



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

**OS SABERES PROFISSIONAIS DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DOS REGISTROS NO ÂMBITO DE UM
PROCESSO FORMATIVO EM UMA REDE DO INTERIOR PAULISTA**

ELIANI RAGONHA

São Carlos

2025

ELIANI RAGONHA

**OS SABERES PROFISSIONAIS DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DOS REGISTROS NO ÂMBITO DE UM
PROCESSO FORMATIVO EM UMA REDE DO INTERIOR PAULISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos, com parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Regina Onofre.

São Carlos

2025

Ragonha, Eliani

Os saberes profissionais das coordenadoras pedagógicas da educação infantil: : uma análise dos registros no âmbito de um processo formativo em uma rede do interior paulista. / Eliani Ragonha -- 2025.
132f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Márcia Regina Onofre
Banca Examinadora: Muriane Sirlene Silva de Assis, Marcia Regina Onofre, Taís Aparecida de Moura
Bibliografia

1. Coordenação pedagógica. 2. Formação continuada. 3. Saberes profissionais. I. Ragonha, Eliani. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Folha de aprovação

Assinatura dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Mestrado da candidata Eliani Ragonha, realizada em 25/11/2025.

Prof^a. Dr^a. Márcia Regina Onofre
(UFSCar)

Prof^a. Dr^a. Muriane Sirlene Silva Assis
(UNESP)

Prof^a. Dr^a. Taís Aparecida de Moura
(UEMG)

Aos meus pais Luiz e Izildinha (*in memoriam*), que me ensinaram o valor da educação. Se estivessem vivos, estariam orgulhosos, comemorando comigo.

Agradecimentos

A trajetória até chegar à conclusão dessa Dissertação de Mestrado foi bastante longa e repleta de emoções, por vezes contraditórias. Sem as inúmeras parcerias ao longo da caminhada, eu não teria conseguido.

Então agradeço primeiramente à Profa. Dra. Márcia Regina Onofre pela generosidade, delicadeza, todas as orientações, por ter me escolhido como orientanda e por me ouvir sempre que foi preciso. Professora, você não soltou a minha mão, gratidão imensa!

À Profa. Dra. Muriane Sirlene Silva de Assis, Profa. Dra. Taís Aparecida de Moura e Profa. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti, leitoras cuidadosas, acolhedoras e que deram contribuições importantes nas bancas de qualificação e defesa.

À todos os professores da minha jornada escolar, desde a educação infantil até a graduação e pós-graduação. Tudo o que vivi com vocês foi ensinamento de base para eu chegar até aqui. Que os professores desse país possam ser mais e mais valorizados!

À minha família, que me incentivou e compreendeu a importância deste trabalho para a minha trajetória profissional.

À amiga, quase mãe, Silvana, pelo início deste trabalho realizado e aqui compartilhado com a sua parceria fundamental. Os cafés, quitutes, dias e noites que passamos juntas me deram força e ânimo para nunca desistir.

À querida amiga Célia, que viveu momentos aqui apresentados comigo, me apoiou, leu algumas partes e me deu sugestões importantes para esta escrita. À amiga Gláucia, que também foi uma grande parceira em tempos de tantos aprendizados como coordenadoras pedagógicas e formadoras. E à amiga Maridalva, que acreditou e me incentivou a realizar a formação das coordenadoras pedagógicas da educação infantil em nosso município.

À amiga especial Juliana Vargas Passarini: onde você estiver, cara amiga e parceira de trabalho, quero que saiba o quanto seu apoio, em todos os momentos que vivi como gerente de educação infantil e formadora de coordenadoras pedagógicas, foi essencial e assim o foi na escrita dessa Dissertação de Mestrado. Essencial nas lutas infinitas que travamos nesses tempos idos, nas inúmeras horas de conversa, que muitas vezes, por acolhimento e preocupação sua, saíram das mensagens por

aplicativo e se tornaram conversas presenciais, com tanto afeto. Em todos os momentos que retomo os documentos e a nossa história, escuto seus conselhos. Você fez falta nas escritas que tive que fazer sem você. Obrigada por tanto!

Às queridas Silvana e Débora, sem vocês esse trabalho não teria acontecido. Sou uma profissional antes e outra, muito mais sabida e confiante, depois que vocês chegaram por essas paragens interioranas.

À querida Profa. Dra. Adriana Friedmann, você, com tanta paciência, sempre nos apoia a escrever e a ir além. Confia nas suas alunas e nos faz acreditar que podemos fazer tanto pelas crianças, pelas professoras, pelas escolas e por quem está disposto a fazer deste, um mundo melhor para quem aqui está, para quem aqui chegou a pouco e quem está por chegar.

Às amigas Ana Lúcia e Leila, e por meio delas à todas e todos que torceram por mim e que eu possa ter me esquecido de nomear, vocês foram as energias do bem que chegaram e me conduziram até o final do processo.

Às parceiras de trabalho da escola onde atuo como coordenadora pedagógica, pelas aprendizagens coletivas, pelo apoio, torcida e compreensão.

Obrigada, muito obrigada!

RESUMO

Esse estudo defende a importância do investimento no desenvolvimento profissional docente e no fortalecimento da função formadora qualificada das coordenadoras pedagógicas, além de sua contribuição para a reflexão e melhoria da qualidade dos processos formativos de escolas e redes de educação infantil em nosso país. Neste sentido, nosso foco, se volta para a investigação da formação continuada de um grupo de coordenadoras pedagógicas desta etapa da educação básica, por meio da descrição dos processos e da análise de registros documentais das ações desenvolvidas, visando compreender os saberes profissionais produzidos nesse processo. A questão que norteia o estudo visa compreender quais saberes profissionais são produzidos na formação continuada de coordenadoras pedagógicas da educação infantil, voltados para o processo de reflexão da prática profissional. Para o desenvolvimento do estudo utilizamos o método descritivo, a partir da metodologia de uma pesquisa documental, de abordagem qualitativa, tendo como instrumento a análise de dados públicos e de registros pessoais, referentes aos encontros de formação continuada desenvolvidos com coordenadoras pedagógicas da educação infantil no ano de 2016, em uma rede municipal do interior paulista. Os aportes teóricos foram embasados em autores da epistemologia da prática tais como: Tardif (2022), Schön (1997), Nóvoa (2023), Alarcão (1996, 2005), Imbernón (2016). As análises foram organizadas em eixos temáticos provenientes dos objetivos e da questão de pesquisa. Os resultados revelam que o eixo fundamental de programas de formação continuada deve ser a reflexão sobre a prática dos profissionais envolvidos, em busca da qualificação das práticas das professoras e da construção do pensamento autônomo das participantes. Nesse processo vivido, para além dos saberes construídos na formação continuada, a identidade da coordenadora pedagógica da educação infantil foi se constituindo no coletivo. Algumas lacunas foram também destacadas: mesmos conteúdos e metodologias para as coordenadoras pedagógicas de todas as escolas não contemplando os contextos diferentes de atuação; a necessidade de estar nas escolas com as coordenadoras, discutindo *in loco* os seus desafios; a imprescindibilidade da construção do documento curricular do município; a ausência de ações de formação continuada do município em parceria direta com as universidades.

Palavras-chave: Educação Infantil; Coordenação pedagógica, Formação continuada; Saberes profissionais; Registros Documentais.

ABSTRACT

This study argues for the importance of investing in teachers professional development and in strengthening the qualified training role of pedagogical coordinators, as well as their contribution to reflecting on and improving the quality of training processes in early childhood education schools and systems in our country. In this sense, our focus is on investigating the continuing education of a group of pedagogical coordinators at this stage of basic education, through the description of processes and the analysis of documentary records of the actions carried out, aiming to understand the professional knowledge produced in this process.

The guiding question of the study seeks to understand which forms of professional knowledge are produced in the continuing education of pedagogical coordinators in early childhood education, oriented toward the reflective process of professional practice. To develop the study, we adopted a descriptive method, based on a documentary research methodology with a qualitative approach, using as instruments the analysis of public data and personal records related to continuing education meetings conducted with pedagogical coordinators in early childhood education in 2016, within a municipal school system in the interior of the state of São Paulo.

The theoretical framework was grounded in authors from the epistemology of practice, such as Tardif (2022), Schön (1997), Nóvoa (2023), Alarcão (1996, 2005), and Imbernón (2016). The analyses were organized into thematic axes derived from the study objectives and research question. The results reveal that the central axis of continuing education programs should be reflection on the practice of the professionals involved, aiming at improving teachers' practices and fostering the autonomous thinking of participants.

Within this process, beyond the knowledge constructed through continuing education, the identity of the early childhood education pedagogical coordinator was collectively shaped. Some gaps were also identified: the use of the same content and methodologies for coordinators across all schools, without considering different contexts of practice; the need to be present in schools alongside coordinators, discussing their challenges in situ; the necessity of developing a municipal curricular document; and the absence of continuing education initiatives carried out by the municipality in direct partnership with universities.

Keywords: Early Childhood Education; Pedagogical Coordination; Continuing Education; Professional Knowledge; Documentary Records.

LISTA DE SIGLAS

CNE – Conselho Nacional de Educação
CEB – Câmara de Educação Básica
HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
PPM – Horário de Planejamento e Preparo de Materiais
MEC – Ministério da Educação
SME - Secretaria Municipal de Educação
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
OCDE - Organização para o Comércio e Desenvolvimento Econômico
CP - Coordenador Pedagógico

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Localização do município da rede pesquisada, no estado de São Paulo.....	72
Figura 2. Identidade visual da educação infantil para uso em diversos documentos.....	77
Figuras 3 e 4. Quadros com a divisão das escolas nos grupos, para a participação das coordenadoras pedagógicas nos encontros de formação.....	80
Figura 5. Linha do tempo com a retomada dos conteúdos de formação de 2009 a 2016.....	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Trajetória profissional da pesquisadora na educação infantil municipal de uma rede do interior paulista.....	7
Quadro 2. Síntese de buscas no banco de dados do Repositório da UFSCar, assunto: Educação.....	14
Quadro 3. Síntese de buscas no banco de dados do Repositório da UFSCar, assunto: Professores– Formação.....	15
Quadro 4. Resumo de buscas no banco de dados do Repositório da UFSCar, com diferentes descritores.....	16
Quadro 5. Resumo das pesquisas selecionadas no banco de dados do Repositório da UFSCar.....	16
Quadro 6. Resumo dos temas e profissionais atendidas pelo Projeto de Formação da SME de 2009 a 2016.....	68
Quadro 7. Tempo de atuação na educação infantil.....	78
Quadro 8. Tempo de atuação na escola atual.....	79
Quadro 9. Objetivos e conteúdos do primeiro encontro de formação, com a presença de todos os coordenadores pedagógicos e diretores.....	82
Quadro 10. Objetivos e conteúdos dos encontros de formação para coordenadores pedagógicos com atendimento das turmas de crianças de zero a dois anos de idade.....	83
Quadro 11. Objetivos e conteúdos dos encontros de formação para coordenadores pedagógicos com atendimento das turmas de crianças de três a cinco anos de idade.....	85
Quadro 12. Avanços a partir da formação de coordenadoras pedagógicas e professoras das escolas que atendiam crianças de zero a dois anos de idade, no período de 2013 a 2016 e desafios para 2017.....	98
Quadro 13. Avanços a partir da formação de coordenadoras pedagógicas e professoras das escolas que atendiam crianças de três a cinco anos de idade, no período de 2013 a 2016 e desafios para 2017.....	100

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	4
1.1. Tecituras de uma professora-pesquisadora	4
1.2. Veredas da pesquisa	11
2. APORTES TEÓRICOS	23
2.1. Epistemologia da prática profissional	23
2.2. Identidade profissional docente	27
2.3. Saberes docentes	34
2.4. Práticas reflexivas	36
3. PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS ESPECIFICIDADES DA FORMAÇÃO E DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL	41
3.1. Matrizes históricas	41
3.2. Matrizes legais	48
3.3. Matrizes teóricas	55
3.3.1. Profissionais da educação infantil	55
3.3.1.1. Coordenadoras da educação infantil	58
4. CAMINHOS METODOLÓGICOS	63
4.1. Natureza do estudo	63
4.2. Produção dos dados	64
4.3. Análise de documentos	70
4.4. PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO	70
4.5. Organização e análise dos dados	71
5. APRESENTAÇÃO DOS DADOS	72
5.1. Histórico da rede e contextualização da formação realizada	72
5.2. Perfil identitário das coordenadoras participantes	78
5.3. Documentos analisados	81
5.4. Saberes resultantes desse processo de análise	81
5.4.1. Sobre a educação infantil	88
5.4.2. Sobre a coordenação pedagógica	92
5.4.3. Sobre a formação continuada	95
5.4.4. Sobre as práticas reflexivas	102
5.4.5. Sobre os saberes profissionais	104
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
7. REFERÊNCIAS	110
8. APÊNDICES	116

8.1.	APÊNDICE 1: Pauta de um dos encontros de formação das coordenadoras pedagógicas das escolas com turmas de crianças de 0 a 2 anos.....	116
8.2.	APÊNDICE 2: Pauta de um dos encontros de formação das coordenadoras pedagógicas das escolas com turmas de crianças de 3 a 5 anos.....	120
9.	ANEXO 1: Roteiro para a leitura e análise do conteúdo dos documentos oficiais.	123

1. INTRODUÇÃO

“Resistência, nesse sentido, é assumida como postura ética, estética e política, que pergunta mais que afirma, e faz das práticas de pesquisa espaços múltiplos e multiformes de produzir coletiva e conjuntamente saberes. [...] Resistência como afirmação da vida em sua plenitude e possíveis, que torna dizível, visível, audível aquilo que, silenciado, grita”
(Zanella e Furtado, 2015, p. 208).

1.1. TECITURAS DE UMA PROFESSORA-PESQUISADORA

A educação infantil pública brasileira está em processo de (re)construção da sua identidade. Em um país em que as desigualdades sociais são imensas, pensar na qualidade do trabalho da escola pública para a criança pequena é também refletir sobre o papel da escola diante deste cenário.

A Constituição de 1988, a partir das lutas de diversos movimentos, incluindo o das mulheres trabalhadoras (Oliveira, 2020), reconhece o dever do Estado no atendimento em creches e pré-escolas como forma de assegurar direitos das crianças. Na construção de sua identidade, tais instituições de educação infantil viviam e, muitas vezes ainda vivem, uma busca de superar posições ora assistencialistas, ora preparatórias para as séries iniciais do ensino fundamental.

Vários estudos (Andrade, 2010; Barbosa, 2010; Campos, 2009) e documentos oficiais (Brasil, 1998; Brasil, 2006; Brasil, 2008; Brasil, 2009; Brasil, 2010) denotam a realidade deste cenário. Vejamos o que consta no Parecer CNE/CEB nº 20/2009:

Frente a todas essas transformações, a Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem os processos do Ensino Fundamental. (Brasil, 2009a, p. 2)

Então, como definir qualidade, quando estamos tratando da Educação Infantil brasileira?

Um estudo de Campos, Füllgraf e Wiggers (2006), para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Organização para o Comércio e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que analisou dados entre 1996 e 2003, acerca da qualidade da educação nas instituições de educação infantil

brasileiras, considerou como “principais aspectos relacionados à qualidade da educação infantil de acordo com as literaturas: formação de professores; propostas pedagógicas; condições de funcionamento; práticas educativas e relação com as famílias” (Campos, Füllgraf e Wiggers, 2006, p.87).

A recente Resolução CNE/CEB nº 1, de 17/10/2024, que institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil estabelece, em seu artigo 2º, inciso II:

Qualidade da Educação infantil: condição na qual os sistemas de ensino e as instituições que ofertam a Educação Infantil são capazes de garantir: a) acesso e permanência de bebês e crianças ao atendimento educacional; b) as condições de infraestrutura física e pedagógica adequadas ao público atendido e necessárias à realização das práticas de cuidar e educar; c) ambientes e interações educativas planejadas e organizadas de modo a promover as aprendizagens e o desenvolvimento integral dos bebês e das crianças; d) processos de desenvolvimento profissional permanente e condições de trabalho adequadas para as equipes gestoras, docentes e educadores que atuam no suporte à ação pedagógica; e) gestão democrática e participativa que assegurem processos decisórios responsivos às necessidades das comunidades educativas; e f) acompanhamento permanente das aprendizagens e do desenvolvimento dos bebês e crianças orientadas pelos marcos definidos na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2024a, p. 1 e 2).

Podemos dizer então que, diante de tantos desafios, assim como estabelece a resolução acima mencionada, além de vários estudos e práticas têm demonstrado, trazer a qualidade para o trabalho nas escolas de educação infantil, perpassa uma formação profissional constante, consistente, bem estruturada e fundamentada. Mas como deve ocorrer essa formação? Nas palavras de Tardif (2022):

[...] a necessidade de repensar, agora, a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. Essa é a ideia de base das reformas que vêm sendo realizadas na formação dos professores em muitos países nos últimos dez anos. Ela expressa a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades *a respeito* do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores *em* suas práticas cotidianas. (Tardif, 2022, p. 22- 23)

Essa afirmação reforça a importância da reflexão sobre as experiências de formação docente nas universidades e redes de ensino, como é o caso da minha experiência¹, como coordenadora pedagógica de educação infantil de uma rede

¹Nesse momento do texto utiliza-se a 1ª pessoa do singular, por tratar-se de uma experiência pessoal da pesquisadora.

municipal no interior de São Paulo desde o ano 2000 (anteriormente fui professora de educação infantil da mesma rede por quase oito anos, de 1992 a 2000) e, como Gerente da Educação Infantil do município por sete anos (de 2009 a 2016), período este em que fiquei incumbida da formação das coordenadoras pedagógicas da educação infantil.

Minha história como formadora de coordenadoras pedagógicas no município onde sempre atuei tem início em meados do ano de 2009, quando fui chamada para atuar no antigo *Departamento de Educação Infantil*, que em 2010, com a reorganização do organograma da Secretaria Municipal de Educação, passou a ser nomeado como *Gerência de Educação Infantil*².

Em 2009 atuei como parceira de uma professora de Educação Infantil que estava como Chefe do referido Departamento e, nesta época, o município havia adquirido um Programa de Formação que foi organizado para atender uma porcentagem das escolas de educação infantil do município. Esta foi a primeira vez que pude estudar conteúdos mais específicos, relacionados à prática do formador.

No ano de 2010, fui convidada a assumir a chefia da nova Gerência de Educação Infantil, como gerente. Além das questões burocráticas e administrativas da gerência, assumi toda a formação das coordenadoras pedagógicas da etapa de educação infantil.

Nesta mesma época o município estava ampliando o atendimento em período integral na rede e assumindo muitas escolas de zero a três anos (creches), que eram geridas pela rede conveniada. Desta forma, assumi a formação das coordenadoras pedagógicas da rede municipal para essa faixa etária também (a rede conveniada ficou com a gerente da Gerência de Convênios).

Em prosseguimento, de 2011 a 2016, promovi a formação continuada para as coordenadoras pedagógicas da rede municipal e rede conveniada e para as professoras da educação infantil da rede municipal, pela Secretaria Municipal de Educação, com apoio de assessorias externas contratadas pela SME.

²A alteração no nome do *Departamento* para *Gerência de Educação Infantil* parece remeter à ideia de “gerencialismo”, modelo de administração pública com foco no controle dos resultados, que traz aspectos da administração empresarial, tais como o aumento da preocupação com a eficiência e com a produtividade, além da responsabilização dos gestores.

Quadro 1. Trajetória profissional da pesquisadora na educação infantil municipal de uma rede do interior paulista

Cargo - função em exercício no município	Anos de trabalho no cargo - função
Professora de Educação Infantil	1992 a 2000
Coordenadora Pedagógica de Educação Infantil	2000 a 2009; 2017 a 2019 e 2023 até os dias atuais
Gerente de Educação Infantil e Formadora de Coordenadores Pedagógicos de Educação Infantil	2009 a 2016
Formadora de Coordenadoras Pedagógicas de Educação Infantil	2019 a 2022 *Obs: cedida em 2022 para trabalho de elaboração de material de formação para o SEDUC - Estado de São Paulo

Fonte: Elaboração da autora (2024).

Durante todo esse tempo na carreira do magistério, testemunhei e fui protagonista de muitas propostas e formatos para a realização da formação de professoras e coordenadoras pedagógicas³, com pautas bem diversas: a leitura de livros na íntegra, os estudos de textos sem conexão uns com os outros, momentos de recados e organização de eventos, escrita de documentos, discussão de mudanças na educação infantil nacional e municipal, leitura e discussão de resoluções e outras que no momento não chegam até a minha memória. Essas pautas eram, e muitas ainda são realizadas nas escolas (no próprio local de trabalho das coordenadoras e professoras) ou com a equipe de formadores da Secretaria Municipal de Educação, em locais fora da escola. Elas acontecem no município nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), nos horários de Planejamento e Preparo de Materiais (PPM), nos dias destinados à realização de Reuniões Pedagógicas nas escolas e nos encontros de coordenadoras pedagógicas agendados.

Esses espaços formativos, principalmente os HTPCs, fazem parte de uma luta antiga do magistério, em prol do investimento no desenvolvimento profissional das professoras. A criação desses espaços de formação continuada nas escolas brasileiras representou um ganho para a docência, pois sua função primordial é a de potencializar os saberes e práticas das professoras em seu contexto de trabalho,

³A utilização desse termo, no gênero feminino, é devido a presença majoritária das mulheres atuante educação infantil, segundo é comprovado em pesquisas da área (Assis, 2007; Kishimoto, 1999; Moreira Et Al., 2020; Souza; Melo, 2018; Cerisara, 2002; Onofre; Martins, 2015, 2017; Onofre, Tomazzetti; Martins, 2017).

tendo como principal mediadora a coordenadora pedagógica (Araújo; Almeida; Alves, 2022; Onofre e Oliveira, 2021; Placco, 2012; Bruno, Almeida e Christov, 2012).

A Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, apresentou a definição da composição da jornada de trabalho docente, sendo que 1/3 da jornada semanal deve ser destinado a atividades pedagógicas fora da sala de aula, sem a presença dos alunos, reafirmando o que se lê no Artigo 67 da LDB de 1996, quanto ao direito do professor ao período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído em sua carga de trabalho.

Mendes (2008) apresenta, em sua dissertação de mestrado, um panorama da criação dos HTPCs no Estado de São Paulo, e explica:

Além da valorização do coletivo, a origem da HTPC está inserida em um movimento nacional de busca pela melhoria da qualidade do ensino público; a conquista deste espaço de formação dentro da carga horária foi fruto de uma mobilização política muito intensa dos professores; muitas paralisações e greves ocorreram por melhores condições de trabalho (Mendes, 2008, p. 40).

Especificamente falando da minha experiência com a formação de coordenadoras pedagógicas, durante mais de uma década (2009 a 2016 e 2019 a 2022), atuando na equipe de educação infantil na Secretaria Municipal de Educação, pude desenvolver ações, juntamente, com essas coordenadoras, buscando potencializar a reflexão sobre as práticas formativas.

Minhas propostas de trabalho, pautadas na reflexão sobre a prática profissional de quem atua na educação infantil, ganharam ainda mais visibilidade com a experiência em 2019, ao ser uma das redatoras do Currículo Paulista desta etapa da educação básica (2018-2019) – a educação infantil - em que participei, neste período, de muitas discussões com pesquisadores desta etapa, organizadas pelo MEC, enquanto estava no processo de escrita deste documento. Neste período, as experiências adquiridas eram trazidas para os encontros de formação com as coordenadoras pedagógicas e para as reuniões com as equipes da secretaria municipal de educação.

A elaboração do Currículo Paulista, foi fundamental para o campo, pois buscou representar:

um passo decisivo no processo de melhoria da qualidade de educação no Estado de São Paulo, no que se refere às aprendizagens dos estudantes, à formação inicial e continuada dos educadores, à produção de materiais didáticos, às matrizes de avaliação e ao estabelecimento de critérios para a

Em 2020 o mundo entra na crise ocasionada pela pandemia da Covid-19⁴ e em 2021, com as novas eleições municipais, a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação passa por grandes mudanças, o que leva à descontinuidade de planos de formação, incluindo a retirada da discussão da escrita de um documento curricular da educação infantil municipal da pauta, algo que as coordenadoras pedagógicas atuantes sinalizavam que seria importante discutir. Desde 2019 eu havia voltado a atuar como formadora das Coordenadoras Pedagógicas da Educação Infantil, na equipe técnica da SME, portanto eu estava atuando como formadora dessas profissionais quando passamos pela pandemia mundial e a experiência de estar na formação continuada com elas, em um período tão conturbado, atuando de maneira remota, representou para a minha trajetória momentos de muita escuta empática e de muita pesquisa, a fim de apoiar tais profissionais em demandas tão novas e desafiantes para todas as envolvidas.

Em 2022 fui convidada pela Secretaria de Educação do Estado (SEDUC) a desenvolver um trabalho remoto, referente a escrita de um itinerário formativo para estudantes do Novo Ensino Médio do Estado de São Paulo, redigindo unidades curriculares para a formação do “Auxiliar de Ação Educativa”⁵. Ainda neste ano continuei na equipe de formação do município de minha atuação, mas fui autorizada, em regime de colaboração entre Estado e Município, a me afastar das funções de formação de coordenadoras pedagógicas para me dedicar exclusivamente à escrita deste itinerário, que foi finalizado no encerramento do mesmo ano.

⁴A pandemia de covid-19 foi assim classificada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) no mês de março de 2020, três meses após a identificação do primeiro caso da doença na cidade de Wuhan, no sudeste da China. Desde então, a covid-19, doença respiratória causada pelo vírus SARS-CoV-2, se fez presente em dezenas de países e contaminou mais de 655 milhões de pessoas, com o maior número de casos nos Estados Unidos. O país norte-americano registrou ainda 16% das vítimas fatais da doença, que causou a morte de 6,67 milhões de pessoas em escala global. O primeiro caso de covid-19 foi identificado no Brasil em fevereiro de 2020, e, quase três anos mais tarde, mais de 36 milhões de pessoas haviam sido infectadas, com 693 mil registros de óbito. A vacinação é hoje a principal forma de se prevenir contra a doença e de impedir o maior avanço do vírus, que provocou profundas transformações socioeconômicas em todo o mundo, notadamente nos territórios mais pobres. "Pandemia de covid-19", disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/pandemia-de-covid-19.htm>. Acesso em 31/05/2024.

⁵Conforme Portaria nº 1432, de 28 de dezembro de 2018, em atendimento à Resolução MEC/CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018 e à Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Em 2023 a Portaria que me designava para a equipe de formação da SME não foi renovada, então retorno para a escola sede de meu trabalho e, desta forma, para a formação de professoras desta escola.

No período em que atuei como formadora e gerente da educação infantil, fazendo parte da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação (2009 a 2016 e 2019 a 2022), além de coordenar e desenvolver as pautas dos encontros formativos, atendia as coordenadoras pedagógicas individualmente, sempre que pediam algum apoio para realizar seu trabalho na escola. Também fazia visitas às instituições municipais de educação infantil sempre que era convidada. Durante essas ações eu pude observar alguns dos temas estudados coletivamente, nos momentos de estudo que realizamos na Secretaria Municipal de Educação, refletidos nas práticas das professoras realizadas nas escolas, por meio da observação do que estava exposto nas paredes, da organização dos ambientes e, além disso, em falas, anotações e documentos das coordenadoras e professoras.

Ao longo da minha trajetória e a partir dessas experiências formativas, foram surgindo questionamentos em relação a formação e a prática das professoras da educação infantil: O que realmente leva as professoras a realizarem mudanças em suas práticas pedagógicas? Essas mudanças são substanciais? Pensando no trabalho de formação realizado pelas coordenadoras pedagógicas nas escolas de educação infantil, como tais coordenadoras devem atuar para trazer qualidade às práticas docentes, em um movimento contínuo, que faz parte da nossa relação com o conhecimento? O que, para as coordenadoras, em seu trabalho, é capaz de fazer a diferença na formação de sua equipe docente, em direção à transformação de práticas desatualizadas das professoras, que acontecem no cotidiano da escola? Quais os saberes que elas, como formadoras locais, devem mobilizar em sua atuação? A reflexão sobre as práticas docentes é importante neste movimento formativo? Como a prática e a reflexão podem fazer parte, conjuntamente, dos processos formativos? Ou, como nos questiona Lino de Macedo (2002, p. 13), “Em termos concretos, essa mudança de ênfase sugere duas questões: como refletir sobre a ação já realizada ou sobre a ação a realizar? Como praticar a reflexão?”.

Em busca de algumas respostas e caminhos para a qualificação do trabalho formativo da coordenação pedagógica, decidi me aprofundar sobre o campo da formação e legitimar as minhas ações e dos meus pares, por meio de um estudo mais

aprofundado voltado, especificamente para as ações do ano de 2016 por meio de uma análise documental dos registros de encontros com coordenadoras pedagógicas. A escolha desse período se deu em razão de ter representado, após sete anos de projeto (2009 a 2016), o ano de finalização de um ciclo formativo que pela primeira vez ocorreu no município, por meio da estruturação de uma proposta coletiva em colaboração com a rede.

Acredito que os meus saberes da experiência são cumulativos, plurais e heterogêneos, como afirma Tardif e que, nesse sentido, os dados dessa pesquisa, alinhavados a esses saberes, potencialize novos saberes e novos olhares, sob diversas óticas, permitindo que essa análise promova a reflexão sobre a importância do desenvolvimento profissional e a formação continuada de profissionais da área.

O comprometimento dessa pesquisa é de caráter político-pedagógico, pois busca contribuir com a profissionalização da educação infantil, valorizando o conjunto de saberes produzidos nas ações de formação continuada realizadas nas redes de ensino.

1.2. VEREDAS DA PESQUISA

A pertinência em se voltar para o aprofundamento de pesquisas no campo da educação infantil está relacionada ao percurso histórico marcado por desencontros. É uma área recente, apontada por vários autores (Campos, 2012; Peroza e Martins, 2016; Moreira *et al.*, 2020; Nunes e Corsino, 2011; Kuhlmann Jr. e Fernandes, 2012), que se encontra em permanente construção. Os avanços significativos ocorreram apenas entre o final do século XX e início do século XXI e, mesmo com as transformações impulsionadas pela Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/96, a Educação Infantil ainda busca seu espaço no sistema educacional e as professoras o seu reconhecimento como profissionais da infância.

Igualmente está enraizada em algumas práticas e sistemas a ideia de que para atuar com crianças basta ser mulher, ter um “dom” natural para realizar tal tarefa, dificultando a profissionalização docente na Educação Infantil (Moreira *et al.*, 2020; Melo, 2018; Cerisara, 2002; Onofre, Tomazzetti e Martins, 2017; Pinazza, 2014).

De acordo com Kishimoto (1999), é primordial que a formação docente integre as prioridades das políticas educacionais brasileiras, eliminando preconceitos arraigados, de que para atuar nesta etapa da educação, não é necessário ter formação específica.

Diante desse contexto e considerando que um dos principais desafios atuais está relacionado a formação da professora da educação infantil e o seu reconhecimento como protagonista do seu saber-fazer, é que propomos esse estudo.

Nossa proposta é a de potencializar as discussões no campo da formação continuada realizada por coordenadoras pedagógicas da educação infantil e de apoio na superação de práticas obsoletas e cristalizadas realizadas pelos docentes.

Neste sentido, o objetivo do estudo é o de investigar a formação continuada de um grupo de coordenadoras pedagógicas da educação infantil, por meio da análise de registros documentais das ações desenvolvidas, visando compreender os saberes profissionais produzidos nesse processo.

Para isso, tomaremos como base os teóricos da vertente da epistemologia da prática como aportes para o levantamento, análise dos dados e sustentação das discussões sobre a formação continuada de professores; autores da área da educação infantil para o aprofundamento de questões voltadas para a formação das professoras dessa etapa da educação; e, por fim, referências sobre a Coordenação Pedagógica como espaços potencializadores da formação docente.

Um levantamento das pesquisas sobre a temática da formação de professores no âmbito da coordenação pedagógica da educação infantil, realizado no banco de dados do Repositório da UFSCAR, utilizando descritores relacionados à esta dissertação de Mestrado, possibilitou uma referência sobre a pertinência e relevância deste trabalho.

É importante destacar que o levantamento foi realizado com o apoio nas leituras dos estudos de Romanowski e Ens (2006), bem como em seu roteiro de análise.

Os primeiros descritores pesquisados foram “educação infantil e práticas reflexivas e saberes docentes”, resultando em dezenove mil, oitocentos e cinquenta e quatro (19.854) publicações no Repositório da UFSCAR. Aplicando-se o filtro área do CNPq de Ciências Humanas: Educação, o resultado foi de 1.357 e para o assunto: Educação, o resultado foi de 192 documentos. Ao refinar a pesquisa pela data de publicação para os documentos dos últimos 10 anos, de forma a encontrar as

pesquisas mais recentes, foram encontradas 56 publicações. Realizada a leitura dos títulos e resumos dos documentos, pudemos verificar que os temas versavam sobre:

- 2014: 13 pesquisas - o trabalho docente na UAB, indústria cultural e produção capitalista, a ambientalização curricular na formação do professor de ciências, educação jesuítica, o conceito de educação a partir da obra de Jean-Jacques Rousseau, a cultura de gastos educacionais, conselhos escolares, a escola no acampamento do MST, tecnocracia capitalista, seleção e desenvolvimento de conteúdos de uma física mais contemporânea, análise da proposta pedagógica do sistema de ensino do Sesi/SP, a questão indígena apresentada no contexto escolar, crianças abusadas e a intensificação das ações judiciais em suas vidas).

- 2015: sete pesquisas (teatro e educação; a ciência e o ser cientista em roteiros de peças de grupos teatrais; educação, escola e prisão; políticas públicas de educação para o campo; o diálogo em Paulo Freire; perspectivas para o ensino jurídico; a ciência em romances de ficção científica.

- 2016: cinco pesquisas - usos de portfólios em diferentes práticas, educação no campo, tecnologia assistiva digital na educação, os jovens negros no ensino médio público.

- 2017: cinco pesquisas - a escolha pelo curso de pedagogia, qualidade da educação a partir do conceito de racionalidade em Habermas, o acesso e a permanência de pessoas transexuais no ensino superior, a educação nos escritos de Michel de Montaigne, estudo sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

- 2018: duas pesquisas - terapia ocupacional e educação, educomunicação: narrativa autoetnográfica.

- 2019: quatro pesquisas - jogos africanos, *élenchos*: um estudo sobre a aplicação platônica da prática investigativa socrática, a crise da educação moderna abordada por Hannah Arendt, a narrativa de uma mulher negra enquanto estudante de Ciências Biológicas dialogando com outras intelectuais negras.

- 2020: quatro pesquisas - interfaces educação infantil e educação física, o pensamento computacional na educação, formação de professores na perspectiva da Complexidade, reflexões sobre estética totalitária e educação.

- 2021: uma pesquisa - a imprensa feminista e suas contribuições para pensar a educação.

- 2022: quatro pesquisas - a educação de meninas; memória e aprendizagem dialógica; as práticas educativas no âmbito do Centro de Integração Social Educacional Feminino de Manaus; a educação, a formação e as manifestações de ódio e desprezo por instituições educativas.

- 2023: sete pesquisas - educação em tempos pandêmicos, avaliações em larga escala, o conteúdo e concepções sobre envelhecimento no ensino fundamental, territorialização do ensino na pandemia, a reforma do ensino médio, educação ambiental, evasão escolar.

- 2024: quatro pesquisas - a função educativa do policial penal; publicações científicas sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na população LGBT brasileira no período de 2020 a 2022; a educação é uma ciência?; pesquisa interdisciplinar na interface entre os estudos da educação e das artes cênicas de artistas negras.

No quadro 2, podemos analisar de forma agrupada uma síntese de buscas no Repositório da UFSCar, totalizando 56 publicações, voltadas para o interesse do nosso estudo, sendo em maior número no ano de 2014 e menor número no ano de 2021.

A coleta foi realizada com um recorte para os últimos 10 anos, sendo iniciada de janeiro de 2014 a agosto de 2024, com enfoque na educação.

Quadro 2. Síntese de buscas no banco de dados do Repositório da UFSCar, assunto: Educação.

DESCRIPTORES: “educação infantil” e “práticas reflexivas” e “saberes docentes”	
*Repositório da Ufscar – Área do CNPq: Ciências Humanas: Educação: 1.357 publicações, assunto: Educação: 192 publicações.	
Pesquisas dos últimos 10 anos: 56 publicações, assim distribuídas:	
2014	13 pesquisas
2015	7 pesquisas
2016	5 pesquisas
2017	5 pesquisas
2018	2 pesquisas
2019	4 pesquisas
2020	4 pesquisas
2021	1 pesquisas

2022	4 pesquisas
2023	7 pesquisas
2024	4 pesquisas

Fonte: Elaboração da autora (2024).

Uma nova pesquisa com os descritores pesquisados anteriormente - “educação infantil e práticas reflexivas e saberes docentes”, aplicando-se o filtro área do CNPq de Ciências Humanas: Educação, e como assunto: Professores - formação, resultou em 50 publicações, entre os anos de 2010 e 2016 (as mais recentes do banco de dados). Ao refinar a pesquisa por meio da leitura de seus títulos e resumos, utilizando como critério de refinamento de leitura o tema “formação continuada nas escolas de educação infantil”, foram encontradas somente três publicações.

No quadro 3, podemos analisar de forma agrupada uma síntese de buscas no Repositório da UFSCar, totalizando 50 publicações, voltadas para o interesse do nosso estudo, sendo em maior número no ano de 2014 e menor número no ano de 2016. Nesse enfoque o recorte foi para a formação de professores.

Quadro 3. Síntese de buscas no banco de dados do Repositório da UFSCar, assunto: Professores – formação.

DESCRIPTORES: “educação infantil” e “práticas reflexivas” e “saberes docentes”	
*Repositório da Ufscar – Área do CNPq: Ciências Humanas: Educação; Assunto: Professores – formação.	
Data de publicação: 2010 a 2016*, com 50 publicações assim distribuídas:	
2010	7 pesquisas
2011	6 pesquisas
2012	7 pesquisas
2013	10 pesquisas
2014	12 pesquisas
2015	6 pesquisas
2016	2 pesquisas
*Não apareceu nesta pesquisa publicações após o ano de 2016	

Fonte: Elaboração da autora (2024).

Outros descritores também foram utilizados para a pesquisa no mesmo banco de dados, visto que estão relacionados com o trabalho da coordenadora pedagógica e os descritores desta dissertação de mestrado. Segue abaixo o quadro 4 para a visualização dos descritores e número de documentos encontrados.

Quadro 4. Resumo de buscas no banco de dados do Repositório da UFSCar, com diferentes descritores.

	DESCRIPTORES	NÚMERO DE PESQUISAS ENCONTRADAS
1	Formação Continuada	308
2	HTP	13
3	HTPC	65
4	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo	38
5	Saberes Docentes	120
6	Práticas Reflexivas	57
7	Coordenação Pedagógica	87
8	Educação Infantil	386

Fonte: Elaboração da autora (2024).

Após o levantamento das pesquisas, realizamos a leitura de todos os títulos das publicações e de alguns resumos, como forma de primeira seleção dos trabalhos. A partir desta leitura, realizou-se uma leitura mais detalhada dos resumos das publicações que se referiam ao trabalho de formação continuada e da coordenação pedagógica na educação infantil, tema central desta dissertação de mestrado. Desta forma, foram selecionadas seis dissertações de mestrado, que se mostraram relevantes para a fundamentação bibliográfica e justificativa da importância desse estudo. O quadro 5 apresenta alguns elementos das publicações selecionadas.

Quadro 5. Resumo das pesquisas selecionadas no banco de dados do Repositório da UFSCar.

	DESCRIPTORES	TÍTULO	ANO	AUTOR	INSTITUIÇÃO
1	Educação infantil Práticas reflexivas Saberes Docentes	Formação de Professores na perspectiva da Complexidade: um Estado da Arte	2020	Priscila Moreira Silva de Farias	UFSCar
2	Educação infantil Práticas reflexivas Saberes Docentes	A formação em serviço e a construção da coletividade nas HTPCS por professoras de educação infantil	2021	Caroline de Lira Mauri	UFSCar
3	Coordenação Pedagógica	A formação continuada do coordenador pedagógico e o trabalho de formação junto aos professores	2019	Leonardo Felipe Paes Monteiro	UFSCar

		especialistas			
4	Coordenação Pedagógica	Desenvolvimento profissional de coordenadores pedagógicos em serviço e suas trajetórias formativas	2024	Ana Lúcia Rocha	UFSCar
5	HTPC Educação Infantil	Percepções de professoras de creche sobre formação, saberes e reconhecimento profissional	2023	Giovanna Regina Nonato	UFSCar
6	HTPC	Programas de formação continuada de professores da rede pública municipal de ensino de Limeira (1996 – 2012)	2017	Juliana Bueno da Silva	UFSCar

Fonte: Elaboração da autora (2024).

A **primeira dissertação**, intitulada “Formação de Professores na perspectiva da Complexidade: um Estado da Arte” teve como objetivos a construção do estado da arte a partir de teses e dissertações que relacionam a formação continuada de professores e a Complexidade e a análise de pesquisas acadêmicas sobre esta relação, em busca de identificar o que os estudos revelam sobre a formação continuada de professores na Complexidade, além de colocar tal abordagem como possibilidade no campo de formação de professores na e para a contemporaneidade. A abordagem utilizada foi a qualitativa, com pesquisa de caráter bibliográfico, em um recorte temporal de 2000 a 2008. Os resultados obtidos apontaram que as instituições privadas centralizaram o maior número de trabalhos, principalmente nas regiões sul e sudeste, em uma predominância da pesquisa qualitativa. O professor foi o sujeito tomado como foco da investigação. Na atualidade, para o campo da formação de professores a Complexidade mostrou-se proveitosa, porém de forma incipiente, embora já existam produções referentes a essa temática na formação inicial e continuada nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio, no Ensino Superior, na Pós-Graduação em nível de Especialização e nas dimensões tecnológica e profissional. Além disso, constatou-se que a Complexidade pode se refletir no desenvolvimento profissional docente, ao

longo de toda a sua trajetória de trabalho.

“A formação em serviço e a construção da coletividade nas HTPCS por professoras de educação infantil” é o título da **segunda dissertação** de mestrado aqui apresentada. O objetivo desta pesquisa foi analisar tais horários de trabalho pedagógico coletivo, sua influência como momento de reflexão sobre a prática dos professores e sobre a organização do ensino, além de analisar as expressões das professoras sobre os momentos coletivos vividos nestes horários. A pesquisa teve abordagem qualitativa e interpretativa, com dados coletados em entrevistas semiestruturadas e analisados em três categorias: “1) Participação e Motivação; 2) O sentido do coletivo para as professoras participantes da pesquisa; 3) A Formação Continuada nos HTPCs e a influência do trabalho coletivo na organização do ensino e na prática docente”. Os resultados evidenciaram a compreensão dos professores sobre o HTPC ser um tempo em que podem dialogar sobre questões do cotidiano escolar, bem como refletir sobre práticas que influenciam na organização do ensino, além de reconhecerem esse horário como um espaço de formação continuada. Como uma questão que dificulta o espaço da coletividade, as entrevistadas apontaram a presença do professor coordenador como “guia”.

A **terceira dissertação** de mestrado, nomeada “A formação continuada do coordenador pedagógico e o trabalho de formação junto aos professores especialistas”, teve como objetivo principal apresentar um olhar para as possibilidades de uma formação multidisciplinar do Coordenador Pedagógico que trabalha com professores especialistas, para a atuação dos formadores desses coordenadores, assim como para o processo de formação nesse viés. O contexto pesquisado foi o programa de formação de coordenadores pedagógicos desenvolvido pela Rede SESI-SP, entre 2015 e 2018. A pesquisa realizada, de natureza qualitativa e interpretativa, coletou dados em documentos do programa de formação pesquisado. Nos resultados evidenciou-se que o programa de formação multidisciplinar para os coordenadores pedagógicos foi um espaço de formação importante para o desenvolvimento do trabalho formativo com o professor especialista, o que possibilitou potencializar a formação deste professor. Também se ressaltou que o programa deveria ter programado mais tempos formativos junto aos coordenadores na escola e deveria, do ponto de vista dos formadores de coordenadores, fornecer mais formações que pudessem fortalecer sua atuação

junto aos coordenadores pedagógicos. Além disso, foi possível destacar que a formação acadêmica dos coordenadores ou dos formadores não é um impeditivo para o desenvolvimento de uma formação multidisciplinar.

A **quarta pesquisa**, também uma dissertação de mestrado, intitulada “Desenvolvimento profissional de coordenadores pedagógicos em serviço e suas trajetórias formativas” objetivou a compreensão de como os coordenadores pedagógicos percebem sua formação continuada em serviço e a contribuição desta para o desenvolvimento de seu trabalho. Tal pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada com a aplicação de um questionário e uma roda de conversa com os coordenadores, para obtenção e aprofundamento dos dados. A análise foi dividida em seções: atuação, formação e perfil. Concluiu-se que há desafios relacionados à adequação das formações às necessidades práticas dos coordenadores, assim como a limitação do tempo para participar das formações. Apesar disso, a formação continuada é valorizada como forma de promover a atualização de conhecimentos, trazendo inovação pedagógica e possibilitando o fortalecimento da identidade profissional dos coordenadores. Também foi possível evidenciar a eficácia de estratégias adaptativas e colaborativas e de um espaço formativo que valorize o compartilhamento de experiências e a reflexão crítica.

A **quinta dissertação** de nome “Percepções de professoras de creche sobre formação, saberes e reconhecimento profissional”, é uma pesquisa de abordagem qualitativa, que baseou-se em um levantamento de pesquisas na área e tema abordado e na realização de questionários e entrevistas com professoras da educação infantil que atuam com crianças de zero a três anos no município de São Carlos – SP. Tal pesquisa teve como objetivo depreender os processos formativos, saberes e reconhecimento profissional das professoras de creche, a partir de suas percepções. O resultado do estudo apontou uma formação inicial insuficiente para a atuação na escola, por não abordar as especificidades do trabalho na educação infantil; a desvalorização social e profissional das professoras que atuam nesta faixa etária; a falta de participação destas profissionais nas decisões políticas e a falta de um movimento de fala e de escuta das professoras nas diversas instâncias, o que leva ao silenciamento e proletarização da categoria.

Por fim, apresento a **sexta dissertação** de mestrado intitulada “Programas de formação continuada de professores da rede pública municipal de ensino de

Limeira (1996 – 2012)”, que investigou diversos programas de formação continuada de professores da referida rede de ensino, com diferentes orientações teóricas e metodológicas e apresentou o Centro Municipal de Estudos Pedagógicos – CEMEP (1997-2012), criado para discussão, capacitação, aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento dos educadores. De abordagem qualitativa, utilizando-se de pesquisa bibliográfica e documental, foi possível conceituar a formação continuada de professores da cidade, analisar documentos oficiais da rede e dos programas de formação continuada, de forma a apresentar seus objetivos, concepções, tipos de formações, metodologias e resultados.

Após a análise das Dissertações, fica evidente que as propostas de formação continuada foram fundamentais para o desenvolvimento profissional e a consolidação da parceria entre equipe técnica das Secretarias e as docentes da rede de ensino.

Ao finalizar esse levantamento no banco de dados do Repositório da UFSCar, foi possível observar que as temáticas relacionadas à formação da coordenadora pedagógica, em especial da coordenadora que atua na educação infantil, que tem como base os saberes do formador, da prática pedagógica docente e os processos de reflexão sobre estes saberes e práticas, não foram evidenciadas, o que justifica a pertinência e relevância deste tema, que será abordado nesta pesquisa.

Desta forma, vale ressaltar que a presente pesquisa visa a investigação da formação continuada realizada com as coordenadoras pedagógicas da educação infantil de um município do interior paulista, durante um ano (2016), em busca de indícios de um movimento reflexivo, baseado nos saberes da prática destas coordenadoras, que foram professoras antes de sua atuação como coordenadoras e que passaram a atuar como formadoras locais, ao assumir a função na coordenação pedagógica das escolas.

A questão que norteia o estudo visa compreender quais saberes são produzidos na formação continuada de coordenadoras pedagógicas da educação infantil voltados para o processo de reflexão da prática profissional.

Para o desenvolvimento do estudo será realizada uma pesquisa, de abordagem qualitativa e um estudo descritivo, a partir da análise documental dos registros de encontros com coordenadoras pedagógicas realizados no ano de 2016 em uma rede municipal do interior paulista.

O ano de 2016 foi o recorte escolhido, pois, como mencionado, anteriormente, foi o ano de finalização de um ciclo formativo (2009 a 2016), que pela primeira vez no município teve um Projeto de Formação estruturado, com pautas planejadas para a atuação específica das coordenadoras pedagógicas de educação infantil, buscando refletir sobre o papel formativo na sua atuação em relação aos fazeres nas práticas cotidianas e nos espaços de formação nas escolas de educação infantil municipais e conveniadas onde atuam.

Esse espaço foi se constituindo como um espaço de formação com discussões importantes, avaliadas positivamente pelas próprias coordenadoras, incluindo nesse espaço-tempo o início de uma formação continuada das coordenadoras de escolas municipais de zero a três anos (pois foi um tempo de municipalização de muitas escolas que atendiam essa faixa etária e que estavam antes na responsabilidade de entidades parceiras, portanto poucas coordenadoras pedagógicas do município conheciam a realidade e as necessidades das crianças e famílias das creches - zero a três anos).

Também nesse período (2009 - 2016) o município contratou alguns modelos de assessoria externa específica para a realização de estudos, de estruturação e organização da rede de formação continuada para professoras e coordenadoras pedagógicas e para apoio na construção das pautas dos encontros com a equipe de formadoras da educação infantil, o que buscou qualificar todo o processo formativo que estava sendo estruturado.

Após esse ciclo, em 2017 houve uma interrupção no processo formativo das coordenadoras pedagógicas, com a troca de governo municipal e, quando aconteceu a retomada desse espaço de formação, ocorreram alterações, inclusive com perdas em relação às assessorias externas, escrita dos projetos de formação, levantamentos diagnósticos e avaliação dos processos formativos.

Vale lembrar que esse foi um período de muitas discussões e publicações importantes para a educação infantil no espaço da política nacional, como por exemplo a publicação das DCNEI de 2009 e da BNCC da Etapa da Educação Infantil (esta que começou seu processo de discussão após a aprovação do Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005, de 25/06/2014, e foi homologada em 20/12/2017) e que todas essas discussões em curso estavam influenciando os movimentos de formação e discussão sobre as práticas cotidianas nas escolas de educação infantil dos

municípios. Por esse motivo, o levantamento dos dados desse estudo se faz também pertinente e relevante, como tentativa de não deixar apagar uma história conquistada em gestões anteriores.

Para o desenvolvimento das análises, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa (Ludke e André, 1986), um estudo exploratório-descritivo (Selltiz *et al.*, 1965) por meio de uma pesquisa documental (Sá-Silva *et al.*, 2009; Lima Junior *et al.*, 2021).

Os aportes teóricos foram embasados em autores da epistemologia da prática tais como: Tardif (2022), Schön (19997), Nóvoa (2023), Alarcão (1996, 2005) e Imbernón (2016).

Como forma de organização das etapas deste estudo, a pesquisa foi dividida em cinco seções. A primeira e segunda seção abordam a contextualização do estudo e os aportes teóricos; a terceira seção as especificidades da formação e da atuação profissional das professoras da educação infantil; a quarta seção explicita os caminhos metodológicos e a quinta seção apresenta os dados da pesquisa documental, a partir da análise dos registros de encontros com coordenadoras pedagógicas realizados no ano de 2016, em uma rede municipal do interior paulista. Por fim, as considerações finais acerca do estudo realizado.

2. APORTES TEÓRICOS

“A pesquisa implica, então, uma produção de modos de existência, de um processo de subjetivação na qualidade de uma escrita que expressa as múltiplas vozes de um caminho estético-ético e político em que conhecimento é transformação” (Lemos e Rocha, 2015, p. 184).

Nesta seção serão abordados os aportes teóricos que sustentaram a análise dos dados. Para um melhor entendimento a seção foi dividida em subseções contemplando a vertente da epistemologia da prática; os saberes docentes e a concepção sobre prática reflexiva.

2.1. EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PROFISSIONAL

O conhecimento que as professoras e coordenadoras pedagógicas têm ao ingressar em sua profissão são suficientes para a realização de seu trabalho? Quais saberes orientam as práticas pedagógicas dessas profissionais? Há possibilidade de tratarmos da qualidade da escola sem debate sobre a formação de professoras e gestoras?

Esses questionamentos iniciais nos remetem aos estudos de Maurice Tardif, professor e pesquisador da *Université de Montréal* (Universidade de Montreal) no Canadá, que dedica suas pesquisas “a temáticas educacionais relacionadas aos saberes docentes, à formação profissional, à divisão do trabalho na escola, bem como à inserção profissional e às profissões do ensino no contexto escolar” (Souza Neto e Ayoub, 2021, p. 1).

Para Tardif (2022), enfrentamos atualmente um período de profunda crise em relação ao profissionalismo e à formação profissional em todas as profissões, desta forma, a epistemologia da prática profissional e a natureza dos conhecimentos que estão em jogo em uma profissão vêm sendo pesquisadas em um movimento internacional.

Em seu livro *Saberes Docentes e Formação Profissional*, Tardif (2022) nos apresenta o que ele denomina de “as principais características do conhecimento profissional”, que estão expressas na literatura das profissões dos últimos vinte anos. São elas:

1. Os profissionais devem basear seu trabalho em conhecimentos especializados e formalizados, que vêm das disciplinas científicas.
2. Esses conhecimentos especializados devem ser conquistados em uma longa caminhada, em uma formação universitária de alto nível, o que resulta em um diploma com um título profissional, título esse que divide os profissionais em diplomados, não diplomados e outros profissionais.
3. Os conhecimentos profissionais podem ser baseados em disciplinas científicas “puras”, mas são fundamentalmente pragmáticos.
4. A competência e o direito ao uso de tais conhecimentos é exclusivo dos profissionais que os dominam.
5. Somente os profissionais que atuam na mesma área podem avaliar o trabalho de seus pares.
6. Todo trabalho apresenta um certo grau de indeterminação em relação às técnicas aprendidas para realizá-lo, o que exige dos profissionais autonomia e discernimento como competências profissionais importantes.
7. A formação contínua e continuada é essencial para a profissionalização, visto que “os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos”, o que evidencia que os conhecimentos profissionais, científicos e técnicos são “revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento”.
8. Os erros profissionais e os danos que causam a seus clientes pelo mau uso de seus conhecimentos, dentro dos padrões de competência de cada profissão (o que supõe a existência de um repertório de conhecimentos profissionais), são de responsabilidade do profissional que os comete. (Tardif, 2022, p. 245 - 276)

Tardif, nos provoca a questionar sobre o ofício do professor, buscando respostas para compreender quais são os saberes profissionais específicos e suas características? Quais são as consequências do (re)conhecimento desses saberes para a formação dos docentes e para a pesquisa universitária, no que tange a essa profissão?

A crise do profissionalismo, mencionada por Tardif (2022), nos coloca diante de uma “crise da perícia profissional”, ou seja, em relação aos conhecimentos necessários para o desenvolvimento de uma profissão. Segundo ele, a perícia profissional, antes baseada na racionalidade instrumental, está cada vez mais caminhando em direção a:

uma racionalidade improvisada, na qual o processo reflexivo, a improvisação, a indeterminação, a criatividade, a intuição, o senso comum desempenham um grande papel, apoiando-se ao mesmo tempo, em rotinas próprias a cada tradição profissional. O conhecimento profissional possui também dimensões éticas (valores, senso comum, saberes cotidianos, julgamento prático, interesses sociais etc.) inerentes à prática profissional, especialmente quando esta se aplica a seres humanos: pacientes, prisioneiros, alunos, usuários dos serviços sociais etc. (Tardif, 2022, p. 251)

Diante dessa crise, a formação universitária vem sendo questionada. O modelo oferecido pelas universidades, baseado nas culturas disciplinares, é um modelo capaz de se relacionar com a realidade do mundo do trabalho?

Por outro lado, as profissões vêm perdendo seu poder e a confiança de seu público, de seus clientes. Além disso, existe também uma “crise da ética profissional”, de conflitos de valores, principalmente nas profissões que têm os seres humanos como “objetos de trabalho”, pois os valores como “a saúde, a justiça e a igualdade perderam a sua transparência, seu poder de evidência e sua força de integração” (Tardif, 2022, p. 253).

No que diz respeito à profissão docente, vivenciamos um momento de dupla imposição: a pressão pela necessidade de profissionalização do ensino, da formação e do ofício do educador e a falta de prestígio da própria profissão.

Como afirma Tardif (2022, p. 254), “é, portanto, nesse contexto duplamente coercitivo que a questão de uma epistemologia da prática profissional acha sua verdadeira pertinência”, marcando a necessidade de renovação dos fundamentos epistemológicos da profissão docente, em um movimento crítico e reflexivo no que concerne às práticas de formadores e pesquisadores desta área.

Para o autor, a epistemologia da prática refere-se ao

o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas. Damos aqui à noção de “saber” um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser (Tardif, 2022, p. 255, grifos do autor).

A epistemologia da prática profissional e, em nosso caso, da profissão docente, deve revelar quais são os saberes das professoras, qual a sua natureza, a forma como esses saberes se integram em suas tarefas cotidianas, como são produzidos, utilizados, aplicados e transformados, além do papel que assumem no que diz respeito à identidade profissional docente.

Vale ressaltar que essa definição nos remete a uma “volta à realidade”, aos “saberes do trabalho” e aos “saberes no trabalho”, ou seja, aos saberes profissionais das professoras que são trabalhados, incorporados nos fazeres docentes e que, portanto, são construídos e empregados de maneira significativa, em situações reais de trabalho (Tardif, 2022, p. 256).

Como afirmam Sanches Neto e Souza Neto (2014, p. 210), o modelo de formação baseado na epistemologia da prática é um modelo voltado à prática docente, no qual o professor é considerado sujeito e não mero “aplicador ou executor passivo de ideias dos outros”. não se baseia na racionalidade técnica,

Uma outra questão abordada por Tardif (2022, p. 257) é que as pesquisas dos últimos trinta anos revelam que “há uma relação de distância entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários”.

Na prática diária realizada nas escolas, podemos ver uma rejeição às formações teóricas por parte das professoras, ou adaptações e seleção de certos conhecimentos universitários realizados por elas. Há entre as professoras uma constante fala, que coloca a teoria como distante da prática de sala de aula.

Nesse sentido, uma polêmica se faz presente, indicando a necessidade de uma mudança de postura por parte dos professores universitários e pesquisadores do ensino. Eles precisam sair de seus gabinetes para estudar os “fazeres” dos professores na escola, deixar sua postura normativa, de estudo e apontamentos sobre como o professor deve atuar, para olhar de perto as práticas pedagógicas diárias desses professores, se colocando como parceiros nos estudos e na melhoria da qualidade das práticas pedagógicas, pois os professores também são autores, são protagonistas de modos de fazer, que acontecem diante da realidade que enfrentam nas escolas.

Assim, para Tardif (2022, p. 260), a epistemologia da prática profissional deve situar-se em uma “perspectiva ecológica integral”, ou seja, deve considerar todos os saberes mobilizados e empregados pelos professores em suas inúmeras tarefas cotidianas na escola, deve refletir “as categorias conceituais e práticas dos próprios professores, constituídas no e por meio do seu trabalho no cotidiano”.

No entanto, para buscarmos a compreensão sobre a epistemologia da prática e os saberes mobilizados e produzidos pelos professores, é necessário compreender quem é o professor, qual seu perfil identitário profissional, sua essência, seu *ethos* e, portanto, como o docente vai se constituindo ao longo da sua trajetória.

Sobre essa questão discorreremos a seguir.

2.2. IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Para tratarmos do conceito de identidade profissional docente, inicialmente abordaremos o conceito de *identidade* enquanto reconhecimento do indivíduo no desempenho de seus papéis sociais. Penna (1992 apud Galindo, 2004, p. 15), apoia suas ideias sobre identidade nas questões referentes ao *jogo do reconhecimento* e afirma que tal jogo é “formado por dois polos - o do autorreconhecimento (como o sujeito se reconhece) e o do alter-reconhecimento (como é reconhecido pelos outros)”.

Nesta mesma perspectiva, apresenta-se também a distinção entre identidade pessoal e identidade social. Para Galindo, citando as considerações de Penna (1992), a identidade pessoal “diz respeito à própria construção pessoal do sujeito”, enquanto a identidade social “refere-se a pessoas consideradas membros da mesma categoria, por características comuns, o que caracteriza o campo da identidade comum, independentemente de conviverem juntos” (Galindo, 2004, p. 16). Assim, a identidade profissional situa-se no campo da identidade social.

Em seu estudo Galindo (2004) realiza entrevistas com docentes de ensino fundamental e utiliza coleta de material jornalístico. A partir das entrevistas investigou o autorreconhecimento dos professores em relação à identidade docente e, por meio do material jornalístico, pesquisou o alter-reconhecimento, a representação social em relação à profissão docente. A autora conclui:

Se, por um lado, no auto-reconhecimento, os docentes se reconhecem como professores, profissionais, e identificam valores positivos em seu trabalho de “formar criaturas”, por outro lado, convivem com os significados negativos de sua profissão, do ser docente, como aquele que prejudica o ano letivo de alunos, traz problemas para os pais etc. Consideramos, portanto, que os entrevistados vivenciam um conflito profissional expresso na contradição entre como se reconhecem e como são reconhecidos pelos outros (Galindo, 2004, p. 21).

Assim sendo, como resultados em relação ao auto-reconhecimento, Galindo (2004) demonstra que a maioria dos entrevistados justifica sua escolha profissional em aspectos relacionados com as características da docência, tais como gostar de trabalhar com crianças, e gostar da educação. Uma outra parte alega que escolheu a docência por imposição familiar, oportunidade de conseguir emprego, falta de opções etc. Muitas consideram importante a participação em cursos de capacitação, o que a pesquisadora considera como “indicador de manutenção ou transformação do processo identificatório” (Galindo, 2004, p. 19). A maior parte pretende continuar na

docência e, quando estão juntos à colegas de trabalho, conversam sobre temas relacionados à profissão.

Além disso, percebeu-se que estar entre pares, seja em cursos profissionais ou em momentos em que se encontram, foi importante para aqueles que escolheram a profissão pela imposição familiar ou por busca de benefícios de empregabilidade, como forma de encontrar o reconhecimento de sua identidade como docente.

Já em relação aos resultados referentes ao alter-reconhecimento, os jornais, pelo volume de matérias divulgadas e pela forma como foram tratadas, trazem o debate sobre o que é ser docente a partir de dois temas preferencialmente: capacitação e greve. Ao tratar da greve, as reivindicações dos docentes aparecem como uma forma de trazer prejuízos à escola e aos alunos. Em relação à capacitação, há um destaque em quem irá oferecê-la, mas não se fala do professor como participante da capacitação.

Complementando tais ideias, Santos e Silva (2016) afirmam que a identidade profissional é condicionada por muitas variáveis, tais como o status social da profissão, a remuneração, a formação, o contexto histórico da profissão e o mercado de trabalho.

Em sua pesquisa histórica, as autoras relembram a influência religiosa, em que a atividade docente era tida como sacerdócio e a abertura da docência para leigos, a fim de conseguir escolarizar a grande população. Com o domínio do Estado abre-se espaço para a concepção liberal de educação, baseada na laicidade e o atendimento educacional começa a acontecer para parcelas cada vez maiores da população de todos os níveis sociais. No período republicano inicia-se um processo de abertura de escolas em todo o território nacional, o que leva à necessidade da formação de mais professores. Nesta época a função docente ganha importância, tendo o Estado como órgão que regula, mantém e promove o sistema de ensino e a formação dos professores. Surge, então, a figura da professora normalista, com um grande destaque para a participação feminina no magistério, cunhada por um conceito de “mãe educadora”, em que o cuidado na educação das crianças era considerado uma extensão das atividades da casa, realizadas pelas mulheres e colocando em evidência as diferenças de gênero presentes na sociedade, o que oportunizou a abertura de espaço para uma remuneração mais baixa. Todas essas ideias presentes nesses

períodos históricos ainda reverberam na identidade profissional docente nos dias de hoje.

Além disso, Santos e Silva (2016) sustentam que, a partir das reformas educacionais da década de 1960, que trouxeram a ampliação do acesso à escolaridade e, portanto, um ensino das massas, além do interesse em formar para a empregabilidade, as políticas educacionais enfrentaram a falta de recursos humanos, financeiros e de formação adequada de seus profissionais docentes, o que afetou diretamente as condições de trabalho dos professores. Para as autoras “a identidade docente atravessa um constante conflito entre a sua importância na manutenção e construção social e a sua desvalorização enquanto força de trabalho” (Santos e Silva, 2016, p. 9).

De outra forma, ampliando a discussão, Nóvoa (2002) nos leva a refletir sobre o papel da escola na atualidade e o modelo escolar de que dispomos, o que nos coloca diante da “crise da escola” (aspas usadas pelo autor) e dos dilemas da profissão docente.

Neste texto o autor aponta para as reformas na educação, que foram acontecendo ao longo do século XX, com a implementação de novas técnicas e saberes, além do acréscimo de inúmeros programas sociais, culturais e assistenciais e que colocaram a escola em um “lugar de ‘redenção pessoal’ e de ‘regeneração social’”, retirando das famílias e comunidades o seu papel educativo e cultural. Nesse distanciamento dos seus fins, a escola foi perdendo seu valor, assim como seus professores.

Ele alerta que, diante da “crise da escola”, políticas de privatização avançam em três grandes tendências: “o ensino doméstico, os cheques-ensino e as escolas contratualizadas” (Nóvoa, 2002, p. 17), o que coloca a sociedade diante de ilusões referentes a divisão das escolas de acordo com a “visão de mundo da comunidade em que ela se enraizaria, de onde retiraria os seus meios de existência e onde recrutaria os seus mestres” (Nóvoa, 2002, p. 19). Esta separação supostamente viável, abre caminhos para a divisão da própria sociedade, o que incita um aumento dos conflitos religiosos, étnicos e entre classes sociais.

Em relação às escolas públicas, compreender o que impede a escola de cumprir sua função e suas “promessas históricas” (Ibidem) é fundamental para reconciliar essa escola com a sociedade e para trazer a sociedade para dentro da

escola. A escola pública, de acordo com Nóvoa, precisa retomar sua responsabilidade coletiva pela educação, voltar a ser um espaço democrático e participativo, “que funciona em ligação com redes de comunicação e de cultura, de arte e de ciência” (p. 20) e precisa tornar-se um “novo espaço de conhecimento” pois, em relação a esse conhecimento, “o momento de ensino é fundamental para o explicar, para revelar a sua evolução histórica e para preparar a sua apreensão crítica” (Nóvoa, 2002, p. 21).

Diante de tal cenário, quais são os dilemas da profissão docente? O autor (Nóvoa, 2002) apresenta três dilemas da profissão docente: o dilema da comunidade, o dilema da autonomia e o dilema do conhecimento, lembrando a importância do trabalho reflexivo individual e coletivo para o desenvolvimento profissional dos professores.

Nóvoa (2002, p. 23), sobre o dilema da comunidade escreve: “redefinir o sentido social do trabalho docente no novo espaço público da educação ou da importância de *saber relacionar* e de *saber relacionar-se*”⁶.

Segundo ele, as escolas e os professores devem redefinir o sentido social do seu trabalho, de modo que possam aliar-se com outras instituições, tornando-se presença marcante e importante em seus territórios. Abrir-se à comunidade é colocar-se em uma posição de maior fragilidade, mas sem essa abertura é difícil estabelecer a confiança necessária para a realização de um trabalho transparente e bem planejado, que viabiliza a valorização da profissão docente, profissão essa que se encontra tão desvalorizada e mal compreendida, como se fosse uma atividade simples, realizada facilmente por qualquer pessoa.

Além disso, a escola também é um local de “grande complexidade do ponto de vista emocional” (Nóvoa, 2002, p. 24). Nesse local de aprendizagem, as emoções humanas estão presentes a todo momento, inclusive as situações de conflito. E quanto mais pessoas neste espaço, mais sentimentos diversos, o que torna toda a dinâmica escolar ainda mais complexa.

O segundo dilema que o autor apresenta é o dilema da autonomia: “repensar o trabalho docente numa lógica de projeto e de colegialidade ou da importância de *saber organizar* e de *saber organizar-se*”⁷ (Nóvoa, 2002, p. 25). Sobre a questão do projeto

⁶Palavras em itálico utilizadas pelo autor para destacar as competências docentes que, segundo ele, devem ser desenvolvidas nos programas de formação e que são essenciais para que um novo espaço público educativo seja estabelecido pelos professores, de forma que estes sejam “ao mesmo tempo, objetos e sujeitos da formação” (Nóvoa, 2022, p.22).

⁷Palavras destacadas em itálico pelo autor.

de escola, Nóvoa (2002, p. 25) afirma que não temos dispensado a devida atenção em relação à organização do trabalho escolar e ele cita algumas questões: “definição dos espaços e dos tempos lectivos, agrupamento dos alunos e das disciplinas, modalidades de ligação à ‘vida activa’, gestão dos ciclos de aprendizagem etc.” Para ele existem escolas com experiências que ampliaram o repertório dos professores, mas as escolas, de uma forma geral, precisam com urgência de uma nova organização do seu trabalho. Nóvoa (2002, p. 25) cita Philippe Perrenoud ao mencionar que há uma demanda de “uma linguagem, conceitos e a representação partilhada de formas alternativas (ou pelo menos, um mínimo de pistas de investigação)” em relação ao trabalho da escola, para conseguirmos caminhar em direção aos avanços necessários.

No que diz respeito às formas de organização do trabalho profissional, precisamos interrogar a competência coletiva dos professores, os espaços de aprendizagem entre pares, no qual deve haver partilha de saberes e a possibilidade de instituir uma cultura de colegialidade docente.

Além disso, Nóvoa (2002, p. 26) afirma que os dispositivos de avaliação são instrumentos importantes para o “diálogo entre as escolas e a sociedade” e para a “regulação interna da ação pedagógica e profissional”. E vai além, ao mencionar, e nos fazer refletir, que a cultura atual do “espetáculo” e da “exposição” fazem parte de uma estrutura que nos define como “cidadãos autônomos” e como “profissionais responsáveis”.

Para o último dilema, o do conhecimento, o autor escreve: “reconstruir o conhecimento profissional a partir de uma reflexão prática e deliberativa ou da importância *de saber analisar e de saber analisar-se*”⁸ (Nóvoa, 2002, p. 27).

Nóvoa (2002) evidencia a dificuldade em definir o conhecimento profissional, pois há nele uma dimensão teórica, uma dimensão prática e também uma dimensão experiencial, ou seja, um conjunto de saberes, competências e atitudes, que deve ser mobilizado e utilizado em situações educativas reais. Para ele, formalizar e conceitualizar tais conhecimentos é um grande desafio.

Sobre os programas de formação de professores, Nóvoa (2002) revela que há iniciativas que caminham na direção da reflexão sobre a prática e que esses

⁸Palavras destacadas em itálico pelo autor.

programas contemplam estratégias que colocam os professores na condição de investigadores. Sobre *saber analisar e saber analisar-se*, Nóvoa (2002) utiliza o que ele conceitua como “transposição deliberativa”, para enfatizar que os professores devem refletir coletivamente sobre suas próprias práticas, de forma a observá-las e analisá-las, posicionando-se após esse tempo e espaço de reflexão. Ao mesmo tempo, ele ressalta que a relação entre as escolas e as universidades se faz muito importante e necessária nesse processo e que os resultados dessas reflexões coletivas devem ser divulgados publicamente.

Para finalizar esse texto de 2002, Nóvoa reforça a importância da escola e de seus professores saírem do senso comum, da superficialidade dos debates sobre o seu papel, em direção a um lugar de uma compreensão aprofundada sobre os problemas que os afetam. E assim ele afirma que é preciso:

Estudar. Conhecer. Investigar. Avaliar. Caso contrário, continuaremos reféns da demagogia e da ignorância. As mudanças nas escolas estão, por vezes, tão próximas que provocam um efeito de cegueira. Só conseguiremos sair da penumbra através de uma reflexão coletiva, informada e crítica (Nóvoa, 2002, p. 29).

Na continuidade de seus estudos Nóvoa (2017) aborda questões referentes à história da profissão docente, quando as chamadas escolas normais, instituições importantes na formação de professores em nível médio, foram sendo substituídas pela formação nas universidades, em nível superior, além de surgirem as ideias de “professor reflexivo” e de “professor pesquisador”.

Para ele, apesar desta transição trazer avanços significativos, aproximando os professores das pesquisas acadêmicas, por exemplo, há, nos últimos tempos, um distanciamento entre as universidades e as escolas. Em seu texto Nóvoa (2017) disserta sobre tal distanciamento e as possíveis formas de superá-lo, entendendo que a formação profissional universitária é essencial para a formação docente.

Desde o início do século, segundo Nóvoa (2017), na história da formação de professores, percebem-se políticas de desprofissionalização docente que, para ele, configuram-se em ataques às instituições universitárias de formação de professores e na privatização da educação, em busca de “tomar conta dos rumos da educação pública” (Nóvoa, 2017, p. 1110). Neste sentido verificam-se os baixos salários, as condições difíceis das escolas, o trabalho burocrático que visa o controle das instituições, o discurso da eficiência, a remuneração de professores baseada nos

resultados dos alunos, a participação de pessoas com “notório saber” nas funções dos professores, seguindo “os princípios de mercado das economias neoliberais” (Nóvoa, 2017, p. 1109).

No bojo de tais políticas, que acusam as universidades de irrelevantes na formação dos professores e difundem uma imagem negativa sobre estas instituições, constata-se diversos modelos de formação, que vão desde modelos com uma visão mais técnica e prática do trabalho docente, passando por modelos de formação rápida e por modelos que buscam uma “privatização da educação pública”.

Os dilemas apontados por Nóvoa (1995), bem como a importância de repensar os espaços da formação são convites a um entendimento sobre o processo identitário do professor, que passa a ser selado por esses condicionantes históricos, políticos e pedagógicos.

Para o autor, o desenvolvimento pessoal tem ligação com a pessoa do professor, exigindo uma ligação de forma assídua entre o pessoal e o profissional, proporcionando um confronto entre a formação com a sua história de vida. Conforme Nóvoa (1995, p.25) “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também a identidade profissional”.

Complementando essas ideias, Pimenta (1999) afirma que a identidade profissional também é construída,

(...) pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente em seu cotidiano, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor (Pimenta, 1999, p. 18).

Neste sentido, a constituição do “ser professor” baseia-se num processo de constante revisão da prática docente, levando em consideração, sua história de vida, seus saberes, seus conhecimentos, suas experiências cumulativas.

Segundo García (1999), a identidade do professor também é caracterizada pela forma como ele se reconhece, e como é reconhecido por seus pares e pela sociedade e, portanto, a sua representação social impõe ao profissional um conjunto de valores, crenças e expectativas que o define e o condiciona.

A questão da identidade é complexa, demandando vários conceitos e interpretações, uma vez que emerge de diversas fontes e variáveis, resultantes da prática profissional, do contexto social e da vida pessoal.

De acordo com Nóvoa (1995) as situações que os professores são obrigados a enfrentar e resolver apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas. Diante disso, é preciso valorizar os saberes que os profissionais trazem consigo, entendendo que em sua prática lidam com situações problemáticas que exigem tomadas de decisões em grande complexibilidade.

2.3. SABERES DOCENTES

Complementando as discussões sobre a subseção anterior, é importante destacar que, segundo Tardif (2002), a constituição da identidade profissional docente está intimamente relacionada à um conjunto de saberes que envolvem a prática pedagógica, que são construídos e reconstruídos pelo professor a partir do ato de ensinar. Tais saberes, que são plurais, heterogêneos e compósitos, são produzidos e mobilizados pelos professores ao longo da carreira.

Tardif (2002) aborda os saberes docentes em quatro categorias, sendo elas: saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes profissionais e saberes da experiência.

Os **saberes disciplinares** integram-se à formação inicial ou continuada dos professores, por meio das diversas disciplinas que são oferecidas nas universidades e correspondem aos diversos campos do conhecimento.

Os **saberes curriculares** fazem parte dos programas escolares, a serem apropriados e aplicados pelos professores. Tais saberes, correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos, métodos, categorizados pela instituição escolar e selecionados para fazer parte dos programas e currículos.

Os **saberes da formação profissional** são adquiridos nas instituições formadoras de professores, divididos em saberes científicos, das ciências da educação e saberes pedagógicos que são referentes à ideologias pedagógicas, sistemas representativos que orientam a prática educativa.

Os **saberes experienciais** são fundamentais à profissão docente e têm caráter prático e contextual. Estes saberes são decorrentes das experiências cotidianas do campo profissional e da forma pela qual o professor se apropria de habilidades do seu saber-fazer e saber-ser, refletindo sobre sua prática pedagógica.

Em continuidade a seus estudos e pesquisas Tardif (2013, p. 568) cita o que podemos aprender com a pesquisa internacional sobre os conhecimentos dos professores, que ocorre há mais de trinta anos:

- os conhecimentos dos professores provêm de seu trabalho, de suas experiências reais como professores, mais do que do conhecimento teórico;
- os conhecimentos dos professores estão articulados às interações humanas com seus alunos e ficam marcados por tais interações;
- os conhecimentos dos professores estão intimamente ligados à sua experiência de vida no trabalho e os conhecimentos que chegam de fontes externas, relacionados à sua formação, pesquisa, programas, entre outras, são por eles reinterpretados em função de suas necessidades específicas;
- os conhecimentos dos professores são delimitados no presente, pelos contextos socioeducacional e institucional em que exercem sua profissão.

Tardif (2013, p. 569) ainda ressalta que

(...) o que a escola deve ensinar às crianças e como deve ensinar não é apenas uma questão pedagógica: trata-se de uma verdadeira questão cultural e política. Nesse sentido, os conhecimentos dos professores são saberes em debate, como fica evidenciado em numerosas controvérsias sociais e políticas sobre a escola e o aprendizado escolar.

Sobre os saberes, é relevante afirmar que carregam um significado considerável na formação docente bem como na prática pedagógica, pois servem de base para uma profissão autêntica e duradoura.

Complementando essas informações, Pimenta (2000) enfatiza que é por intermédio de um movimento de articulação entre os saberes que os professores podem se tornar capazes de perceber as peculiaridades de sua atividade profissional. A autora enfoca a expressão saberes da docência para definir três categorias sobre essa concepção, sendo eles: os saberes pedagógicos, os saberes da experiência e os saberes do conhecimento.

Os **saberes pedagógicos** são aqueles ligados a todo contexto que envolve a pedagogia enquanto ciência da educação. Trata das questões epistemológicas, das

teorias, das concepções de ensino, metodologias e procedimentos utilizados no decorrer do processo educativo.

Os **saberes da experiência** são adquiridos ao longo do exercício profissional, resultantes das interações vividas com professores e como professores. São conhecimentos acerca dos conteúdos das disciplinas, da relação com os alunos e atividades profissionais. Esses saberes levam em consideração todo o processo de formação do professor e também tudo o que resulta dos processos reflexivos e experienciados com outros profissionais na prática.

Os **saberes do conhecimento** são aqueles saberes adquiridos pelo professor, relacionados ao conteúdo disciplinar, que será repassado aos alunos. Normalmente são adquiridos nos cursos de formação inicial e continuada e envolvem a ciência de avaliar as funções e o contexto no qual a escola/educação está inserida.

As contribuições de Tardif e Pimenta nos levam a percepção de que a análise dos saberes docentes implica considerar o trabalho docente tanto em seu aspecto profissional, quanto individual.

Tais saberes devem promover a constituição de um profissional implicado na reflexão constante de sua prática, na luta pela autonomia e, conseqüentemente, na busca pela investigação e comprometimento com a carreira, com os pares e com o contexto de trabalho.

2.4. PRÁTICAS REFLEXIVAS

Como nos lembra Lino de Macedo (2002, p.13), em nossa história prática e reflexão foram tratadas como contrárias. É um desafio a enfrentar considerar que as duas dimensões do conhecimento compõem partes de um mesmo todo. Para o autor, nas escolas as práticas reflexivas acontecem de forma irregular e quase individual, pois tudo o que é considerado mais urgente acaba ocupando seu lugar. Nessa perspectiva Macedo (2002) propõe a seguinte análise de alguns obstáculos e cuidados a tomar:

- Em geral buscamos externamente respostas para ensinar melhor e acabamos sofrendo com os maus resultados que podem vir dessa escolha. Por meio da prática reflexiva a posição, o pensamento, as hipóteses do sujeito que está na ação devem ser valorizadas, pois suas

expectativas, interpretações e sentimentos também interferem nos acontecimentos.

- É necessário refletir sobre a ação a realizar e a ação realizada, de forma a compreender o passado, reconhecer os acertos, corrigir os erros, antecipar o que foi compreendido para a nova tomada de decisões, fazendo uma leitura da experiência vivida, valorizando a observação, a avaliação e o planejamento na redefinição das ações;
- A prática reflexiva supõe a tomada de consciência por meio de dois processos, o da interiorização e o da exteriorização, um em direção ao sujeito que age e outro em direção ao objeto sobre o qual o sujeito age. Refletir a partir destas perspectivas, rompendo com relações superficiais em relação ao conhecimento faz-se necessário. Com quem refletir? Sobre o que refletir? O que pode motivar a reflexão? O formador deve ser aquele com a função de fazer a mediação em todo esse processo de reflexão.
- Refletir sobre a própria prática é abrir-se para a observação e leitura de nossa experiência, aceitando o desafio da exposição frente aos outros para viver um processo de aprendizagem coletiva (com todo o cuidado que deve se ter), revendo hábitos e padrões, observando, repensando, reconhecendo o que foi feito. Significa passar do plano da ação para o plano da reflexão, assumindo a incompletude ou a insuficiência das coisas, o que pode ser uma forma de levar à transformação e à emancipação.
- Em geral, em nossas ações, recorremos a condutas por ensaio e erro e acabamos reduzidos, depois, às nossas queixas ou satisfação, sem saber ao certo o que ocasionou tais sentimentos. De outra forma refletir sem agir é enfatizar o plano do discurso, colocando-se em uma posição externa e, muitas vezes, arrogante, o que em nada contribui. Precisamos assumir nosso lugar de profissionais da reflexão, destinando tempo e espaço para ela. É necessário ter tempo para refletir *antes* e *depois* de nossas ações, pensando no que aconteceu no *durante*, a fim de qualificá-las.

Concluindo suas considerações, Macedo (2002, p.15) enfatiza que valorizar a prática reflexiva na escola é de suma importância para o reconhecimento do magistério como profissão e não somente como um simples ofício. Na sociedade tecnológica em que vivemos uma infinidade de domínios, que sempre estão em transformação, são exigidos. Uma escola para todos deve estar comprometida com uma pedagogia diferenciada, que considera a diversidade e a singularidade de suas crianças e que se coloca como importante para a vida delas. Também deve basear suas ações em uma avaliação formativa, com a intenção de priorizar o que de melhor pode oferecer para a garantia de uma educação de qualidade para todos.

Complementando com as ideias de Schön (1983) sobre a prática profissional reflexiva, contrária à prática derivada da racionalidade técnica, a partir da pesquisa de Duarte e Silva (2011), vamos pensar sobre a natureza e a origem dos conhecimentos docentes. Schön (1983) aponta para o que ele chama de conhecimento tácito, ou seja, conhecimento espontâneo, intuitivo, experimental e para o papel da professora habilidosa em articular esse conhecimento do aluno com o saber escolar, o que exige da professora a capacidade de individualizar o ensino, procurando compreender o processo de conhecimento de cada aluno, o que ele denomina de “reflexão-na-ação”.

Ainda segundo Schön (1983), existem momentos de um processo de reflexão-na-ação:

- 1) há uma situação inicial, que buscamos resolver com o conhecimento que temos;
- 2) ocorre uma surpresa e tomada de consciência desta, pois as respostas habituais não respondem a situação inicial;
- 3) surge a reflexão sobre o momento presente (e agora? o que fazer?);
- 4) momento de pensar criticamente sobre a ação, de reestruturar pressupostos de ação, a partir de novas compreensões, resultantes da pesquisa do que foi observado.

Para esse autor, mesmo com todas as dificuldades a se enfrentar, aprender a ouvir os alunos e fazer da escola um espaço desta escuta é essencial para uma prática reflexiva, o que se faz em um processo colaborativo entre professoras e gestoras.

Zeichner (2008), faz uma crítica aos pressupostos de Schön (1983), pois vê nestes pressupostos uma prática solitária e individual, desvinculada do contexto social, das questões sociais nos quais as situações acontecem, o que contradiz a

função social da escola. Este autor preocupa-se com o fato de que o professor deve estar consciente da importância de sua atuação para a manutenção ou não das desigualdades sociais vigentes.

Além disso Zeichner (2008) faz várias considerações e enfatiza que se deve tomar cuidado com o *slogan* de ensino reflexivo que vem sendo adotado por formadores de educadores de diferentes perspectivas políticas e ideológicas, visto que “existem diferenças enormes em relação às suas perspectivas sobre ensino, aprendizagem, educação escolar e o que significa uma boa sociedade” (Zeichner, 2008, p. 540).

O movimento da prática reflexiva envolve, em um primeiro momento, o reconhecimento de que os professores também são profissionais que devem exercer “um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares” (Zeichner, 2008, p. 539). Ademais, para além das universidades, também são produtores de conhecimentos, que podem ser conhecimentos de base sobre boas práticas de ensino. Com as ideias de Schön (1983) sobre “conhecimento-na-ação”, há um reconhecimento sobre a *expertise* das práticas dos bons professores e da importância da reflexão dos professores sobre sua própria experiência.

Em seus estudos Zeichner (2008) discute ideias importantes sobre a prática reflexiva na formação de professores. Uma dessas ideias traz um questionamento em relação à formação docente reflexiva e até que ponto ela resulta em um desenvolvimento real dos professores. Segundo o pesquisador, ainda se fez muito pouco pela formação reflexiva dos professores e pela sua influência nas reformas educacionais, pois a reflexão para reproduzir melhor um currículo ou método de ensino, a fim de que os alunos conseguissem resultados mais elevados nos testes padronizados, não alcança a intenção emancipadora dos professores. Outra questão é que ainda existe a ideia de que a teoria existe apenas na universidade e a prática fica nas escolas. Ignora-se “a visão de que as teorias são sempre produzidas por meio de práticas e de que as práticas sempre refletem alguma filiação teórica” (Zeichner, 2008, p. 542). Também sob o *slogan* do ensino reflexivo muitas vezes limita-se os professores a refletirem sobre os meios para ensinar, excluindo-os da reflexão sobre os fins da educação e dos aspectos moral e ético do ensino. Outro aspecto que promove o fracasso na formação docente reflexiva para o desenvolvimento real dos

professores é a ênfase dada na reflexão sobre seu próprio ensino e sobre os alunos, desconsiderando as condições sociais da educação escolar que tanto influenciam o trabalho dos professores, limitando os docentes a um viés individualista, sem abrir a discussão para o contexto mais amplo, para os propósitos da educação escolar, propósitos estes que são determinados, então, por outros sujeitos.

Ainda segundo Zeichner (2008), outro ponto importante para o ensino reflexivo está na reflexão como uma prática social, que acontece por meio de “comunidades de professores”, de forma que um apoie o outro, saindo do foco dos problemas individuais, passando a uma análise crítica das escolas e das estruturas de trabalho que enfrentam em seu fazer.

Para Zeichner (2008), não se pode falar de desenvolvimento profissional por meio de uma formação reflexiva, se esta não estiver conectada a lutas por justiça social. Ele afirma:

a formação docente reflexiva, que realmente fomenta o desenvolvimento profissional, deveria somente ser apoiada, em minha opinião, se ela estiver conectada a lutas mais amplas por justiça social e contribuir para a diminuição das lacunas na qualidade da educação disponível para estudantes de diferentes perfis, em todos os países do mundo. Assim como no caso da reflexão docente, o desenvolvimento profissional e a transferência de poder para os professores não devem ser vistos como fins em si mesmos (Zeichner, 2008, p. 545).

Ainda sobre a ligação entre reflexão docente e as lutas por justiça social, Zeichner (2008) acrescenta que a formação docente reflexiva só tem sentido se abordar três dimensões relacionadas às ações de ensino e suas consequências:

1. consequências pessoais - os efeitos do ensino sobre o desenvolvimento social e emocional dos estudantes e de suas relações sociais;
2. consequências acadêmicas - os efeitos do ensino sobre o desenvolvimento intelectual dos alunos;
3. consequências políticas - os efeitos acumulativos da experiência escolar sobre as mudanças de vida dos estudantes (Zeichner, 2008, p. 545).

E o que os formadores de professores devem considerar na formação reflexiva dos professores? Deve-se considerar o que se quer que os professores reflitam e como. Os professores precisam saber o conteúdo a ensinar e como conectá-lo ao que seus alunos já sabem. Precisam saber como aprender mais sobre seus alunos, sobre o que eles já sabem, o que conseguem fazer e sobre seus recursos culturais. Também precisam saber “como explicar conceitos complexos, conduzir discussões, como avaliar a aprendizagem discente, conduzir uma sala de aula e muitas outras coisas”

(Zeichner, 2008, p. 546). E para que aconteça a conexão da reflexão dos professores com a luta por justiça social, eles precisam saber tomar decisões com consciência dos aspectos políticos que envolvem suas escolhas. Mesmo sabendo que, em alguns aspectos, eles não podem mudar a situação, é importante que tenham consciência do que está acontecendo.

3. PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS ESPECIFICIDADES DA FORMAÇÃO E DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

“Formar é, antes de qualquer coisa, convocar o outro a se fazer responsável pelo segredo do mundo; responsável na condição de um novo passador”
(Moschen e Simoni, 2015, p.115).

3.1. MATRIZES HISTÓRICAS

Compreendendo a importância do (re)conhecimento da história da educação infantil brasileira para a contextualização do cenário que existe hoje nas diferentes realidades vividas pelas crianças nas escolas e para a discussão sobre uma formação de professoras que atenda às diversas demandas na realização de um trabalho pedagógico de qualidade, iniciamos essa seção com um breve histórico sobre essa etapa da educação básica em nosso país.

Neste sentido, coadunamos com a afirmação de Oliveira (2020):

O delineamento da história da Educação Infantil por pesquisadores de muitos países tem evidenciado que a concepção de infância é uma construção histórica e social, coexistindo em um mesmo momento múltiplas ideias de criança e de desenvolvimento infantil. Essas ideias, perpassadas por quadros ideológicos em debate a cada momento, constituem importante mediador das práticas educacionais com crianças de zero a cinco anos de idade na família e fora dela (Oliveira, 2020, p.44).

O parecer CNE/CEB nº 20/2009, sobre a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, inicia-se com um levantamento histórico sobre a construção da identidade das creches e pré-escolas brasileiras. Segundo o referido parecer, a partir do século XIX, a organização de políticas de atendimento à infância no Brasil apresenta-se marcada por diferenciações em relação à classe social a que pertenciam as crianças. Para as crianças mais pobres, que necessitavam das creches, o atendimento ficava sob a responsabilidade de órgãos da assistência social

e baseava-se em um modelo voltado aos cuidados com o corpo, enquanto para as crianças de classes sociais mais abastadas, havia um diálogo com as práticas escolares e a educação destinava-se ao desenvolvimento intelectual. Além disso, havia a falta de investimento público, inclusive na profissionalização dos que cuidavam e educavam das crianças desta faixa etária.

Segundo as pesquisas de Campos, Füllgraf e Wiggers (2006), com a redemocratização a partir da década de 1990, intensificam-se as discussões sobre a qualidade desta etapa da educação de nosso país, pois nas décadas anteriores vivenciávamos movimentos de lutas pela expansão do direito à educação das crianças pequenas. Nesse cenário, profissionais e especialistas da educação propunham novas diretrizes legais e as prefeituras buscavam maneiras de atender à crescente demanda por vagas em creches e pré-escolas. De um lado havia movimentos pelos direitos das mães trabalhadoras e, de outro, movimentos pelo direito das crianças à educação, principalmente para o atendimento das crianças das famílias consideradas em situação de vulnerabilidade.

Nesta época, em que a Constituição de 1988 havia sido recentemente promulgada mas, contudo, não tínhamos a LDB de 1996 (que trouxe novas regras para o financiamento do atendimento às crianças pequenas, passando o atendimento das crianças de 0 a 6 anos para o sistema educacional) ainda existia uma preocupação com a ampliação do atendimento em creches, o que levava a realização de repasse de recursos públicos para entidades filantrópicas e/ou comunitárias que, em grande parte, atendiam em condições precárias. Em relação às crianças da pré-escola, para aumentar a quantidade de vagas, a opção muitas vezes foi a de colocar um maior número de crianças por turma e/ou criando mais turnos de atendimento diário.

O que se presenciou nesta época foi a baixa qualidade do atendimento e tal realidade tornou-se uma grande preocupação. Como apresentam Campos, Füllgraf e Wiggers (2006):

(...) surgiram os primeiros estudos sobre as condições de funcionamento dessas instituições, principalmente creches vinculadas aos órgãos de bem-estar social. Eles revelaram as precárias condições dos prédios e equipamentos, a falta de materiais pedagógicos, a baixa escolaridade e a falta de formação dos educadores, a ausência de projetos pedagógicos e as dificuldades de comunicação com as famílias (Campos, Füllgraf e Wiggers, 2006, p. 89).

As autoras exemplificam:

Um estudo sobre os programas de educação infantil implantados no Estado do Mato Grosso entre 1983 e 1990 (Silva, 1999) exemplifica bem as políticas sociais que levaram a essa situação nas instituições voltadas para a população mais pobre: com o intuito de ampliar o atendimento a baixo custo, foram desenvolvidos diversos projetos que utilizavam espaços adaptados e pessoal não qualificado, utilizando convênios federais com entidades e municípios (Campos, Füllgraf e Wiggers, 2006, p. 89).

Tal preocupação conduz a criança e seus direitos para o centro das discussões, em busca da garantia de um padrão mínimo de qualidade para a educação infantil nas creches e pré-escolas. Assim, grupos ligados às universidades e aos profissionais da educação passam a atuar na formulação de princípios adotados pela Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

O artigo 29 da LDB (1996) define a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e tal normatização obriga as prefeituras à transferência das creches para os órgãos de educação. Neste processo a formação dos professores para esta faixa etária, preferencialmente em nível superior, passa a ser exigida, embora ainda admitindo-se o curso de magistério (nível médio). Infelizmente ainda há casos de prefeituras que buscam formas de contratar educadores sem a formação adequada, principalmente para as turmas de creche.

Em sua pesquisa, Kuhlmann Jr. (2000) analisa diversos documentos e estudos de diferentes autores para relatar fatos da história da educação infantil brasileira, tais como a Revista *Escola Municipal* da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo (1985), os jornais *A Mãe de Família* (1879 a 1888) e *O Estado de São Paulo* (2000), os estudos de Campos (1990, 1994, 1995), Kishimoto et al. (2000), Leite Filho (1997), Rosemberg (1989, 1995 e 1997), Vilarinho (1987), Carvalho (1995), Viana (1985), entre outros.

Nesta pesquisa Kuhlmann Jr. (2000) traça uma linha do tempo em que apresenta dados sobre a história da educação infantil em nosso país. Em sua investigação ele descreve acontecimentos diversos, que coexistem em muitos momentos: eventos que sugerem a entrada do país no progresso - o que incluía o campo educacional; o passado assistencialista e a falta de verbas para a educação infantil do país como algo já superado; o surgimento da creche - atendimento em instituição educacional para crianças de até três anos de idade - posterior à criação das pré-escolas (anteriormente chamadas de jardins-de-infância ou escolas maternas); a ênfase dada ao papel das mães na educação dos bebês; os altos índices

de doenças e de mortalidade das crianças pequenas; o deslocamento da influência europeia para a influência dos EUA (no início do século XX); o repasse de recursos do Estado para entidades realizarem o atendimento das crianças pequenas, o que incluiu empresas que empregavam mulheres e, portanto, atendiam filhos de operárias; propostas de expansão de vagas na educação pré-primária com prioridade para as crianças necessitadas e filhos de mães trabalhadoras em locais próximos ao trabalho ou à residência destas famílias e a “criação de jardins particulares por autarquias, clubes, estabelecimentos comerciais e industriais, assim como em centros residenciais [...] e centros de recreação pré-escolar, em praias e jardins públicos”, além de uma “organização flexível de jardins-de-infância anexos às escolas primárias” (Kuhlmann Jr., 2000, p. 9 e 10); a indicação de igrejas para a implantação de centros de recreação, para atender crianças de dois a seis anos; os programas de orientação familiar; a criação de novas vagas para atender crianças de zero a seis anos a baixo custo; os movimentos de luta por creche; propostas de atendimento em contraturno nas escolas de educação infantil; o apontamento do investimento na educação infantil como forma de solução para os problemas da pobreza e das altas taxas de reprovação no ensino do 1º grau, nos planos do Ministério da Educação (elaborados entre 1975 e 1985, no período do governo militar).

Em seu texto, o autor alerta para a “*assistência científica*”, concepção que foi formulada no início do século XX e que previa um atendimento à pobreza sem muitos recursos financeiros. Kuhlmann Jr. (2000, p. 8), neste aspecto, explica que “a educação assistencialista promovia uma *pedagogia da submissão*, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social.”

No mesmo texto Kuhlmann Jr. (2000) faz referências a embates entre diversas concepções. No embate entre concepções educacionais, família e instituição, ao final do século XX, as instituições de educação infantil eram vistas como meios de “apaziguar os conflitos sociais”, de “educação para uma sociedade igualitária”, como “instrumentos para a libertação da mulher do jugo das obrigações domésticas” e como oportunidade de “superação dos limites da estrutura familiar” (Kuhlmann Jr., 2000, p. 11), o que levava, muitas vezes, a uma interferência na vida familiar das crianças, extrapolando os limites entre a vida privada e a institucional. Ao mesmo tempo em que se vivia um movimento de luta pela pré-escola pública, democrática e popular, as camadas de trabalhadores da classe média começaram a procurar vaga para seus

filhos nas instituições de educação infantil. No embate entre concepções de educação e assistência, o autor relata idas e vindas entre elaboração de diretrizes para a educação pré-escolar e a defesa do caráter educacional das creches, em oposição ao atendimento assistencial das instituições, e as ideias de inseparabilidade do cuidado e educação da criança pequena, que aparecem nas formulações da década de 1990. Neste embate percebe-se preconceitos em relação ao trabalho de cuidados com a criança, o que está associado à dimensão do doméstico e à desqualificação do trabalho da professora de educação infantil, inclusive na divisão das tarefas entre as professoras e as auxiliares.

Em seu artigo o autor também traz uma referência breve sobre preocupações pedagógicas presentes no início do trabalho das creches, como segue (Kuhlmann Jr, 2000, p. 13):

Mas as preocupações pedagógicas estão presentes desde o início das propostas de creche, como no primeiro artigo sobre essa instituição em nosso país, de Kossuth Vinelli, no jornal *A Mãe de Família*, em que se prevê a existência de uma sala para as crianças brincarem, além da destinada aos berços (n. II, p. 15-16). A *Creche Central* do Patronato de Menores, entidade criada pela iniciativa de juristas e senhoras da sociedade fluminense, em 1908, no Rio de Janeiro, tinha o seu regulamento “baseado na suavidade e carinho ao serviço das regras científicas”.

Kuhlmann Jr. ainda relata que as professoras, formadas com os conhecimentos adquiridos na “escola normal”, muitas vezes participavam da coordenação ou supervisão das creches. Nestes cursos, estavam previstos estudos referentes à puericultura, que inclusive relacionavam-se a uma visão da mulher que os frequentava: “a educação da mulher previa a sua preparação nos mistérios da puericultura, de modo que se tornassem mães-modelo” (Kuhlmann Jr., 2000, p. 13).

O autor também menciona o embate entre a pré-escola tradicional, “na linha do desenvolvimento natural e do ludismo” e a pré-escola moderna, “na linha do desenvolvimento intelectual”(Kuhlmann Jr., 2000, p. 16), que foi percebido nas prescrições de um documento da Coordenadoria do Bem-Estar Social da Prefeitura de São Paulo (*Organização e Funcionamento de Creche*, “elaborado pela pedagoga Ana Maria Seches e pela assistente social Maria Christina Souza do Amaral, no final da década de 1970 ou início de 1980” - Kuhlmann Jr., 2000, p. 16), onde defendia-se a importância do atendimento global à criança de baixa renda, o preparo da família destas crianças para bem assistir seus filhos, a estimulação para os bebês nos berçários, a valorização do envolvimento afetivo entre “pajem” (nome da profissional

que atendia os bebês nessa época) e criança, uma programação compensatória para crianças a partir de 18 meses. Questões sobre o início da alfabetização e sobre o brincar como algo secundário na pré-escola, surgem na linha da defesa da dimensão cognitiva, em um modelo considerado moderno, que estabelecia padrões de qualidade para as crianças dessas instituições.

Quanto à concepção de formação de professores, o texto de Kuhlmann Jr. (2000, p. 15), apresenta a concepção de Heloísa Marinho, que se baseava em “uma sólida fundamentação científica, estudos e pesquisas experimentais sobre o desenvolvimento infantil e a observação da criança”. Tais pesquisas aconteceram em um observatório construído no Colégio Bennett (década de 1940) e em 1957 ela elabora uma “Escala do Desenvolvimento Físico, Psicológico e Social da Criança Brasileira”, que é experimentada na década de 1970.

Um estudo de Nunes e Corsino (2010) analisa as políticas públicas de Estado no Brasil, para creches e pré-escolas, desde a Constituição Brasileira de 1988 até o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009 e classifica tais políticas de duas formas: as do tipo universalista e as do tipo residualista. A primeira “caracteriza-se pela integralidade e universalidade das políticas sociais, voltadas para a garantia do direito de todos os cidadãos” e a segunda, pelo atendimento do Estado de “uma parcela da população, os grupos marcados pelo signo da exclusão ou da pobreza, e o mercado supre os serviços para os que podem por eles pagar” (Nunes e Corsino, 2011, p. 331).

Neste estudo as autoras afirmam que a Constituição Brasileira de 1988 postula políticas sociais e educacionais sob a diretriz universalizante, mas que, por motivos de posições políticas e condições econômicas, tais diretrizes não foram seguidas integralmente e, portanto, o modelo residualista também se fez presente. Tal pressuposto, da orientação universalizante, foi descrito no capítulo da Constituição dedicado à Educação Infantil, que instituiu creches e pré-escolas como direito de todas as crianças desde o seu nascimento. Seguindo as determinações da Constituição, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) explicitam que a educação infantil, de responsabilidade dos sistemas de ensino, deve atender bebês e crianças desde o seu nascimento até os seis anos de idade, ou seja, toda a faixa etária da primeira infância deve ser atendida pelo setor educacional, não mais pela assistência social.

Segundo as autoras, a opção pelo atendimento educacional desta faixa etária em nosso país é fruto de um longo processo histórico, marcado pela articulação de duas dimensões: uma social, política e administrativa, advinda dos “movimentos sociais e de lutas de diferentes setores da sociedade civil organizada e com a criação de organizações sociais, de órgãos da administração governamental, de programas de atenção à criança e da própria legislação” (Nunes e Corsino, 2011, p. 332) e outra técnico-científica, que surge a partir dos estudos de diversas áreas do conhecimento, tais como da psicologia do desenvolvimento, antropologia, cultura, filosofia, sociologia entre outras, que trazem discussões importantes, como uma concepção de criança mais ampla e integrada, sobre a indissociabilidade entre cuidar e educar e sobre a infância ser uma fase essencial do processo de formação humana. Ou seja, percebe-se um movimento de busca de qualidade para as duas etapas da educação infantil: creches e pré-escolas.

Na continuidade de seu texto as autoras questionam o atendimento local das crianças da educação infantil, que deve ser realizado pelos municípios, com questões como: “Como tem sido a implementação dessa política pública educacional? É possível dizer que, no Brasil, a política pública para a primeira etapa da educação básica caminha numa direção universalista, configurando-se como um atendimento aberto para todos ou está voltada para situações especiais, como, por exemplo, de crianças em vulnerabilidade social? Creches e pré-escolas têm se articulado em direção à ideia única de educação infantil? O que dizem os dados e o que apontam as orientações políticas?” (Nunes e Corsino, 2011, p. 333). Em seu estudo as autoras nos lembram que, no âmbito da política nacional, o Ministério da Educação é responsável pelas diretrizes político-pedagógicas e pelo Plano Nacional de Educação, mas é no âmbito municipal que ocorre o atendimento das crianças pequenas. E é neste último que as dualidades aparecem, entre educação e assistência, educação e cuidado, creches e pré-escolas, educação pública e instâncias privadas, o que inclui a busca pela identidade da educação infantil brasileira. Outra questão levantada foi a importância da “presença de um órgão para a coordenação integrada das ações de assistência, saúde, proteção e educação” (Nunes e Corsino, 2011, p. 337).

Além disso, há muita desigualdade de condições sociais e econômicas entre os municípios de nosso país, o que afeta a oferta do ensino, número de matrículas, a administração das escolas, a formação das professoras, os equipamentos físicos e

pedagógicos. Decisões político-pedagógicas e administrativas bem planejadas, que tenham continuidade são um grande desafio neste âmbito e um estudo mais aprofundado sobre tais realidades se faz necessário. Nunes e Corsino explicitam (2011, p. 338):

No centro dessa questão, está a conquista legal: um atendimento educacional de qualidade, com professores habilitados, escolas com condições físicas adequadas à faixa etária, currículos formulados com base em uma concepção de criança que a perceba na sua integralidade e não apenas como aluno.

Observando toda essa trajetória e as diversas lutas na busca pela qualidade do atendimento em creches e pré-escolas e analisando a situação real e atual das instituições de educação infantil em nosso país, podemos dizer que houve avanços, mas que muito falta para garantir a qualidade e o atendimento dos direitos dos bebês e crianças.

Malta (2012) em um texto dedicado a uma conversa sobre a infância e as contribuições da Pedagogia, nos alerta para uma das questões de hoje, trazida pelos autores (Dalberg e Moss, 2005) que nomeiam de “institucionalização da infância”. Segundo esses autores, o processo de institucionalização da infância traz riscos e precisa ser muito refletido pelos profissionais que aí atuam. O que estamos, como adultos que organizam tais tempos e espaços, priorizando em termos de modelos pedagógicos para as crianças da educação infantil?

Olhar para a história, para os percursos e para o momento atual requer uma análise investigativa, nem de saudosismo, nem tampouco de frustração do que não foi e que deveria ter sido construído, mas para um processo que está em evolução e em transformação tanto no campo político, quanto no campo pedagógico e profissional. Vejamos a partir de agora, as matrizes legais que impulsionaram a formação das profissionais da educação infantil.

3.2. MATRIZES LEGAIS

Segundo o que podemos ler no Parecer CNE/CEB, 20/2009, de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, “um novo paradigma do atendimento à infância” (Brasil, 2009a, p. 1) é iniciado em 1959 com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente e surge simultaneamente aos movimentos nacionais (comunitários, das mulheres, de redemocratização do país e dos profissionais da educação) e internacionais de “luta por creche”. A Constituição

Federal de 1988 (art.227) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), que instituem esse novo paradigma, tornam-se, então, referência para tais movimentos sociais, orientando o entendimento sobre as escolas de educação infantil - creches e pré-escolas - como um espaço de direito de todas as crianças à educação, independentemente de seu grupo social.

Além disso, a Constituição de 1988 passa a reconhecer o atendimento da Educação Infantil como um dever do Estado com a Educação. Esse novo ordenamento legal, permitiu a construção de uma nova identidade para as creches e pré-escolas na busca de superação de posições assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória a etapas posteriores de escolarização, ressaltando a importância da criança como sujeito de direitos.

Ainda conforme o Parecer CNE/CEB 20/2009, como sequência a esse processo, em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, regulamentou tal ordenamento, integrando as creches e as pré-escolas à primeira etapa da Educação Básica. Essa lei permitiu a autonomia das unidades educacionais na organização dos currículos e a pluralidade de métodos pedagógicos e, reafirmou os artigos da Constituição Federal acerca do atendimento gratuito para essa etapa da educação.

Tanto a Constituição Federal de 1988, quanto a LDB de 1996 determinaram a responsabilidade dos municípios na oferta de educação infantil, enquanto os órgãos federais ficaram responsáveis pela orientação sobre os padrões de atendimento a serem seguidos. A LDB também define a finalidade da educação infantil, em seu artigo 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 2013).

Para Guimarães (2017, p. 128) a atual LDB 9394/96 representa um avanço em relação às leis anteriores (lei 4.024, de 1961 e lei 5.692, de 1971):

(...) a atual LDBEN/96 avança ao reconhecer a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, o que sugere que a educação é um processo contínuo. Outro aspecto novo é a finalidade da etapa que define o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais, sociais e culturais; além disso, apresentou diretrizes para a avaliação, sublinhando a dimensão pedagógica do atendimento; indicou a formação de seus profissionais, fundamentalmente de nível superior, e marcou prazos para que os sistemas municipais de ensino regularizem a

situação de suas creches e escolas de Educação Infantil (Guimarães, 2017, p. 128).

Ao longo da década de 1990, vários documentos foram publicados na busca pela definição dos critérios de qualidade para as instituições de educação infantil, como é o caso dos documentos Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (Brasil, 1995, primeira versão); Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil (Brasil, 1998); Referencial curricular nacional para a educação infantil (Brasil, 1998); Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (Brasil, 1999); Diretrizes curriculares nacionais para a formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1999), entre outros. Na década de 2000 outros documentos foram elaborados, em busca de regulamentar o direito das crianças à educação: Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006); Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (Brasil, 2006); Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (Brasil, 2006); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009); Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009); Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (Brasil, 2009) e outros.

A partir dos anos 2000, um marco importante foi a elaboração do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001 que estabeleceu metas decenais, para que no final de uma década de sua implantação (até 2011) a oferta da Educação Infantil alcançasse 50% das crianças de zero a três anos e 80% das de quatro e cinco anos.

Como relatam as autoras Campos, Füllgraf e Wiggers (2006, p. 92 e 93), o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001), previa padrões mínimos de infraestrutura para tais instituições, além de definir metas de expansão do atendimento da demanda por creches e pré-escolas para todo o território nacional, que não puderam ser cumpridas efetivamente pela falta de destinação de verbas orçamentárias, visto que o antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), implantado em 1998, não priorizou a expansão da educação infantil no país. Como explicam as autoras:

Os estudos sobre o financiamento da educação no país revelam os enormes obstáculos que se colocam para a ampliação e melhoria da qualidade da educação infantil. Como mostram Guimarães e Pinto (2001), a maioria dos municípios, principais responsáveis pelo atendimento a essa faixa etária, não conta com recursos suficientes para consolidar redes de educação infantil de qualidade. Segundo esses autores, seria necessário o aporte de novos recursos federais para que as metas de expansão definidas no PNE possam sair do papel (Campos, Füllgraf e Wiggers, 2006, p. 95).

O segundo Plano Nacional de Educação - que chegou depois do previsto e que foi estendido por mais um ano, até 31 de dezembro de 2025, pela lei nº 14.934 de 25/07/2022 - foi aprovado em 2014, com vigência de 10 anos. A Meta 1 do PNE de 2014 estabelece a universalização da pré-escola (crianças de 4 e 5 anos que frequentam a educação infantil) até 2016 e a ampliação da oferta das creches, de forma a atender 50% das crianças de zero a três anos de idade até o final de sua vigência. O Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2024) apresenta uma análise da Meta 1 do PNE de 2014 e trata da importância desta meta para o Brasil:

A promoção da educação infantil tem sido reconhecida como um pilar fundamental no desenvolvimento humano, fornecendo bases sólidas para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças. Dada a sua importância, o PNE 2014-2024 estabelece atender, no mínimo, 50% da população de 0 a 3 anos, faixa etária cuja educação escolar não é obrigatória, na creche ou escola. O monitoramento da cobertura escolar desse grupo populacional de forma contínua e sistemática, como estabelecido pela legislação brasileira, é crucial para influenciar diretamente não apenas o acesso à educação, mas também a equidade no desenvolvimento das habilidades essenciais nos estágios iniciais da vida (Brasil, 2024b, p. 28).

Este mesmo relatório de 2024, a partir da análise de dados de 2013 a 2022, divulga os índices alcançados em 2022 para a meta um do PNE. Houve progresso em relação ao atendimento das crianças da creche (zero a três anos), com uma taxa de cobertura de 37,3% em 2022, mas não foi alcançada a meta estabelecida de 50% de cobertura até o período analisado, o que indica a necessidade de políticas públicas que estimulem os municípios a atenderem as crianças dessa faixa etária com prioridade. Em relação à pré-escola (crianças de quatro e cinco anos), a taxa de cobertura em 2022 ficou em 93%, ou seja, a meta de universalização deste atendimento também não foi alcançada. O referido relatório apresenta em números o que significa a porcentagem de 93%: “para se atingir o Indicador 1A referente à Meta

um do PNE, é necessária a inclusão de cerca de 425 mil crianças de quatro e cinco anos em pré-escola” (BRASIL, 2024b, p. 43).

Em relação ao financiamento da educação infantil brasileira, Macêdo e Dias (2011) trazem em seus estudos dados importantes. Somente em 2007, com a implantação e vigência de um novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – o Fundeb, que a educação infantil passou a receber “recursos subvinculados para sua manutenção” (p. 175). Para as autoras (Macedo e Dias, 2011, p. 179 e 182):

A subvinculação de recursos oriundos do Fundeb representou um avanço importante para a educação infantil. Todavia, estes recursos ainda são precários, pois não correspondem às reais necessidades da demanda, tendo em vista a singularidade e a complexidade desta etapa da vida. (Macedo e Dias, 2011, p. 179)

[...] O Fundeb induziu o aumento do aporte de recursos para a educação infantil [...]; porém, para cumprir a meta de ampliação do acesso e da oferta com qualidade ainda há certa distância, pois é preciso um volume de recursos bem maior do que os que estão regulamentados. É necessário, também, organização e pressão política para enfrentar os desafios (Macedo e Dias, 2011, p. 182).

No bojo desse contexto, retomando o Parecer CNE/CEB 20/2009, quanto aos princípios e orientações para os sistemas de ensino em relação à organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas, tal parecer resgata as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1999 (Resolução CNE/CEB nº 1/99 e Parecer CNE/CEB nº 22/98), esclarecendo que tais diretrizes foram importantes, mas que o cenário da educação infantil brasileira foi se alterando ao longo dos anos e incorporando novos desafios, o que exigiu “a reformulação e atualização dessas Diretrizes” (Brasil, 2009a, p. 2). Mas quais desafios? Vejamos o que o parecer nos apresenta:

A ampliação das matrículas, a regularização do funcionamento das instituições, a diminuição no número de docentes não-habilitados na Educação Infantil e o aumento da pressão pelo atendimento colocam novas demandas para a política de Educação Infantil, pautando questões que dizem respeito às propostas pedagógicas, aos saberes e fazeres dos professores, às práticas e projetos cotidianos desenvolvidos junto às crianças, ou seja, às questões de orientação curricular. Também a tramitação no Congresso Nacional da proposta de Emenda Constitucional que, dentre outros pontos, amplia a obrigatoriedade na Educação Básica, reforça a exigência de novos marcos normativos na Educação Infantil (Brasil, 2009a, p. 2).

Portanto, as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009, de caráter mandatório, entram em vigor na busca de se tornarem um importante instrumento na consolidação de uma Educação Infantil de qualidade em todo o território nacional. Estas diretrizes, que estão ainda em vigência, são norteadoras das propostas pedagógicas para a educação infantil e:

orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer (Brasil, 2009a, p. 3).

Após a fixação das DCNEI pela Resolução nº 5, de 17/12/2009 e aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 inicia-se o processo de elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, que foi homologada em dezembro de 2017. Sua elaboração já estava prevista na Constituição Federal de 1988, na LDB de 1996 e mais especificamente na Meta 7, Estratégia 7.1) do PNE de 2014:

estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (Brasil, 2014, p.61).

Ainda sobre a BNCC, este documento representa a busca pela superação da fragmentação das políticas educacionais e pela garantia de “um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes” (BRASIL, 2017, p.8).

Algumas pesquisadoras trouxeram considerações a respeito da BNCC (BRASIL, 2017), na época em que a segunda versão elaborada estava em consulta pública. Tais considerações se fazem importantes, pois nos alertam para questões que ainda estão presentes nas escolas, como alguns desafios a serem enfrentados.

Um deles se refere à transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, como nos apresenta Mello e Silva (2016, p. 66), que em seu artigo analisam a BNCC (BRASIL, 2017) “buscando detectar nela a existência de uma intenção de tratamento integrado à infância de 0 a 12 anos”. Com base nos pressupostos da teoria histórico-cultural, as autoras discutem a importância de um currículo integrador, que articule os diferentes momentos da criança na escola, considerando que é a mesma criança que vivenciará as diferentes fases de sua

aprendizagem e seu desenvolvimento nas escolas de educação infantil e ensino fundamental. As autoras afirmam neste artigo (Mello e Silva, 2016, p. 85) que a BNCC (BRASIL, 2017) insinua, mas não explicita a teoria pedagógica que fundamenta “os conceitos de criança, infância, processo de conhecimento, papel da educação - especialmente da educação escolar - numa concepção de desenvolvimento humano”, o que traz um risco de que as concepções não saiam do discurso e, portanto, não cheguem às práticas pedagógicas. Desta forma, afirmam também a necessária formação de professores, com qualidade, que aconteça presencialmente e que aponte para esse currículo integrador da infância, orientando os professores em seu “pensar e agir numa perspectiva humanizadora” (Mello e Silva, 2016, p. 84).

Arelaro (2017) em seu artigo sobre avaliação das políticas educacionais destinadas a educação infantil, analisa a inclusão da educação infantil na BNCC e escreve:

A terceira versão, agora no Governo Temer, trazida a público dia 06 de abril de 2017 apresenta uma redução nas concepções de linguagens e de ensino-aprendizagem na educação infantil, contrariando totalmente as diretrizes curriculares desta etapa de ensino. Dividir a educação da primeira infância de zero a um ano e seis meses, e de um ano e sete meses a três anos, é um retrocesso à década de 60, quando a psicologia comportamentalista dividia o desenvolvimento da criança em “estágios” de desenvolvimento (Arelaro, 2017, p. 215).

Refletindo sobre as proposições da BNCC (BRASIL, 2017), o que podemos verificar é que o desafio da superação de práticas educacionais ultrapassadas, para trazer aprendizagens a todas às crianças e adolescentes, continua na responsabilidade das escolas, quase que exclusivamente. A falta de políticas públicas bem planejadas, conduzidas por profissionais competentes e alicerçadas em pesquisas da área educacional traz consequências graves e a dificuldade em avanços de diversas ordens, impactando negativamente a qualidade da educação brasileira.

Desta forma, como podemos observar, o estudo e análise dos marcos legais que normatizam e fundamentam o trabalho nas escolas de educação infantil são essenciais para a compreensão do atual cenário, em que o MEC e a sociedade civil estão discutindo as novas Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (2024) e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2024), em seminários regionais pelo país, em busca de avançar nas políticas públicas para as crianças que frequentam as escolas de educação infantil brasileiras.

3.3. MATRIZES TEÓRICAS

3.3.1. PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Discorrer sobre as profissionais da educação infantil revela-se, nos últimos anos, como um exercício de resistência e entusiasmo devido a algumas políticas que fizeram avançar o seu papel, como investigadoras de seu campo.

De acordo com os estudos de Onofre, Tomazzetti e Martins (2017), o ser professora na educação infantil requer a incorporação de um conjunto de saberes, que são constituídos ao longo do tempo e da história de vida pessoal e profissional de cada uma, ao longo de experiências individuais e coletivas.

Nesse sentido, reconhecer a especificidade do ser professora na Educação Infantil é superar a prerrogativa simplista de práticas que neguem sua complexidade, especificidade e singularidade. Assim, se faz necessário possibilitar que essas profissionais tenham seus saberes reconhecidos. Valorizar esses conhecimentos é enxergar a creche como um campo de estudos e aprendizagens, e suas profissionais como produtoras de saberes. É reconhecer que novos saberes e conhecimentos são produzidos nesse contexto; é aproximar teoria e prática, de forma que a teoria possa ser produzida na prática, por professoras de creche, professoras que atuam com crianças pequenas, professoras que produzem saberes (Onofre, Tomazzetti e Martins, 2017, p. 735-736).

Para Oliveira-Formosinho (2002), a docência na educação infantil apresenta tanto aspectos similares quanto diferentes da docência de outros níveis de ensino, devido às especificidades e singularidades de atendimento: características da faixa etária; características das tarefas; papel da educadora de criança pequena; amplitude da rede de interações; profissionalidade baseada na integração e nas interações e afetividade como marca.

Complementando essas afirmações, Micarello (2003) destaca que a professora da educação infantil deve saber brincar, narrar, acolher, cuidar, criar, fantasiar, cantar e estes são saberes estruturantes da prática cotidiana desta profissional. Ela deve ser a responsável por organizar materiais, ambientes e atividades que permitam às crianças agirem sobre os objetos e construir diferentes formas de pensamento, a partir das interações com eles. Deve fomentar a busca pelo conhecimento, a partir das necessidades e interesses do grupo ou individuais das crianças.

A profissionalidade docente, envolve um trabalho integrado da educadora com as crianças e as famílias, colocando em ação “seus conhecimentos, competências e

sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 133).

As atribuições oriundas das características da criança pequena, exigem das profissionais o entendimento da globalidade, do desenvolvimento, respeitando a dimensão afetiva e emocional da criança, para que haja a interação, o vínculo e o diálogo, pautados na relação de confiança e respeito aos ritmos de aprendizagem.

Conforme afirma Oliveira-Formosinho (2002), a atuação das professoras, em sua maioria mulheres, configura uma profissionalidade específica do trabalho de profissionais da infância, que apresenta especificidades e marcas indeléveis na construção de sua identidade e em seu percurso de desenvolvimento profissional.

Um desafio ainda a enfrentar é a presença de profissionais sem a formação adequada e com diferenciação salarial para exercer as funções da docência na educação infantil. Muitos sistemas e estabelecimentos educacionais ainda dividem as tarefas entre essas profissionais, sendo que umas ficam responsáveis por educar e outras por cuidar dos bebês e crianças pequenas, dissociando corpo e mente, algo que já deveria estar superado, pois desde 2009 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil preconizam o cuidado como algo indissociável ao processo educativo.

Nas novas Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil de 2024 esse tema da identidade e formação profissional, além de ser retratado como uma dimensão importante da qualidade do atendimento a ser implementada, é normatizado, utilizando-se o termo “profissionais de apoio e suporte” para as assistentes, auxiliares e monitoras que trabalham nas escolas de educação infantil pelo país, como segue:

Art. 18. Os sistemas de ensino que ofertam a Educação Infantil poderão organizar carreiras específicas para profissionais de apoio e suporte (assistentes, auxiliares, monitoras(es) e outras denominações), garantindo-lhes o reconhecimento como trabalhadoras(es) da educação, em função não equivalente à docência, desde que atuem sob a liderança e supervisão de professor legalmente habilitado.

§ 1º Os sistemas de ensino devem regulamentar as formas de seleção, bem como a organização das carreiras dos profissionais de apoio, com garantia de remuneração adequada e critérios objetivos de pré-requisito de escolaridade e formação inicial (Brasil, 2024a, p. 9).

Segundo Rosemberg (2012), há uma especificidade clara no trabalho da professora da Educação Infantil, não basta que ela “adore crianças”, ou tenha “vocação”, pois essa é a forma mais desprofissionalizante que podemos contemplar

quando se pensa na docente atuante na educação infantil. Na realidade, é preciso que essas profissionais contemplem um repertório de conhecimentos aprofundados sobre as linguagens da criança, sobre o desenvolvimento infantil, sobre os estímulos mobilizados para que se alcance a psicomotricidade dos pequenos.

Para essa autora, é preciso autonomia, para mediar a construção de conhecimentos pedagógicos e artísticos e estabelecer os vínculos necessários para a aprendizagem, a socialização e o despertar da criança para o conhecimento e para o mundo no qual está inserida.

Ainda sobre a profissionalização da professora de educação infantil, podemos citar o que explicita Zumpano e Almeida (2012, p. 35):

Acreditamos que a profissionalização do educador infantil não se encontra ligada simplesmente à formação, mas ocorre também com a experiência, com a aprendizagem cotidiana, com as interações construídas com diferentes atores e que conduzem a formas de intervenção em situações específicas. Não é um caminho a ser trilhado individualmente, mas um processo grupal de aperfeiçoamento que continua por todo o período de atuação profissional.

Nesse sentido, a formação das professoras da educação infantil nos dias atuais exige a integração entre uma “formação cultural, ética e estética nas diferentes linguagens expressivas” e “a construção de processos de afirmação de auto-estima e de identidade” das professoras. “Afim, ao educar e cuidar de crianças pequenas, o(a) professor(a) não oferece apenas aquilo que sabe, mas também aquilo que é através das interações” (Brasil, 2009b, p. 37).

Portanto, cabe às formadoras dessas profissionais nas redes de ensino o papel em ser parceiras, colaboradoras e potencializadoras dos conhecimentos já adquiridos na formação inicial, contribuindo de maneira significativa com a formação continuada nos contextos de trabalho.

Nos últimos anos a figura da coordenação pedagógica nas unidades de educação infantil cumpre com esse papel, objetivando o reconhecimento dos saberes profissionais e colaborando com o aprofundamento teórico-prático e com o fortalecimento do desenvolvimento profissional docente.

De outra forma, vale lembrar que nas escolas de educação infantil existem outros profissionais - cozinheiras, secretárias, porteiros, estagiárias, inspetores, pessoal da limpeza - que cuidam e educam as crianças, pois eles também interagem com elas. É importante que todos os que atuam nas escolas possam participar de momentos de formação em serviço, de modo que possam compartilhar ideias, discutir

dificuldades, construir posições, além de compartilhar os valores e o projeto da escola, de forma coletiva.

3.3.1.1. COORDENADORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O processo de formação em serviço das professoras, também chamado de *educação continuada*, é a atribuição primordial da coordenadora pedagógica. Segundo Christov (2012),

A educação continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre. Dessa forma, um programa de educação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuímos direções esperadas a essas mudanças (Christov, 2012, p.9-10, grifo da autora).

Para Christov a educação continuada pode acontecer em diferentes espaços e momentos, tais como cursos, congressos, horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), orientações técnicas e estudos individuais. A educação continuada, para a autora, pressupõe a existência de um contexto de atuação (escola, cidade, sociedade...); a compreensão de que ela não é a única responsável pelas transformações importantes para a escola, mas que ela pode oferecer uma grande contribuição para essas transformações; e que ela depende de condições para acontecer: vontade política, recursos financeiros e organização de tempo para os estudos coletivos e individuais dos professores. Também se faz necessário que ela seja fundamentada na reflexão sobre a prática das educadoras envolvidas, de forma que as transformações aconteçam nas salas de aula, em um processo de construção da autonomia intelectual de quem participa dela.

Em um outro artigo, Christov (2021) apresenta os resultados de uma pesquisa que realizou com o objetivo de identificar e analisar os saberes necessários à coordenadora pedagógica em seu cotidiano. Ela classifica esses saberes em: saberes associados às teorias pedagógicas, saberes interpessoais e saberes associados à prática da coordenação.

Os saberes interpessoais foram os mais citados pelos coordenadores pedagógicos pesquisados. Saber comunicar-se, relacionar-se com professores, direção, funcionários, alunos, famílias é essencial “para a construção de uma prática educacional com bons resultados quanto à aprendizagem e crescimento cultural de

alunos e profissionais da escola” (Christov, 2021, p. 104). Esses saberes estão associados ao que se aprende “com a vida”, com as relações e com habilidades como “saber ouvir; saber dialogar; enfrentar com paciência as resistências dos professores às mudanças; construir relações de confiança com os mesmos; ser flexível/não rígido” (Christov, 2021, p. 105). Também vale ressaltar que tais habilidades são importantes para a garantia da autonomia intelectual das professoras, de tal forma que, em um processo homólogo, elas favoreçam a autonomia intelectual de seus alunos. O que só faz sentido em uma perspectiva democrática de implementação de um projeto de escola.

Quanto aos saberes da prática da coordenação, “o esforço de uma efetiva comunicação com os professores, mediado pelos conhecimentos pedagógicos e pelas qualidades pessoais e interpessoais dos coordenadores”, mostra-se como uma rede com pontos interligados, em que *conhecimento* e *saber* distinguem-se, de forma que o *saber fazer* é tão importante quanto o *conhecer a realidade e as teorias* (Christov, 2021, p. 106-107). Vale ressaltar a importância da formação de coordenadoras e de professoras críticas e reflexivas, capazes de abandonar uma postura de meras espectadoras, assumindo seus questionamentos e incertezas, que emergem de determinados contextos. Desta forma, a coordenação deve ser capaz de ajudar as professoras a construir sentido para os seus fazeres e para a escola.

Complementando as ideias de Christov e Liberali (1996, p. 27) explicita o papel da coordenadora pedagógica em relação às aprendizagens das professoras:

A aprendizagem do(a) professor(a) é, assim, entendida como a apropriação e transformação de recursos através de atividades conjuntas (Rogoff, 1990). Não há uma simples cópia ou imitação, uma vez que a imitação é entendida de forma dialética como reconstrução. Neste processo, com o apoio do outro, o(a) aprendiz/professor(a) é guiado e assistido para tornar a reflexão sua. Com o apoio do outro, o(a) professor(a) reorganiza sua compreensão dos conceitos sobre ensino/ aprendizagem, valores e crenças (Liberali, 1996, p.27)

E quais devem ser as características do lugar onde se aprende a ser coordenadora? Christov responde:

O entrelaçamento entre formação inicial e continuada, entre a vida cultural dos educadores que tem lugar para além dos muros da escola e a rotina da escola oferece o território mais amplo para os aprendizados da profissão. Não existe um lugar único. Mas, potencializar oportunidades de aprendizados é compromisso das políticas públicas do campo educacional. Uma exigência desse compromisso está em identificar condições para se aprender mais e de forma permanente (Christov, 2021, p. 110-111).

Em relação às unidades de educação infantil, estas devem primar pelo protagonismo da criança, em parceria com as professoras na construção do currículo. Neste sentido, considera-se que a coordenadora pedagógica exerça um papel significativo na constituição de um atendimento de qualidade, que contribua para assegurar às crianças pequenas o direito à educação em prol do respeito aos seus ritmos, ao seu desenvolvimento e a diversidade das infâncias em diferentes contextos.

A coordenadora pedagógica, uma figura recente na educação infantil, exerce uma função relevante, pois é responsável pelo Projeto Político Pedagógico, pela articulação entre família e escola, pela articulação coletiva das professoras e é o elo entre professoras e gestoras.

A falta da coordenação pedagógica nas escolas, realidade ainda nos dias de hoje em muitos municípios e instituições de educação brasileiras, portanto, acarreta inúmeros prejuízos à formação continuada das professoras e ao trabalho coletivo da escola, o que sabemos ser essencial para a garantia de uma educação de qualidade para crianças e jovens.

De acordo com Kramer (2009), a importância do cuidado e da educação das crianças pequenas têm caminhado em paralelo com os avanços das políticas públicas (definição de critérios de qualidade), em relação à democratização do acesso (aumento do número de matrículas) e à melhoria da qualidade empreendida pelos sistemas municipais e estaduais de ensino, resultantes dos movimentos sociais e de bases legais implantadas pelo governo federal.

Frente a esse cenário, é necessário compreender que a coordenadora pedagógica tem função fundamental na supervisão e formação das professoras que atuam na Educação Infantil, apoiando as professoras no planejamento, por meio de momentos de coletividade e reflexão, aprofundando as discussões teórico-metodológicas, garantindo a participação da família neste processo.

Complementando tais ideias, Araujo e Pinazza (2019) apontam alguns desafios do trabalho na educação infantil:

O contexto da educação infantil diferencia-se entre creches e pré-escolas como também abarca uma série de variáveis que os profissionais em que nela atuam, sejam CPs ou professores, precisam considerar, tais como as idades das crianças, suas peculiaridades, a rotina, as experiências desencadeadas, as necessidades do cotidiano, as concepções compartilhadas e o que quer que seja a coordenação nesse espaço (Araujo e Pinazza, 2019, p. 120).

Para as autoras existe um outro desafio que é o de mudar a concepção sobre o trabalho do coordenador, saindo da concepção tradicional em que ele é considerado o chefe que organiza, transmite e comanda, para outra em que ele é “aquele que participa, dialoga, mobiliza e transforma, que é responsável pela formação em serviço e pelo desenvolvimento profissional de sua equipe” (Araujo e Pinazza, 2019, p. 120).

Araujo e Pinazza (2019) retomam também o cenário da formação das coordenadoras, em que se vê uma fragilidade em sua formação inicial, pois elas têm a mesma formação inicial das professoras, com as mesmas lacunas, com a mesma duração do curso. Com isso, muitas vezes, elas enfrentam a indefinição de suas atribuições e precisam, mesmo assim, conseguir dar suporte às professoras, em busca de “preencher as lacunas de uma formação aligeirada e superficial” (Araujo e Pinazza, 2019, p. 120).

Para Zumpano e Almeida (2012) a coordenadora pedagógica responsável pela formação continuada em serviço na educação infantil precisa atuar olhando para o contexto do local em que trabalha e pensar nas mudanças necessárias com seu grupo de professoras, a partir deste contexto. A coordenadora pedagógica deve:

qualificar os profissionais que acompanha, instigando-os a conhecer as concepções teóricas que vingaram no âmbito da educação infantil atual, provocando movimentos de conscientização em relação ao papel educativo que exercem de forma dinâmica, permanente e sistemática na construção do conhecimento (Zumpano e Almeida, 2012, p.26).

As autoras reforçam o valor da formação continuada para ambas, professoras e coordenadoras pedagógicas, pois enquanto as professoras qualificam suas práticas com as crianças, as coordenadoras podem rever seu papel, de forma a que umas possam complementar o olhar das outras, aprendendo juntas, alinhando suas formas de atuação.

Tratando das especificidades do trabalho pedagógico na educação infantil, apoiar as professoras na superação da visão dicotômica entre o cuidar e o educar é um dos papéis da formação realizada pela coordenadora, que deve levar a professora repensar a partir de suas próprias elaborações e como elas podem reverberar em suas práticas com as crianças.

Outra questão trazida por Zumpano e Almeida (2012, p. 28) refere-se ao olhar da coordenadora para a professora em sua totalidade - cognição e afetividade - de forma a respeitar sua história de vida, seu repertório cultural, suas experiências e valores, considerando suas concepções pessoais, sem deixar de considerar as

propostas adequadas às crianças e a realidade da escola. Neste sentido, a própria coordenadora pedagógica também vivenciará, em sua atuação profissional, emoções e sentimentos, para além dos processos cognitivos imbricados em seus fazeres.

A coordenadora é uma “profissional das relações” (Zumpano e Almeida, 2012, p. 31). Os vínculos de confiança e intencionalidade que estabelece com as professoras favorecem as relações interpessoais, o que enriquece os processos formativos.

Ademais, como mencionam as autoras, o trabalho da coordenadora pedagógica requer parcerias com todos os atores da escola - além das professoras, com a equipe gestora, famílias, estagiários, inspetores, porteiros, merendeiras e demais funcionários que ali atuam - e pode envolver parcerias com coordenadoras pedagógicas de outras etapas de ensino, colaborando com a continuidade das ações pedagógicas e com a continuidade do processo educativo das crianças. No contexto escolar vários grupos se formam e o “confronto entre o individualismo e o coletivismo” ganha vida (Zumpano e Almeida, 2012, p. 31). Compreender essas relações, estabelecendo parcerias, de forma a enriquecer o próprio olhar, pode ser uma forma de construir um projeto de formação continuada em serviço mais consistente e assertivo.

Enfim, é preciso organizar uma formação continuada que valorize as experiências das professoras, que incentive o trabalho coletivo e a construção do conhecimento compartilhado, que coloque a equipe docente para pensar sobre o seu próprio fazer, em condição de protagonistas, em momentos de reflexão individual e coletiva.

4. CAMINHOS METODOLÓGICOS

“(...) a opção é por uma concepção de conhecer que possa sustentar os processos de pesquisa pautados na potência interrogativa que a dimensão cognitiva porta e não pode ser reduzida a um conjunto de leis invariantes como previsão de resultados ou metas definidas a priori. Pesquisar/conhecer a partir de uma perspectiva temporal que não esvazia seu processo inventivo” (Barros e Morschel, 2015, p.63).

Nesta seção serão apresentados os caminhos da pesquisa enfocando a natureza do estudo, a produção dos dados, a análise de documentos, o processo de desenvolvimento da investigação e, por fim, a organização e análise dos dados.

4.1. NATUREZA DO ESTUDO

Essa pesquisa, de natureza qualitativa (Creswell, John e Creswell, J. David, 2021; Hatch, 2002; Marshall e Rossman, 2016), permitiu uma investigação a partir das percepções das participantes sobre o seu contexto de trabalho, bem como, a liberdade de expressão de suas ideias, promovendo uma análise indutiva e dedutiva dos dados encontrados. Este tipo de pesquisa irá possibilitar um olhar criterioso para a formação de formadores realizada no município em seus aspectos qualitativos, além do mapeamento das identidades das coordenadoras pedagógicas, de suas experiências e saberes produzidos no campo estudado.

Para o planejamento e a realização deste trabalho utilizamos o método descritivo (Selltiz, Jahoda, Deutsch e Cook, 1965), a partir da metodologia de uma pesquisa documental, tendo como instrumento a análise de dados públicos e de registros pessoais, referentes às ações de formação continuada desenvolvidas com um grupo de coordenadoras pedagógicas da educação infantil, visando compreender os saberes produzidos nesse processo, realizadas no ano de 2016, em uma rede municipal do interior paulista.

Segundo Selltiz, Jahoda, Deutsch e Cook (1965, p. 60), tais estudos além de ter “[...] como objetivo a formulação de um problema para investigação mais exata ou para a criação de hipóteses”, podem ter a função de “[...] apresentação de um recenseamento de problemas considerados urgentes por pessoas que trabalham em determinado campo de relações sociais.”

4.2. PRODUÇÃO DOS DADOS

A história de minha atuação como formadora de coordenadoras pedagógicas no município onde continuo a atuar (mas desde 2023 voltando à escola, para a minha função de coordenadora pedagógica) tem início em meados do ano de 2009, quando fui chamada para atuar no, então, Departamento de Educação Infantil. Os dados agora apresentados são desta época de atuação como formadora e mostram as escolhas dos conteúdos de formação de 2009 a 2016.

Em 2009, quando inicio na equipe da Secretaria Municipal de Educação, no Departamento de Educação Infantil (que foi nomeado como Gerência de Educação Infantil em 2010) o município havia comprado um Programa de Formação, que foi organizado para atender uma porcentagem das escolas de educação infantil do município. O tema do programa foi “O percurso criador da criança no desenho e na pintura” e essa foi a primeira vez que pude estudar conteúdos mais específicos, relacionados à prática do formador.

No ano de 2010⁹, com a saída da chefe do departamento da época, já como gerente de educação infantil, acompanhei a ampliação do atendimento em período integral na rede municipal e também a passagem de muitas escolas de zero a três anos (creches) para a nossa rede, antes geridas pela rede conveniada. Assumo, então, a formação das coordenadoras pedagógicas somente da rede municipal (a rede conveniada ficou com a gerente da Gerência de Convênios) e como temáticas dos encontros de formação tivemos o trabalho com artes: oficina de criação e interferência gráfica (continuidade da formação sobre “O percurso criador da criança no desenho e na pintura”), as rotinas nas escolas de educação infantil e matemática: número e sistema de numeração (este último, um programa de formação comprado, que atendeu algumas escolas selecionadas). Em meados desse mesmo ano, com três formadoras, sendo duas Coordenadoras Pedagógicas e uma Professora I, inicia-se a formação continuada para professoras da educação infantil municipal¹⁰, com o tema Artes na Educação Infantil. Os encontros formativos eram realizados em locais com

⁹ Dados de 2010 a 2012, retirados de um registro organizado por mim, para a Assessoria Externa (arquivo pessoal).

¹⁰ Dados retirados da Dissertação de Mestrado da Coordenadora Pedagógica/Formadora Célia Regina da Silva.

grande capacidade de público, como o Teatro Municipal, por exemplo, a fim de atender aproximadamente 80 professoras de crianças de três a cinco anos de idade.

Em continuidade aos encontros do ano anterior para as coordenadoras pedagógicas, 2011 teve as mesmas temáticas e alguns encontros sobre registros de avaliação, pois havíamos implementado a escrita de registros avaliativos para a educação infantil municipal. Pela primeira vez tratamos da *Tematização da Prática* das professoras, um conteúdo de formação específico para as coordenadoras pedagógicas. A formação direta com as professoras deste ano foi realizada pelas chamadas “Professoras-Formadoras”¹¹, que recebiam a formação das formadoras da equipe de capacitação da educação infantil da SME. O tema em estudo continuou sendo Artes na Educação Infantil, com turmas de aproximadamente 25 professoras.

Em 2012, além de explicações sobre documentos da Secretaria de Educação, como por exemplo Resoluções, Portarias e Planos em parceria com outras secretarias municipais, começamos um estudo aprofundado sobre a função formativa das coordenadoras pedagógicas. Ampliou-se nesse mesmo ano a formação continuada para as professoras da educação infantil municipal, que voltou a ser realizada somente por formadoras da equipe de capacitação da educação infantil SME (coordenadoras pedagógicas ou professoras que se afastaram de seus cargos nas escolas para assumir a formação destas professoras), equipe esta que precisou ser aumentada. Os conteúdos das formações das professoras também faziam parte da formação das coordenadoras pedagógicas, a fim de que estas pudessem acompanhar os estudos que estavam sendo realizados com as professoras da rede. Nesta época os *Cantos de Atividades Diversificadas* foram estudados nas formações e foi proposto que em 2013 eles fizessem parte dos momentos de entrada nas escolas de educação infantil do município.

Também se iniciou em 2012 um processo de contratação de assessoria externa em um outro formato para a educação infantil, em que os temas e o encadeamento dos encontros eram pensados coletivamente entre equipe da SME e assessoria, mas esse processo ainda não estava bem consolidado.

Para o ano de 2013 tivemos a possibilidade de contratar a assessoria pedagógica externa de duas formadoras que vinham de São Paulo (capital) para

¹¹Dados retirados da Dissertação de Mestrado da Coordenadora Pedagógica/Formadora Célia Regina da Silva.

encontros agendados com a equipe de formação da SME, o que foi uma oportunidade de grande acréscimo nos conhecimentos de toda a equipe formadora da educação infantil, que atuava na formação das professoras e coordenadoras pedagógicas da rede municipal. Nesse ano a temática da leitura e escrita na educação infantil foi escolhida para as escolas com atendimento de crianças de quatro e cinco anos de idade, pois vivíamos problemas com a transição das crianças da educação infantil para as escolas de ensino fundamental, incluindo questões referentes ao currículo relacionado à leitura e escrita e essa temática sempre surgia em diversos momentos de discussão e de formação que aconteciam na secretaria de educação, entre diferentes profissionais. Por dois anos esse foi o tema dos encontros de formação de professoras e coordenadoras da educação infantil desta faixa etária, além das reuniões de assessoria com as formadoras. Para os encontros com as coordenadoras pedagógicas, o trabalho de formação continuada nas escolas e as estratégias formativas também eram abordados. Neste mesmo ano, 2013, assumi a formação das coordenadoras pedagógicas da rede conveniada, que atendia a faixa etária de zero a três anos e para todas as coordenadoras pedagógicas (das escolas municipais e das escolas da rede conveniada de zero a três anos) a temática foi o brincar e a interação na creche.

A temática de leitura e escrita para professoras e coordenadoras pedagógicas que atendiam crianças da pré-escola (quatro e cinco anos) teve continuidade em 2014. A assessoria externa continuou a mesma, o que possibilitou um aprofundamento nas temáticas relacionadas à leitura e escrita, além das temáticas relacionadas ao trabalho formativo da coordenadora pedagógica. Para as coordenadoras pedagógicas das escolas que atendiam crianças de zero a três anos, os temas dos encontros foram Rotinas consistentes para zero a três anos, O binômio Cuidar e Educar na educação de crianças pequenas e, no último encontro formativo do ano, o tema foi Avaliação na Educação Infantil. Cerca de 250 professoras das escolas municipais de educação infantil da faixa etária de zero a três anos começaram a participar de encontros formativos organizados por mim, a pedido da coordenadoria pedagógica da SME, no formato de palestras, sendo realizados com profissionais das áreas da saúde e da educação (pediatra, fonoaudióloga, psicóloga, educador físico, psicoterapeuta e psicopedagoga). Foram abordados temas relacionados ao desenvolvimento físico,

emocional e social dos bebês e crianças pequenas e a relação com as famílias, em seus diversos aspectos.

No ano de 2015, as temáticas abordadas nos encontros realizados pela equipe de formação da SME com as coordenadoras e com as professoras das escolas com atendimento da faixa etária de três a cinco anos foram: leitura na educação infantil, “ler para pesquisar” (leitura de textos informativos a partir de projetos didáticos) e a (re)organização dos espaços de leitura das escolas. Quanto à especificidade do trabalho de formação da coordenadora, os temas dos encontros com elas incluíam os instrumentos de trabalho da coordenadora pedagógica, com foco na elaboração do Projeto de Formação e das pautas de formação (dos HTPCs). Para as coordenadoras das escolas que atendiam a faixa etária de zero a dois anos de idade, além dos conteúdos relacionados ao trabalho formativo da coordenadora pedagógica, o tema de estudo foi a organização dos espaços para os bebês. *Observação:* em 2015 a divisão dos grupos de formação passou a ser outra.

Até 2014 os grupos eram divididos pelas faixas etárias - creche (zero a três anos) e pré-escola (quatro e cinco anos).

Em 2015 as educadoras (professoras e coordenadoras pedagógicas) das turmas de três anos passaram a participar dos encontros formativos com as educadoras das turmas de quatro e cinco anos. Os outros grupos foram formados pelas educadoras das turmas de zero a dois anos de idade.

O último ano de assessoria pedagógica externa (as mesmas assessoras ficaram conosco de 2013 a 2016) e de minha atuação como gerente de educação infantil, exercendo também o trabalho de formadora das coordenadoras pedagógicas, foi 2016¹². Neste ano houve continuidade na temática da leitura de textos informativos (projetos de leitura e escrita em contextos de pesquisa) e no segundo semestre estudamos número e sistema de numeração, por meio de projetos de produção de jogos de percurso. Os encontros de coordenadoras, além das temáticas mencionadas anteriormente, também tiveram como temática: o Projeto Institucional, o Projeto Didático e o Projeto de Formação e as modalidades organizativas do tempo didático. Ainda estudamos em tais encontros os instrumentos e estratégias de formação, para o acompanhamento do trabalho das professoras. Para as escolas com atendimento

¹² Logo abaixo, o quadro 6 apresenta um resumo dos temas dos encontros de coordenadoras pedagógicas, que aconteceram de 2009 a 2016.

de crianças de zero a dois anos de idade os temas foram: rotina (atividades permanentes e sequenciadas), planejamento e tematização na organização dos ambientes para as brincadeiras.

Quadro 6. Resumo dos temas e profissionais atendidas pelo Projeto de Formação da SME de 2009 a 2016.

Ano de Formação	Temas das Formações	Público-alvo das formações
2009	O percurso criador da criança no desenho e na pintura.	Algumas Coordenadoras Pedagógicas selecionadas
2010	- O percurso criador da criança no desenho e na pintura. - Rotinas nas escolas de educação infantil.	Coordenadoras das Escolas Municipais de Educação Infantil
	- Matemática: número e sistema de numeração.	Algumas Coordenadoras Pedagógicas selecionadas
2011	- O percurso criador da criança no desenho e na pintura. - Rotinas nas escolas de educação infantil. - Tematização da Prática das professoras. - Avaliação na Educação Infantil.	Coordenadoras das Escolas Municipais de Educação Infantil
	- Matemática: número e sistema de numeração - continuação.	Algumas Coordenadoras Pedagógicas selecionadas
2012	Cantos de Atividades Diversificadas. A função formadora das coordenadoras pedagógicas.	Coordenadoras das Escolas Municipais de Educação Infantil
2013	O Brincar e A Interação na Creche.	Coordenadoras das Escolas Municipais e Conveniadas de Educação Infantil, com atendimento de crianças de 0 a 3 anos de idade.
	Leitura e escrita na educação infantil. A função formadora das coordenadoras pedagógicas. Estratégias de formação.	Coordenadoras das Escolas Municipais de Educação Infantil, com atendimento de crianças de 4 e 5 anos de idade.
2014	Cuidar e Educar na creche. Rotinas consistentes para 0 a 3 anos. Avaliação na Educação Infantil	Coordenadoras das Escolas Municipais e Conveniadas de Educação Infantil, com atendimento de crianças de 0 a 3 anos de idade.
	Leitura e escrita na educação infantil (continuação).	Coordenadoras das Escolas Municipais de Educação Infantil,

	A função formadora das coordenadoras pedagógicas. Estratégias de formação.	com atendimento de crianças de 4 e 5 anos de idade.
2015	A organização dos ambientes para os bebês. A função formadora das coordenadoras pedagógicas. Estratégias de Formação.	Coordenadoras das Escolas Municipais e Conveniadas de Educação Infantil, com atendimento de crianças de 0 a 2 anos de idade.
	Leitura na Educação Infantil: ler para pesquisar. Reorganização dos espaços de leitura. Elaboração do Projeto de Formação da Coordenadora. Estratégias de Formação.	Coordenadoras das Escolas Municipais de Educação Infantil, com atendimento de crianças de 3 e 5 anos de idade.
2016	Rotina (atividades permanentes e sequenciadas). Planejamento e tematização na organização dos ambientes para as brincadeiras.	Coordenadoras das Escolas Municipais e Conveniadas de Educação Infantil, com atendimento de crianças de 0 a 2 anos de idade.
	Leitura na Educação Infantil: ler para pesquisar. Número e sistema de numeração nos jogos de percurso. Projeto Institucional, Projeto Didático e Projeto de Formação. Modalidades organizativas do tempo didático. Estratégias de Formação.	Coordenadoras das Escolas Municipais de Educação Infantil, com atendimento de crianças de 3 e 5 anos de idade.

Fonte: Elaboração pela autora (2025).

As demandas de formação sempre foram muitas e precisávamos retomar vários temas, pois nossa cidade ampliou consideravelmente o atendimento das crianças da educação infantil nesta época. Como foram introduzidas reuniões sistemáticas de formação de coordenadoras pedagógicas, os encontros com as coordenadoras precisavam ser cuidadosamente planejados, pois havia a necessidade de abordarmos tanto os conteúdos e conhecimentos didáticos docentes, quanto os conteúdos específicos da formação do formador (formador este cuja figura é assumida pela coordenadora pedagógica, que em nosso município é uma profissional concursada, trabalhando no que denomina-se *trio gestor*, composto pelo supervisor de ensino, diretor de escola e coordenador pedagógico).

A documentação dos encontros de formação das coordenadoras pedagógicas era muito organizada nesta época e ficava arquivada na Gerência de Educação Infantil

(documentação física e digital). Havia vários tipos de registros, tais como: projetos de formação, pauta dos encontros de formação, listas de presença, relatórios pós encontro, tarefas enviadas pelas coordenadoras participantes (conforme os pedidos de tarefa de cada encontro, quando eram solicitadas), textos de estudo, imagens de estudo, documentos curriculares oficiais do município, relatórios da gerência de educação infantil com dados quantitativos, entre outros.

Na mudança de gestão do prefeito e sua equipe (em 2017) tais documentações perderam-se, portanto para essa dissertação utilizarei os dados arquivados pessoalmente (em *pen drives*, *drives* e pastas de arquivo particulares).

4.3. ANÁLISE DE DOCUMENTOS

“A escrita materializa, dá concretude ao pensamento, dando condições assim de voltar ao passado, enquanto se está construindo a marca do presente” (Weffort, 1996, p. 41).

Vários documentos da formação realizada em 2016, que puderam ser retomados, foram analisados, com o objetivo de responder à questão central deste estudo, que visa compreender quais são os saberes produzidos na formação de formadores da educação infantil, que no município pesquisado são representados pela figura do coordenador pedagógico concursado, em especial os saberes voltados para o processo de reflexão da prática profissional.

A análise documental dos registros de encontros com coordenadoras pedagógicas realizados na rede municipal do interior paulista foi realizada a partir dos aportes teóricos de autores da epistemologia da prática.

Para a realização da análise foi utilizado um Roteiro (Anexo 1), com o objetivo de identificar e explorar os principais conceitos e ideias presentes no documento, estabelecendo a base para a etapa subsequente de triangulação dos dados.

4.4. PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO

As orientações presentes em autores tais como Bogdan e Biklen (1994); Ludke e André (1986); Gil (2008), nortearam os procedimentos de investigação. Foram previstas as seguintes etapas: 1. Levantamento, seleção e estudo da bibliografia referente à temática em questão. 2. Definição de critérios para o estabelecimento do

tamanho, composição e seleção da amostra de documentos a serem investigados. 3. Estudo para definição de ideias e conceitos-chave para a construção de coleta de dados. 4. Realização progressiva de coleta de dados. 5. Organização e sistematização inicial de todo o material coletado para mapear e identificar a fonte de dados: tendência, padrões e exceções. 6. Definição de ideias e conceitos – chave para a interpretação. 7. Observação final das práticas reflexivas no material coletado.

4.5. ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A análise foi guiada pelos objetivos lançados para a pesquisa e pelos documentos coletados. Para a organização, codificação e análise dos dados utilizamos os aportes teóricos do campo investigado.

O uso de quadros foi realizado para facilitar a apresentação das informações obtidas por meio da coleta nos documentos.

Para a elaboração e sistematização da análise dos dados, seguimos as recomendações de Creswell *et al.* (2021): 1. Os procedimentos de coleta e análise dos dados e registro dos resultados aconteceram concomitantemente; 2. Durante o processo os dados passam por um “enxugamento”, em busca de uma organização por temas (entre 5 e 7 temas); 3. Os dados passam por um processo com múltiplos níveis de análise, a saber: a) escaneamento de documentos e digitação de anotações de campo; b) leitura geral dos dados, para refletirmos sobre as ideias gerais expressas nos documentos; c) codificação dos dados, agrupando-os em categorias; d) descrição detalhada do local, pessoas, eventos; e) informação sobre como a descrição e os temas foram representados.

Vale ressaltar que o próprio processo reflexivo foi o tema da investigação e a ferramenta de análise dos dados coletados.

5. APRESENTAÇÃO DOS DADOS

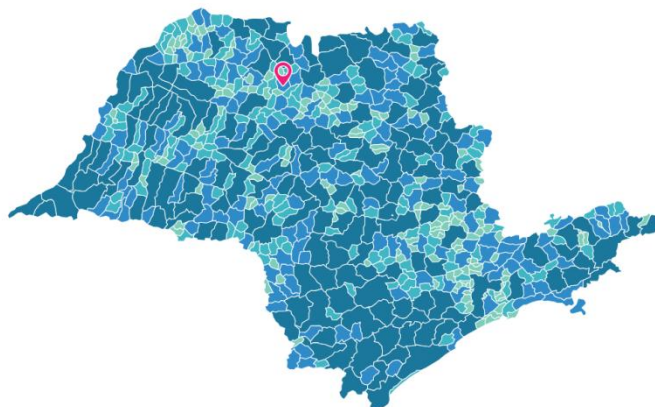
“Remeter acontecimentos, objetos, relações e o próprio sujeito à História, rastrear vestígios das suas proveniências e buscar marcar suas emergências, mostrando o jogo de forças, os enfrentamentos, as derrotas e vitórias de posições em conflito, além dos modos de sujeição, subjetivação e assujeitamento em diferentes experiências históricas (Questão histórico-política!)” (Prado Filho, 2015, p.125).

5.1. HISTÓRICO DA REDE E CONTEXTUALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO REALIZADA

O município localiza-se na região noroeste, interior do Estado de São Paulo. Possui atualmente uma população estimada em 504.166 habitantes, que ocupam uma área territorial de 431,944km², sendo que a área urbanizada é de 124,79km². Na faixa etária de zero a quatro anos de idade são 13.137 meninos e 12.669 meninas e na faixa etária de cinco a nove anos de idade, 14.136 meninos e 13.451 meninas. A taxa de escolarização para a faixa etária de seis a 14 anos é de 98,39% e o índice de desenvolvimento humano municipal (IDHM) é de 0,797.

Figura 1. Localização do município da rede pesquisada, no estado de São Paulo.

Área da unidade territorial



Fonte: IBGE, 2025.

Em relação aos dados da educação pública, temos atualmente um total de 145 escolas municipais, sendo que 84 são de educação infantil, 14 são de educação infantil em parceria com o município (rede conveniada), quatro de educação infantil e ensino fundamental I, 41 escolas de ensino fundamental I, uma escola de ensino fundamental II e uma escola de educação de jovens e adultos. O total de alunos é de

39.916, sendo que na educação infantil são 18.258 crianças. Em relação à faixa etária da educação infantil, são 9.800 crianças nas turmas de creche e 8.458 nas turmas de pré-escola.¹³

Voltando aos dados coletados nos documentos utilizados nesta pesquisa, podemos dizer que as escolas municipais de educação infantil da rede, vivenciaram um crescimento muito significativo em seu atendimento no período em que fui Gerente de Educação Infantil do município, entre os anos 2009 a 2016, saindo de 43 escolas e algumas “extensões” (outros prédios ligados à um “prédio principal”, com localizações próximas) e 5.430 crianças atendidas em 2009, para 72 escolas e 11 “extensões” e 14.106 crianças atendidas em 2016¹⁴. Esse aumento importante no atendimento ocorreu devido à abertura de novas vagas, com a construção de escolas, ampliação do número de salas de aula e principalmente pela passagem de um grande número de crianças das escolas da rede conveniada para as escolas da rede municipal de educação infantil, rede esta que começou a atender, desta forma, muitas crianças em período integral, pois o atendimento nas creches da rede conveniada era realizado com a presença das crianças o dia todo na instituição.

Em relação à formação das profissionais da educação infantil, a equipe pedagógica da secretaria municipal de educação na gestão da época (2009 a 2016) começa, então, a discutir e organizar um processo de formação continuada específico para as coordenadoras pedagógicas e professoras das escolas municipais. As formações, em 2009, com a equipe técnica da educação infantil da SME, que era pequena, eram exclusivas para as coordenadoras, mas já havia algumas programações formativas de pequenos cursos e palestras para as professoras. Ao longo dos anos a estrutura foi sendo ampliada, com a entrada de mais formadoras e o atendimento das professoras de educação infantil na formação continuada, realizada pela equipe de formadoras da educação infantil da SME.

Nesse período de construção de um processo de formação continuada consistente para professoras e coordenadoras da educação infantil muitas reuniões foram realizadas entre diferentes gerências e instâncias da SME, sempre em busca de planejar e apoiar a formação destas profissionais da educação infantil.

¹³ Dados do Setor de Demanda da SME, relativos a 01/11/2025.

¹⁴ Dados do Relatório da Gerência de Educação Infantil de outubro de 2016.

Conforme Cardoso, Lerner, Nogueira e Perez (2007) algumas premissas são importantes na construção de programas de formação continuada:

- Ensinar é tarefa de profissionais. Portanto, professores são profissionais que atuam e precisam desfrutar contextos de interlocução, acesso à informação, tempo e espaço de reflexão e planejamento para que sejam partícipes das transformações sociais.
- O trabalho com formação de professores implica uma perspectiva sistêmica, em que as ações não ocorrem de forma isolada. Atuar de forma articulada com diretores, supervisores e equipes técnicas de secretarias é imprescindível.
- O trabalho de formação continuada deve ocorrer no contexto de trabalho dos profissionais envolvidos e ter referência com seu cotidiano: no caso dos professores, a sala de aula; dos diretores, a escola; dos supervisores, as reuniões de formação.
- A atuação no campo da educação exige resultados de aprendizagem dos alunos, mas não há uma fórmula única, externa, que dê conta do problema. Ensinar é um trabalho complexo, que requer conhecimento, autonomia, autoria, prazer e criatividade. O desafio está justamente em como criar condições para formar professores com tais competências, sem cair na tentação de sistematizar tudo e transformá-los em cumpridores de tarefas (Cardoso *et al.*, 2007, p. 15).

Na subseção 4.2 “Produção de dados” desta dissertação pode-se acompanhar o percurso e a organização dos encontros de formação ao longo do período da gestão municipal a que se refere essa pesquisa. Um período de realização de muitas ações de formação, incluindo outras em parcerias com instituições da cidade, como o caso do SESC Rio Preto, que não são objetos deste estudo.

O período mais consistente de formação continuada, que foi se delineando a partir das experiências dos anos anteriores, aconteceu de 2013 a 2016, quando recebemos orientações e estudamos materiais enviados pela assessoria externa de duas formadoras contratadas. Algumas vezes elas vinham de São Paulo e ficavam um ou mais dias conosco, presencialmente, outras vezes eram realizadas reuniões virtuais entre a equipe técnica da educação infantil da SME e as assessoras. Todos esses foram momentos formativos essenciais para a construção e desenvolvimento do Projeto de Formação de nosso município. Foi a primeira vez que construímos um Projeto de Formação coeso, coerente e duradouro para a nossa rede municipal de educação infantil.

Nesse processo todas as coordenadoras pedagógicas de educação infantil fizeram parte, da mesma forma que as professoras da rede municipal que, ao longo dos anos, conforme a estruturação da gerência de capacitação, foram sendo atendidas em encontros planejados pela equipe técnica, em seus horários de

“planejamento e preparo de material” (PPM). A partir de 2013, também as coordenadoras da rede conveniada iniciaram sua participação.

Vale destacar que nos anos de 2015 e 2016, além dos encontros de formação com a pesquisadora, então gerente de educação infantil, as coordenadoras pedagógicas passaram a participar de encontros formativos por “polo” com as formadoras de professoras (em agrupamentos de cerca de 10 escolas com localidades próximas), em que tiveram a oportunidade de escolha de um tema para se aprofundarem com os pares do seu território, dentre os temas de estudo dos anos anteriores. Também nesses anos um acompanhamento realizado pelas formadoras em algumas escolas, *in loco*, proporcionou um contato mais direto e pessoal entre a formadora da SME e a coordenadora, além de uma visão mais abrangente e atualizada em relação às “pistas” da chegada do processo formativo nas práticas das escolas. Eu, como formadora e gerente da educação infantil do município, consegui realizar esse acompanhamento *in loco* com algumas coordenadoras pedagógicas, ao longo dos anos de minha atuação, embora, pela demanda muito grande de atribuições como gerente, tais acompanhamentos tiveram uma frequência em que não foi possível um aprofundamento de tal prática.

A contratação da assessoria externa foi fundamental para a qualidade do processo formativo que aconteceu no período mencionado nesta pesquisa. O olhar observador, a escuta atenta, as provocações que levavam a um constante processo de reflexão sobre a prática foram essenciais a cada momento vivido. Como nos alerta Cardoso *et al* (2007):

Uma atuação externa, que provoque transformações locais, precisa criar raízes profundas e ramificadas para que os investimentos técnicos, emocionais e financeiros não sejam passageiros e se percam no tempo. É imprescindível que a parceria seja real, focada nos problemas que emanam do contexto em que se atua, e não unilateral, produzida a partir de teorias ou necessidades exógenas ao sistema. Que as intenções de atuação tenham uma visão humanista, uma perspectiva de futuro para a sociedade e que a ação não seja interrompida a cada mudança de mandato. O sucesso das parcerias se dá quando o desejo, o prazer e o comprometimento como o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e integradora são o eixo de atuação dos parceiros (Cardoso *et al*, 2007, p. 15).

Desta forma, reuniões, supervisões, estudos individuais e coletivos, registros diversos, pesquisas, relatos fizeram parte de todo o processo de formação. Muitas vezes as discussões que ocorriam entre as formadoras da equipe de formação da

educação infantil precisavam de decisões de outras instâncias da secretaria municipal de educação.

A busca de articulação com a supervisão de ensino e diversas outras gerências fez-se necessária e importante, para a garantia de uma linha de trabalho que visava atender as demandas de todas as escolas. Sabemos que os aspectos pedagógicos e administrativos da educação precisam estar alinhados e essa busca fez-se necessária o tempo todo.

Vários materiais de orientação curricular para a educação infantil foram escritos neste período, como forma de sistematizar os estudos que eram realizados nos encontros de formação de coordenadoras pedagógicas e de professoras, e para nortear as ações pedagógicas das escolas de educação infantil de nossa rede municipal. Tais materiais são utilizados ainda hoje por alguns coordenadores e professores, pois vieram das discussões coletivas entre os pares na época em que foram produzidos, fazendo muito sentido para essas profissionais, o que demonstra uma legitimidade importante em relação a todo o processo vivido. Alguns documentos: *Matriz Curricular para a Educação Infantil*, 2010; *Cadernos de Orientações Didáticas para a Educação Infantil (3 a 5 anos)*, 2016; *Orientações para o Trabalho Pedagógico na Educação Infantil - A Organização de Ambientes de Aprendizagem de 0 a 2*, 2016; *1º Manual de Orientações Técnicas integrando o Cuidar e o Educar na Educação Infantil*, 2017.

Todo o processo de formação continuada também era pensado e planejado em busca de construir uma identidade profissional e um reconhecimento do trabalho das profissionais da rede de educação pública infantil da cidade.

Nesse caminho, seminários de boas práticas aconteceram a partir de 2015, como uma forma de incentivar e valorizar toda a produção de conhecimento que estava em curso, realizada pelas profissionais das escolas. Identidades visuais também foram organizadas, como a que segue abaixo (Figura 2), utilizada nos documentos da educação infantil municipal.

Figura 2: Identidade visual da educação infantil para uso em diversos documentos.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2025.

Além de recebermos as orientações e materiais de estudo das assessoras, muitas vezes nossos próprios registros - pautas e registros sobre os encontros - eram problematizados, como forma de reflexão sobre a nossa própria atuação como formadoras. E assim fez-se um ciclo que aconteceu durante todo o processo formativo que era iniciado nos encontros da equipe técnica, passando para os encontros com as coordenadoras, que deveriam levar até a escola, em seus momentos de formação com as professoras nos HTPCs (ou outros momentos formativos nas escolas), os conteúdos e reflexões derivados dos encontros de formação com a equipe técnica da SME e que depois eram retomados com as coordenadoras nos próximos encontros de formação na SME. Esse ciclo formativo oportunizou discussões, avanços, retomadas, aprofundamentos e muitas aprendizagens para todas as envolvidas.

Para acompanhar, ampliar e aprofundar meu trabalho de formação, sempre que possível eu participava do encontro de algum grupo de professores. Em 2016 a equipe de formação da educação infantil, da gerência de capacitação, era dividida em dois grupos: formadoras das professoras das turmas de bebês e crianças de zero a dois anos de idade e formadoras das professoras das turmas de crianças de três a cinco anos de idade e os encontros de professores eram de três horas, acontecendo no horário de planejamento e preparo da semana (PPM) em que eram convocadas para estar com a equipe de formadoras. Para as professoras a frequência nos encontros era mensal.

Vale apontar que ao final de cada ano letivo e de formação a equipe técnica da SME, com o aporte da assessoria externa, elaborava instrumentos avaliativos a serem respondidos pelas participantes dos encontros formativos, fossem elas coordenadoras pedagógicas ou professoras. As respostas eram estudadas e compunham o diagnóstico para a elaboração do Projeto de Formação do ano seguinte.

5.2. PERFIL IDENTITÁRIO DAS COORDENADORAS PARTICIPANTES

Nesta subseção apresentamos o perfil identitário das coordenadoras pedagógicas participantes dos encontros de formação no ano de 2016, e a forma de organização dos agrupamentos para tais encontros de formação.

Na rede municipal as coordenadoras pedagógicas assumem seu cargo após concurso. Tanto a coordenadora pedagógica como a diretora de escola precisam ter cinco anos de experiência na docência, antes de assumirem seus cargos de gestão. Elas escolhem, no dia de sua efetivação no cargo ou por processo de remoção, seu local de trabalho, chamado de “escola sede”. Os Decretos de nº 9674 de 18/06/1998 e nº 9969 de 13/11/1998 regulamentam a composição do quadro de especialistas de educação (coordenador pedagógico, diretor de escola, assistente de diretor de escola e supervisor de ensino), sendo que a partir de nove classes de alunos as escolas de educação infantil possuem um coordenador pedagógico e um diretor de escola na gestão, para escolas com 8 classes quem assume a direção e a coordenação é um diretor de escola (“gestor único”) e para escolas com sete classes ou menos quem assume a direção e a coordenação é um coordenador pedagógico (“gestor único”). Quando uma das gestoras da escola se afasta para substituir um supervisor de ensino, ou fazer parte da equipe da SME, por licença ou outro motivo possível, a vaga da gestora é oferecida para uma professora que se candidata para tais vagas no início de cada ano e, então, esta professora passa a assumir as funções da gestora que está substituindo, seja de coordenação pedagógica ou de direção, na escola escolhida por ela para este tempo de substituição.

Quanto ao perfil das coordenadoras pedagógicas de educação infantil das escolas municipais em 2016, temos os dados de um instrumento avaliativo respondido por elas ao final do mesmo ano. Das 90 coordenadoras de escolas com atendimento de zero a cinco anos de idade, 62 responderam ao instrumento.

Quadro 7: Tempo de Atuação na Educação Infantil

Tempo de atuação na Educação Infantil	Porcentagem em relação ao todo respondente
29 coordenadoras têm de 0 a 5 anos	46,77 %

08 coordenadoras têm de 6 a 10 anos	12,90 %
09 coordenadoras têm de 11 a 15 anos	14,52 %
05 coordenadoras têm de 16 a 20 anos	08,06 %
02 coordenadoras têm de 21 a 25 anos	03,23 %
09 coordenadoras têm de 26 a 30 anos	14,52 %

Fonte: Dados do Relatório de Avaliação das Coordenadoras Pedagógicas (2016).

Quadro 8: Tempo de Atuação na Escola Atual

Tempo de atuação na Escola Atual	Porcentagem em relação ao todo respondente
48 coordenadoras têm de 0 a 5 anos	77,42 %
05 coordenadoras têm de 6 a 10 anos	08,06 %
04 coordenadoras têm de 11 a 15 anos	06,45 %
02 coordenadoras têm de 16 a 20 anos	03,23 %
03 coordenadoras têm de 21 a 25 anos	04,84 %
00 coordenadoras têm de 26 a 30 anos	00,00 %

Fonte: Dados do Relatório de Avaliação das Coordenadoras Pedagógicas (2016).

Em 2016 participaram dos encontros de formação da educação infantil, 90 coordenadoras pedagógicas (ou profissionais que estavam substituindo a função da coordenação pedagógica), divididas em quatro grupos de formação, sendo que dois grupos eram de coordenadoras das escolas que atendiam crianças de zero a dois anos de idade e dois grupos das escolas que atendiam crianças de três a cinco anos de idade, pois os temas das formações eram diferentes, conforme a faixa etária (Figuras 3 e 4).

As reuniões aconteciam em salas da secretaria municipal de educação, em geral todas as quintas-feiras, de forma a atender os 4 agrupamentos.

Vale dizer que algumas coordenadoras participavam de dois agrupamentos, portanto frequentavam as reuniões quinzenalmente, por trabalharem em escolas com atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade. Para as demais, com atendimento somente de um segmento, a participação nestas reuniões era mensal.

As coordenadoras pedagógicas das escolas conveniadas também participavam nos agrupamentos dos encontros com as pautas relacionadas às turmas de zero a dois anos de idade. Estas coordenadoras pedagógicas eram escolhidas pelas entidades parceiras e tinham experiência na docência em creches, em geral nas próprias creches conveniadas.

Figuras 3 e 4: Quadros com a divisão das escolas nos grupos, para a participação das coordenadoras pedagógicas nos encontros de formação.

Grupo 1 - (De 0 a 2 anos)		Grupo 2 - (De 0 a 2 anos)	
1	EM Adelaide Kauam Medina	1	EM Adelfio Deodoro
2	EM Anázia José Bolçone	2	EM Ana Mendes Oliveira Castro
3	EM Carlos Milanesi	3	EM Beatriz de Carvalho Seixas
4	EM Chapeuzinho Vermelho	4	EM Cachinhos de Ouro -Unidade II - diretora
5	EM Décio Monzoni Lang	5	EM Dunalva do Amaral Farath
6	EM Dom José Joaquim	6	EM Elizabete Caballero - Unidade II - diretora
7	EM Dona Jota - unidade I - coordenadora	7	EM Eurides Mambreu
8	EM Dr. Lotf João Bassit	8	EM Grácia Maria da S. Bortoleto - Unidade I - coordenadora
9	EM Eládio Arroyo Martins	9	EM Irmã Dulce
10	EM Elizabete Caballero - unidade I - coordenadora	10	EM Irmã Martha Maria
11	EM Jandira Caetano Ribeiro	11	EM Joana Casagrande Vinha
12	EM Lealdade e Amizade - Infantil	12	EM José Froes Filho
13	EM Neide Egéa Laguna	13	EM Nice Beolchi Nunes Ferreira
14	EM Odair Aluizio Tortorello - Jd Sônia	14	EM Osvaldo de Carvalho
15	EM Príncipe Encantado -unidade II - diretora	15	EM Tacila Said Benneti
16	EM Sílvia Covas	16	EM Vereador Sérgio Camargo
17	EM Zilda Natel	17	EEI Celeste Maria de Almeida Gouveia
18	EEI Amélia Balbo Sacchetin	18	Extensão Redentora
19	EEI Caminho do Futuro	19	EEI Dr. Mário Moraes A. Silva
20	EEI Célia Homsi de Mello	20	EEI Irmã Estelita
21	EEI Formosa	21	EEI Irmã Izaltina Maria
22	EEI IELAR	22	EEI Irmã Julieta
23	EEI Maria Inês Arnal	23	EEI Lucy Aparecida Zainum Hage
24	Extensão João Paulo II	24	EEI Márcia Affini Bagdasaryan
25	EEI Nôemia Borin Raduan	25	EEI Maria Luiza de Oliveira e Silva
26	EEI Raquel Veronezzi M. da Silva	26	EEI Maria Marcolina da Costa Faria
27	EEI Santa Catarina Labouré	27	EEI Pro ^{fa} Sylvia Purita

Gerência de Educação Infantil
04/03/2016

Grupo 3 - (De 03 a 5 anos)		Grupo 4 - (De 03 a 5 anos)	
1	EM A Bela Adormecida	1	EM Amália Senir Lisboa Pontes Gestal
2	EM Adelaide Kauam Medina	2	EM Ana Mendes Oliveira Castro
3	EM Agostinho Brandi	3	EM Anna Mantovani de Andrade
4	EM Antônio Espada Filho	4	EM Bosque Encantado
5	EM Aparecida Homsi Salles Cunha	5	EM Cachinhos de Ouro - unidade I - coordenadora
6	EM Céu Encantado	6	EM Castelo do Bosque
7	EM Chafic Balura	7	EM Cinderela
8	EM Clóvis Sanfelice	8	EM Decio Monzoni Lang
9	EM Daisy Rollemberg Trefiglio	9	EM Eládio Arroyo Martins
10	EM Dona Jota - Unidade II - diretora <i>coordenadora</i>	10	EM Fada Azul
11	EM Dunalva do Amaral Farath	11	EM Grácia Bortoleto - unidade II - coordenadora
12	EM Elvira de Guzzi Ribeiro	12	EM Jacy Salles da Silva
13	EM Eurides Mambreu	13	EM Jandira Caetano Ribeiro
14	EM Joana Casagrande Vinha	14	EM José Barbar Cury
15	EM Joãozinho e Maria	15	EM José Froes Filho
16	EM José Maria Rollemberg Sampaio	16	EM Julio de Faria Souza Jr - unidade II - assistente
17	EM Julio de Faria - Unid I - coordenadora	17	EM Laerte Teixeira da Costa
18	EM Lotf João Bassitt	18	EM Luzia Aparecida Penha dos Santos
19	EM Maria Faria Vasconcelos	19	EM Manoel Antunes
20	EM Menino Jesus	20	EM Mônica e Cebolinha - unidade II - diretora
21	EM Meu Amor	21	EM Orestes Quêrcia
22	EM Modesto R. Marques - Unid I - coordenadora	22	EM Pantera Cor-de-Rosa
23	EM Mônica e Cebolinha - Unid I - coordenadora	23	EM Pato Donald
24	EM Norberto Buzzini	24	EM Peter Pan
25	EM Raio de Sol	25	EM Pinóchio
26	EM Sítio do Pica-Pau Amarelo	26	EM Príncipe Encantado - unidade I - coordenadora
27	EM Soldadinho de Chumbo	27	EM Saci Pererê
28	EM Vera	28	EM Zumbi dos Palmares

Gerência de Educação Infantil
04/03/2016

Fonte: Gerência de Educação Infantil, 04/03/2016. Arquivo pessoal da autora.

Como podemos analisar a partir dos dados coletados, a maioria era iniciante na coordenação pedagógica da educação infantil e na escola onde estava atuando como coordenadora. A equipe de formação da SME sabia que precisava tratar das inúmeras questões relacionadas à educação infantil, dando o apoio necessário para a construção do projeto de formação continuada das escolas de atuação das coordenadoras e para outras questões que surgiam ao longo dos encontros de formação na SME.

5.3. DOCUMENTOS ANALISADOS

Esta pesquisa utilizou dados de dois tipos de instrumentos. Para coletar dados referentes ao município, perfil das profissionais, número de escolas, número de crianças atendidas, agrupamentos dos encontros de formação, cronogramas de encontros, utilizou-se de arquivos pessoais - anotações próprias, relatórios, arquivos salvos em dispositivos móveis individuais, e-mails - e pesquisas realizadas em sites oficiais.

Para coletar os dados necessários a responder à questão central desta pesquisa utilizou-se um roteiro (Anexo1), que norteou a leitura e análise dos conteúdos dos documentos da formação de coordenadoras pedagógicas da educação infantil realizada no ano de 2016, que em nosso caso compreendeu um total de 16 pautas de encontros formativos, que aconteceram nos meses de janeiro a junho e de agosto a novembro de 2016.

5.4. SABERES RESULTANTES DESSE PROCESSO DE ANÁLISE

Nesta subseção apresentamos os saberes resultantes do processo de análise documental dos registros dos encontros de formação de coordenadoras pedagógicas da educação infantil realizados no ano de 2016, no município do interior do estado de São Paulo.

Analisando a pauta do primeiro encontro do ano, esse foi um encontro um pouco diferenciado dos demais, pois teve a participação das coordenadoras e diretoras das escolas. Ele foi destinado a subsidiar as reuniões de planejamento que

acontecem nas escolas, nos primeiros dias de retorno das professoras, após as férias de janeiro. Em geral, coordenadores e diretores das escolas são chamados a participar desse tipo de encontro em todo início de ano.

Quadro 9. Objetivos e conteúdos do primeiro encontro de formação, com a presença de todos os coordenadores pedagógicos e diretores.

Objetivo do encontro	• Subsidiar os Coordenadores Pedagógicos e Diretores, dando diretrizes para o Planejamento Escolar que será realizado nas escolas nos dias 28 e 29 de janeiro de 2016.
Conteúdos do encontro	• Organização Administrativa e Pedagógica – Resoluções; • Adaptação e Acolhimento; • Orientações: Merenda Escolar.

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016).

Assuntos da gestão pedagógica e da gestão administrativa foram tratados no mesmo encontro, desta forma diretores e coordenadores pedagógicos receberam orientações destas duas instâncias de gestão. Com o material e informações que receberam neste primeiro encontro, eles deveriam planejar os dias destinados ao planejamento do ano, a realizar com as professoras que assumiram as turmas nas escolas onde atuavam.

O tema adaptação e acolhimento, por ser da especificidade da educação infantil, de zero a cinco anos de idade, foi abordado, de forma a tratar do acolhimento das crianças e das famílias desde o dia da matrícula na escola, até o atendimento das necessidades individuais de cada criança neste período. Planejar esta acolhida inicial, a organização dos ambientes, a recepção afetuosa e paciente, atender as famílias com atenção são exemplos de boas práticas nestes momentos e são de responsabilidade de toda a equipe escolar. Como explicitado no documento do Ministério da Educação, *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (2009c), as crianças têm o direito de receberem atenção especial neste período e as famílias têm o direito de estar presentes no período de adaptação das crianças. Para a garantia do atendimento desse direito a

relação com as famílias é muito importante, pois são elas que conhecem as singularidades das crianças. Planejar este período, de tal forma que as necessidades das crianças sejam atendidas, para que elas consigam ficar bem sem a presença dos familiares é essencial.

Uma questão que sempre se fez presente nas reuniões entre gerências da secretaria de educação e formadores, que organizavam a formação dos coordenadores pedagógicos, foi a importância de encontros para diretores de escolas que abordassem as diretrizes pedagógicas da educação infantil. Tal questionamento surgia por parte das coordenadoras nos encontros de formação, quando discussões sobre o atendimento de qualidade para as crianças precisavam de mudanças na estrutura da escola. O que ainda se pode constatar, é que o trabalho dos diretores é muito burocrático, com foco no acompanhamento dos serviços realizados pelos profissionais de apoio que trabalham nas escolas, cumprimento de leis e resoluções e de direcionamento das atividades dos colegiados das escolas (APM e Conselho de Escola), em geral estas para programação de eventos e captação de recursos.

Quadro 10. Objetivos e conteúdos dos encontros de formação para coordenadores pedagógicos com atendimento das turmas de crianças de zero a dois anos de idade.

Objetivos dos encontros	• Apresentar a avaliação da formação de 2015. • Apresentar o projeto de formação de 2016. • Compreender as diferentes dimensões de uma rotina na creche e fazer uso deste conhecimento para analisar o equilíbrio e a qualidade das rotinas pedagógicas. • Levantar conhecimentos sobre a estrutura, regularidade e aspectos significativos de uma rotina. • Criar observáveis para compreensão e avaliação das rotinas. • Construir instrumento para avaliar a organização dos espaços, tempos e materiais da creche, com foco na segurança, no desenvolvimento e na crescente autonomia dos bebês e das crianças. • Planejar modos de apoiar a professora em seu trabalho de reorganização do tempo e do espaço da creche. • Criar observáveis para compreender e avaliar as condições da brincadeira nas salas de Berçário e Maternal (bebês e crianças pequenas de 0 a 2 anos de idade), a fim de planejar intervenções e preparar devolutivas às professoras. • Planejar a tematização de brincadeiras dos
-------------------------	---

	bebês e das crianças pequenas em áreas externas, considerando os saberes das professoras quanto ao ambiente educativo e os desafios que estimulem as crianças a brincar e explorar estes espaços com segurança e autonomia, de forma a apoiar o trabalho docente. • Construir um instrumento para avaliar as práticas de explorações de materiais plásticos e seus processos de transformação (organização de materiais, espaço físico, tempo, adequação da proposta ao clima e agrupamentos) planejadas pelas professoras, a fim de planejar intervenções e preparar devolutivas a elas. • Analisar desenhos infantis para conhecer o percurso criador das crianças. • Compreender o percurso do desenho e o que a escola deve oferecer para favorecer a expressividade e o desenvolvimento do percurso gráfico das crianças. • Refletir sobre o papel da Coordenadora Pedagógica no apoio ao trabalho das professoras, quanto às propostas de desenhos para as crianças. • Criar referenciais para o planejamento de explorações de objetos diversos, considerando as especificidades da faixa etária e os modos de exploração dos bebês e das crianças pequenas. • Criar observáveis para a avaliação das condições que favorecem o desenvolvimento dos modos de exploração dos bebês e das crianças pequenas, considerando o percurso que as levam da condição de explorar para o jogo simbólico, o tempo e a regularidade para exploração das crianças, os agrupamentos, a organização do espaço, a seleção de materiais e o planejamento da professora. • Avaliar os conteúdos da formação de Coordenadoras Pedagógicas desde 2013, refletindo sobre os avanços na educação e cuidado das crianças de 0 a 2 anos e nos desafios do trabalho da coordenadora pedagógica para 2017.
Conteúdos dos encontros	• Avaliação da formação de 2015. • Projeto de Formação de 2016. • Dimensões da rotina. • A rotina e as formas de organização da prática educativa.

	• Critérios que organizam uma boa rotina. • Dimensões da rotina: as rotinas pedagógicas e as rotinas de serviços. • Avaliação das condições de brincar: organização de brincadeiras em arranjos semiabertos. • Critérios para organização de brincadeiras em espaço interno. • Avaliação e planejamento de intervenções. • Tematização de brincadeiras das crianças em áreas externas. • Avaliação das práticas de explorações de materiais plásticos e seus processos de transformação e planejamento de intervenções. • Análise de desenhos infantis. • O percurso criador e o desenho das crianças. • Planejamento de propostas de desenho para crianças pequenas. • Os modos de exploração das crianças. • O desenvolvimento do jogo para as crianças: passagem do jogo de exploração para a experimentação e o jogo simbólico. • Planejamento de ambientes que favoreçam o desenvolvimento de jogos de papéis e a exploração de objetos. • Critérios para a seleção de objetos para a exploração de crianças pequenas. • Avaliação e planejamento de intervenções na organização dos espaços e materiais. • Conteúdos da formação de Coordenadores Pedagógicos de 2013 a 2016. • Avanços do trabalho pedagógico realizado nas escolas que atendem crianças de 0 a 2 anos de idade. • Desafios do Coordenador pedagógico para 2017.
--	--

Fonte: Elaboração da autora, com base nas pautas dos encontros de formação (arquivo pessoal; 2025).

Quadro 11. Objetivos e conteúdos dos encontros de formação para coordenadores pedagógicos com atendimento das turmas de crianças de três a cinco anos de idade.

Objetivos dos encontros	• Apresentar a avaliação da formação de 2015. • Projeto de formação de 2016. • Compreender as diferentes modalidades de organização do tempo didático e suas principais características. • Fazer uso deste conhecimento para analisar o
-------------------------	--

	equilíbrio das rotinas pedagógicas. ● Apresentar o Projeto de Formação de 2016. ● Compreender a diferença entre Projeto Institucional, Projeto Didático e Projeto de Formação. ● Compreender a estrutura e as etapas de desenvolvimento de um Projeto Didático. ● Refletir sobre o seu papel de formadora local: como acompanhar e apoiar a professora no planejamento e desenvolvimento de um Projeto Didático. ● Compreender a diferença entre Projeto de Formação, Plano de Trabalho (que consta no Plano Escolar) e Plano de Ação, como instrumentos de trabalho da Coordenadora Pedagógica. ● Discutir a concepção que sustenta o trabalho de matemática em nossa rede municipal de educação infantil. ● Retomar os conteúdos matemáticos discutidos em encontro anterior, a fim de elucidar as questões que ainda não foram respondidas. ● Levantar e analisar, por meio de vídeo, os conteúdos da matemática presentes nas propostas que envolvem o trabalho com jogos de percurso. ● Discutir como a prática de jogos pode se transformar em uma potente estratégia para favorecer a aprendizagem das crianças em matemática. ● Refletir sobre o seu papel de formadora local: como acompanhar e apoiar a professora no trabalho com jogos e com os conteúdos da matemática, na educação infantil. ● Discutir a concepção de contagem com a qual trabalhamos em nossa rede municipal. ● Compreender quais são as estratégias de contagem das crianças durante a brincadeira com os jogos de percurso. ● Levantar e analisar as condições didáticas que as professoras precisam garantir no planejamento, no desenvolvimento e na finalização do Projeto “Jogos de Percurso”. ● Levantar as principais dúvidas que as professoras têm com relação ao Projeto “Jogos de Percurso”. ● Analisar quais instrumentos e estratégias de formação as coordenadoras pedagógicas podem utilizar para acompanhar o trabalho das
--	--

	professoras, durante a realização do Projeto de “Jogos de Percurso” e para problematizar as dúvidas delas. ● Retomar e avaliar os conteúdos didáticos e da formação dos encontros de Coordenadoras Pedagógicas desde 2009, refletindo sobre os avanços e desafios do trabalho em sala de aula e do trabalho da coordenadora pedagógica para 2017.
Conteúdos dos encontros	● Avaliação da formação de 2015 e continuidade em 2016. ● Modalidades organizativas. ● Rotinas. ● Projeto de Formação de 2016. ● Diferença entre Projeto Institucional, Projeto Didático e Projeto de Formação. ● Estrutura e etapas do Projeto Didático. ● O Papel do CP no acompanhamento do desenvolvimento do Projeto Didático. ● Diferença entre Projeto de Formação, Plano de Trabalho e Plano de Ação do Coordenador Pedagógico. ● A concepção do trabalho com matemática. ● A matemática nos jogos de percurso. ● O Papel do CP na acompanhamento do trabalho do professor. ● Conteúdos da matemática na educação infantil. ● Contagem. ● Estratégias de contagem das crianças em situações de jogos. ● Condições didáticas para a construção de estratégias de contagem nos jogos de percurso. ● Conteúdos da matemática nos Jogos de Percurso. ● Condições didáticas para o planejamento da finalização do Projeto “Jogos de Percurso”. ● O conhecimento dos professores a partir dos estudos na SME e na escola e as problematizações do Coordenador Pedagógico. ● Instrumentos/estratégias de formação para o acompanhamento do trabalho dos professores durante o desenvolvimento deste projeto. ● Retomada e avaliação dos conteúdos da formação de professores e coordenadores pedagógicos de 2009 a 2016. ● Desafios do trabalho do coordenador pedagógico para 2017.

Fonte: Elaboração da autora, com base nas pautas dos encontros de formação (arquivo pessoal; 2025).

5.4.1. SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL

Tratar das especificidades da educação infantil ainda é um grande desafio. A começar pela identidade das profissionais que atuam nesta etapa da educação básica, temos ainda a pouca valorização social e política de quem educa e cuida das crianças pequenas e, além disso, há uma diferenciação entre educadoras que trabalham nas creches e educadoras que trabalham nas pré-escolas. O reconhecimento de quem atua na pré-escola chegou primeiro e em nosso município não foi diferente.

A criança na educação infantil está em pleno desenvolvimento, começa a andar, falar e utilizar diferentes linguagens, a interagir com crianças fora do ambiente familiar. É um processo intenso de aprendizagens. Voltar o olhar para essa fase é investir nas bases do desenvolvimento humano e compreender a importância da educação infantil para esse desenvolvimento.

Acreditando nisso e sabendo da diferença nas experiências e nas necessidades formativas entre coordenadoras das creches e das pré-escolas, organizamos os Projetos de Formação para a formação continuada das coordenadoras pedagógicas da rede municipal. Mas como escolher os temas e conteúdos para os encontros formativos?

No caso das coordenadoras que atuavam nas escolas de educação infantil com turmas de crianças de zero a dois anos, baseamos nossas escolhas no que estrutura a vida dos bebês e crianças bem pequenas nas creches e que também estrutura a organização do planejamento das professoras: *as rotinas* e depois fomos entrando nas atividades planejadas para as crianças, para os diferentes momentos da vida cotidiana delas na creche.

Buscamos com essa escolha refletir com as coordenadoras sobre cada parte da rotina das crianças e sobre como planejar e avaliar o atendimento da creche com base no olhar atento para as experiências que as crianças viviam nas instituições ao longo do dia, lembrando que a maior parte do atendimento nas creches era em período integral. Foi necessário, então, tratar do trabalho da gestão pedagógica e da gestão administrativa, um desafio, pois as diretoras não participavam dos encontros (embora no grupo havia diretoras que assumiam a gestão pedagógica das escolas, por estarem

em escolas com poucas turmas) e, algumas vezes, a gestão da própria secretaria de educação não atendia as necessidades das escolas. Além disso organizar rotinas não engessadas, com atendimento às individualidades das crianças, em contextos coletivos ainda era (e hoje ainda é) um grande desafio, pois há uma tendência à padronização de horários, o que facilita a organização das rotinas dos adultos, sejam eles professores ou demais adultos que atuam na escola. Vale ressaltar que “a maneira como organizamos os espaços e o tempo, por meio da rotina, determina maior ou menor integração das dimensões do desenvolvimento humano e do cuidar e educar” (Ortiz e Carvalho, 2012, p. 62).

O documento *Práticas Cotidianas na Educação Infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* (2009) apresenta várias discussões a esse respeito, como esta:

O principal desafio das escolas de educação infantil é garantir e manter o compromisso com a infância na organização da vida cotidiana alicerçada na participação democrática e na sustentabilidade. Ou seja, preocupa-se em organizar espaços com definição pedagógica pautada em práticas específicas relacionadas ao cuidado com as características das crianças, à ludicidade, à estética e à ética das relações entre adultos e crianças e entre os pares tão importantes nessa fase da vida (Brasil, 2009b, p. 89)

Valorizar o planejamento de todos os ambientes, além dos tempos, incluindo espaços, materiais, agrupamentos-interações, com intencionalidade e uma estética cuidada, também se fez como objetivo da formação, afinal, como explicita o documento *Crítérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças* (Brasil, 2009c, p. 17), “nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante”.

O brincar dos bebês e crianças bem pequenas foi outro conteúdo da formação de 2016. Além de ser um direito das crianças, a brincadeira é promotora de desenvolvimento, “é a experiência inaugural de sentir o mundo e experimentar-se, de aprender a criar e inventar linguagens através do exercício lúdico da liberdade de expressão”, ela é “uma expressão cultural que especifica o humano” (Brasil, 2009b, p.70) e, devido à sua importância para essa etapa da vida humana, a brincadeira é um dos eixos norteadores das práticas pedagógicas da proposta curricular da educação infantil (Brasil, 2009b). Olhar para o planejamento dos materiais, espaços, tempos, observando a estética, os desafios, as questões de segurança, o desenvolvimento da autonomia e o atendimento aos interesses das crianças trouxe a

oportunidade de prestar atenção nos detalhes que fazem a diferença na qualificação das práticas cotidianas nas creches.

Um outro conteúdo para os agrupamentos de coordenadoras das escolas com atendimento de zero a dois anos foi o da linguagem do desenho, com o objetivo de compreenderem que os bebês e crianças bem pequenas passam pela fase de exploração das materialidades antes de começarem a figurar e que essa primeira fase é essencial para o desenvolvimento da linguagem das crianças pequenas. Como afirma Derdik (2020, p. 39 e 41):

A criança desenha, entre outras coisas, para se divertir. Um jogo que não exige companheiros, em que a criança é dona de suas próprias regras. [...] O desenho é a manifestação de uma necessidade vital da criança: agir sobre o mundo que a cerca, intercambiar, comunicar. [...] A garatuja não é simplesmente uma atividade sensório-motora, descomprometida e ininteligível. Atrás dessa aparente “inutilidade” contida no ato de rabiscar estão latentes segredos existenciais, confidências emotivas, necessidades de comunicação (Derdik, 2020, p. 39 e p. 41).

Explorar também foi um verbo, e direito de aprendizagem e desenvolvimento garantido na BNCC (2017) da etapa de educação infantil, trazido nos encontros. Explorar materiais, espaços, o próprio corpo, de forma intencionalmente planejada, ou seja,

garantir contextos que ofereçam e favoreçam oportunidades para cada criança e o grupo explorarem diferentes materiais e instrumentos através de suas brincadeiras exige dos estabelecimentos educacionais planejamento e organização de espaços e tempos que disponibilizem materiais lúdicos. Assim é necessária a presença de brinquedos, de objetos e materialidades que possam ser transformados, e também áreas externas destinadas a atividades, lugares desafiadores para o desenvolvimento de brincadeiras, bem como, de um modo geral, a preparação de um ambiente físico que convide ao lúdico, às descobertas e à diversidade, e que seja ao mesmo tempo seguro, limpo e confortável, propiciando atividade e o descanso, o movimento e a exploração minuciosa (Brasil, 2009b, p. 73).

Para o grupo de coordenadoras pedagógicas das escolas com crianças de três a cinco anos, outras escolhas foram feitas, em busca de atender as especificidades da faixa etária da pré-escola e pensando na continuidade dos conteúdos que já vinham sendo tratados com elas desde 2013 (lembrando que as coordenadoras das turmas de crianças de três anos foram incluídas neste grupo por opção das formadoras, que entenderam que os conteúdos que aqui discutidos seriam mais pertinentes ao atendimento desta faixa etária).

O primeiro encontro foi dedicado às modalidades organizativas do tempo didático, pois o planejamento de atividades “soltas”, sem continuidade, era (e acredito que ainda é) um desafio a enfrentar no planejamento das professoras. Discutimos também o que era considerado como atividades para as crianças da faixa etária de três a cinco anos, retomando a importância da indissociabilidade entre o educar e o cuidar na educação infantil. Fazer essa discussão também foi importante para preparar a discussão sobre *projetos*, modalidade de organização do tempo que ia permear as discussões nos próximos encontros.

Em outros encontros o conteúdo *Projetos didáticos* foi estudado, de forma a refletir sobre a escrita dos projetos, como fazer boas escolhas no planejamento dos projetos, de forma a atender as curiosidades das crianças e em como apoiar as professoras nestas escritas.

O conteúdo *Jogos de Percurso* foi escolhido para tratarmos dos conhecimentos matemáticos, como por exemplo, da contagem e sistema de numeração. Na construção dos jogos e depois nas jogadas realizadas entre as crianças, elas têm a oportunidade de construir esses conhecimentos, a partir da própria curiosidade e de situações-problema, mediadas pelas intervenções das professoras. Por meio dos jogos de percurso as crianças participam ativamente de experiências de quantificação e as professoras podem substituir as atividades de ligar a quantidade ao número, por exemplo, ainda tão comuns nas turmas da pré-escola, por experiências significativas para as crianças, atendendo aos *direitos de aprendizagem e desenvolvimento* explicitados na BNCC (2017):

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis **direitos de aprendizagem e desenvolvimento** asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (Brasil, 2017, p. 37).

Refletir sobre a própria prática inclui compreender questões didáticas que fazem parte do papel do professor e da discussão curricular referente à educação infantil. A partir dessas questões o próprio papel de formador dos coordenadores foi sendo discutido. As “velhas” concepções sobre o que é ensinar e o que a criança deve aprender nesta etapa da educação básica foram trazidas para as discussões entre os pares, de forma que as coordenadoras puderam rever as próprias concepções e levar tais discussões para o seu contexto de trabalho, ou seja, em um processo em que

teoria e a prática são aliadas nas reflexões sobre a educação e o cuidado das crianças pequenas.

5.4.2. SOBRE A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Fortalecer a função formadora qualificada da Coordenadora Pedagógica sempre foi um objetivo considerado importante para o trabalho realizado em todos os encontros de formação com elas. A presença em grupo de pares é muito importante para este fortalecimento. Como mencionam Sula e Placco (2017, p. 138), citando ideias de Imbernón (2011), “diante dos atuais desafios colocados à formação dos CPs, a solidão é uma das primeiras fronteiras a ser superadas, pois, como uma tarefa coletiva e contextualizada, não pode ser apreendida baseada no isolamento.”

Estar em um espaço de diálogo sobre os saberes da experiência e os saberes relativos às legislações, currículo e fazeres da coordenação pedagógica da educação infantil trouxe a oportunidade de repensar o modo de fazer a formação continuada nas escolas, a partir de estratégias que aproximassem a observação e a ação da coordenadora com a observação e ação das professoras.

Neste sentido fez-se importante estabelecer um elo entre a *rotina pedagógica* e a *rotina de acompanhamento pedagógico* realizado pela coordenadora, no entendimento da *rotina pedagógica* como a organização de um conjunto de práticas cotidianas vividas nos diferentes espaços e tempos nas creches e pré-escolas e como nos lembra Fochi, uma trama complexa tecida entre os tempos dos adultos e da instituição e os tempos das crianças (Fochi, org., 2023, p.15). E compreendendo a *rotina de acompanhamento pedagógico* como uma forma da coordenadora organizar suas ações, de orientar seu trabalho, de estruturar suas atribuições, na construção do projeto político pedagógico da escola (Sula e Placco, 2017, p. 140-141).

Dentre os fazeres da coordenadora pedagógica, organizar e desenvolver o Projeto de Formação é um deles. E este foi um desafio para nós formadoras e para as coordenadoras pedagógicas participantes da formação. A elaboração deste instrumento de trabalho era uma novidade para todas, estávamos aprendendo juntas a elaborar tal documento, refletindo sobre os aspectos a considerar, como por exemplo, como realizar diagnósticos que trouxessem, da forma mais fidedigna possível, um retrato da realidade sobre os saberes das coordenadoras, como era o

nosso caso, ou sobre os saberes das professoras, no caso das coordenadoras, visto que:

O projeto de formação de professores é um instrumento de planejamento que o CP elabora observando os saberes já existentes no grupo docente com o qual trabalha em relação aos conteúdos nos quais têm de se aprofundar para poder ensinar. Portanto, o planejamento deve ser coerente e consistente na articulação do que propõe, considerando o que as crianças precisam aprender e tratando o professor como sujeito da própria formação (Inoue, Amado e Gouveia, 2012, p. 51).

No início de cada ano nosso Projeto de Formação (das formadoras) era apresentado às coordenadoras, mostrando os resultados da avaliação do ano anterior, realizada com as coordenadoras e professoras, que serviam de base para a escrita do projeto. Esta era uma forma de compreenderem as escolhas para a organização dos encontros e também uma forma de se apropriarem, gradualmente, da escrita deste documento importante para o trabalho formativo da coordenadora pedagógica.

Além disso as próprias pautas dos encontros, organizadas em um movimento sequencial, com coerência, podiam ser retomadas pelas coordenadoras, todas recebiam cópias (Apêndices 1 e 2). Este não foi o conteúdo principal de nenhum encontro (poderia ter sido) mas, como para todos os encontros existiam pautas intencionalmente planejadas, se retomadas, poderiam ser consideradas “modelos” a estudar. Inoue, Amado e Gouveia (2012, p. 51) explicam a importância da escrita das pautas dos encontros e como devem ser escritas:

A elaboração de pautas de formação é uma aprendizagem situada no âmbito das escritas profissionais do CP e se insere na etapa de planejamento do trabalho de formação permanente.

[...] As pautas dos encontros entre CP e professores devem ser intimamente articuladas ao projeto de formação. Deve haver uma intencionalidade sobre o que ensinar em um determinado período – conteúdos que são definidos com base em avaliações iniciais, elaboradas pela equipe escolar (Inoue, Amado e Gouveia, 2012, p. 51).

Nesse movimento de reflexão sobre a organização do trabalho da coordenadora, em 2016 a diferença entre Projeto Institucional, Projeto Didático e Projeto de Formação foi o conteúdo de um dos encontros. Esses instrumentos de planejamento da coordenadora são importantes documentos para a organização do

trabalho de formação continuada realizada na escola e para a implementação de seu projeto político pedagógico. A escrita do Projeto Institucional e do Projeto de Formação, por se tratar de assunto recente na época, sempre trazia muitas dúvidas, tanto por parte das coordenadoras mais experientes, quanto por parte das coordenadoras novas. Ademais, como princípio formativo, a escrita foi considerada importante como instigadora da reflexão de cada coordenadora sobre seus próprios fazeres. Como nos explica Freire (1996):

Dessa maneira quando escrevemos, não buscamos somente respostas únicas, mas sim essencialmente PERGUNTAMOS. Permanente inquietação de ser vivo, que nos remete a nós mesmos e à essência de nossa existência. Por tudo isso, escrever é muito difícil. Compromete mais que falar. Escrever deixa marca, registra pensamento, sonho, desejo de morte e vida. Escrever dá muito trabalho porque organiza e articula o pensamento na busca de conhecer o outro, a si, o mundo. Envolve, exige exercício disciplinado de persistência, resistência, insistência, na busca do texto verdadeiro, aquele que "o homem escreve com o seu próprio sangue" (Freire, 1996, p. 38, grifo da autora).

E por falar em instrumento de planejamento, a organização da rotina de seu próprio trabalho também permeou os diálogos nos momentos de formação das coordenadoras pedagógicas ao longo do ano. Planejar e coordenar os encontros de formação na escola, atender as demandas individuais das professoras, ler registros das professoras e dar devolutivas, acompanhar o trabalho realizado pela professora com as crianças por meio da observação na sala de aula (ou em outros espaços), atender às famílias, participar de reuniões intersetoriais (com diversos profissionais), reunir-se com a direção da escola, acompanhar a entrada e a saída das crianças, substituir a direção em sua ausência, atender demandas da SME em relação ao seu trabalho, participar dos encontros de formação na SME, realizar os próprios registros, estudar, enfim, as demandas de trabalho da coordenadora pedagógica são inúmeras e intensas, portanto é necessário planejamento e foco. A escola é uma instituição complexa, com muitos afazeres, então corre-se o risco de passar o dia em atividades que surgem a todo momento, sem estabelecer prioridades. Portanto,

somente quando o CP tem clareza de sua função é que ele organiza o tempo de acordo com as obrigações. Reconhecer-se, antes de tudo, na função de formador docente e articulador do trabalho coletivo na escola é fundamental para o seu exercício profissional. A mudança de paradigma não se realiza isoladamente. É necessário existir uma organização institucional que defina os papéis e as funções dos educadores envolvidos, investimento na construção de uma equipe colaborativa e uma formação que ajude a

reconceitualizar o papel do CP e do professor (Inoue, Amado e Gouveia, 2012, p. 85).

Enfim, participar dos encontros de formação na secretaria de educação foi uma oportunidade rica de constituição da identidade das coordenadoras pedagógicas das escolas de educação infantil, por meio da discussão sobre a importância da sua atuação formadora no espaço escolar e sobre como organizar e realizar um trabalho formativo reflexivo potente, com o objetivo de qualificar as práticas pedagógicas das professoras e a vida cotidiana das crianças nas creches e pré-escolas do município, sem perder de vista as concepções de criança e de currículo que são específicas desta etapa da educação básica.

Vale destacar que o trabalho da coordenadora pedagógica é essencialmente coletivo e contextual. Somente a partir de uma parceria estabelecida com as professoras, em um processo dialógico, em que ambas as partes se abrem, em uma relação de confiança e respeito mútuo, é que a coordenadora consegue êxito na sua função de formadora. O mesmo acontece na relação com a gestão da escola. Como parceria, entende-se que ambas as partes ensinam e aprendem, ou seja, se formam durante todo o processo, em uma relação em que o ganho maior é a qualidade de todas as experiências vividas na escola, tanto para as crianças, como para os próprios adultos.

5.4.3. SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

Muitos desafios fizeram parte de todo o processo de organização e desenvolvimento do Projeto de Formação para as coordenadoras pedagógicas da educação infantil. Desde as escolhas dos temas para o ano, do encadeamento de conteúdos para os encontros, das estratégias formativas, de quais focos trazer nos questionamentos, dos textos a enviar como subsídio de estudo individual, até como organizar os agrupamentos, de forma que fossem colaborativos. Ou seja, toda a construção trouxe muitos desafios e reflexões. Também foi necessário compreender e aceitar, que não teríamos resposta para todas as questões, mas que poderíamos sempre pensar juntas nas melhores respostas possíveis naquele momento, ou levarmos as questões para pensar com mais tempo e depois, com pesquisa, reflexão,

observação das práticas nas escolas, outras trocas de experiências, quem sabe encontrar alguma resposta melhor.

Organizar uma formação continuada que acontecia fora da escola sem perder de vista a sua realidade foi um dos princípios a ser considerado durante o processo formativo. A todo momento as coordenadoras eram incentivadas a falar sobre seus desafios na formação das professoras de sua equipe de trabalho. Tematização de vídeos das escolas foram usadas em diversos encontros, para mostrar as possibilidades de qualificação das práticas, mesmo diante dos desafios que a realidade revela, entendendo que esta é uma estratégia potente para uma formação reflexiva.

Para todos os encontros, momentos de discussão em pequenos grupos e depois de socialização destas discussões eram planejados. Análises de práticas registradas em vídeos ou de forma escrita, das próprias escolas ou presentes em materiais de estudo, eram conduzidas por questionamentos da formadora e discutidas a partir de referenciais teóricos e práticos, refletindo sobre as concepções de criança, de currículo e de escola de educação infantil normatizadas nos documentos oficiais. As coordenadoras eram incentivadas a filmar, fotografar e/ou realizar relatórios de observação de práticas das professoras de sua equipe, com o objetivo de realizarem análises de tais práticas, para estudo próprio ou para utilizarem no momento de estudo coletivo na escola.

Ou seja, as coordenadoras participavam de processos de reflexão sobre seus próprios fazeres, como por exemplo, planejar em pequenos grupos devolutivas para as professoras, a partir de vídeos sobre práticas ou pensar nesses grupos sobre o que discutir com a diretora da escola para apoiar a professora a desenvolver boas práticas com as crianças. Também puderam refletir sobre os saberes das professoras sobre determinadas práticas, sobre o que as crianças aprendem com tais práticas; analisaram bons projetos didáticos pensando na sua estrutura e nas aprendizagens das crianças ao participarem deles; discutiram com seus pares a organização de pautas de observação para situações que as crianças vivenciam em sala de aula (brincar com jogos de percurso, por exemplo); observaram a organização de espaços e materiais, a partir de fotos e vídeos, para o desenvolvimento de boas propostas para os bebês e refletiram sobre como apoiar a professora no planejamento de tais propostas; pensaram juntas sobre a organização dos diferentes momentos de

formação (individuais ou coletivos) que realizam na escola com as professoras, de forma a ajudá-las a superar dificuldades ao planejar algumas práticas e a propor desafios para as crianças de sua turma.

Materiais de estudo de autores que tratam das especificidades da educação infantil, de autores que versam sobre os fazeres da coordenação pedagógica ou documentos oficiais sobre essa etapa da educação básica eram levados para estudo coletivo nos encontros ou entregues para estudo individual a ser realizado posteriormente pela coordenadora, de forma a estabelecer um elo entre as discussões que realizadas e as teorias recentes.

E para planejar encontros significativos, que pudessem apoiar as coordenadoras em sua tarefa de formação continuada na escola, foi preciso estar atentas a muitas variáveis, assim como as próprias coordenadoras vivenciam nas escolas. A formação continuada é uma tarefa complexa, com muitas questões a considerar, como nos apontam Zumpano e Almeida (2012):

[...] para articular um processo de formação continuada em serviço, o coordenador pedagógico precisa olhar antes de tudo para o educador em sua totalidade (cognição/afetividade), conhecendo, respeitando e considerando sua história de vida, sua bagagem cultural, suas experiências e seus valores pessoais, articulando os professores e suas concepções, a realidade da instituição na qual atuam, considerando suas concepções pessoais e as propostas pedagógicas adequadas às crianças pequenas (Zumpano e Almeida, 2012, p.28).

A equipe técnica de formadoras precisou olhar para estes mesmos desafios. As experiências das coordenadoras pedagógicas eram diferentes, algumas eram novas na coordenação, outras eram novas na coordenação de escolas de educação infantil (pois vinham de escolas de ensino fundamental), outras tinham experiências anteriores em outros municípios, as experiências de vida de cada uma eram trazidas nas discussões.

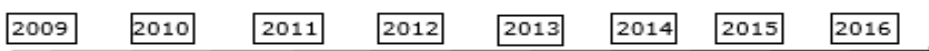
Além disso, o contexto de trabalho de cada uma era diferente, alguns mais próximos, outros mais diferentes. Lidar com esses saberes temporais, plurais, heterogêneos, personalizados e situados, como menciona Tardif (2000), foi um grande aprendizado para todas.

Ao final do ano de 2016, fechando o ciclo formativo implementado pela gestão da época, foi proposta uma estratégia de retomada dos conteúdos das formações desde o início do ciclo, em 2009 (Figura 5).

Figura 5: Linha do tempo com a retomada dos conteúdos de formação de 2009 a 2016.

1) Linha do tempo da formação desde 2009 – levantamento em trios

- Listem os conteúdos que trabalhamos, ano a ano, (de 2009 a 2016), em nossos encontros aqui (conteúdos da formação de professores/didáticos e de coordenadores pedagógicos/de formação), organizando uma linha do tempo.



Socialização das respostas dos grupos, montando a linha do tempo.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Abordar o percurso histórico da formação das coordenadoras pedagógicas e das professoras foi uma estratégia significativa de retomada das experiências e das transformações vivenciadas. E para muitas coordenadoras que foram entrando na coordenação da educação infantil ao longo daqueles anos, uma forma de conhecer a história percorrida e de irem conhecendo e se apropriando da identidade do grupo, pois “mesmo não o tendo vivenciado, precisam ter consciência de sua historicidade, de modo que compreendam sua dinâmica, na perspectiva de contribuir para sua transformação” (Sula e Placco, 2017, p. 146). Ao preencheremos juntas um quadro sobre os avanços na formação durante esse percurso e os desafios para 2017 várias questões, tanto em relação às práticas pedagógicas nas escolas de educação infantil, quanto em relação aos processos formativos, foram mencionadas pelas coordenadoras pedagógicas, como podemos verificar nos quadros abaixo.

Quadro 12: Avanços a partir da formação de coordenadoras pedagógicas e professoras das escolas que atendiam crianças de zero a dois anos de idade, no período de 2013 a 2016 e desafios para 2017.

Avanços	Desafios para 2017
Avaliações e registros	Consolidação dos Cantos
Cuidar e educar	Portfólios

Cantos	Rotatividade das professoras – retomada dos conteúdos (a coordenadora também é nova)
As práticas para o 0 a 2 anos	Cuidar e educar - formação das berçaristas (orientações diferentes entre a empresa contratante e a formação da SME)
Há avanços em todos os conteúdos, mas há necessidade de retomadas para qualificação das propostas e não cair no esquecimento	Retomadas de conteúdos de uma forma geral
Rotinas/ Organização dos espaços e das rotinas	Brincadeiras – intervenções da professora, regularidade nas propostas (qualificar)
Formação das professoras na SME	Falta de berçaristas (contrato delas deve ser revisto)
Planejamento	Constituição da identidade da equipe
Pesquisa (Coordenadoras e professoras)	Registros/Registros reflexivos (ainda é relato, sem reflexão): melhorar o olhar da professora e a reflexão sobre a prática
Reflexão-ação-reflexão	A escrita profissional da professora
Interação entre as professoras	Estudo/concepções
	Acompanhar e sistematizar todas as ações das professoras
	Devolutivas da coordenadora
	Formação em HTPC (rede conveniada, porque as professoras não têm formação na SME)
	Rotina da coordenadora: organização do tempo para otimizá-lo

	Planejamento – mais efetivo, significativo para a turma (objetivos das atividades)
	Projeto de Formação

Fonte: Relatório do encontro de formação. Arquivo pessoal da autora (2016).

Quadro 13: Avanços a partir da formação de coordenadoras pedagógicas e professoras das escolas que atendiam crianças de três a cinco anos de idade, no período de 2013 a 2016 e desafios para 2017.

Avanços	Desafios para 2017
Projetos didáticos	Retomada dos conteúdos
Valorização da produção da criança	Formação em Artes
Participação das crianças	Concepções de escola, infância, criança, ensino e aprendizagem
Participação das auxiliares das professoras - parceria	Brincar
Uso de materiais não estruturados	Manutenção dos conteúdos estudados
Leitura e organização dos espaços de leitura	Matemática
Conteúdos nunca tratados na educação infantil: ler para pesquisar, produção de textos (acreditando no potencial das crianças)	Cantos/ Organização da sala de aula (retirar as mesas em excesso, dando espaço para os cantos)
Clareza quanto aos objetivos do trabalho com as práticas de leitura e escrita	Rotina da coordenadora – tempo de estudo
CrITÉRIOS de escolha de livros	Projeto de Formação
Espaços de estudo: reunião com Eliani e reunião de polo	Devolutivas para as professoras

Fortalecimento do papel da coordenadora como formadora de professoras	Fortalecimento das ações da coordenadora
Formação das professoras - concepções	Registros da coordenadora
Nomes próprios e listas	Artes: grupos de professoras novas, que não participaram da formação
Organização da rotina: tempos, propostas, espaços	Modalidades organizativas do tempo
Modalidades de organização do tempo	Continuidade dos jogos (matemática)
Ação-reflexão-ação – estudo/tematização das práticas e teorias	Planejamento dos projetos de ler para pesquisar
Artes: valorização das produções das crianças	Dar continuidade aos conteúdos tratados, focando na intervenção da professora
Cantos: organização dos espaços	Registro reflexivo
Organização da formação em rede (todas as escolas recebendo a mesma formação, sobre os mesmos conteúdos)	Texto oral com destino escrito
	Incorporação dos conteúdos na rotina semanal da professora

Fonte: Relatório do encontro de formação. Arquivo pessoal da autora (2016).

Ouvir as coordenadoras, foi um momento importante de avaliação coletiva da formação e de deixarmos registrados os desafios que o grupo ainda tinha a enfrentar nos próximos anos, possibilitando a compreensão de que o movimento formativo acontece com avanços em direção ao novo, mas também com retomadas e dificuldades a enfrentar, afinal os conhecimentos são provisórios, ou seja, ocorrem por meio de reorganizações constantes e aproximações graduais em relação ao objeto a ser conhecido.

Na leitura e análise das respostas pudemos verificar que os conteúdos e discussões presentes nos encontros ao longo dos anos de formação surgiram como avanços alcançados no trabalho das escolas de educação infantil e também como desafios para o próximo ano. Sabemos que professoras novas entram para a nossa rede municipal de ensino todos os anos e que as coordenadoras possuem o desafio de formá-las em serviço. Coordenadoras Pedagógicas novas também vão chegando na caminhada. Organizar esse processo formativo com idas e vindas, avanços e retomadas é um saber que a coordenadora vai adquirindo ao longo de sua carreira.

5.4.4. SOBRE AS PRÁTICAS REFLEXIVAS

O processo formativo implementado na rede municipal para as coordenadoras pedagógicas buscou, a todo momento, incluir a reflexão a partir de situações de práticas reais, de forma que os conteúdos dos encontros ganhassem sentido e contribuíssem para a produção de novos conhecimentos pedagógicos, visto que “os problemas reais das professoras surgem de suas práticas diárias e é a partir dessa realidade que necessitam aprimorar seus conhecimentos” (Scarpa, 1998, p. 76).

Em relação ao contexto dos encontros de formação, estar entre os pares, refletindo sobre as práticas realizadas pelas professoras nas escolas foi um ganho. Uma maneira de organizar “comunidades de práticas” (Zeichner, 2008) e de possibilitar momentos importantes de reflexão coletiva entre pares.

As estratégias formativas eram planejadas seguindo os princípios da formação continuada reflexiva, na organização de momentos de reflexões coletivas sobre as diversas práticas pedagógicas presentes nas escolas. Esta também era uma forma de “modelizar” as coordenadoras, para que seguissem o mesmo movimento formativo, reflexivo, em seus momentos de atuação nas escolas, seguindo uma perspectiva da homologia dos processos¹⁵. Uma das estratégias muito presente nos encontros foi a *tematização de práticas*:

¹⁵Conceito desenvolvido por Donald Schön, “a homologia dos processos é apresentada como situações formativas desenvolvidas a partir de práticas sociais reais, que contribuam para o professor entender os processos educativos vivenciados pelas crianças: busca-se a coerência entre a didática da formação e a didática adotada para o trabalho docente em sala de aula” (Cartaxo, Mira, Gasparim, 2020, p. 89).

A análise de situações de sala de aula é talvez a estratégia que mais dados fornece para a reflexão. Ajuda o professor a identificar problemas, a pensar nas possibilidades de sua resolução, a investigar. Cria questões que dão sentido ao estudo de bibliografia; faz com que ele veja a situação sob outras perspectivas; problematize, levante hipóteses, identifique e nomeie dificuldades para buscar alternativas de ação; elabore propostas de intervenção didática, reflita e discuta sua adequação (Cardoso et al., 2007, p. 103).

Demonstrar o reconhecimento das “escolas como espaços geradores de teorias e práticas que precisam ser aprendidas” (Zeichner, Saul, Diniz-Pereira, 2014, p. 2214) foi um desafio a ser enfrentado pelo Projeto de Formação. Incluir os *Seminários de boas práticas da educação infantil* foi uma resposta, na tentativa de solucionar esse desafio. Nos seminários coordenadoras pedagógicas e professoras puderam expor práticas exitosas, em que a formação continuada na escola ou as práticas de sala de aula eram apresentadas para todas as educadoras do município. As profissionais que apresentavam suas práticas passavam por um processo de seleção e de discussão de tais práticas com as formadoras, antes de apresentarem no seminário, aprofundando suas reflexões sobre os princípios que sustentavam suas boas ações na escola e, assim, podiam levar para o seminário tais reflexões. Neste processo coordenadoras e professoras passavam por momentos de *reflexão sobre a reflexão na ação*, como explica Alarcão (1996):

processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. A reflexão sobre a reflexão na ação ajuda a determinar as nossas ações futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções (Alarcão, 1996, p. 17).

Podemos dizer que o Projeto de Formação de 2016, que fez parte do programa de formação do município de 2009 a 2016, criou espaços e tempos para a realização de reflexão sobre a ação (Schön, 1983), sobre o *saber ser* e o *saber fazer* (Tardif, 2014) de coordenadoras pedagógicas e professoras, em busca de construir uma nova identidade para as profissionais da educação infantil, de forma que elas pudessem pensar sobre as suas práticas com propriedade, com autonomia e que pudessem desenvolver novas práticas, ancoradas nos novos conhecimentos adquiridos durante o processo formativo.

Neste movimento, o envolvimento das coordenadoras pedagógicas foi essencial, se fez presente durante os encontros e nas discussões que pudemos

realizar. A cooperação entre as próprias coordenadoras e entre as coordenadoras e as formadoras possibilitou aprendizagens importantes e significativas para todas.

5.4.5. SOBRE OS SABERES PROFISSIONAIS

Citando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e as Orientações sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil, inclusive sobre a formação docente, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Onofre, Tomazzetti e Martins (2017) explicitam os saberes construídos pelas profissionais da educação infantil:

a especificidade da etapa educativa define-se como saberes específicos e singulares, saberes que estão envoltos pelo campo da aprendizagem, do desenvolvimento e do cuidado infantil; saberes que são propiciados pelas experiências de vida e pela formação acadêmica dos adultos, por meio da reflexão na prática e da prática. Isso significa que, ao desempenhar determinada atividade, as professoras mobilizam e reconstroem saberes, considerando as características do contexto educativo que os definem, e no caso da Educação Infantil, elas carregam marcas ao longo de sua história (Onofre, Tomazzetti e Martins, 2017, p. 735).

Para a elaboração do Projeto de Formação das Coordenadoras Pedagógicas da Educação Infantil de 2016, reconhecer tais saberes constituídos na prática educativa foi essencial. A compreensão sobre como tais saberes estavam se constituindo nas escolas, chegava por meio do diálogo, do trabalho coletivo e cooperativo com as coordenadoras. Com elas colocamos uma lupa sobre os fazeres e saberes das professoras da educação infantil da rede e incentivamos que as coordenadoras fizessem o mesmo nos tempos de formação continuada na escola de sua atuação.

Um dos desafios, que se tornou aprendizagem ao longo da formação das coordenadoras pedagógicas, foi saber equacionar as discussões dos diferentes grupos. O movimento coletivo traz muitos ganhos, mas também conflitos. Como nos provoca Tardif (2000, p. 16) “o objeto do trabalho docente são seres humanos” e comporta sempre “um componente ético e emocional”. Então saber conduzir as discussões, de forma a atender as diferentes questões trazidas, com respeito, foi (e é) um saber importante para quem conduz encontros de formação.

No movimento formativo havia uma preocupação em fazer circular os diferentes saberes da experiência de cada uma, pois esses “saberes temporais, plurais e

heterogêneos, personalizados e situados” (Tardif, 2014) constituíam saberes importantes da profissão da coordenadora pedagógica. Desta forma abrimos espaço para a aprendizagem a partir dos saberes de seus pares e não somente pelas teorias ou saberes da formadora, o que fortaleceu a identidade do grupo.

Enfim, o trabalho da formadora, seja ela da equipe técnica da secretaria de educação, seja da coordenadora pedagógica na escola, é um trabalho complexo e repleto de desafios e de saberes que vão se constituindo na profissão. Participar de todo esse processo formativo, em que pudemos valorizar os saberes construídos na prática, refletir sobre eles, tomar consciência dos aspectos que precisam de mudanças e construir conhecimentos de forma colaborativa, entre pares, foi uma grande oportunidade de aprendizado para todas as envolvidas nele.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como afirma Christov (2012), acreditamos que o eixo fundamental de programas de formação continuada deve ser a reflexão sobre a prática dos profissionais envolvidos, em busca da qualificação das práticas das professoras e da construção do pensamento autônomo das participantes. Esse também foi o eixo de fundamentação do projeto de formação analisado nesta pesquisa. Não tivemos tempo de avaliar criteriosamente o alcance desse projeto, mas ao visitar algumas escolas, quando possível, constatamos várias vezes que muitas práticas estudadas estavam ali presentes, trazendo dados das mudanças que estavam em curso.

Como saberes produzidos ao longo do processo de formação podemos fazer alguns destaques: as especificidades do trabalho profissional de quem cuida e educa os bebês e crianças pequenas; a intencionalidade no planejamento de ambientes educativos para atender as necessidades e interesses dos bebês e crianças; o currículo da Educação Infantil; a função formadora da coordenadora pedagógica, suas rotinas e a elaboração de seus instrumentos de trabalho; os avanços e os desafios de contexto de trabalho da coordenadora pedagógica e das professoras; as estratégias formativas baseadas em processos reflexivos; a história da formação da coordenação pedagógica no município; a reflexão sobre a própria prática e sobre as práticas das professoras da escola em que a coordenadora atua; a importância da autoria pedagógica ancorada nos conhecimentos teóricos; a importância do trabalho coletivo dialógico e os saberes da experiência.

Nesse processo vivido, para além dos saberes construídos na formação continuada, a identidade da coordenadora pedagógica da educação infantil foi se constituindo, uma vez que a construção da identidade das profissionais “é um processo que ocorre ao longo da carreira e trajetória de vida dos sujeitos” (Onofre, Tomazzetti e Martins, 2017, p. 730), realizando-se em uma experiência de grupo e a função formadora das coordenadoras pedagógicas pôde ser qualificada e fortalecida. Esses foram ganhos na realização do projeto de formação pesquisado.

Algumas lacunas ainda estavam sendo discutidas quando encerramos nosso trabalho, como por exemplo, ser esse um programa de formação com os mesmos conteúdos e metodologias para as coordenadoras pedagógicas de todas as escolas de educação infantil da rede municipal. Essa escolha mostrou suas fragilidades, pois

os contextos das escolas têm suas especificidades e não conseguimos atendê-las. Mesmo assim, o programa foi bem avaliado pelas participantes, embora houvesse a falta de outros modelos de formação continuada para a realização de uma análise comparativa. De toda forma refletir sobre o trabalho em rede também foi considerado importante pelas participantes e o papel de formadora local da coordenadora pedagógica foi preservado, uma vez que os encontros nos HTPCs continuaram a ser planejados e realizados por elas.

Estar nas escolas com as coordenadoras, discutindo *in loco* os seus desafios, com suas especificidades, ficou como desafio para os próximos projetos, pois fazer a gerência e a formação de todas as escolas de educação do município tomava todo o tempo da rotina de trabalho da pesquisadora. Esta seria uma forma de ampliar e aprofundar olhares e de estabelecer novas parcerias colaborativas.

Em relação à discussão sobre o currículo da educação infantil, esta poderia ser complementada e aprofundada em um processo aberto de discussão, com reflexões sobre as práticas realizadas nas escolas, para a construção do currículo do município, com a participação das profissionais da educação, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. A importância dessa discussão foi várias vezes sinalizada pelas coordenadoras pedagógicas. O processo de formação realizado entre 2009 e 2016 trouxe ganhos em relação à discussão curricular em muitos aspectos, mas não foi sistematizado em uma proposta curricular completa. A construção do documento curricular do município seria, então, a oportunidade de coordenadoras e professoras vivenciarem mais um processo de autoria, de produção de conhecimento para a rede e de continuar discutindo as práticas de educação e cuidado para as crianças de 0 a 5 anos.

Ações de formação continuada do município em parceria direta com as universidades também não fizeram parte do programa. Esta é uma parceria que ainda está por ser construída. Como afirma Zeichner (2008, p. 542), não podemos ignorar “que as teorias são sempre produzidas por meio de práticas e de que práticas sempre refletem alguma filiação teórica”. Boas parcerias poderiam trazer novos conhecimentos, construídos por ambas as partes.

Uma outra questão a destacar é que a formação dos profissionais da educação infantil é muito importante para a melhoria da qualidade no atendimento educacional das crianças desta etapa da educação básica, mas outros eixos, que estão

relacionados com as políticas públicas para a educação das infâncias, também são igualmente importantes, como preconizado pelas próprias *Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil*, que explicitam em seu artigo 3º a importância da

articulação e integração entre as dimensões da qualidade definidas nos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil: I- gestão democrática; II - identidade e formação profissional; III - proposta pedagógica; IV - avaliação da Educação Infantil; e V - infraestrutura, edificações e materiais (Brasil, 2024a, p. 2).

Processos de compra de materiais, seguindo as diretrizes das formações em curso, foram abertos para o atendimento das escolas de educação infantil, mas muito ainda ficou por ser feito e discutido.

Para finalizar, corroborando com as afirmações de Alarcão (2011), sobre a importância da escola ser também reflexiva e de Zeichner (2008), que defende que a formação do professor reflexivo que realmente fomenta seu desenvolvimento profissional é aquela que se apoia em lutas por justiça social e pela qualidade da educação para todos, podemos dizer que instituir um Projeto de Formação para as profissionais da educação infantil, sejam elas coordenadoras pedagógicas, professoras ou diretoras, é uma ação importante para a qualificação da educação no município e democratização da sociedade, mas para além desta ação, pensar em espaços para que todos, profissionais da educação, comunidades, universidades, governos, discutam as diversas ações que envolvem a construção de uma escola reflexiva, que atenda às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças com qualidade, faz-se também urgente.

Vale lembrar, como explicitam Nunes e Corsino sobre os estudos referentes à educação infantil nos municípios:

são ainda escassos os estudos centrados na análise da educação infantil no âmbito das municipalidades, das experiências que estão sendo desenvolvidas pelos poderes municipais, principalmente aqueles que reúnam a multiplicidade das estratégias que vêm sendo implantadas e seus impactos, decorrentes da transição de um atendimento assistencial para um atendimento educacional sob responsabilidade municipal (Nunes e Corsino, 2011, p. 337).

Enfim, as sementes foram lançadas. Esperamos que essa pesquisa possa contribuir com os estudos referentes à formação continuada da educação infantil, no âmbito dos municípios e com a continuidade e reflexão sobre os processos de formação vividos por aqueles que participaram dele ou por aqueles que o vierem a

conhecer, de forma que a formação reflexiva para as profissionais da educação chegue até as escolas e dê bons frutos para além de seus muros.

7. REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; CRUZ, A. C. J.; MORUZZI, A. B. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**. Maceió, vol. 8, nº 16, Jul./Dez. 2016.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. Coleção questões da nossa época, v. 8. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *In*: ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996. p. 9-39.
- ANDRADE, L. B. P. de. **Educação Infantil: discurso, legislação e práticas institucionais** [online]. Editora UNESP, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, 193.p. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853.pdf>. Acesso em: 30/05/2024.
- ARAÚJO, V.; ALMEIDA, P. C. A.; ALVES, C. S. Desenvolvimento do HTPC como espaço de formação continuada. **Educação em Revista**, v. 23, n. 1, p.181-196, 2022. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/13199>. Acesso em: 10/04/2024.
- ASSIS, M. S. S. de. Professor de Educação Infantil: uma profissão em construção. *In*: PEREZ, M. C. A. P. **Educação: políticas e práticas**. São Carlos: Suprema, 2007.
- BARROS, M. E. B. de; MORSCHEL, A. Conhecer. *In*: FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L. do; MARASCHIN, C. (Orgs.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 61-63.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal; Editora Porto, 1994.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. Brasília: MEC, SEB, 2009c.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 30/10/2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE /CEB n. 20/2009** de 11 de novembro de 2009a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília, DF, 2009b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, CNE, CEB, 2024a. Disponível em:

chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/normas-classificadas-por-assunto/diretrizes-para-a-educacao-basica/rceb001_24.pdf. Acesso em 20/09/2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação; n. 193). Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/blob/baixar/32890>. Acesso em 10/01/2025.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso em 02/02/2026.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em 16/01/2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014- 2016.** – Brasília, DF: Inep, 2016. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_primeiro_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_pne_bienio_2014_2016.pdf. Acesso em 15/01/2025

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024.** – Brasília, DF: Inep, 2024b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em 15/01/2025.

BRASIL ESCOLA. **Pandemia de Covid-19.** Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/pandemia-de-covid-19.htm>. Acesso em: 31/05/2024.

CAMPOS, M. M. Infância como construção social: contribuições do campo da Pedagogia. In: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (org.). **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas.** Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87–128, 2006. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/412>. Acesso em: 10/03/2024.

CARDOSO, B (Org). **Ensinar: tarefa para profissionais.** Rio de Janeiro: Record, 2007.

CARTAXO, S. R. M.; MIRA, M. M.; GASPARIM, R. Formação de professores da educação básica: análise dos processos formativos. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 78–93, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/faeaba/article/view/8270>. Acesso em: 09/02/2026.

CERISARA, A. B. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional.** São Paulo: Cortez, 2002.

CHRISTOV, L. H. da S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. da S. (org.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada.** São Paulo: Loyola, 2012. p. 9-13.

CHRISTOV, L. H. da S. Saberes para a coordenação pedagógica: quais são e onde aprender. *In*: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (org.). **O coordenador pedagógico e os desafios pós-pandemia**. São Paulo: Loyola, 2021. p. 101-113.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FOCHI, P. (Org). **Vida cotidiana e microtransições - narrativas pedagógicas das escolas do observatório da cultura infantil - OBECI**. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

FREIRE, M. **Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I**. Série Seminários. São Paulo: Espaço Pedagógico, set. 1996.

GALINDO, W. C. M. A construção da identidade profissional docente. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 24, n. 2, p. 14–23, jun. 2004.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008. p. 109.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto Ed., 1999.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GORZONI, S. de P.; DAVIS, C. L. F. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1396–1413, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4311>. Acesso em: 18/05/2025.

GUIMARÃES, C. M. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INOUE, A.; AMADO, C.; GOUVEIA, B. (Org) **Coordenador Pedagógico: função, rotina e prática**. Série educar em rede. Palmeiras, BA: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). São José do Rio Preto (SP). **Cidades e Estados: panorama**. Rio de Janeiro: IBGE, [s.d.]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-jose-do-rio-preto/panorama>. Acesso em: 01/11/2025.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 61-79, dez. 1999.

KUHLMANN JR., M.; FERNANDES, F. S. Infância: construção social e histórica. *In*: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (Org.). **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

KUHLMANN JR., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Ago 2000. nº 14. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbJFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 21/10/2024.

LEMOES, F. C. S.; ROCHA, M. L. da. Pensar. *In*: FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L. do; MARASCHIN, C. (Orgs.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 183-185.

LIBERALI, F. C. O Desenvolvimento Reflexivo do Professor. **The ESPECIALIST**. São Paulo, vol. 17, n. 1, p. 19-37, jan. 1996. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/277222600_O_Desenvolvimento_Reflexivo_do_Professor/citation/download Acesso em 14/10/2025.

LIMA JUNIOR, E. B.; OLIVEIRA, G. S. de; SANTOS, A. C. O. dos e SCHNEKENBERG, G. F. Análise Documental como Percurso Metodológico na Pesquisa Qualitativa. **Cadernos da Fucamp**. V. 20, n. 44, p. 36-51, 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Em Aberto, v. 5, n. 31, 1986.

MACÊDO, L. C. de; DIAS, A. A. A política de financiamento da educação no Brasil e a educação infantil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)**. V. 27, nº 2, maio/ago 2011, p. 165 - 184. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/issue/view/1528> Acesso em 31/10/2024.

MACEDO, Lino de. **Revista Pátio**. Ano VI, nº 23, set/out 2002, p. 12 - 15.

MELLO, Suely Amaral; SILVA, Greice Ferreira da. BNCC: UM CURRÍCULO INTEGRADOR DA INFÂNCIA BRASILEIRA? **Debates em Educação**. V. 8, nº 16, 2016, p. 66. Disponível em:

<https://seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2432>. Acesso em: 21/01/2025.

MENDES, C. C. T. **HTPC: Hora de Trabalho Perdido Coletivamente?** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Campus de Presidente Prudente, 2008.

MOSCHEN, S.; SIMONI, A. C. R. Formar. In: FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L. do; MARASCHIN, C. (Orgs.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 113-116.

MOREIRA, J. A. da S.; SAITO, H. I.; VOLSI, M. E. F.; LAZARETTI, L. M. Valorização dos profissionais ou desprofissionalização na educação infantil? “novas” e “velhas” representações do professor. **Revista Eletrônica de Educação, [S. l.]**, v. 14, 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2663>.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.

Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017b.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Educa. Lisboa: 2002.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto Ed, 1995.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da Educação Infantil. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (Org.). **Educação infantil: enfoques em diálogo**. Campinas: Papirus, 2011, p. 331-347.

OLIVEIRA, R. G. Epistemologia da Prática na Formação Docente: considerações sobre a diversidade de suas perspectivas e de suas coordenações. **HOLOS, [S. l.]**, v. 5, p. 1–18, 2021. DOI: 10.15628/holos.2021.8034. Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/8034>. Acesso em: 20/04/2025.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação Infantil**. 8. ed. rev., atual. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2020. - (Docência em formação: Educação Infantil/ coordenação Selma Garrido Pimenta)

ONOFRE, M. R.; OLIVEIRA, C. A. Professores coordenadores pedagógicos: um olhar para a atuação e os desafios profissionais. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 23, n. 2, p. 483-502, maio/ago. 2021.

ONOFRE, M. R.; TOMAZZETTI, C. M.; MARTINS, A. A creche como espaço de aprendizagem de professoras da educação infantil. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 27, n. 55, p. 347-368, maio/ago. 2017.

ONOFRE, M. R.; TOMAZZETTI, C. M.; MARTINS, A. Processos formativos de professoras da Educação Infantil: olhares sobre a profissão. **R. Educ. Públ.**, 2017, vol.26, n.63, p.729-751. Disponível em duca.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2238-20972017000300729&lng=pt Acesso em 27/08/2025.

ORTIZ, C. e CARVALHO, M. T. V de. **Interações: ser professor de bebês - cuidar, educar e brincar, uma única ação.** Coleção InterAções. São Paulo: Editora Blucher, 2012.

PEROZA, M. A. de R.; MARTINS, P. L. O. A formação de professores para a educação infantil no limiar dos vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 16, n. 50, p. 809-829, jul. 2016.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2000.

PINAZZA, M. A. **Formação de profissionais de educação infantil em contextos integrados: informes de uma investigação-ação.** 2014. Tese (Livre docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PLACCO, V. M. N. de S. et al. **O coordenador pedagógico (CP) e o cotidiano das escolas: práticas educativas e formação de professores.** Encontro nacional de didática e práticas de ensino – ENDIPE, 16, 2012, Campinas. Anais [...]. Campinas: UNICAMP, 2012.

PRADO FILHO, K. Historicizar. In: FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L. do; MARASCHIN, C. (Orgs.). **Pesquisar na diferença: um abecedário.** Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 125-126.

RODRIGUES, A. S. P.; SACHINSKI, G. P. e MARTINS, P. L. O. A construção da identidade docente e sua relação com a prática pedagógica. **Revista Teias**, v. 23, n. 71, out/dez 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/65480/43971> Acesso em 10/04/2025.

SANCHES NETO, L.; SOUZA NETO, S. A Epistemologia da Prática e a Sistematização de Saberes Docentes na Educação Física: A Perspectiva de um Grupo Autônomo de “Professores-Pesquisadores”. **Revista Instrumento**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2: Número temático - Saberes docentes e Cultura corporal, jul./dez. 2014.

<https://periodicos.ufff.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18912> Acesso em 16/05/2025.

SANTOS, A. M dos; SILVA, R. S. da. **O processo de construção da identidade docente no Brasil.** Apresentação em Evento [Anais do] XV Seminário Internacional de Educação, 2016, Brasil. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10923/21857> . Acesso em 20/08/2025.

SANTOS, M. O. dos (org.). **Educação Infantil em tempos de pandemia.** Salvador: EDUFBA, 2021.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de e GUINDANI, J. F. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais.** Ano I, Número I, jul. 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Paulista.** São Paulo: SEDUC/SP; UNDIME-SP, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/> . Acesso em: 09/03/2024.

SCARPA, R. **Era assim, agora não... uma proposta de formação de professores leigos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner.** New York: Basic Books, 1983.

SELLTIZ, C.; JAHODA, M.; DEUTSCH, M.; COOK, S. M. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder, EDUSP, 1965.

SILVA, L. N. D. e. **Formação de professores centrada na pesquisa: a relação entre teoria e prática**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2011.

SILVA, C. R. da. **Concepções de professoras de Educação Infantil sobre um programa de formação continuada**. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas. São José do Rio Preto, 2019.

SULA, M. C.; PLACCO, V. M. N. de S. O tempo, o caminho e a experiência do coordenador pedagógico da creche: os saberes e as rotinas que articulam, formam e transformam suas práticas educacionais. *In*: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (org.). **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua ação**. São Paulo: Loyola, 2017. p. 137-160).

SOUZA, A. R. de; MELO, J. C. de. Educadora ou tia: os reflexos da feminização do magistério na construção da identidade profissional de professores (as) da educação infantil. **Revista Inter Ação**, [S. l.], v. 43, n. 3, p. 697-709, 2018.

SOUZA NETO, S. de; AYOUB, E. Maurice Tardif - trajetória de um pesquisador: entre profissionalização do ensino, pensamento crítico e riscos contemporâneos. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 32, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8666817>. Acesso em: 12/04/2025.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, 2000. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000100002&lng=pt&nrm=iso> . Acesso em 02/04/2025.

WEFFORT, M. F. **Observação, registro, reflexão. Instrumentos Metodológicos I**. Série Seminários. São Paulo: PND - Produções Gráficas Ltda. 2ª edição. 1996.

ZANELLA, A. V.; FURTADO, J. R. Resistir. *In*: FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L. do; MARASCHIN, C. (Orgs.). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 207 e 208.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1997.

ZUMANO, V. A. A.; ALMEIDA, L. R. de. A atuação do coordenador pedagógico na educação infantil. *In*: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (Org.). **O coordenador pedagógico**: provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Loyola, 2012. p. 21–36

8. APÊNDICES

- 8.1. APÊNDICE 1: Pauta de um dos encontros de formação das coordenadoras pedagógicas das escolas com turmas de crianças de 0 a 2 anos.

Pauta do 2º encontro de Formação de Coordenadores Pedagógicos de 2016 – 07 e 14/04/2016 (grupos 0 a 2 anos)

“O tempo, além do espaço, é um dos componentes do ambiente educacional. O que fazer e como fazer em cada momento, como distribuir a organização das atividades durante o dia, também são determinantes no modo como o bebê se desenvolve e aprende.”

- Interações: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação -

Objetivos:

- Levantar conhecimentos sobre a estrutura, regularidade e aspectos significativos de uma rotina.
- Criar observáveis para compreensão e avaliação das rotinas.
- Compreender as diferentes dimensões de uma rotina na creche.

Conteúdos:

- A rotina e as formas de organização da prática educativa.
- Critérios que organizam uma boa rotina.
- Dimensões da rotina: as rotinas pedagógicas e as rotinas de serviços.

Desenvolvimento:

1)Leitura Compartilhada – Cotidiano – Chico Buarque.

2) Retomada da tarefa do encontro anterior:

Leitura do texto “Os adultos responsáveis: papéis diferenciados”, retirado do documento do MEC – *Práticas Cotidianas na Educação Infantil*. Refletir sobre os diferentes adultos que educam as crianças na escola e seus diferentes papéis. SOCIALIZAREMOS AS IDEIAS DE TODOS NO PRÓXIMO ENCONTRO.

- Levantamento da lista de adultos que trabalham na creche.
- Em subgrupos: listar as tarefas/funções destes profissionais (anotar na tarjeta de sulfite – um para cada profissional/função).
- Socialização das respostas de todos os subgrupos.

3) Análise da rotina de Bruno em pequenos grupos (retirada do texto “Rotina de cada criança, de grupo, de creche – possibilidades de conciliação”, Capítulo 5: *Interações: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação.* Cisele Ortiz e Maria Teresa Venceslau de Carvalho).

Leia o quadro e responda:

- Qual é a melhor rotina? Registre os argumentos do grupo em favor da rotina escolhida;
- Quais são os problemas mais graves? Por que são graves? Que questões impactam no desenvolvimento das crianças pequenas?
- O que as professoras que conduzem essa rotina sabem? E o que precisam aprender?
- Como o Coordenador Pedagógico pode ajudá-las? Que intervenções seriam interessantes?

- O que é tarefa do professor e o que é tarefa do Coordenador Pedagógico na construção e gestão das rotinas?
- Socialização das ideias de cada grupo.

4) Exercício em pequenos grupos - Escrever em cartolina para apresentar aos demais (divididas em BI – 1º semestre; BI 2º semestre; BII 1º semestre e BII 2º semestre):

- Como você orientaria a especificação de uma rotina ao longo da semana, para os professores da escola onde atua? - Organizar uma rotina semanal, de acordo com a turma e época do ano letivo, utilizando o quadro abaixo e alterando-o quando necessário.

	2ª f	3ª f	4ª f	5ª f	6ª f

- Socialização dos semanários organizados por cada grupo.
- Análise crítica dos semanários: conseguimos visualizar neles as finalidades da Educação Infantil? E os critérios de organização das rotinas?

5) TAREFA dos PROFESSORES (*explicações para o acompanhamento dos CPs): - Registrar por escrito uma brincadeira realizada no cotidiano escolar.

6) TAREFAS DOS CPS:

- Filmar ou registrar a observação de um dia em uma turma (turmas de crianças de 0 a 2 anos).
- Tarefa do encontro anterior: Avaliar as rotinas da escola onde atua e organizar seus registros. Utilizar esta análise como um instrumento diagnóstico para organizar a formação na escola, iniciando a escrita do Plano de Ação do CP (*realizar por meio da observação das

rotinas de cada turma e do registro dessa observação – utilizar os critérios para a construção de uma boa rotina discutidos em nosso encontro de hoje).

Leitura do capítulo “*Práticas Pedagógicas para crianças de 0 a 2 anos*” - páginas 91 a 155 do livro: O TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL – Zilma Ramos de Oliveira (Org).

UM ÓTIMO INÍCIO DE ANO A TODOS!

**GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, GERÊNCIA DE CAPACITAÇÃO,
GERÊNCIA DE ESCOLAS CONVENIADAS E CREMIN.**

- 8.2. APÊNDICE 2: Pauta de um dos encontros de formação das coordenadoras pedagógicas das escolas com turmas de crianças de 3 a 5 anos.

7º encontro de Formação de Coordenadores Pedagógicos de 2016 – 06/10 e 20/10/2016 (grupos 3 a 5 anos)

“Diversas ações intervêm na construção dos conhecimentos matemáticos, como recitar a seu modo a sequência numérica, fazer comparações entre quantidades e entre notações numéricas e localizar-se espacialmente. Essas ações ocorrem fundamentalmente no convívio social e no contato das crianças com histórias, contos, músicas, jogos, brincadeiras etc.”

RCNEI (1998) - volume 3 – p. 213.

Objetivos:

- Recuperar as ações das etapas 3 e 4 do Projeto “Jogo de Percurso”, retomando as problematizações sugeridas.
- Levantar e analisar por meio de vídeo os conteúdos da matemática presentes nas propostas que envolvem o trabalho com jogos de percurso.
- Levantar e analisar as condições didáticas que os professores precisam garantir no planejamento da finalização do Projeto “Jogos de Percurso”.
- Levantar principais dúvidas que os professores têm com relação a esse projeto.
- Analisar quais instrumentos/estratégias de formação podem utilizar para acompanhar o trabalho dos professores durante a realização do projeto e para problematizar as dúvidas dos mesmos.

Conteúdos:

- Conteúdos da matemática nos Jogos de Percurso.
- Condições didáticas para o planejamento da finalização do Projeto “Jogos de Percurso”.
- O conhecimento dos professores a partir dos estudos na SME e na escola e as problematizações do Coordenador Pedagógico.
- Instrumentos/estratégias de formação para o acompanhamento do trabalho dos professores durante o desenvolvimento deste projeto.

Desenvolvimento:

- 1) **Leitura Compartilhada:** Coordenadora Iolanda (EM Júlio de Faria) – *“Um cortejo quase real”*, Iolanda Zevole Luiz.
- 2) **Etapas 3 e 4 do Projeto “Jogos de Percurso” - retomada**
- 3) **Análise de vídeos das Escolas Municipais Maria Faria Vasconcelos e Daisy Rollemberg Trefiglio**

Assistir aos vídeos das Professoras Ieda - MII (EM Maria Faria); Valquíria - 1ª Etapa, Viviane – 2ª Etapa, Hélida – 2ª Etapa e Maria José – 2ª Etapa (EM Daisy Rollemberg Trefiglio) e refletir em grupo:

- O que as crianças estão aprendendo nesta proposta?
- Qual é o conteúdo dessa atividade?
- Identifique as estratégias e intervenções observadas no planejamento da professora.

- Café -

- 4) **Os instrumentos e estratégias de formação do coordenador pedagógico no acompanhamento do Projeto “Jogos de Percurso”.**
- 5) **Recados: da pauta dos professores (PPM na SME) – socialização das produções finais dos Projetos “Ler para Pesquisar” e “Jogos de Percurso” – organizar os materiais e trazer para compartilhar com o grupo (momento de troca e circulação de boas ideias).**

Bibliografia (da pauta para os professores):

- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – volume 3 – conhecimento de mundo MEC/SEF, 1998
- Desenvolvimento matemático na criança – Explorando notações, p. 37 – Bárbara M. Brizuela, Artmed.

- Capítulo 3 – O ensino dos números na Educação Infantil e primeiro ano do ensino fundamental – Susana Wolman. In: Letras Y Números: Alternativas Didáticas para jardín de Infantes Y Primer Ciclo de La EGB. Compilação: Ana Maria Kaufmann. Editora Santillana/Argentina, 2000 (Versão livre para estudo)
- Ensinar matemática na Educação Infantil e nas séries iniciais – Mabel Panizza e colaboradores.

BOM TRABALHO!

GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, GERÊNCIA DE CAPACITAÇÃO E CREMIN.

9. **ANEXO 1:** Roteiro para a leitura e análise do conteúdo dos documentos oficiais.

1. IDENTIFICAÇÃO DO DOCUMENTO

TIPO DE DOCUMENTO:

NOME DO DOCUMENTO:

REMETENTE:

DESTINATÁRIO:

DATA:

OBJETIVOS CONTIDOS NO DOCUMENTO:

2. SÍNTESE DAS IDEIAS PRINCIPAIS

3. CONCEITUAÇÃO PRESENTE

- Sobre educação infantil
- Sobre Coordenação Pedagógica
- Sobre a formação continuada:
- Sobre prática reflexiva:
- Sobre saberes profissionais: