

Patrícia Santana Freire Peres

Patrícia Ap. Bioto

(Organizadoras)

# CONTEXTOS, SENTIDOS E PRÁTICAS

da formação de professores de  
educação infantil em São Paulo



**CONTEXTOS, SENTIDOS E PRÁTICAS  
DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL EM SÃO PAULO**

### **Conselho avaliador**

Ana Paula Ferreira da Silva (PUC-SP)

Isabel Porto Filgueira (USJT-SP)

Rosemary Roggero (UNINOVE-SP)

Rosiley Ap. Teixeira (UNINOVE-SP)

Celso do Prado Ferraz de Carvalho (UNINOVE-SP)

Fernanda Rossi (UNESP)

Os textos que compõem esta obra foram submetidos à avaliação do Conselho Editorial, bem como revisados por pares.

**PATRÍCIA SANTANA FREIRE PERES  
PATRÍCIA AP. BIOTO**

**CONTEXTOS, SENTIDOS E PRÁTICAS  
DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL EM SÃO PAULO**

**Copyright © Autoras**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras.

---

**Patrícia Santana Freire Peres; Patrícia Ap. Bioto**

**Contextos, sentidos e práticas da formação de professores de Educação Infantil em São Paulo.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 153p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1491-7 [Digital]**

1. Práticas pedagógicas. 2. Formação de professores. 3. Educação Infantil. 4. São Paulo-Brasil. I. Título.

---

CDD – 370

**Capa:** Marcos Della Porta

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Editorial da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2024

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>7</b>
<b>EM SENDO EDUCADORAS E PESQUISADORAS, PERGUNTAMOS</b>	
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>11</b>
<b>1. A FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS PRÁTICAS</b>	<b>17</b>
1.1 A ESTRUTURA DE FORMAÇÃO DA SME	17
1.2 A DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO JAÇANÃ / TREMEMBÉ .	21
1.3 MODALIDADES FORMATIVAS DA SME-SP	22
1.4 A FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA	24
<b>2. DIRETRIZES PARA PRÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (SME-SP)</b>	<b>27</b>
2.1 ORIENTAÇÃO NORMATIVA Nº 01/13 – AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APRIMORANDO OLHARES	27
2.2 CURRÍCULO INTEGRADOR DA INFÂNCIA PAULISTANA	39
2.3 INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PAULISTANA	50
2.4 REVISTA MAGISTÉRIO-EDIÇÃO ESPECIAL 80 ANOS-EDUCAÇÃO INFANTIL	57
2.5 CURRÍCULO DA CIDADE – EDUCAÇÃO INFANTIL	64
<b>3. FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES</b>	
3.1 DISCUSSÃO CONCEITUAL	75
	75

<b>4. FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NUMA DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO: SENTIDOS, CONTEXTOS E PRÁTICAS</b>	<b>93</b>
4.1 ESTRUTURAÇÃO DAS ENTREVISTAS	95
4.2 ENTREVISTAS COM AS FORMADORAS E AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS	96
4.2.1 ENTREVISTA COM A FORMADORA A	96
4.2.2 ENTREVISTA COM A FORMADORA B	97
4.2.3 ENTREVISTA COM A FORMADORA C	98
4.3 ENTREVISTA COM AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS	99
4.3.1 ENTREVISTA COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA A	99
4.3.2 ENTREVISTA COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA B	100
<b>5. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS</b>	<b>103</b>
5.1 AS FORMADORAS E A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO	103
5.2 A ESCUTA NO PROCESSO FORMATIVO	107
5.3 MODALIDADES DE FORMAÇÃO	111
5.4 A ADESÃO À FORMAÇÃO PERMANENTE	120
5.5 O ACOMPANHAMENTO E A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO FORMATIVO	121
5.6. DESAFIOS DO PROCESSO FORMATIVO	130
5.7. SENTIDOS DE FORMAÇÃO PERMANENTE NA DRE-J/T	133
5.8. PROJETOS INTERESSANTES	135
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>139</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>145</b>
<b>SOBRE AS AUTORAS</b>	<b>151</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b>	<b>153</b>

## APRESENTAÇÃO

### EM SENDO EDUCADORAS E PESQUISADORAS, PERGUNTAMOS

As perguntas que guiam a composição desse livro são instigantes, coerentes e tem uma importância ímpar ao se tratar do tema da formação de formadoras e de professoras. Tais qualificativos se justificam pela capacidade de síntese que sinalizam, advinda de uma apurada observação da realidade escolar da rede pública municipal de São Paulo. Há que se considerar, ainda, a compreensão teórica do campo em que a discussão se situa, que está expressa neste livro. Nesta mesma linha, há na obra uma clareza acerca da potência projetada das conclusões que tece.

Não bastasse todos estes elementos combinados, que poderão ser flagrados ao se ler esta obra, as perguntas são feitas, qualificadamente, às formadoras das coordenadoras pedagógicas e às próprias coordenadoras. Opta-se, aqui, por trazer a designação com o gênero que corresponde a realidade da investigação: são formadoras e coordenadoras. Num universo marcado pela atuação feminina acreditamos que faça mais sentido falar em professoras, diretoras, formadoras e coordenadoras.

Perguntou-se às formadoras de coordenadoras do DIPED Jaçana/Tremembé: O que a formação permanente de professoras de Educação Infantil da DRE-J/T pretende, propõe e realiza? Como é a formação das formadoras? São realizados sondagens e levantamento de necessidades formativas de professoras de Educação Infantil e de coordenadoras pedagógicas? Quais as repercussões dessa formação nas ações dos coordenadoras pedagógicas e dos professoras nas unidades educacionais? E às coordenadoras pedagógicas, os principais questionamentos estão relacionados às suas atribuições em relação à formação permanente; as necessidades e desafios no

acompanhamento, mediação e avaliação das ações de formação permanente de professores.

Desta forma, foi elaborada argumentação que levou a conclusões acerca dos contextos em que as formações tem se dado, que sentidos as guiam e o que miram e as práticas que vem sendo elaboradas para que as formações se efetivem e impactem a prática formativa das professoras de educação infantil das escolas da rede municipal de São Paulo.

Nós duas, as Patrícias, autoras deste livro, somos professoras desde muito novas, começamos por volta dos 17, 18 anos de idade. No nosso percurso, até este momento, tivemos a oportunidade de aprender acerca da importância da formação permanente de professores e professoras, em nossas próprias experiências de formação e de atuação e nas experiências daqueles e daquelas colegas de profissão e de estudos que estiveram conosco. Este processo, que é individual mas também colaborativo, nos trouxe a perspectiva das questões que importam a todos e todas nós, educadoras e educadores. Este livro pretende oferecer contribuições a estas questões, que podem ser individuais ou comuns, mas que de toda forma importam a educação em si.

A obra em tela provém de uma parceria estabelecida no então Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho, em São Paulo, em 2018. Fomos orientadora e orientanda, agora somos coautoras deste livro. A obra se insere nas atividades do Grupo de Pesquisa Formação de Professores: contextos, epistemologias e metodologias, registrado no CNPq e no Projeto Formação Colaborativa de Professores, financiado pelo Fundo de Amparo à Pesquisa da Universidade Nove de Julho. Ressalte-se, ainda, que Patrícia Peres contou com bolsa de estudo para cumprir as atividades do curso de mestrado durante sua duração de dois anos, ou seja, de 2018 a 2020.

Esperamos que você, gentil leitor, possa encontrar, neste livro, algumas respostas para suas questões e indicações de novas perguntas para aquilo que tem chamado sua atenção no cotidiano da pesquisa e/ou do magistério.

Com carinho!

*Patrícia Santana Freire Peres*  
*Patrícia Ap. Boto*

Outubro de 2024.



## INTRODUÇÃO

A temática deste livro está voltada para a formação permanente de professores de Educação Infantil numa Diretoria Regional de Educação de São Paulo (DRE-SP). O objetivo geral é analisar os sentidos, as estratégias, as abordagens e o alcance da formação oferecida pela Divisão Pedagógica nas formações oferecidas aos coordenadores pedagógicos e, conseqüentemente, nas formações de professores nas escolas de Educação Infantil.

A formação de professores é debatida entre acadêmicos do mundo todo. Ela em serviço é fundamental para o desenvolvimento subjetivo e profissional dos professores e para dar sentido à docência. Precisamos refletir sobre essa formação permanente, pois a educação de nossos bebês, nossas crianças e nossos jovens exige constantemente novos desafios, novas demandas, novas reflexões e ações diferenciadas.

Segundo Gatti (2013, p. 54), nos preocupar com a educação automaticamente significa pensarmos em pessoas, em relações pedagógicas intencionais e, para tanto, é necessário termos profissionais bem formados, detentores de ideias e práticas educativas abundantes, preparados com consciência e conhecimentos para a prática docente.

Devemos levar em conta a importância da formação de professores para uma melhor qualidade da educação e da sociedade em si. Nessa perspectiva, a formação permanente desenvolvida de forma eficaz fortalece a identidade profissional do professor. A participação em grupos de estudo, encontros sistemáticos entre pares para discussões e planejamentos são atividades que desenvolvem a reflexão sobre a prática, superam o individualismo próprio da profissão docente, valorizam o coletivo e criam um sentimento de pertencimento ao grupo e à escola.

Gatti (2013) ressalta a importância social da formação inicial e continuada dos professores e as diversas demandas e desafios

exigidos desses profissionais que formam o humano. A necessidade de se compreender que as práticas educacionais são práticas sociais que guiam as ações políticas, cidadãs, filosóficas e científicas. Essa compreensão ressalta o papel social da escola para melhor desenvolvimento da sociedade. Nessa perspectiva, a formação de professores deveria ser tratada com mais cuidado e atenção pelos políticos, pelos governos e pela sociedade como um todo. A profissão docente deveria ser mais valorizada diante da sua importância.

Para Maués (2015), a valorização profissional inclui as formações inicial e permanente, salário e plano de carreira. Esses elementos são fundamentais na escolha da profissão. Investindo na educação, investimos no futuro, na construção de seres humanos melhores.

Fullan e Hargreaves (2001) destacam a estreita ligação entre as aprendizagens do aluno e do professor. A importância do profissionalismo interativo que exige interação, troca constante, desenvolvimento crítico e reflexivo, aperfeiçoamento contínuo e decisões em conjunto. O sucesso das escolas e dos docentes está intrinsecamente relacionado ao sucesso dos alunos. Os desafios e a complexidade do trabalho pedagógico precisam ser abordados com mais respeito, responsabilidade e estratégias que ouçam as reais necessidades e especificidades de cada contexto.

O professor desempenha um papel fundamental na construção e formação das futuras gerações. Precisa ser reconhecido como pessoa, respeitado e reconhecido em seu ciclo de vida profissional, valorizado em suas experiências e ter acesso a formações de boa qualidade. As ações formativas precisam ser contextualizadas e contínuas para que o trabalho seja desenvolvido de forma colaborativa com a efetivação de objetivos comuns. É estritamente necessário que as ações cheguem aos alunos nas salas de aula. A formação de professores representa um grande desafio social e, é fundamental também que o professor se sinta valorizado e motivado para exercer seu papel com dedicação e prazer.

A formação permanente é essencial para o desenvolvimento subjetivo e profissional dos profissionais da educação e imprescindível para superar a possível fragilidade na formação inicial, considerando o contexto escolar, a escuta do professor, a prática efetiva e o aprimoramento do coletivo de forma crítica e reflexiva. No ambiente de trabalho, essa formação resulta em muitos benefícios individuais e coletivos.

Muito se tem produzido sobre ela pelas secretarias estaduais e municipais de educação, bem como pelos órgãos a elas ligadas e que visam a discutir e formalizar essa formação nas redes públicas. Considerando, especificamente, o caso do município de São Paulo, podemos citar alguns documentos que serão analisados neste livro, a seguir: (1) Orientação Normativa 01/2013: Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares (2014); (2) Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015); (3) Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (2016); (4) Revista *Magistério* – Edição Especial: 80 anos de Educação Infantil na rede municipal de ensino de São Paulo (2015); (5) Currículo da Cidade – Educação Infantil (2019).

Procura-se, neste livro, responder às seguintes perguntas com as formadoras da Diped: O que a formação permanente de professores de Educação Infantil da DRE-J/T pretende, propõe e realiza? Como é a formação das formadoras? São realizados sondagens e levantamento de necessidades formativas de professores de Educação Infantil e de coordenadores pedagógicos? Quais as repercussões dessa formação nas ações dos coordenadores pedagógicos e dos professores nas unidades educacionais?

Com as coordenadoras pedagógicas, os principais questionamentos estão relacionados às suas atribuições em relação à formação permanente; as necessidades e desafios no acompanhamento, mediação e avaliação das ações de formação permanente de professores.

O objetivo geral é analisar os sentidos, estratégias, abordagens e a avaliação da formação oferecida pela Diretoria Regional de

Educação Jaçanã / Tremembé (DRE -J/T) aos professores e coordenadores pedagógicos que atuam na Educação Infantil.

Os objetivos específicos são: identificar o que a formação permanente pretende, propõe e realiza. E investigar se são realizadas sondagens e levantamento de necessidades formativas.

O universo da pesquisa foi a Divisão Pedagógica (Diped) da Diretoria Regional de Educação Jaçanã / Tremembé (DRE - J/T).

Os participantes da pesquisa foram três formadoras da Divisão Pedagógica e duas coordenadoras pedagógicas de Educação Infantil.

A metodologia é de cunho qualitativo e os instrumentos de coleta de dados: a análise de documentos oficiais, levantamento bibliográfico e entrevistas. As entrevistas estruturadas foram realizadas com três formadoras que atuam na Diretoria Regional de Educação Jaçanã /Tremembé (Diped J/T) com a formação da equipe gestora e professores da Educação Infantil e duas coordenadoras pedagógicas. Utilizamos um roteiro básico para as entrevistas. Houve algumas readequações por meio do ritmo dessas entrevistas.

O objetivo da primeira parte das entrevistas intitulado “Dados pessoais dos participantes” foi conhecer um pouco da vida pessoal e profissional dos formadores e da formação em si, com dados como nome; idade; gênero; cargo; tempo de exercício na docência e atuação profissional; formação inicial; formação permanente; conhecimentos contemplados da formação; conhecimentos a serem adquiridos; entendimento pessoal sobre a formação permanente.

Com as formadoras da Diped dividimos as questões da entrevista em dois blocos. No bloco 1, chamado “A formação permanente, princípios e práticas”, objetivamos discutir questões que mostrassem os sentidos, as estratégias, as abordagens e as avaliações da formação permanente praticada e oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP). Discutindo as principais práticas formativas utilizadas e quais funcionam melhor. Qual a organização da formação permanente, projetos, observações, demandas formativas, atendimentos,

incentivos, necessidades, dificuldades, obstáculos, aceitação, práticas, perfis, expectativas, destaques, ações, repercussões, rotinas, acompanhamentos, controles, resultados, avaliações, *feedback*, políticas e diversas ações que envolvem a Diped, a DRE e SME. As últimas questões personalizam a visão do formador querendo saber sua opinião em relação a como deveria ser a formação permanente, o que poderia ser modificado, como é a rotina de sua formação profissional permanente.

No bloco 2, “Estrutura da formação”, focamos nas questões relacionadas à estrutura da SME e da Diped, suas parcerias, equipes de formadores, suas atribuições e comunicação entre eles, capacitações, planejamentos, demandas, necessidades, redes parceiras, verbas e diferentes estratégias de atuação.

Com as coordenadoras pedagógicas organizamos as questões em um único bloco, chamado “Coordenação de formação permanente”, no qual discutimos questões que mostrassem os sentidos, as estratégias, as abordagens e as avaliações da formação permanente desenvolvidas pelas coordenadoras pedagógicas que atuam em duas escolas de Educação Infantil na DRE – J/T, discutindo atribuições, anseios da comunidade, suas principais ações, metas, obstáculos, dificuldades, expectativas, bem como, exemplos de boas práticas, resultados, acompanhamentos, instrumentos avaliativos, sentidos, estratégias e abordagens.

Este livro está dividido em cinco capítulos.

O primeiro capítulo, “Formação permanente de professores de Educação Infantil e suas práticas na cidade de São Paulo”, detalha a estrutura da formação da Secretaria Municipal de Educação e da Diretoria Regional de Educação Jaçanã / Tremembé; as modalidades de formação permanente desenvolvidas sob a forma de eventos e cursos livres; e a formação centrada na escola através do Projeto Especial de Ação (PEA).

O segundo capítulo, “Diretrizes para prática e formação de professores da Educação Infantil na SME-SP”, analisa os documentos oficiais da Secretaria: (1) Avaliação na Educação Infantil: aprimorando olhares; (2) Currículo Integrador da Infância

Paulistana; (3) Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana; (4) Revista Magistério, Edição Especial 80 anos – Educação Infantil; (5) Currículo da Cidade – Educação Infantil.

O terceiro, “Formação Permanente de Professores”, concentra uma discussão conceitual e analisa as práticas de formação de professores no Brasil.

O quarto, “Formação Permanente de Professores de Educação Infantil numa Diretoria Regional de Educação de São Paulo: sentidos, contextos e práticas”, especifica a investigação realizada para a composição desta obra: metodologia, instrumentos de coleta de dados, universo, participantes, estrutura e análise das entrevistas realizadas.

O quinto capítulo, “Análise das entrevistas”, apresentamos as categorias obtidas através da análise das entrevistas, dos documentos oficiais e do estudo bibliográfico sobre formação permanente de professores.

E as considerações finais encerram a obra.

## CAPÍTULO 1

### A FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS PRÁTICAS NA CIDADE DE SÃO PAULO

Este capítulo discorre sobre a estrutura de formação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) e da Diretoria Regional de Educação Jaçanã/Tremembé; as diferentes modalidades de formação permanente desenvolvidas pela SME-SP sob a forma de eventos e cursos livres e a formação centrada na escola com o Projeto Especial de Ação (PEA).

#### 1.1 Estrutura de formação da SME

O decreto nº 58.154, de 22 de março de 2018, fala sobre a reorganização da Secretaria Municipal de Educação, apresentando sua estrutura básica: A Coordenadoria Pedagógica – COPED que é composta pelo Núcleo Técnico de Avaliação – NTA; Núcleo Técnico de Currículo – NTC; Núcleo Técnico do Sistema de Formação de Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – NTF; Núcleo Técnico da Universidade nos Centros de Educação Unificados – UniCEU; Divisão de Educação Infantil – DIEI; Divisão de Ensino Fundamental e Médio – Diefem; Divisão de Educação de Jovens e Adultos – Dieja; Divisão de Educação Especial – Diee; Centro de Multimeios – CM.

A Coordenadoria Pedagógica – COPED tem como atribuições principais:

- a) planejar, coordenar e implementar políticas e ações educacionais; políticas curriculares na Rede Municipal de Ensino; políticas e ações de formação permanente para aprimoramento das práticas dos Profissionais de Educação da Rede Municipal de Ensino; critérios,

- metodologias, indicadores e instrumentos de acompanhamento e avaliação da gestão e do processo de ensino e aprendizagem;
- b) acompanhar as decisões do Conselho Municipal de Educação e definir estratégias para sua divulgação e cumprimento;
  - c) articular, coordenar e acompanhar as ações pedagógicas, técnicas e administrativas das divisões e núcleos da COPED para atendimento às demandas pedagógicas da Rede Municipal de Ensino;
  - d) estabelecer diretrizes para o trabalho das Divisões Pedagógicas das Diretorias Regionais de Educação para a implementação de políticas educacionais e ações pedagógicas;
  - e) responder pelo trabalho pedagógico realizado na Rede Municipal de Ensino perante órgãos de controle interno e externo, da Câmara Municipal, do Conselho Municipal de Educação e da sociedade civil.
- (PORTAL SME-SP)

A Rede Municipal de Ensino (RME) é formada por 13 Diretorias Regionais de Educação: Diretoria Regional de Educação Butantã – DRE BT; Diretoria Regional de Educação Campo Limpo – DRE CL; Diretoria Regional de Educação Capela do Socorro – DRE CS; Diretoria Regional de Educação Freguesia/Brasilândia – DRE FB; V - Diretoria Regional de Educação Guaianases – DRE G; Diretoria Regional de Educação Ipiranga – DRE IP; Diretoria Regional de Educação Itaquera – DRE IQ; Diretoria Regional de Educação Jaçanã/Tremembé – DRE JT; Diretoria Regional de Educação Penha – DRE PE; Diretoria Regional de Educação Pirituba/Jaraguá – DRE PJ; Diretoria Regional de Educação Santo Amaro – DRE SA; Diretoria Regional de Educação São Mateus – DRE SM; Diretoria Regional de Educação São Miguel – DRE MP.

Cada Diretoria Regional de Educação – DRE é composta por: Supervisão Escolar – grupo de supervisores escolares que acompanham um determinado grupo de escolas da rede direta, rede indireta e particulares de cada região; Divisão Pedagógica – DIPED – grupo de formadores para os Professores e Coordenadores Pedagógicos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, Médio, Bilíngue e Educação de Jovens e Adultos;

Divisão de Administração e Finanças – DIAF que auxilia as unidades escolares na administração e finanças das verbas públicas; Divisão dos Centros Educacionais Unificados e da Educação Integral – DICEU que coordena os CEUs que compõem cada DRE.

As Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino são:

a) Centros de Educação Infantil – CEIs que atendem crianças de 0 a 3 anos e 11 meses;

b) Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEIs que atendem crianças de 0 a 5 anos e 11 meses;

c) Centros de Educação Infantil Indígena – CEIIs (que integram os CECIs) atendem crianças de 0 a 5 anos e 11 meses;

d) Centros de Educação e Cultura Indígena – CECIs que atendem comunidade Guarani, independentemente da idade;

e) Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs que atendem crianças de 4 a 5 anos e 11 meses;

f) Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs que atendem crianças e jovens a partir dos 6 anos de idade no primeiro ano;

g) Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio – EMEFMs que atendem jovens a partir dos 15 anos;

h) Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBSs que atendem crianças de 4 a 14 anos;

i) Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos – CIEJAs que atendem jovens a partir de 15 anos no Ensino Fundamental e 18 anos no Ensino Médio;

j) Centros Municipais de Capacitação e Treinamento – CMCTs que atendem jovens e adultos com a possibilidade de qualificação profissional inicial em cursos como: panificação, confeitaria, elétrica residencial, mecânica de autos, informática, corte e costura e auxiliar administrativo;

k) Centros Educacionais Unificados – CEUs que atendem à comunidade, independentemente da idade.

Cada unidade tem suas atribuições, competências, composição e funcionamento definido em legislação específica.

É importante falarmos aqui dos Núcleos de Avaliação, de Currículo e de Formação. Os três núcleos articulados planejam, coordenam, implementam, avaliam, acompanham as políticas curriculares e de formação de toda a Rede de Ensino da Secretaria Municipal de São Paulo. Mais especificamente, seguem as atribuições de cada núcleo de acordo com o Decreto nº 58.154/2018:

O Núcleo Técnico de Avaliação – NTA:

1. Planejar, coordenar e implementar: as ações pedagógicas centradas na avaliação educacional e avaliação para a aprendizagem, bem como elaborar critérios, metodologias, indicadores e instrumentos relacionados aos processos de avaliação; as ações de formação permanente para aprimoramento das práticas dos Profissionais de Educação em avaliação, alinhada às diretrizes do NTF e em articulação com as demais unidades da COPED;
2. Fornecer informações às demais áreas da COPED para subsidiar as políticas de gestão pedagógica, currículo e formação, por meio da articulação entre os resultados e o planejamento escolar;
3. Realizar ações de acompanhamento sistemático e difusão dos resultados dos processos de avaliação interna e externa da Rede Municipal de Ensino, incluindo dados referentes a indicadores educacionais municipais, estaduais, nacionais e internacionais. (PORTAL SME-SP)

O Núcleo Técnico de Currículo – NTC: planeja, coordena e implementa políticas curriculares com e para a Rede Municipal de Ensino; coordena e articula as ações das unidades vinculadas ao NTC; produz e difunde orientações curriculares para a Rede Municipal de Ensino em articulação com as demais unidades da COPED.

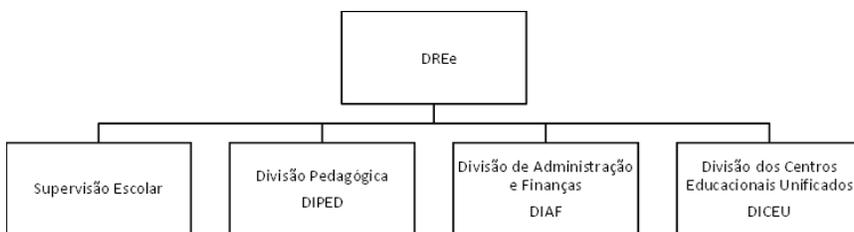
O Núcleo Técnico do Sistema de Formação de Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – NTF:

planejar, coordenar e implementar políticas e ações de formação dos profissionais de educação em articulação com as demais unidades da SME; analisar propostas da rede direta e de parceiros para a oferta de formação aos profissionais de educação da Rede Municipal de Ensino e emitir pareceres em consonância com a política curricular e educacional da SME; gerenciar os procedimentos de cadastro, inscrição, execução, avaliação e certificação dos profissionais de educação nas ações formativas promovidas para a Rede

Municipal de Ensino; gerenciar o cadastro dos títulos dos profissionais de educação da Rede Municipal de Ensino, em articulação com a COGEP/SME; convalidar as ações de formação no âmbito da SME na Secretaria Municipal de Gestão; acompanhar e avaliar as ações formativas ofertadas na Rede Municipal de Ensino; definir critérios, metodologias, indicadores e instrumentos de análise e acompanhamento e avaliação das ações formativas desenvolvidas na Rede Municipal de Ensino, compartilhando os dados com os profissionais da COPED. (PORTAL SME-SP)

## 1.2 A Diretoria Regional de Educação Jaçanã / Tremembé:

Uma Diretoria Regional de Educação tem a seguinte estrutura:



Fonte: SME SP

A DRE Jaçanã/ Tremembé escolhida para a realização dessa pesquisa é responsável pelo acompanhamento de 24 CEIs da rede direta; 38 EMEIs; 38 EMEFs; 02 EMEFEMs; 01 EMEBs; 02 CIEJAs (Santana/Tucuruvi; Vila Maria/Vila Guilherme); 112 CEIs (rede conveniada/indireta); 24 escolas com ensino integral (05 EMEIs e 19 EMEFs); 36 Salas de Recursos Multifuncionais (SRM); 36 salas de funcionamento Sala de Recursos Multifuncionais (SRM); 70 Auxiliares de Vida Escolar (AVE) e 03 volantes; 1357 alunos portadores de deficiências; 10 unidades escolares com Plano de Acompanhamento Multidisciplinar para a Escolarização (PAME) no Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA); 06 unidades escolares com Academia Estudantil de Letras (AEL) sendo 03 implantadas e 03 em formação;

A Diretoria foi selecionada pela relação de proximidade com a pesquisadora que já é coordenadora pedagógica nessa mesma DRE há alguns anos.

### 1.3. Modalidades formativas da SME–SP

A Secretaria Municipal de Educação oferece diversas modalidades de formação permanente. O Núcleo Técnico de Formação (NTF) planeja e organiza as formações em formato de eventos e cursos livres.

Segundo o Portal da Secretaria Municipal de Educação as formações planejadas no formato de cursos livres e eventos são oferecidas como, eventos, congressos, seminários, simpósios, conferências, jornadas, ciclos de palestras, fóruns, semanas da educação, colóquios e encontros.

Ações pontuais, de curta duração, que privilegiam a metodologia de exposição de conteúdo feita por especialistas, podendo ter momentos de apresentações de experiências em grupos menores. Para a SME, eles podem acontecer nas modalidades:

1. **Congresso** – Reunião de especialistas para aprofundamento de assuntos em determinada área do conhecimento. Apresenta, em sua organização, várias atividades como mesas-redondas, conferências, simpósios, palestras, e aceita inscrição de apresentações orais, pôsteres e minicursos aprovados pela comissão organizadora.
2. **Seminário** – Reunião planejada para “semear” ideias, ou seja, promover o debate sobre temas ainda pouco estudados, portanto, pode apresentar um foco parcial. Há o momento de exposição de um orador seguido de debate com o auditório e, ao final, um momento de conclusão.
3. **Simpósio** – Reunião de pesquisadores ou profissionais apresentam suas visões a respeito de um único assunto ou tema, sempre com a mediação de um coordenador. Não há debate entre os expositores, mas a participação ativa da plateia com perguntas, respostas e proposição de debates.
4. **Conferência** – Reunião composta por público específico que demonstra familiaridade com a questão ou problemática abordada, visa ao levantamento de soluções, definição de prioridades e propostas. Há expositores com amplo conhecimento que discorrem sobre o assunto e, em seguida, respondem a perguntas formuladas pelo auditório.
5. **Jornada** – Evento de estudo e reflexão com a proposição de participação em várias atividades relacionadas à educação como: palestras, debates, exibição de vídeos, rodas de leitura, oficinas, apresentação de projetos etc.
6. **Ciclo de palestras** – Uma série de palestras sobre um tema da área de conhecimento dos interlocutores, apresentando diferentes perspectivas. A plateia comparece com a intenção de buscar mais informações sobre os

tópicos abordados, podendo haver troca de ideias na qual o público pode interromper o palestrante para perguntas durante a apresentação, e não somente ao final, como nas conferências.

7. **Fóruns** – Evento para debate livre sobre uma ideia para obter um grande número de opiniões sobre vários aspectos de um determinado assunto. É essencial a participação ativa da plateia que, em geral, é sensibilizada e motivada para a discussão.

8. **Semana da Educação** – Evento que promove discussões sobre temas emergentes que afetam o cotidiano das unidades educacionais. Oferece subsídios teóricos para o planejamento do semestre letivo.

9. **Colóquios** – Encontro que reúne um número de pessoas a fim de debater sobre um assunto específico. Há um tema, um tempo e um objetivo determinado para realizar a troca comunicativa.

10. **Encontros** – Evento que reúne pessoas da mesma categoria para a realização de debates a respeito de temas associados ao cotidiano de todos, os temas são discutidos através de diferentes prisma de forma que as conclusões ajudem a melhorar o que está em vigor. (PORTAL SME–SP)

Os cursos são apresentados nas seguintes modalidades: presenciais, a distância, oficinas, grupos de estudos e práticas pedagógicas.

Situações de formação com vários encontros organizados de modo a promover o aprofundamento teórico, situações de reflexão, de construção e reconstrução da prática a partir de:

1. **Cursos presenciais** – Sequência de encontros presenciais, com a exposição e condução de atividades organizadas por um ou mais regentes. Devem ter turmas de, no máximo, 50 participantes para favorecer a interação, debates e experimentação. Pode ter até 10% da carga horária em atividades não presenciais, como tarefas ou desenvolvimento de projetos, por exemplo.

2. **Cursos a distância** – Por meio do uso de plataforma de ensino a distância, os conteúdos e atividades são elaborados e apresentados ao participante, que os acessa de um computador conectado à internet. De acordo com a legislação de SME, é obrigatório o mínimo de 20% da carga horária total com atividades presenciais.

3. **Oficinas** – Momentos de interação e troca de saberes, com propostas de vivências, diálogos e partilhas com a participação ativa dos cursistas.

4. **Grupos de estudos e práticas pedagógicas** – Agrupamentos de profissionais em funções específicas bem delimitadas, com encontros semanais ou quinzenais e duração mínima de oito meses completos com a proposta de realizar estudos de situações desafiadoras, investigação e a busca por soluções aos aspectos considerados provocadores no cotidiano das Unidades Educacionais. (PORTAL SME–SP)

As ações de formação em nível universitário são de responsabilidade da Universidade dos Centros Educacionais Unificados (UNICEUs). As formações desenvolvidas em contexto escolar (Projeto Especial de Ação – PEA) são acompanhadas pelo Supervisor Escolar seguindo as diretrizes das Divisões de Coordenadoria Pedagógica (COPED).

#### **1.4 A Formação centrada na escola**

O Projeto Especial de Ação (PEA) é o principal instrumento de mobilização da formação permanente da Rede Municipal de Educação de São Paulo, centrado na escola. Trata-se de tempo assegurado, de remuneração e de espaço facilitador na Unidade Educativa na qual os docentes trabalham. O coordenador pedagógico é responsável por conduzir o processo formativo. O PEA é um projeto que deve ser elaborado e desenvolvido coletivamente dentro da unidade. Nele são definidos justificativa e objetivos a serem alcançados e atrelados ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Também são descritas fases e etapas de desenvolvimento, procedimentos metodológicos e uma avaliação semestral que indicará se o projeto está ou não adequado, precisando haver replanejamento do semestre seguinte. Sua elaboração coletiva contribui muito para a formação permanente do grupo, no levantamento de necessidades, reconhecimento das dificuldades e estabelecimento de temas para a formação. Os temas podem conter temas transversais ou específicos do território com o objetivo de garantir a aprendizagem de bebês, crianças e adolescentes. Após a sua elaboração, ele é apresentado ao Conselho de Escola, ou Conselho de CEI para deliberação e aprovação. A seguir, segue para aprovação do Supervisor de Escola e homologação do Diretor Regional de Educação.

A portaria que regulamenta o PEA é a Portaria nº 1.299, de 13 de fevereiro de 2014 que altera a portaria nº 901, de 24/01/14. Nas considerações iniciais, ela recupera legislações como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases, Brasil, 1996); documentos do MEC sobre direitos

de aprendizagem (BRASIL, 2012b) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); documentos oficiais como o Programa Mais Educação São Paulo. Colocando a escola como “centro produtor de cultura e investigação dos saberes e potencialidades das crianças, jovens e adultos” e o professor como “principal parceiro do educando na construção histórica do processo de conhecimento” (SÃO PAULO, 2014b). A portaria define o PEA como:

Art. 1º – Os Projetos Especiais de Ação – PEAs são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas no “Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo– Mais Educação São Paulo” e no Projeto Político-Pedagógico, voltados essencialmente às necessidades das crianças, dos jovens e adultos, definindo as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e consequente melhoria da qualidade social da educação [...] (SÃO PAULO, 2014b)

A mesma portaria define a responsabilidade da formação do PEA como sendo da equipe gestora mas, aponta o coordenador pedagógico como ator prioritário no comando da formação:

Art. 4º – Os Profissionais de Educação participarão dos Projetos Especiais de Ação – PEAs, na seguinte conformidade:

I – Coordenador Pedagógico, Diretor de Escola e Assistente de Diretor de Escola – no horário de trabalho, assumindo a coordenação na ordem especificada e na impossibilidade destes, delegando a responsabilidade a outros participantes do projeto. (SÃO PAULO, 2014b)

A seguir, a portaria apresenta os elementos a serem considerados na elaboração dos projetos em cada unidade educativa. Ressaltando cinco itens dirigidos ao ciclo de alfabetização que tratam desde o direito à infância e à diversidade, à aquisição do sistema de escrita alfabética, ao desenvolvimento das capacidades de leitura e à produção de textos.

A portaria ressalta que as ações de formação devem estar voltadas para a implementação e articulação dos programas e

projetos da Política Educacional de SME-SP. Traz também informações sobre a carga horária mínima para o direito à pontuação que é utilizada para evolução funcional. Frequência mínima de 85% de presença nos encontros. Carga horária de, no mínimo, 110 horas/aula no CEI e 144 horas/aula nas demais unidades educativas.

A formação centrada na escola surge como forma de atender às demandas e necessidades de cada escola, que seja capaz de produzir saberes e construir coletivamente uma educação emancipadora na qual a aprendizagem de cada criança seja foco primordial.

A SME-SP desenvolve diversas modalidades de formação permanente através de eventos e cursos livres. No contexto escolar, o PEA é o projeto de formação em serviço desenvolvido para a formação docente. Todos os eventos e cursos desenvolvidos pela SME envolvem as diretrizes curriculares da Educação Infantil detalhadas nos documentos oficiais da SME-SP. Tais documentos serão analisados na seção seguinte.

## CAPÍTULO 2

### DIRETRIZES PARA PRÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA SME-SP

Neste capítulo apresentamos detalhadamente as análises dos principais documentos oficiais da SME-SP: (1) Orientação Normativa 01/2013: Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares (2014); (2) Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015); (3) Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (2016); (4) *Revista Magistério* – Edição Especial: 80 anos de Educação Infantil na rede municipal de Ensino de São Paulo (2015); (5) Currículo da Cidade – Educação Infantil (2019). Tais documentos são diretrizes para a prática e formação de professores da Educação Infantil na SME-SP.

#### **2.1 Orientação Normativa nº 01/13 – Avaliação na Educação Infantil: aprimorando olhares**

O documento foi publicado em 2014, com 48 páginas, dividido em: Apresentação e 14 seções, sendo elas: I. Considerações Iniciais; II. Concepção de Educação Infantil; III. Concepção de Criança/Infância; IV. Concepção de Currículo; V. Perfil do Educador(a) da Infância; VI. Participação da Família; VII. Projeto Político Pedagógico; VIII. Contextualizando a Avaliação na Educação Infantil; IX. Avaliando o Processo de Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança; X. Avaliação Institucional; XI. Articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental; XII. Registrando o Processo de Avaliação; XIII. Expedindo Documentação Educacional; XIV e, ainda, Referências Bibliográficas e Anexo (Indicação Conselho Municipal de Educação CME nº 17/13). Segundo o próprio documento, foi construído de

maneira democrática, colegiada e dialógica entre a Secretaria Municipal de Educação (SME-DOT- Educação Infantil), as equipes das Diretorias de Orientação Técnico-Pedagógicas (DOT-P) das Diretorias Regionais de Educação (DREs) e representantes da Supervisão Escolar, objetivando apoiar as unidades educacionais de Educação Infantil para aperfeiçoamento das concepções que respaldam as práticas pedagógicas.

[...]Além de tratar sobre a avaliação na Educação Infantil, a Orientação Normativa nº 01/2013 – Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares traz subsídios para a construção de um currículo integrador que rompa com a cisão entre: o CEI e a EMEI e a EMEF, o brincar e o aprender, o corpo e a mente, a unidade Educacional e a Família, o Currículo e o Projeto Político Pedagógico, a prática pedagógica e a avaliação, os adultos e as crianças, a cidade e as infâncias. Esse caráter integrador do currículo para a infância traz a avaliação como parte fundamental do trabalho político pedagógico. Reafirma a relevância de considerar que a infância não se encerra aos 5 anos e 11 meses de idade, e que a criança continua potente e criativa ao ingressar no ensino fundamental. Tal documento configura a Educação Infantil como território privilegiado dessa infância e, o(a) educador(a) como responsável pela construção do cenário para a criação infantil e, por possibilitar às crianças múltiplas experiências sobre o mundo e sobre as coisas sem deixar de serem crianças.

O Currículo Integrador nos orienta a pensar e trabalhar na importante integração que deve haver entre as fases da Educação Infantil (CEI e EMEI) e o Ensino Fundamental (EMEF). As relações entre crianças e professores não podem mudar radicalmente de uma fase para a outra. Realmente a criança não deixa de ser criança ao chegar ao Ensino Fundamental e isso precisa ser valorizado. Os espaços e tempos precisam ser organizados de modo a receber essa criança em toda a sua inteireza e pensando nas suas experiências, possibilidades e capacidades.

Por isso, consideramos que a Orientação Normativa nº 01/2013 – Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares é um importante objeto de estudo e reflexão para as educadoras e os educadores da Rede Municipal de Ensino com foco na construção do trabalho pedagógico de maneira a

respeitar e considerar a pluralidade das comunidades e as singularidades dos contextos educacionais dos quais os bebês, as crianças, suas famílias e os profissionais das unidades são os autores da construção desse projeto educacional em um movimento de interlocução entre esses atores sociais. [...] (SME/DOT, 2014, p.6).

Segundo o documento, precisa-se valorizar também a pluralidade cultural e a singularidade das comunidades dos entornos das Unidades Educacionais (UEs) respeitando o contexto em que as relações se desenvolvem. As UEs não podem ser vistas de forma homogênea visto que possuem suas especificidades e contextos diferenciados.

O documento afirma que as crianças devem ser o centro do Projeto Político Pedagógico e vistas como seres potentes, criativos, com direitos e produtoras de culturas infantis.

A primeira seção, “Considerações Iniciais”, rememora trechos de legislações que falam sobre Educação Infantil, gratuidade, obrigatoriedade, idades, educação básica, atendimento, frequência, avaliação, documentação, registro dos processos de desenvolvimento da criança, sua trajetória educacional em cada etapa.

A segunda seção, “Concepção de Educação Infantil”, explica quais são as denominações, como ocorrem o funcionamento e atendimento das Unidades Educacionais de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP). Elas devem ser pensadas para e com as crianças e suas famílias.

[...]Tais instituições possuem uma multiplicidade de configurações, vez que consideram de suma importância compreender o contexto sociocultural das infâncias e suas especificidades na sociedade contemporânea, para constituir práticas educativas autorais e adequadas às necessidades e aos interesses das crianças e suas famílias. Isso somente se efetiva na aproximação das relações com as famílias e comunidade por meio do diálogo e respeito mútuo entre os espaços educativos e a rede de relações em que as crianças estão inseridas. [...] (SME/DOT, 2014, p.11).

Dentro desse contexto, o cuidar e o educar são dimensões inseparáveis em todos os momentos das Unidades Educacionais. O

papel do Educador é fundamental na escuta atenta das vozes infantis, na articulação e apoio de suas conquistas e na criação de condições para que o conhecimento seja produzido de forma integral e não fracionada.

Na terceira seção, “/ Infância”, o documento considera a criança

[...] como pessoa capaz, que tem direito de ser ouvida e de ser levada a sério em suas especificidades enquanto “sujeito potente”, socialmente competente, com direito à voz e à participação nas escolhas; como pessoa que consegue criar e recriar, “verter e subverter a ordem das coisas”, refundar e ressignificar a história individual e social; como pessoa que vê o mundo com seus próprios olhos, levantando hipóteses, construindo relações, teorias e culturas infantis por meio da expressão e da manifestação nas diferentes linguagens e nos diferentes modos de agir, construindo seus saberes e (re)ensinando os adultos a olhar o mundo com “olhos de criança”. [...] (SME/DOT, 2014, p.13).

Na quarta seção, “Concepção de Currículo”, há referência a algumas legislações a respeito do tema, finalizando com o trecho:

[...] o currículo carrega o registro do percurso vivido, ou seja, está continuamente em ação deixando marcas, aprendizagens e o registro sócio-histórico nas memórias dos seus protagonistas. Enfim, o currículo na Educação Infantil deve contemplar um caráter integrador e construir-se envolvendo todos os atores do processo educativo, famílias, bebês, crianças, educadores(as) e comunidade, tendo como eixo o lúdico, o brincar e a arte, rompendo com o caráter prescritivo e homogeneizador, bem como, com a cisão entre CEI e EMEI e desta com o Ensino Fundamental. [...] (SME/DOT, 2014, p.15).

O currículo precisa ser vivo e vivido de acordo com as experiências desenvolvidas nas relações humanas entre todos os atores da comunidade educativa de forma integradora. Dessa forma, as ações precisam ser intencionais, planejadas e avaliadas tendo como centro do processo os bebês e as crianças. Valorizando o brincar, a arte e o lúdico.

Em “Perfil do(a) Educador(a) da Infância”, quinta seção, ressalta-se que todos os profissionais que atuam na Unidade de Educação Infantil são educadores(as) por ajudarem na formação e no crescimento das crianças. Afirma também que o educador(a) da infância tem um papel fundamental como “observador(a) participativo(a)” que deve oportunizar os recursos necessários ao desenvolvimento das crianças; mediar conflitos; promover acessos e interações para que elas construam suas culturas infantis. Nesse sentido, o educador precisa ter consciência da importância do seu papel, da intencionalidade das suas ações nas interações e relações com as crianças, suas famílias e toda comunidade educativa. Precisando estar de acordo com os seguintes Princípios da Pedagogia da Infância:

[...] a) Considerar a criança como principal protagonista da ação educativa; b) A indissociabilidade do cuidar e do educar no fazer pedagógico; c) Considerar a criança como centro da atenção do Projeto Político Pedagógico; d) Possibilitar à criança o acesso aos bens culturais, construídos pela humanidade, considerando-as sujeito de direitos, portadoras de história e construtoras das culturas infantis; e) Reconhecer e valorizar a diversidade cultural das crianças e de suas famílias; f) Dar destaque ao brincar, à ludicidade e às expressões das crianças na prática pedagógica de construção de todas as dimensões humanas; g) Considerar a organização do espaço físico e tempo como um dos elementos fundamentais na construção dessa pedagogia; h) Efetivar propostas que promovam a autonomia e multiplicidade de experiências; i) Possibilitar a integração de diferentes idades entre os agrupamentos ou turmas; j) Ter a arte como fundamento na formação dos(as) profissionais da primeira etapa da Educação Básica; k) Estabelecer parcerias de participação com as famílias; l) Estender o “espaço educativo” para a rua ou bairro e a cidade; m) Buscar continuidade educativa da Educação Infantil na direção do Ensino Fundamental; Constituem-se como fundamentos para uma prática docente que considere a criança como sujeito ativo, potente e singular na percepção do mundo, estabelecendo relações não adultocêntricas com as crianças onde as perspectivas dos pequenos e das pequenas sejam consideradas tanto no que se refere à construção do currículo, quanto à organização do planejamento pedagógico, reconhecendo e se efetivando assim, o protagonismo infantil e o “lugar” da criança no centro do Projeto Pedagógico. [...] (SME/DOT, 2014, p.15 e 16).

Nesse contexto, as relações entre os educadores e as crianças são fundamentais para a construção de conhecimentos e para o desenvolvimento global de cada criança. Para tanto, o planejamento pedagógico deve criar condições, organizar tempos e espaços; propiciar oportunidades, o desenvolvimento e a aquisição de conhecimentos. Através da observação participativa o educador deve elaborar registros escritos, com fotos, vídeos e as produções das crianças. Esses elementos devem compor os relatórios de acompanhamento do processo de aprendizagem de forma descritiva com atenção às experiências vividas. Nessa etapa, da Educação Básica, a docência é um ofício em construção, quando o planejamento, os registros e a avaliação se desenvolvem no espaço da educação e não da escolarização. Tendo consciência desse processo, a criança será sempre o centro do projeto educativo. Essa visão engloba a concepção de currículo apresentada pelo documento que precisa estar constantemente em ação provocando marcas, aprendizagens e registros.

Na sexta seção, “Participação da Família”, o texto ratifica a extrema importância de participações efetivas na unidade educativa para a promoção do trabalho democrático participativo. Garantindo momentos de encontros de convivência produtiva, com interações e o compartilhamento de informações e decisões coletivas. Para tanto, são necessários empatia e cuidado. Isso é percebido quando garantimos horários que considerem as necessidades das famílias trabalhadoras, quando garantimos a voz e a escuta atenta num processo dialógico e respeitoso.

[...] Por fim, destacamos que a escola é a representação do conjunto de pessoas que a constitui enquanto espaço de convivência entre os diferentes autores em constante protagonismo de liderança compartilhada, na medida da dialogicidade em que juntos viabilizem ações de atendimento às necessidades da comunidade local, das perspectivas acerca do desenvolvimento das crianças e do papel de cada autor na ação educativa. Portanto, temos na construção coletiva e participativa do Projeto Político Pedagógico, a ferramenta que legitima as intenções de todos os atores. [...] (SME/DOT, 2014, p.20).

O Projeto Político Pedagógico é questão central nesse contexto de protagonismo, liderança compartilhada, diálogo e decisões coletivas. Trata-se de um colegiado extremamente potente, por isso, foi alvo da próxima seção, que ressalta a necessidade de o Projeto Político Pedagógico ser construído coletivamente, centrado na criança, dinâmico e revisitado sempre por ser um instrumento da historicidade da Unidade Educacional. Portanto, é imprescindível instituir momentos de autoavaliação participativos.

Na oitava seção, “Contextualizando a Avaliação na Educação Infantil” há uma retomada e estabelecimento de marcos pontuais do histórico desde o início da Educação Infantil no município de São Paulo, em 1935; a criação dos Parques infantis e a transformação deles em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) em 1975; a importância da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), as mudanças nas concepções de Educação Infantil e de avaliação ao longo do tempo. Nesse contexto, a Educação Infantil tinha as funções compensatória e preparatória. Tendo que compensar as privações culturais das crianças das classes populares e prepará-las para o 1º Grau (Ensino Fundamental atualmente). A avaliação tinha a função de verificação e registro de conteúdo passado a criança.

Explica a criação do Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo, de acordo com as concepções da RME-SP. Trata-se de um documento, de 27 de dezembro de 1985, Decreto nº 21.811, constituído por Títulos, Capítulos e Seções especificando a criação, identificação, natureza, fins, objetivos, modalidades, gestão, equipe escolar, direção, colegiados, currículo, planos, reuniões, avaliação, regime escolar, cronograma escolar, matrícula, transferência, adaptação, certificados, constituição e instalação de classes e disposições gerais que balizam as ações de todas as UEs da RME-SP. Explica, também, o aprimoramento dos relatórios descritivos e da documentação pedagógica para registrar o percurso de aprendizagem das crianças, como já apontado anteriormente no documento em tela. E as creches, que pertenciam

à Secretaria de Assistência Social, iniciaram o atendimento com os parâmetros da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo pelo Decreto nº 41.588, de 28 de dezembro de 2001, com efetivação do ato em 2002. A integração das creches à Secretaria Municipal de Educação (SME) denominados Centros de Educação Infantil.

[...]A avaliação na Educação Infantil constitui-se em um elo significativo entre a prática cotidiana vivenciada pelas crianças e o planejamento do(a) educador(a). Para que ela se efetive é necessário acompanhar o crescimento das crianças na elaboração de suas hipóteses e conhecimento do mundo, não se restringindo a um rol de comportamentos desejados, mas sim como fundamento da ação educativa que parte da valorização da criança em suas manifestações. [...] (SME/DOT, 2014, p.22).

Essa citação envolve todos os itens anteriormente analisados até a oitava seção: as concepções de educação infantil, de criança e de currículo; o perfil do educador da infância; participação da família; o Projeto Político Pedagógico e a Avaliação na Educação Infantil.

A nona seção, “Avaliando o Processo de Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança”, ressalta que a avaliação registra as experiências vividas pelas crianças destacando suas descobertas e aprendizagens num processo contínuo. Identificando suas potencialidades, necessidades e interesses. Esse processo é desenvolvido através da sistematização de registros significativos, permitindo uma reflexão permanente sobre as ações e pensamentos das crianças por meio de relatórios descritivos individuais e em grupo, fotos, vídeos e as produções das crianças. Todo esse registro é considerado “documentação pedagógica”.

[...]A documentação pedagógica sempre está pontuada no momento histórico vivido, na concepção subjacente e na visão que temos do trabalho pedagógico. Pode, também, servir para a gestão democrática, quando as várias vozes dos atores e protagonistas (meninos e meninas, educadores(as) e famílias) são ouvidas, dando visibilidade aos saberes vividos na Unidade Educacional. Por meio da documentação pedagógica é possível formular perguntas sobre a maneira como os bebês, as crianças e o(a) educador(a) foram se constituindo em sua prática, como o conhecimento é construído e que tipo de instrumentos o ambiente oferece para a experimentação e para

simbolização dos atores sociais de pouca idade. [...] a documentação pedagógica deve acompanhar as crianças em seu percurso educativo e que esta corrobora com as concepções de educação infantil, de criança/infância e de currículo, bem como com a participação das famílias explicitadas no presente documento. [...] (SME/DOT, 2014, p. 23 e 24).

Ela se materializa no registro das ações desenvolvidas na UE, ela deve estar presente em todos os momentos do cuidar e educar porque eles fazem parte de todo desenvolvimento dos bebês e das crianças. Diversos registros podem e devem compor a documentação pedagógica: relatórios descritivos, fotos, vídeos, textos, portfólios e outros. Essa documentação vai ser lida pela coordenação pedagógica, pelo grupo de professores, pela gestão e pelas famílias envolvidas no processo. Ela deve ser usada como instrumento de análise individual e coletiva de práticas pedagógicas e para avaliar todo o processo pedagógico vivido ao longo do ano para fins de planejamento e replanejamento da prática cotidiana. A principal finalidade da documentação pedagógica é a de impactar no trabalho do professor com os bebês e crianças em busca de maior qualidade nas relações, no desenvolvimento e aprendizado.

A décima seção, “Avaliação Institucional”, ressalta que o termo pode contemplar a autoavaliação e a avaliação externa.

[...] O campo da avaliação educacional abrange diferentes âmbitos: a aprendizagem, as instituições, as políticas educacionais, os programas. Esse documento objetiva marcar para além do enfoque no âmbito da aprendizagem e do desenvolvimento da criança, ou seja, a denominada avaliação institucional. [...] A avaliação externa ocorre quando se busca a avaliação da instituição educativa por meio do olhar de agentes públicos ou entidades da comunidade escolar, que analisam o trabalho com um “olhar de fora”. [...] (SME/DOT, 2014, p. 24).

Avaliação *na* Educação Infantil é a avaliação desenvolvida dentro da unidade educacional pelos educadores que interagem com os bebês e as crianças, por gestores e especialistas, famílias e comunidade educativa. Um exemplo de processo participativo e

aberto à comunidade é a autoavaliação utilizando os Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil Paulista publicado em 2009 pelo Ministério da Educação, visando à melhoria da qualidade do atendimento. Anos depois, em 2016, a SME-SP publica os “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista”.

Na décima primeira seção, “Articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental”, há a afirmação de que:

[...]A transição de uma etapa da educação para outra não pode romper com os benefícios da aprendizagem construída pelas crianças. Cabe, assim, que pensar nesse processo de transição requer planejamento por parte dos profissionais de educação e um olhar atento para a questão da articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, bem como propostas pedagógicas integradas, contextualizadas, no tempo e no espaço das instituições educacionais, que considerem a concepção de criança/infância, a organização dos espaços e tempos, a valorização do brincar, do lúdico e da imaginação. [...] (SME/DOT, 2014, p. 24).

Esse processo de transição deve contemplar o currículo, os espaços, as práticas e as interações desenvolvidas dentro das unidades educativas. Precisa ser um momento positivo, respeitando a continuidade do processo de aprendizagem das crianças. Essa transição precisa ser planejada e avaliada em todos os aspectos, tendo como tema central a criança que deve ser respeitada, ouvida e considerada na passagem de um ciclo (Educação Infantil – CEI / EMEI) para o outro (Ensino Fundamental – EMEF). Esse momento necessita ser leve e tranquilo para que as crianças se sintam valorizadas e importantes no processo de continuidade do desenvolvimento sem rupturas bruscas. Pensando nessa valorização e nesse cuidado, a próxima seção nos faz refletir sobre a nossa prática, sua avaliação e registro.

No “Registrando o Processo de Avaliação”, décima segunda seção, vemos que é primordial que haja observação criteriosa com cuidado e respeito ao ritmo de cada criança na ação e no registro do processo avaliativo.

[...] O conjunto dos diferentes instrumentos de acompanhamento, que se constituem a partir dos registros de observação do(a) educador(a), propicia a indicação das intervenções pedagógicas necessárias às aprendizagens e desenvolvimento dos meninos e das meninas, sintetizados na documentação pedagógica, cuja apresentação aos pais e/ou responsáveis possibilitará o conhecimento do processo. [...] (SME/DOT, 2014, p. 28).

A seção analisa trechos de textos legais (leis, artigos, pareceres, diretrizes) dos Governos Federal, Estadual e Municipal relacionados a registro, avaliação, frequência, documentação. Esses documentos, num apanhado geral, afirmam que o registro do desenvolvimento das crianças não pode ter o objetivo de promoção; deve utilizar múltiplos registros; as famílias precisam conhecer o trabalho desenvolvido; articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental; valorização da avaliação com base na documentação pedagógica rigorosa como um compromisso com o que foi planejado; observações e registros contextualizados. O texto reflete sobre o planejamento:

[...] Os momentos de planejamento devem, sempre, prever espaços nos quais os educadores registrem suas reflexões sobre o trabalho desenvolvido. O educador poderá manter um caderno contendo fatos relativos a cada criança, individualmente. Além disso, existem, ainda, os registros construídos pelas próprias crianças, que devem ser considerados na elaboração de portfólios individuais e coletivos e também, ocupar lugar de material de análise e reflexão de professores bem como de estudos nos horários e momentos formativos. Os portfólios individuais serão compostos de atividades desenvolvidas, além de falas das crianças, fotos, objetos, coleções etc. Já os portfólios coletivos conterão as atividades realizadas em grupo pelas crianças, além de algumas observações próprias do educador, tais como: a participação de cada criança na atividade proposta, o surgimento de lideranças, os possíveis conflitos etc. [...] Devem constar ainda dos relatórios descritivos dados relativos às especificidades de cada criança, tais como: problemas de saúde da criança, históricos médicos, telefones de contato com as famílias, caderneta de vacinação etc. A composição do relatório descritivo constituir-se-á em documentação pedagógica que favorecerá a análise e identificação das necessidades ou dos problemas verificados na trajetória educacional da criança. [...] (SME/DOT, 2014, p. 32).

Na décima terceira seção, “Expedindo Documentação Educacional”, reafirma-se que a Educação Infantil é a primeira fase da Educação Básica e possui suas especificidades. Explicando o que deve conter, no mínimo, um Relatório Descritivo que demonstre a trajetória educativa da criança e os elementos necessários para a continuidade do aprendizado:

[...] a) o percurso realizado pelo grupo decorrente dos registros semestrais; b) o percurso realizado pela criança individualmente nesse processo; c) anotações contendo falas ou outras formas de expressão da criança que reflitam sua autoanálise; d) parecer do(a) educador(a) fundamentado nas observações registradas no decorrer do processo; e) parecer da família quanto às suas expectativas e os processos vividos. f) observações sobre a frequência da criança na Unidade, como indicador de sua interferência no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança; g) outras informações julgadas pertinentes. A documentação educacional a ser expedida ao final da etapa de Educação Infantil será de responsabilidade da Unidade Educacional e deverá ser elaborada em papel timbrado e expressar os processos de desenvolvimento da criança e o percentual de frequência anual, com a assinatura do(a) educador(a) responsável e do(a) Diretor(a) de Escola e/ou do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a). [...] (SME/DOT, 2014, p. 33).

Ressaltando que a documentação pedagógica das crianças do Infantil II deve ser encaminhada, ou ficar disponível em formato digital, para as Unidades de Ensino Fundamental e para as famílias.

A seguir, o documento apresenta as Referências Bibliográficas, a Equipe do Grupo de Trabalho e um Anexo, tendo como interessado na análise o Conselho Municipal de Educação. Com as Orientações para o Sistema Municipal de Ensino, quanto à implementação da Lei nº 12.796/13, atribuindo Base Nacional Comum no Currículo da Educação Infantil, no Ensinos Fundamental e Médio que altera os artigos da LDB, mantendo as suas especificidades e preservando suas características com relação à avaliação, carga horária, ao mínimo de horas de atendimento à criança, ao controle de frequência e à expedição de documentação.

O documento “Orientação Normativa nº 01/13, Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares” analisa pontos extremamente importantes para o desenvolvimento global de nossos bebês e crianças. Faz que reflitamos sobre as concepções que temos de criança, infância, Educação Infantil, registro, planejamento, avaliação e transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Todos esses conceitos precisam ter como foco a criança e seu desenvolvimento efetivo. As relações entre educadores e bebês e crianças é fundamental para que consigamos uma educação de qualidade efetiva. Trata-se de um documento potente e muito importante para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na Educação Infantil. O documento “Currículo Integrador da Infância Paulistana”, que será analisado a seguir, é um documento que está intimamente interligado a Orientação Normativa nº 01/13 “Avaliação na Educação Infantil: aprimorando olhares”.

## **2.2 Currículo Integrador da Infância Paulistana**

É um documento que se transformou em uma proposta de reorientação curricular da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), publicado no ano de 2015, fruto de discussão e construção coletiva das equipes de Diretorias de Orientação Técnica (DOTs) das Diretorias Regionais de Educação (DREs) e com as equipes das Unidades Educacionais (UEs). Nesse processo, em cada DRE foi realizado um seminário, num total de 13, objetivando propor debates, reflexões, discussões amplas sobre a pedagogia, as concepções, as razões, as práticas pedagógicas, os tempos na Educação Infantil Paulistana e a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

[...]O presente documento é fruto de ampla discussão e construção coletiva. Num primeiro momento com as equipes das Diretorias de Orientação Técnica das Diretorias Regionais de Educação (DREs) e, posteriormente, com as equipes das Unidades Educacionais (UEs), quando foram realizados treze Seminários Regionais, um em cada DRE. Os seminários tinham como

objetivo proporcionar momentos de reflexões, discussões e debates sobre as cisões históricas entre o Centro de Educação Infantil (CEI) e a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e destes com o Ensino Fundamental, rupturas estas que distanciam e, por vezes, antagonizam as propostas pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, tais como a cisão entre o corpo e a mente, a razão e a fantasia, as concepções e as práticas pedagógicas, o brincar e o aprender, o tempo/ ritmo das crianças e o tempo institucional. [...] SME/DOT, 2015, p.3).

O documento é apresentado como subsídio para momentos de estudo coletivo entre professores para que possam refletir sobre as ações pedagógicas e o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

O Currículo Integrador coloca crianças e bebês como eixo do trabalho pedagógico, o que significa que suas diversidades e especificidades precisam ser compreendidas e valorizadas. O documento é composto por 72 páginas, dividido em sete seções: I. Por que um Currículo Integrador da Infância Paulistana?; II. O Currículo Integrador na perspectiva de uma educação democrática: concepções e princípios; III. Como bebês e crianças aprendem?; IV. Ações que podem concretizar essas concepções e princípios; V. Documentação pedagógica e acompanhamento das aprendizagens de educadoras, educadores, bebês e crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; VI. Referências bibliográficas; e, VII. Grupo de estudos e trabalho.

Na primeira seção, o documento ressalta a importância da organização do trabalho pedagógico para bebês e crianças na promoção de uma educação de qualidade em todo processo educacional. Alerta para o desafio da Rede Municipal de Educação de São Paulo (RME-SP) que é contribuir para a qualidade social da educação paulistana, brasileira e além. A resposta dada para a pergunta que dá nome à seção:

[...]um novo desafio para as Unidades Educacionais: organizar o trabalho pedagógico para bebês e crianças para promover a constituição por cada bebê e cada criança da máxima inteligência e das melhores qualidades da personalidade, lembrando que este é um processo contínuo para a criança

que entra na Educação Infantil e segue pelo Ensino Fundamental. Um currículo integrador da infância de 0 a 12 anos é uma resposta inicial a esse novo cenário onde o processo educativo adquire um novo sentido. [...] SME/DOT, 2015, p.7)

A segunda seção, “O Currículo Integrador na perspectiva de uma educação democrática: concepções e princípios”, especifica a importância da organização dos tempos, espaços e materiais e a proposição de vivências que contemplem o brincar, as diferentes culturas infantis em diálogo constante. Pensando na integração dos bebês e crianças da Educação Infantil que prosseguem para o Ensino Fundamental os professores precisam compartilhar concepções e princípios de infâncias, direitos, e outros.

[...] No campo da educação, concepções de bebês e crianças como seres incompletos, incapazes e carentes fundamentaram propostas pedagógicas e currículos com tendências e pressupostos assistencialistas, compensatórios e preparatórios que consideravam a criança não em sua vida presente, mas como um eterno “vir a ser”. Por isso, educadoras e educadores precisam olhar criticamente essas concepções para desconstruir, descolonizar e desnaturalizar essas imagens de bebês e crianças como seres que não têm presente, não têm opinião, não têm poder e apenas serão alguém no futuro. Esse desafio, necessário a educadoras e educadores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, pressupõe explicitar as relações de poder e dominação entre adultos e crianças que se justificam pela desigualdade etária e compreender suas consequências na vida de ambas as gerações. [...] (SME/DOT, 2015, p.10).

As concepções de infância foram se modificando ao longo dos anos, como já foi dito na análise do documento “Avaliação na Educação Infantil: aprimorando olhares”. Os bebês e crianças eram vistos como seres inacabados. A Educação Infantil tinha um caráter assistencialista, compensatório e preparatório. É primordial analisar essas concepções e descolonizar a Pedagogia, romper com esse currículo colonizador problematizando o adultocentrismo, valorizando o protagonismo de bebês e crianças na produção de culturas infantis.

[...]Descolonizar o currículo significa, portanto, dar visibilidade aos atores, culturas e conhecimentos, pouco ou nada visíveis, como as culturas africanas, as culturas populares, indígenas, migrantes de igual maneira, as crianças e as mulheres, desnaturalizando assim as hierarquizações e estratificações por idade, gênero, raça, formas corpóreas e sexualidade, a fim de construir possibilidades de superação das dramáticas desigualdades que marcam a vida de toda a sociedade, incluindo bebês e crianças. Por isso, o Currículo Integrador, ao indicar a necessidade de conhecer as crianças reais e concretas reais, contrapõe-se a concepções que comparam bebês e crianças aos adultos e apenas percebem o que lhes falta em relação aos adultos, sem valorizar suas possibilidades. O Currículo Integrador reconhece a infância como uma construção social e histórica em que bebês e crianças são sujeitos de direitos, autônomos, portadores e construtores de histórias e culturas, produzem, em sua experiência com o meio e com os outros, sua identidade (sua inteligência e sua personalidade). [...] (SME/DOT, 2015, p.10 e 11).

Fortalecendo a concepção de que um currículo integrador é capaz de superar a cisão interna dentro da Educação Infantil (entre CEIs e EMEIs) e dela com o Ensino Fundamental (EMEFs). Para que as crianças sintam-se integradas na passagem de uma etapa para outra as escolas precisam estar articuladas com relação à organização e ao uso dos espaços; às formas de gestão dos tempos; relações de comunicação, à escuta e ao acolhimento e à proposição de vivências que contemplem crianças e bebês em suas especificidades. É necessário considerarmos as dimensões do cuidar e do educar como inseparáveis na função social da Educação Básica tendo como centro os educandos como seres completos com capacidade, identidade e personalidade.

[...]Cuidar e educar iniciam-se na Educação Infantil, mas são ações destinadas a crianças a partir do nascimento que devem ser estendidas ao Ensino Fundamental e Médio. Considerando a integralidade do processo educativo, toda a ação de cuidado traduz em sua essência uma ação educativa. Educamos quando cuidamos. Nesse sentido, o ato de cuidar transcende as ações relacionadas à higiene, à alimentação, à saúde e não está restrito à educação de bebês e crianças pequenas. Ao contrário, apresenta-se de formas distintas, e mais (ou menos) intensas nas relações humanas em todas as gerações. Cuidar e educar significam, portanto, compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana e integralidade. Por isso, considera-se o cuidado no sentido

profundo do que seja acolhimento de todos os bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos, sejam eles indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo, pessoas com deficiência, imigrantes e filhos de imigrantes com respeito e com atenção adequada. O cuidar está na observação, na escuta, na comunicação e na ação em comum que se estabelece entre adultos e bebês e crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, na compreensão e no acolhimento de suas necessidades, na consideração de sua voz, gestos, choros, linguagens que expressam seus pensamentos, desejos e vontades de saber. O exercício constante de se colocar no lugar da criança, compreendendo o seu ponto de vista de forma ética, respeitosa, acolhedora e sem julgamentos é cuidado. Educa-se pela força do exemplo das atitudes respeitadas, éticas, democráticas exercidas pelos adultos na relação com bebês e crianças, e isso é cuidado. Cuida-se acolhendo, ouvindo, encorajando, apoiando no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, de cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. [...] (SME/DOT, 2015, p. 25).

Entender as dimensões do cuidar e educar, segundo o documento, significa entender e enfrentar o desafio humano da interação, de estar junto e nos relacionar nesse mundo tão complexo. Considerando a sensibilidade humana de cada um consigo mesmo, com o outro e com o meio em busca de uma formação humana íntegra.

Reconhecendo a infância como uma construção social e histórica quando bebês e crianças constroem suas histórias, experiências, identidades nas relações com os outros e com o meio em que vivem. O documento apresenta, especifica e sugere, em pequenas caixas de texto, outras bibliografias, vídeos, sites e portais que complementam o documento. Temas e sugestões no quadro a seguir:

**Quadro 1:** Sugestões de leituras dadas pelo documento Currículo Integrador da Infância Paulistana

Quer saber mais sobre?	Sugestões de leituras
As culturas infantis	CORSARO, William A. <i>Sociologia da Infância</i> . Porto Alegre: Artmed, 2011. FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro. In: <i>Folclore e mudança Social na cidade de São Paulo</i> . Martins Fontes: São Paulo, 2004.

Bebês e currículo	BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. "Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche". Revista <i>Educação</i> , Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010.
Múltiplas linguagens e a escuta de bebês e crianças;	SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2015. GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato. <i>Infância e suas linguagens</i> . São Paulo: Cortez, 2014.
Bebês e crianças de 0 a 3 anos	Falk, J. <i>Educar os três primeiros anos: a experiência de Loczy</i> . Araraquara: Junqueira e Marin, 2010. Magen, T.; Odena, P. <i>Descobrir brincando</i> . Campinas: Autores Associados, 2010. Prado, P. D. <i>Educação Infantil: contrariando as idades</i> . São Paulo: Képos, 2015. Prado, P. D. <i>Educação e Culturas Infantis: crianças pequenininhas brincando na creche</i> . São Paulo: Képos, 2012. Sinclair, H. et al. <i>Os bebês e as coisas</i> . Campinas: Autores Associados, 2011. Stamback, M. et al. <i>Os bebês entre eles: descobrir, brincar e inventar juntos</i> . Campinas: Autores Associados, 2011.
Equívocos das antecipações	BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. <i>Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade</i> . 2 ed. Brasília: MEC/SEB, 2007. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. <i>Ensino Fundamental de nove anos: Orientações gerais</i> . Brasília: MEC/ SEB, 2004.
Poesia de Manuel de Barros	Barros, M. de. <i>Poesia Inventada: a infância</i> . São Paulo: Planeta, 2003. _____. <i>Memórias inventadas para crianças</i> . São Paulo: Planeta, 2010. _____. <i>Memórias inventadas: as infâncias de Manuel de Barros</i> . São Paulo: Planeta, 2010.
A descolonização do currículo	FARIA, Ana Lúcia Goulart de et al. <i>Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras</i> . Edições Leitura Crítica:

	Campinas, SP Associação de Leitura do Brasil, 2015.
Educação para as relações étnico-raciais	<p>Lei nº 10.639/2003, que altera a LDB 9.394/1996, tornando obrigatória a inclusão no currículo da Rede de Ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.</p> <p>Parecer CNE nº 03/04 e a Resolução CNE/ CP nº 01/04, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas Unidades Escolares de Educação Básica (2005).</p> <p>Parecer CNE/CEB nº 02/07 quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.</p> <p>Lei nº 11.645/2008, altera a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.</p> <p>Nota Técnica nº 11 – Programa Mais Educação São Paulo: Diversidade, desigualdades e diferenças.</p> <p>Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana – Dimensão Relações étnico-raciais e de gênero.</p>

A terceira seção, “Como bebês e crianças aprendem?”, especifica conceitos do tipo: como é o lugar do bebê e da criança no aprender e como eles aprendem. Afirmando que a aprendizagem é um processo complexo e dinâmico que deve ser potencializado nos espaços educativos com a valorização dos sujeitos e de suas vozes, culturas e conhecimentos. O texto detalha e propõe outras leituras, vídeos, sites e portais como segue no quadro:

**Quadro 2:** Sugestões de leituras e vídeo dados pelo documento Currículo Integrador da Infância Paulistana

Quer saber mais sobre?	Sugestões
As bases sociais da aprendizagem	Veja o vídeo disponível em <a href="https://youtube/UUS-hkBH2rw">https://youtube/ UUS-hkBH2rw</a>
O protagonismo dos bebês	FALK, J. (Org.). <i>Educar os três primeiros anos: a experiência de Loczy</i> . Araraquara: Junqueira e Marin, 2010. MELLO, S. A. <i>Os bebês como sujeitos de seu cuidado e educação</i> . Revista <i>Magistério</i> , São Paulo, n.3, 2014.

No subtítulo, “O lugar do(a) professor/professora”, da página 39, ressalta-se o seu papel fundamental frente ao protagonismo crescente de crianças e bebês e os desafios do trabalho docente, bem como a importância da formação permanente nos tempos de estudo coletivo. Essa formação se desenvolve na relação com a prática pedagógica, no estabelecimento de vínculos com as crianças, no diálogo, na observação, no planejamento, na seleção e organização das atividades, na gestão do tempo e nas relações desenvolvidas nas unidades educacionais e com os familiares dos bebês e das crianças. Essas práticas denotam a importância e responsabilidade dos professores ao repensarem os tempos e espaços na Educação Infantil e no Ensino Fundamental de forma que favoreçam novas interações, formação de inteligências plenas e personalidades solidárias.

Na quarta seção, “Ações que podem concretizar essas concepções e princípios”, há o detalhamento das ações que podem concretizar as concepções e princípios apresentados por elas. O desenvolvimento de relações horizontais entre professores e crianças, o seu acolhimento e o de suas famílias, a escuta atenta e sensível são ações extremamente importantes para a efetivação de uma educação de qualidade uma vez que todos aprendem nas interações. A sensibilidade, o cuidado e o registro garantem o aprendizado, a investigação, o respeito às curiosidades das crianças, o planejamento do dia a dia, a participação e o envolvimento nas experiências vividas. As interações com atitudes

respeitosas fortificam o sentimento individual e coletivo, além da responsabilidade social e a participação ativa das famílias.

Ao detalhar experiências, vivências e expressões, o documento sugere diversas outras leituras, apresentando em caixas de textos bibliografias relacionadas à Educação Infantil como segue no quadro:

**Quadro 3:** Sugestões de leituras, sites e vídeos dados pelo documento Currículo Integrador da Infância Paulistana

Para saber mais sobre?	Sugestões
Tecnologia e linguagem midiática	São Paulo (SP). <i>O uso da tecnologia e da linguagem midiática na educação infantil</i> . São Paulo: SME/DOT, 2015. Disponível em: <a href="http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/17138.pdf">http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/17138.pdf</a>
Práticas promotoras de igualdade de gênero e de etnia	<p><i>Índios no Brasil</i>: <a href="http://tvescola.mec.gov.br/tve/videoteca/serie/indios-no-brasil">http://tvescola.mec.gov.br/tve/videoteca/serie/indios-no-brasil</a>;</p> <p><i>Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial</i>: <a href="http://www.avisala.org.br/wp-content/uploads/2015/06/revistadeeducacaoinfantil_2012.pdf">http://www.avisala.org.br/wp-content/uploads/2015/06/revistadeeducacaoinfantil_2012.pdf</a>;</p> <p><i>História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Infantil</i>: <a href="http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002270/227009POR.pdf">http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002270/227009POR.pdf</a>;</p> <p><i>Caderno de Educação em Direitos Humanos</i>: <a href="http://www2.uesb.br/pedh/wp-content/uploads/2014/06/Diretrizes-daEduca%C3%A7%C3%A3o-em-Direitos-Humanos.pdf">http://www2.uesb.br/pedh/wp-content/uploads/2014/06/Diretrizes-daEduca%C3%A7%C3%A3o-em-Direitos-Humanos.pdf</a>;</p> <p>FINCO, D.; OLIVEIRA, F. <i>A Sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil</i>. In: FARIA, A. L. G. de ; FINCO, D. (Org.). <i>A Sociologia da Infância no Brasil</i>. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.</p>
Diferentes linguagens	<p>Vídeo: “Perigo de uma história única”: <a href="https://m.youtube.com/watch?v=wQk17RPuhW8">https://m.youtube.com/watch?v=wQk17RPuhW8</a></p> <p>Livro: MORIN, Edgar. <i>A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento</i>. Tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.</p>
Investigação com e pelas crianças	BARBOSA, M. C. <i>et al. Projetos pedagógicos na educação infantil</i> . Porto Alegre: Artmed, 2007.

	HERNÁNDEZ, Fernando. <i>Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho</i> . Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.
Relação com os bebês	MELLO, Suely Amaral. “Os bebês como sujeitos no cuidado e na educação na escola infantil”. Revista <i>Magistério</i> , São Paulo, n. 3, p. 46-53, 2014. Disponível em < <a href="http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/7377.pdf">http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/7377.pdf</a> >
Brincar	TARJA BRANCA: <i>a revolução que faltava</i> . Direção de Cacau Rhoden. Produção de Estela Renner, Luana Lobo, Marcos Nisti. São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2013. TERRITÓRIO DO BRINCAR: um encontro com a criança brasileira. Direção de David Reeks, Renata Meirelles. São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2015.
Procedimentos com a cultura escrita numa perspectiva de formação de crianças leitoras e autoras.	FREINET, C. <i>As Técnicas Freinet da Escola Moderna</i> . Lisboa: Editorial Estampa, 1975. Informações disponíveis também em: <a href="https://linguaportuguesafacil.wordpress.com/um-passeio-pelo-mundo-da-pedagogia-freinet/">https://linguaportuguesafacil.wordpress.com/um-passeio-pelo-mundo-da-pedagogia-freinet/</a> .

Na quinta seção, “Documentação pedagógica e acompanhamento das aprendizagens de educadoras, educadores, bebês e crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental”, o documento explica a importância da documentação pedagógica – matéria já anteriormente explicada – do acompanhamento das aprendizagens dos educadores, bebês e crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental na implantação de um currículo integrador para infância paulistana. Trata-se de um processo complexo que precisa ser cuidadosamente e criteriosamente documentado para que sirva de crescimento profissional para os educadores melhorando a capacidade de comunicação com bebês e crianças, com as famílias e entre os educadores. Para tanto, é necessária uma escuta atenta e ativa em todos os sentidos interagindo num processo cooperativo de observação, de interpretação.

[...] Documentar, portanto, pressupõe contextualizar, conhecer, olhar minúcias da realidade vivida coletivamente. Nesse sentido, a documentação pedagógica exige uma atividade sistemática e atenta de observação e de reflexão sobre a vida diária na escola, com base numa concepção teórica e em intenções pedagógicas que orientem as práticas educativas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. A documentação pedagógica propõe-se a comunicar as vivências e as experimentações de bebês e crianças, suas descobertas, criações, ideias e aprendizados expressos pelas linguagens de expressão, permitindo a percepção e reflexão docentes sobre o que as crianças pensam, fazem, falam, teorizam, problematizam sobre os desafios que lhes são apresentados. Assim, a documentação valoriza a autoria e o protagonismo infantil, assim como a autoria e o protagonismo docente. A documentação pedagógica como produto mostra as experiências vividas, a intenção das propostas pedagógicas e o percurso das aprendizagens e do desenvolvimento de bebês e crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Seu processo possibilita a valorização profissional e dá sentido aos tempos de formação coletiva, como meio de reflexão sobre a prática que subsidia a avaliação e o planejamento das ações educativas. [...] (SME/DOT, 2015, p.66).

A documentação desenvolvida pelo professor é registro pedagógico: diários de classe, relatórios descritivos, semanários, portfólios, fotos, vídeos. Toda essa documentação deve se relacionar uma com a outra. Esse processo garante a intencionalidade das ações pedagógicas. O ato de escrever, registrar faz que o professor reflita, planeje, tome decisões, avalie, reflita e replaneje sua prática com base nas necessidades das crianças. Garantindo assim a autoria e o protagonismo das crianças e dos professores, valorizando a ação docente e significando a formação individual e coletiva.

Na sexta seção, “Referências Bibliográficas”, o documento apresenta as referências bibliográficas utilizadas para a composição da obra. Na sétima seção, “Grupo de estudos e trabalho”, ele elenca os participantes para escrita do documento “Currículo Integrador da Infância Paulistana”.

O “Currículo Integrador da Infância Paulistana”, caracteriza-se como um movimento de reorientação curricular considerando o protagonismo de bebês e crianças, como eles aprendem, a

integração entre as etapas da Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o reconhecimento da diversidade; a valorização da participação das famílias e das diferenças. Objetiva nortear os horários de formação dos professores, promovendo reflexões sobre as práticas pedagógicas de forma a integrar o processo educacional dos sujeitos das etapas da educação infantil e do ensino fundamental. Trata-se de um documento extremamente importante para orientação do trabalho pedagógico desenvolvido nas UEs. Além de ser um grande subsídio para os momentos coletivos de formação permanente de professores. Está intimamente ligado aos outros documentos oficiais que estão em análise nos nossos estudos.

### **2.3 Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista**

O documento dialoga intimamente com o documento “Currículo Integrador da Infância Paulista”. Na leitura, sentimos como se eles conversassem constantemente com relação à busca de garantia de qualidade e de direitos de bebê e crianças na Educação Infantil. Publicado em 2016, também foi construído coletivamente pelo Grupo de Trabalho – GT composto por representantes das 13 Diretorias de Educação (DREs), Equipes das Diretorias de Orientação Técnica das DREs, Professores, Supervisores Escolares, Diretores Escolares, Coordenadores Pedagógicos e Assistentes de Direção.

Através de reflexões, diálogos, discussões, articulações, seminários –realizados nos anos de 2013, 2014 e 2015 – e a devolutiva para as escolas foi elaborado coletivamente o documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista que objetiva auxiliar as Unidades Educacionais de Educação Infantil a olhar e avaliar cuidadosamente suas concepções, práticas e contextos. Trata-se de um avanço na questão da Autoavaliação Institucional Participativa. Processo que envolve todos os personagens que atuam nas Unidades Educacionais de Educação Infantil: bebês, crianças, pais, responsáveis, professores,

gestores, funcionários da secretaria, limpeza, cozinha e a Secretaria Municipal de Educação (SME). Ele contribui para fortalecer a gestão democrática, estimulando o diálogo entre comunidade educativa, DREs e SME.

O documento deixa claro que a autoavaliação por meio dos Indicadores de Qualidade não são números em si e sim a consciência de que o mais importante é o exercício do diálogo, da reflexão, da avaliação de cada item ao examinarmos a nossa realidade educacional em busca da garantia de direitos de bebês e crianças a uma educação de qualidade.

A Autoavaliação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista é prevista em calendário escolar de todas as Escolas de Educação Infantil (EMEI), Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBs), Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs) e, Centros de Educação Infantil (CEIs) diretos, parceiros ou particulares. Para ser desenvolvida em dois momentos, no ano letivo. Num primeiro momento, reúnem-se todos para a realização da auto avaliação. No segundo momento, elabora-se um plano de ação para aprimorar os aspectos que precisam ser melhorados de acordo com a avaliação coletiva. Na construção desse plano pode-se solicitar apoio da DRE ou de SME.

O documento é composto por 72 páginas divididas em: Apresentação; Introdução e 5 seções: 1. A qualidade da Educação Infantil; 2. As dimensões de Qualidade da Educação Infantil Paulista; 3. Os Indicadores de Qualidade; 4. A experiência de aplicação dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil em 441 Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – 2013/2014; 5. Como utilizar os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista – perguntas e respostas DIMENSÃO 1 – Planejamento e Gestão Educacional; DIMENSÃO 2 – Participação, escuta e autoria de bebês e crianças; DIMENSÃO 3 – Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias; DIMENSÃO 4 – Interações; DIMENSÃO 5 – Relações étnico-raciais e de gênero; DIMENSÃO 6 – Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais; DIMENSÃO 7 – Promoção

da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo; DIMENSÃO 8 – Formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores; DIMENSÃO 9 – Rede de Proteção Sociocultural: Unidade Educacional, família, comunidade e cidade; Referências Bibliográficas; Anexos; Comissão ampliada para escrita dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.

Na Apresentação e na Introdução, apresenta-se como foi construído, o contexto em que ele se desenvolveu; explica-se rapidamente quem participa e o que é a autoavaliação institucional utilizando os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.

A primeira seção, “A qualidade da Educação Infantil”, faz uma breve análise histórica sobre a qualidade da Educação Infantil e sua importância como primeira etapa da educação básica. Explica também a necessidade de se desenvolver critérios de qualidade de forma participativa, reflexiva e coletiva para que se possa construir um caminho contextualizado em busca de aperfeiçoamento do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

[...] Mas como definir essa qualidade? Quais os critérios que devem ser utilizados para avaliar a qualidade de uma Instituição de Educação Infantil? As concepções de qualidade dependem de muitos fatores. Elas se baseiam nos valores em que as pessoas acreditam e que marcam determinadas culturas, nos conhecimentos acumulados sobre o desenvolvimento infantil e sobre o significado da educação, dependem do contexto histórico, econômico e social e se inspiram nos projetos de futuro dos diversos grupos sociais. [...] (SME/DOT,2016, p.8).

Em seguida, a segunda seção, “As dimensões de Qualidade da Educação Infantil Paulistana”, apresenta as nove dimensões de qualidade. Cada dimensão possui seus Indicadores de Qualidade e suas questões, que são apresentados detalhadamente na terceira seção. Algumas questões são específicas dos Centros Educacionais Unificados CEUs).

A terceira seção explicita os “Indicadores de Qualidade” e seus dois princípios: dos direitos fundamentais das crianças e o da participação. O primeiro acredita que a criança deva ser o centro de todos os trabalhos desenvolvidos na Educação Infantil, esse entendimento está em todas as dimensões e indicadores. O segundo, exterioriza-se na metodologia da autoavaliação com o uso dos Indicadores de Qualidade (IQ) que considera todas as vozes e olhares nas etapas da avaliação.

A quarta seção, “A experiência de aplicação dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil em 441 Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – 2013/2014”, avalia como foi a participação de 20% das escolas convidadas para participar da Autoavaliação com os Indicadores de Qualidade nos anos de 2013 e 2014, contextualização dos momentos de aprendizagem, organização, principais potenciais, dificuldades e depoimentos. O trabalho se organizou em momentos consecutivos desde o segundo semestre de 2013 e o ano todo de 2014.

[...] Primeiro momento: A proposta de autoavaliação participativa foi apresentada ao final de sete encontros descentralizados do I Seminário Qualidade e Avaliação na Educação Infantil que envolveram as equipes das 13 DREs, Diretores de Escola e Coordenadores Pedagógicos de EMELs e CELs diretos, indiretos e conveniados. •Segundo momento: Realização de formações descentralizadas para representantes das Unidades que optaram por participar da autoavaliação para orientar a aplicação da metodologia proposta no documento adotado. •Terceiro momento: Reuniões descentralizadas para troca de experiências entre os representantes das Unidades que realizaram a autoavaliação e para encaminhamento de registros, demandas e sugestões a SME. •Quarto momento: Realização descentralizada do II Seminário Regional Qualidade e Avaliação na Educação Infantil, para os quais foram convidados representantes de todas as Unidades de cada região, tanto daquelas que participaram da autoavaliação, como daquelas que não participaram. Nesses Seminários foram organizadas mesas nas quais duas Unidades relataram suas experiências que foram comentadas por especialistas nacionais convidadas com apoio do MEC. Nesses encontros também foram exibidos pôsteres elaborados pelas equipes das Unidades, com o registro de suas experiências de autoavaliação. •Quinto momento: Seminário interno com representantes de diversos setores da SME, para encaminhamento das demandas

resultantes das autoavaliações sobre medidas necessárias para melhorias que dependem de decisões tomadas fora do âmbito das Unidades Educacionais. •Sexto momento: Formação de um Grupo de Trabalho – GT com representação regional da Rede Municipal de Ensino, responsável por elaborar a primeira versão dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana. [...] (SME/DOT,2016, p.12 e 13).

A quinta seção, “Como utilizar os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana” especifica as etapas do processo avaliativo: 1. Autoavaliação e 2. Plano de Ação. Cada etapa tem as fases de organização e realização. Etapas, atividades, objetivos, grupos envolvidos, os papéis do coordenadores e relatores dos pequenos grupos, a metodologia do uso das cores verde – amarelo – vermelho na avaliação de cada indicador, a plenária, o planejamento e a elaboração do plano de ação, também são detalhados.

Durante todo o documento são apresentadas sugestões de leituras do tipo “Você sabia?”, com explicações, conceitos, denominações e contextualizações de termos ou siglas utilizadas na Rede Municipal de Educação de São Paulo (RME–SP). Apresenta, também, modelos de planos de ação para pequenos grupos, para a Unidade Educacional, quadro de indicadores de demandas e um momento de perguntas e respostas com orientações para o melhor desenvolvimento da autoavaliação.

São utilizadas nove dimensões de qualidade, a saber: Dimensão 1 – Planejamento e Gestão Educacional; Dimensão 2 – Participação, escuta e autoria de bebês e crianças; Dimensão 3 – Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias; Dimensão 4 – Interações; Dimensão 5 – Relações étnico-raciais e de gênero; Dimensão 6 – Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais; Dimensão 7 – Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo; Dimensão 8 – Formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores; Dimensão 9 – Rede de Proteção Sociocultural: Unidade Educacional, família, comunidade e cidade. Cada uma delas tem diversos indicadores e questões

relacionadas a esses indicadores. Trata-se de um processo longo para sua execução. Como demonstramos abaixo ao exemplificar a dimensão 8 e seus indicadores.

A dimensão 8, “Formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores”, apresenta os seguintes indicadores:

[...]INDICADOR 8.1 – FORMAÇÃO PERMANENTE DA EQUIPE DOCENTE 8.1.1 QUESTÃO DIRECIONADA À REDE DIRETA: Nas Reuniões Pedagógicas e nos horários coletivos, entre eles os dedicados ao Projeto Especial de Ação (PEA) da Unidade Educacional, são garantidos: os momentos de estudos, trocas de experiências, planejamento, reflexão sobre a prática, produção e sistematização de registros? 8.1.2 QUESTÃO DIRECIONADA À REDE CONVENIADA: Nas Reuniões Pedagógicas, são garantidos: os momentos de preparo de materiais, estudos, trocas de experiências, planejamento, reflexão sobre a prática, produção e sistematização de registros? 8.1.3 QUESTÃO DIRECIONADA À REDE CONVENIADA: Além das Reuniões Pedagógicas, há outros momentos dentro da rotina de trabalho das professoras e professores dedicados, exclusivamente: ao estudo, planejamento, produção e sistematização de registros? 8.1.4 As professoras e professores têm a oportunidade, em parceria com a gestão, de opinar sobre temas para os momentos formativos relevantes às necessidades da Unidade Educacional e de suas turmas em particular? 8.1.5 As professoras e professores participam dos cursos de formação realizados pela SME, pela DRE e/ou por instituições conveniadas/parceiras e Entidades Mantenedoras? INDICADOR 8.2 – FORMAÇÃO PERMANENTE DA EQUIPE GESTORA 8.2.1 As gestoras e gestores participam dos encontros sistemáticos de formação permanente e de outros cursos de formação oferecidos pela SME, pela DRE e/ou por instituições conveniadas/parceiras e Entidades Mantenedoras? 8.2.2 As gestoras e gestores compartilham sistematicamente com a equipe da Unidade Educacional as informações, documentos, conhecimentos, procedimentos e os materiais propostos pela SME e pela DRE? INDICADOR 8.3 – FORMAÇÃO PERMANENTE DA EQUIPE DE APOIO | 8.3.1 A Equipe de Apoio participa dos momentos de formação nos dias de Reunião/Jornada Pedagógica? 8.3.2 Há momentos de formação específica para a Equipe de Apoio incluídos em sua rotina de trabalho? 8.3.3 A Equipe de Apoio participa dos cursos de formação realizados pela SME, pela DRE e/ou por instituições conveniadas/parceiras e Entidades Mantenedoras? INDICADOR 8.4 – CONDIÇÕES DE TRABALHO 8.4.1 Há espaços adequados ao trabalho individual e coletivo dos profissionais, separados dos espaços dos bebês e crianças, silenciosos e com mobiliário adequado aos

adultos, para reuniões, estudos, momentos de formação, planejamento, registros e organização da documentação pedagógica? 8.4.2 Há espaços de descanso/refeições das educadoras e educadores, sem comprometer os espaços dos bebês e crianças? 8.4.3 Há fraldário/trocador/cuba na altura adequada ao adulto para banho e trocas dos bebês e crianças com segurança? 8.4.4 Há banheiro de uso exclusivo das educadoras e educadores, com chuveiro, pia e vaso sanitário? 8.4.5 As educadoras e educadores têm acesso a recursos, materiais e livros de pesquisa relevantes e/ou necessários ao seu aprimoramento profissional e ao trabalho com sua(s) turma(s)? 8.4.6 A relação entre a quantidade de bebês/crianças e educadores está em progressiva diminuição a cada ano, de acordo com o especificado no Plano Municipal de Educação? 8.4.7 A Unidade Educacional organiza momentos formativos e/ou de orientação com relação ao acolhimento e à ação educativa com bebês e crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, por parte de toda a Equipe Escolar, famílias/responsáveis e comunidade, em efetiva integração com todos os demais bebês e crianças? (Especial atenção ao Decreto nº 6.949/2009) 8.4.8 Os representantes da Unidade Educacional nas entidades sindicais e nos fóruns de defesa da infância socializam com os demais as ações e discussões sobre as questões trabalhistas e educacionais, articulando-as às necessidades dos bebês e crianças e das educadoras e educadores? [...] (SME/DOT,2016, p.58 a 60).

Como é possível perceber, os indicadores e as questões associadas a eles, em cada dimensão, abrangem inúmeros pontos de reflexão tornando a autoavaliação um processo complexo que precisa ser cuidadosamente planejado e executado pelo grupo de professores e gestores, para que no dia de sua execução não se torne uma reunião chata, longa, cansativa e, sim, um momento ímpar de formação, reflexão e diálogo. Realmente, um exercício individual e coletivo, um ponto de partida para a melhoria do trabalho pedagógico desenvolvido nas unidades educacionais de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Após as explicitações de cada dimensão, seus indicadores e questões, o documento apresenta as Referências Bibliográficas, os Anexos e a Comissão ampliada para a escrita dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.

## 2.4 Revista *Magistério*, Edição Especial 80 Anos – Educação Infantil

Foi publicada em 2015, contendo 56 páginas de comemoração aos 80 anos da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Está dividida em dois textos iniciais, (1) “A criança é o símbolo do futuro”, de Gabriel Chalita, (2) “Alegria”, de Emília Cipriano.

Conta ainda com outros três artigos: (3) “Carta para Mário de Andrade”, de Ana Lúcia Goulart de Faria; (4) “Histórias entrelaçadas: A criação dos parques infantis paulistanos e a trajetória da educação brasileira”, de Maria Malta Campos e (5) “A constituição das creches / CEIs no município de São Paulo: percursos, percalços e conquistas”, de Lídia Godói.

Na seção (6) Entrevistas, participam Emília Cipriano, Maria Lucia de Albuquerque Marques, Elisa Maria Grossi Manfredini, Antonio Rodrigues da Silva, Márcia de Castro Ferreira dos Santos e Jeane de Jesus Zanetti Garcia.

Em uma outra seção, há os seguintes textos (7) “A escuta de bebês e crianças em diálogo com a pedagogia da infância: o que revelam as ‘vozes infantis’, complexas e sutis”, de Renata Cristina Dias Oliveira e (8) “A família e a escola de Educação Infantil no contexto da sociedade brasileira contemporânea: diálogos possíveis”, de Anita Viudes C. Freitas.

A revista traz ainda (9) Relatos de prática: (9.1) “Sua escola aceita um conselho?”, de Meire Festa; (9.2) “Cafés com poesia da EMEI Gabriel Prestes: estreitando os vínculos e ampliando os diálogos”, de Naime Silva e (9.3) “Educação escolar infantil indígena na cidade de São Paulo”, de Ivone Mosolino.

O ensaio (10) “Algumas andanças: as crianças da Educação Infantil paulistana e suas cidades em São Paulo”, de Marcia Aparecida Gobbi é o antepenúltimo texto, e finalizando a revista, (11) “Os desafios de uma rede de Educação Infantil que completa 80 anos: a busca da qualidade social”, de Sonia Larrubia Valverde.

A revista começa com dois textos, o primeiro chamado “A criança é o símbolo do futuro”, de Gabriel Chalita, Secretário Municipal de Educação de São Paulo, na época. O segundo, “Alegria”, de Emília Cipriano, Secretária Adjunta de Educação da cidade de São Paulo, até então. Os dois textos falam da importância da criança protagonista e da Educação Infantil para o desenvolvimento de um futuro melhor e mais feliz. Ressaltam a alegria de celebrar o momento histórico de 80 anos da Educação Infantil que é a primeira etapa na vida escolar de nossas crianças. Pensando nisso, é imprescindível que essa etapa atenda com excelência de qualidade e participação de todos: bebês, crianças, famílias, profissionais, movimentos sociais e sociedade.

A professora da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Ana Lucia Goulart de Faria escreve uma “Carta para Mário de Andrade” em comemoração aos 80 anos dos Parques infantis. Num texto sensível, cuidadoso e potente ela conversa com Mário de Andrade sobre a criação dos Parques infantis; suas pesquisas de doutorado sobre a educação de crianças pequenas; a importância de uma política integrada de educação para a infância brasileira e a construção da pedagogia da escuta, das relações, da diferença e descolonizadora. Ela faz uma análise de projetos desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e das pesquisas na área da Educação Infantil que apontam a necessidade de recuperação de jogos e brincadeiras e da construção de uma pedagogia da infância e da superação do adultocentrismo na nossa sociedade.

Em “Histórias entrelaçadas – a criação dos parques infantis paulistanos e a trajetória da educação brasileira”, escrito pela professora da Pontifícia Universidade Católica (PUC) Maria Malta Campos e até então, assessora da DOT– EI, na SME há uma análise histórica e contextual a partir da década de 1930 com a criação dos parques infantis e seus antecedentes; as atividades artísticas, musicais e teatrais inspiradas no folclore brasileiro estimuladas por Mário de Andrade; as mudanças e transformações na trajetória dos parques infantis de 1937 a 1975; a necessidade de ampliar o acesso

à educação; a história dos Parques em São Paulo e a educação pré-escolar no Brasil.

A professora e representante da SME/DOT Lídia Godoi em “A constituição das Creches / CEIs no município de São Paulo: percursos, percalços e conquistas”, como o próprio título afirma, analisa historicamente os avanços, conquistas e retrocessos da Educação Infantil no Brasil e na cidade de São Paulo. Ressaltando a importância da criação das creches, sua história de luta pelo estatuto institucional no sistema educacional paulistano e um breve histórico das mudanças no quadro de profissionais que atuaram nas creches / CEIs.

Na seção “Entrevistas – Novos Rumos”, a revista entrevista a Secretária Adjunta de Educação do Município de São Paulo, Emília Cipriano; a Professora do CEI Cidade de Genebra, Maria Lucia de Albuquerque Marques; a Assessora da Assessoria Técnica de Planejamento da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Elisa Maria Grossi Manfredini; o Assessor da Assessoria Técnica de Planejamento da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Antonio Rodrigues da Silva; a Diretora do CEI Suzana Campos Tauil, Márcia de Castro Ferreira dos Santos; a Coordenadora do CEU-FOR, Jeane de Jesus Zanetti Garcia. Com questões relacionadas a como foi o processo de transição das creches da Secretaria da Assistência Social (SAS) para a Secretaria Municipal de Educação (SME); os desafios, avanços, transformações e mudanças de práticas após a transição; se a formação oferecida pela SME contribuiu com a prática nas escolas; a formação e as relações com as famílias nas creches (SAS) e nos CEIs (SME).

A leitura das entrevistas nos faz pensar nos diversos atores, de diferentes espaços e funções, envolvidos na mudança das creches para a Secretaria da Educação. Não foi apenas uma mudança de nomes, as creches foram transformadas em Centros de Educação Infantil (CEIs). A educação passou a ser um direito da criança e não mais um lugar para a mãe deixar o filho para trabalhar. De um modo geral, todos os entrevistados afirmam o grande ganho que foi essa mudança. Transformou a vida dos

professores, muitos eram Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs) e possuíam apenas a formação em magistério.

Como apontam os entrevistados, o primeiro desafio, e um grande avanço, foi oferecer formação adequada aos profissionais. A formação e certificação de Licenciatura, em Pedagogia, oferecida por SME-SP, com convênios com a Universidade de São Paulo e com a Pontifícia Universidade Católica, criaram novos cargos chamados Professores de Desenvolvimento Infantil (PDIs) com horários diários de estudo, reconhecimento de sua qualificação e maior valorização salarial. Essa formação repercutiu na melhora na qualidade do atendimento prática pedagógica dos professores, assegurando uma política pública integrada quanto às necessidades de desenvolvimento da primeira infância. O sujeito principal dessa transição foi a criança. Evoluiu-se em diversos sentidos: planejamento, ampliação de repertório, melhoria do registro, utilização de diversos materiais para proporcionar novas vivências às crianças na Educação Infantil, entendendo que o cuidar está intimamente ligado ao educar.

Apontam ainda que além da mudança nos regulamentos, leis, normas que norteiam o trabalho facilitou, por exemplo, ao gestor cumprir os critérios de matrícula com centralização da demanda nas DREs, o que antes era centralizado nas escolas. A criação de colegiados como Associação de Pais e Mestres (APM), Conselho de Escola (CE) e Conselho de Centro de Educação Infantil (CCEI) e outros, assegura a participação de professores, gestores, funcionários, famílias, sindicatos, associações de bairro e toda a comunidade. Lembrando que essa conquista foi resultado de lutas e reivindicações dos movimentos organizados pelas mulheres para ampliação no atendimento das creches.

O texto, “A escuta de bebês e crianças em diálogo com a pedagogia da infância: o que revelam as ‘vozes infantis’, complexas e sutis”, de Renata Cristina Dias Oliveira, coordenadora pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, propõe a discussão sobre a escuta de bebês e crianças. Ressalta a necessidade de rompermos com as heranças da pedagogia transmissiva,

homogênea e descontextualizada. Valorizando as potencialidades infantis, os direitos, a história, a cultura e os contextos de vida dando direito à voz e à participação. Para tanto, é imprescindível ouvir e conhecer os bebês e as crianças e buscar coerência entre as práticas pedagógicas e as concepções que fundamentam essas práticas. Escutar num diálogo com ou sem palavras exige exercício sensível de acolhimento.

[...]Escutar, portanto, pressupõe a disponibilidade intencional e permanente, por parte dos adultos, em compreender, interpretar e legitimar as vozes infantis, concebidas como as diferentes formas de expressão pelas quais bebês e crianças revelam seus pensamentos, desejos, ações, teorias, criações, necessidades, sentimentos e proposições. [...] (SME/DOT, 2015, p.30). [...]A escuta, nessa perspectiva, provoca a introdução de um certo tipo de maravilhamento na ação educativa, que nasce da consideração do olhar inaugural de bebês e crianças sobre o mundo, da alegria pulsante dos momentos de criação, das surpresas e do assombro diante das descobertas, da inquietude curiosa diante do desconhecido e das formas poéticas de pensar, compreender e explicar a vida em sua plenitude. [...] (SME/DOT, 2015, p.31).

A escuta é um desafio cotidiano que precisa ser enfrentado na construção de diálogos e contextos educativos, nas escolas de educação infantil e também, na formação permanente dos professores, nas relações com as famílias e com a comunidade.

Em “A família e a escola de Educação Infantil no contexto da sociedade brasileira contemporânea: diálogos possíveis” Anita Viudes Freitas, mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, reafirma a importância da ação compartilhada de educação e cuidado das crianças, desde pequenas, entre as famílias e o poder público. Essa atuação complementar visa a garantir o desenvolvimento pleno de todas as crianças. O poder público precisa compreender e valorizar os diferentes contextos em que as famílias estão assegurando o processo, a comunicação, a escuta e a participação. Com espaços de manifestações plurais, capacidade de negociação, construção coletiva e enfrentamento de conflitos.

A autora faz uma análise histórica das mudanças e transformações sociais, culturais, políticas, demográficas e econômicas que afetam as famílias, suas práticas e seus componentes. Todas as mudanças citadas transformaram os arranjos familiares e as práticas sociais. As relações entre a criança, a família e a escola devem ser permeadas pelo diálogo, respeito e escuta atenta. Aceitar e compreender as famílias nas suas formas de organização, valores e culturas nos predispõe a construirmos juntos parcerias reais. A confiança precisa ser desenvolvida no processo dessas relações cotidianas com respeito, escuta, valorização da diversidade e fortalecimento de vínculos. Ela cita exemplos de ações de duas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e explica como se articulam as crianças da comunidade Guarani e os Centros de Educação e Cultura Indígena (CECIs).

A seguir, a Revista apresenta três Relatos de Prática – (1) “Sua escola aceita um Conselho?” escrito por Meire Festa, Coordenadora Pedagógica da EMEI Jardim Monte Belo; (2) “Cafés com poesia, estreitando os vínculos e ampliando os diálogos”, de Naime Silva, Coordenadora Pedagógica da EMEI Gabriel Prestes; e, (3) “Educação escolar infantil indígena na cidade de São Paulo”, de Ivone Mosolino representante de SME/DOT–Educação Infantil sobre os CECIs.

Os três relatos discorrem a respeito da construção da gestão participativa no Conselho de Escola e na avaliação dos Indicadores de Qualidade (IQ), sensibilidade, cuidado, desafios, conquistas e necessidades comuns entre escola e famílias; respeito a escolas diferenciadas, construção de parcerias efetivas, com união de opiniões, fazeres, objetivos, participação, responsabilidade e respeito aos encaminhamentos e decisões do coletivo.

No ensaio, “Algumas andanças: as crianças da Educação Infantil Paulistana e suas cidades em São Paulo”, Marcia Aparecida Gobbi, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, ressalta a importância e o poder do desenho infantil como fonte documental e artefato cultural. Visto como representação que possui força incorporando imaginação, inventividade e sentido. Ela

nos faz, constantemente, um convite a olhar cuidadosamente, vagarear pelas imagens apresentadas e se perguntar inúmeras questões. A proposta é que os desenhos ajam como fios condutores de conhecimento com a experimentação de diferentes materiais e suportes, mostrando diversos contextos sociais e suas relações.

No texto, “Os desafios de uma rede de Educação Infantil que completa 80 anos: a busca da Qualidade Social”, a autora Sonia Larrubia Valverde, Diretora da DOT – Educação Infantil e Equipe, faz uma análise da Educação Infantil no Município de São Paulo nesses 80 anos, avanços, desafios, objetivos, perspectivas assumindo o grande desafio de garantir o direito a todas as crianças a uma educação de qualidade, a ser construída cotidianamente. Pensando e respeitando as diferentes infâncias da cidade, ela explicita alguns programas e projetos desenvolvidos pela SME–SP, ressalta a importância da Autoavaliação Institucional participativa e a construção do Currículo Integrador. Destaca documentos oficiais como: “Currículo Integrador da Infância Paulistana” e o “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil Paulistana” construídos em parceria pelas equipes de Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica (DOT-P) das DREs. Finaliza afirmando que:

[...] Muitos e constantes são os desafios de uma Rede Municipal de Educação Infantil tão ampla e diversa. Contudo, não perdemos de vista nosso grande objetivo que é transformar o olhar e a escuta na perspectiva da compreensão da infância como possibilidade de apropriação, transformação e produção das culturas infantis. [...] (SME/DOT, 2015, p. 54).

A Revista *Magistério*, Edição Especial 80 Anos – Educação Infantil está contemplando todos os conceitos inseridos no Currículo da Cidade, próximo documento a ser analisado. Ela aborda a história dos parques infantis que foram transformados em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs); a transformação das creches em Centros de Educação Infantil (CEIs) que eram da Secretaria de Assistência Social e passaram para a Secretaria Municipal de Educação. Fala da importância da escuta atenta e do diálogo constante na pedagogia da infância; da participação das

famílias nas escolas de educação infantil; da poesia; da sensibilidade; da questão indígena; das decisões colegiadas no Conselho de CEI e Conselho de Escola. Retrata desafios e conquistas nesses 80 anos de educação infantil, e nos faz pensar no presente. Onde precisamos colocar sempre os bebês e as crianças como prioridade das ações.

## **2.5 Currículo da Cidade – Educação Infantil**

O documento foi publicado em 2019, tem 224 páginas dividido em: Uma carta de Alexandre Alves Schneider, Secretário Municipal de Educação na Apresentação: “Às educadoras e aos Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo”. Uma Introdução / Apresentação e mais cinco capítulos: 1. A escola como espaço social da esfera pública; 2. Bebês e crianças na cidade de São Paulo: as interações e brincadeiras como princípios para a ação pedagógica nas Unidades Educacionais; 3. A Reinvenção da ação docente na Educação Infantil; 4. Articulando a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 5. A Gestão Democrática e a Implementação do Currículo. Apresenta ainda Sites de Referência e faz agradecimentos a todas as Unidades Educacionais que contribuíram na elaboração do Currículo da Cidade: Educação Infantil.

Nas primeiras páginas apresentam-se os nomes da equipe de coordenação e elaboração composta por: coordenação geral, concepção e elaboração de textos, assessoria pedagógica geral, assessoria pedagógica, leitores críticos, colaboradores e um grande Grupo de Estudos e Práticas Pedagógicas (GEPP).

Na carta “Às educadoras e aos educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo”, Alexandre Alves Schneider, Secretário Municipal de Educação no momento, faz uma análise do processo de construção do documento que foi construído a muitas mãos durante o ano de 2018, de forma dialógica e colaborativa por diversos profissionais da Rede. Foram realizadas duas consultas públicas com versões provisórias do documento. Essas consultas

públicas tornaram-se momentos de formação, contribuição, escuta e participação. As palavras do Secretário são bastante esclarecedoras:

[...] Nestas páginas, vocês encontrarão materializações de diversos princípios e diretrizes que estão em diversos documentos municipais e federais que compõem a história da Educação Infantil Paulistana. Procuramos o fortalecimento das políticas de equidade e da educação inclusiva, além de garantir as condições necessárias para que sejam assegurados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento a todos os bebês e crianças das nossas Unidades Educacionais, respeitando suas realidades socioeconômica, cultural, étnico-racial e geográfica. Nosso propósito é que o Currículo da Cidade – Educação Infantil oriente o trabalho na Unidade Educacional e, mais especificamente, na sala de referência. Para isso, faz parte de nossas ações de implantação a produção de vídeos orientadores, seminários temáticos, fomento de espaço para trocas digitais de experiências, que complementam as discussões deste currículo e apoiam as atividades diárias com os bebês e as crianças. A formação permanente dos profissionais da Rede também integra essas ações, pois é condição para o salto qualitativo na aprendizagem e no desenvolvimento dos nossos bebês e crianças, premissa em que este documento está fundamentado. [...] (SME/DOT, 2019, p.7).

Ele finaliza confirmando a importância da participação de todos os educadores para que esse Currículo passe do papel para a vida.

Cada capítulo se inicia com um desenho de criança. Na Introdução / Apresentação reafirma-se a participação da Secretaria Municipal de Educação (SME), da Coordenadoria Pedagógica – Divisão de Educação Infantil (COPEP-DIEI), do Grupo de Trabalho de 2017, das Unidades Educacionais (UEs), e das 13 Diretorias Regionais (DREs) na construção do documento. Como ocorreu com a construção dos outros documentos analisados neste trabalho.

O Currículo da Cidade apresenta os movimentos de organização curricular:

[...] materializar as concepções e princípios do Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a), reconhecendo a sua relevância, bem como a importância da continuidade nos processos educativos, que se iniciam na Educação Infantil (EI) e seguem pelo Ensino Fundamental (EF); dar prosseguimento às formações que consolidam a escuta, o protagonismo

e a autoria infantil; valorizar o papel das(os) educadoras(es) da primeira infância, compreendendo que o protagonismo infantil ocorre simultaneamente ao protagonismo docente, numa relação de interdependência e sem subordinações; dar visibilidade aos bebês, que por muitos anos não foram entendidos como sujeitos de suas aprendizagens, anunciando-os e considerando-os em suas especificidades; respeitar o percurso de mais de 80 anos da Rede Municipal de Educação de São Paulo (RME-SP), considerando suas histórias, conquistas e até mesmo dissonâncias. [...] (SME/DOT, 2019, p.12).

E os grandes desafios a serem enfrentados:

[...] como materializar os princípios e concepções sem apresentar um receituário? como ajudar na reflexão docente sem ser prescritivo? como contemplar realidades tão diversas da RME-SP? como envolver a RME-SP na construção deste material? [...] (SME/DOT, 2019, p.13).

Desde 2017 foram realizados quatro Seminários, ampliando as discussões do Grupo de Estudos e Práticas Pedagógicas (GEPP) que era composto por 200 membros da Rede Municipal Ensino de São Paulo (RME – SP). Esse grupo deliberou, organizou e construiu o material dialogando, debatendo, compartilhando experiências. As UEs e as equipes de supervisão foram ouvidas durante o ano de 2018 por meio de consultas públicas que sinalizaram considerações, comparações, críticas e elogios, constituindo coletivamente processos reflexivos. Foram realizados também 39 Seminários Regionais com narrações de experiências e saberes-fazer presentes no documento.

O documento ressalta que a formação da RME–SP começou com a implantação do “Currículo Integrador da Infância Paulistana”, em 2015, e continuará além da implantação desse material. As concepções do “Currículo Integrador da Infância Paulistana” expressam as orientações curriculares do Currículo da Cidade. Essas orientações se processam nas práticas cotidianas e nas relações entre os componentes da comunidade educativa. Com a intenção de estabelecer diálogos entre a base teórica e as práticas

das UEs. O material apresenta relatos e cenas, ao longo do texto, que representam o protagonismo dos personagens das UEs.

[...] Ao utilizarmos as cenas como possibilidade de reflexão, problematização e transformação de concepções e práticas, explicitamos nossa crença na narrativa como procedimento de formação e de constituição do currículo vivido. A narrativa inventa outra lógica de formação. Quando narramos sobre nossas experiências, nos transformamos. Ao narrarmos uma história, acabamos por fazer a escuta da nossa própria experiência. Do mesmo modo, quando escutamos a narrativa do outro, somos tocados por ela, podemos dialogar e refletir, incorporando-a ou não em nossa experiência. Neste documento de orientação curricular, é preciso pensar as cenas como “narrativas-mestres”, porque são promotoras de significados que abrem para a criação de outras narrativas. Quem narra fábula, vai ao encontro do outro e ao encontro de si mesmo. Quem escuta uma narrativa pode, inspirado nela, imaginar outras possibilidades, criar e viver novas experiências. Nossa aposta é que as narrativas contidas nas cenas possam ampliar o diálogo permitindo a partilha de crenças, significados e sentidos, e inspirar a construção de um currículo que promova alargamento das experiências vividas com os bebês e as crianças. [...] (SME/DOT, 2019, p.16).

Ao longo dele, há caixas de texto, que aprofundam os temas, nas cores: (1) laranja, “Para Saber Mais...”, indicando fontes, leituras, sites e vídeos; (2) lilás, relacionando o texto aos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista e, (3) cinza, apresentando as metas e ações para atingir os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS/ONU). A Apresentação se encerra ressaltando a importância do processo reflexivo, participativo e colaborativo das ações cotidianas para apoiar a desenvolvimento de um trabalho de qualidade com um currículo inclusivo, equitativo e integrador para nossos bebês e crianças.

[...]Esperamos que a leitura deste documento, aliada ao processo reflexivo (partilhado e colaborativo) das ações cotidianas, possa apoiar a contínua construção de um trabalho de qualidade com os bebês e as crianças. Estas são proposições que desejamos com um documento curricular que legitime as experiências vividas nas UEs, um currículo verdadeiramente inclusivo, equitativo e integrador, que contribua para a materialização de uma

Educação Infantil de Qualidade na qual os bebês e as crianças possam viver plenamente suas infâncias.

Secretaria Municipal de Educação – SME, Coordenadoria Pedagógica – COPED, Divisão de Educação Infantil – DIEI [...] (SME/DOT, 2019, p.17).

No capítulo 1, “A escola como espaço social da esfera pública” o documento começa falando sobre a educação ser um bem público e um processo social que se desenvolve nas relações; da importância da educação pública laica e de qualidade como direito de todos e dever do Estado. Apresenta algumas reflexões sobre o conceito educação:

[...]A educação é um processo social. As pessoas se educam e são educadas cotidianamente nas suas relações interpessoais, nas ações de convivência, no trabalho, no lazer, nos diálogos produzidos nos espaços públicos e privados e também nas interações com as informações a partir de diferentes tecnologias. A educação é um bem público e um valor comum a ser compartilhado por todos. Ela possibilita constituir uma vida comum nos territórios. É um direito de todos, tendo importante papel na constituição subjetiva de cada sujeito e possibilitando a participação nos grupos sociais. É pela educação que uma sociedade assegura a coesão e a equidade social, a solidariedade e, num movimento complementar, o desenvolvimento pessoal de todos e de cada um. [...] (SME/DOT, 2019, p.17).

A educação proporciona a constituição de vida comum nos territórios em que as pessoas participam de experiências e vivências valiosas. O texto ressalta que para criarmos um projeto educativo público precisamos começar por três princípios: equidade, inclusão e integralidade. A **equidade** é uma estratégia para reconhecermos a diversidade, atingirmos a igualdade e reduzirmos as desigualdades de oportunidade, de acesso e de permanência. A **educação inclusiva** presume a não discriminação, além da valorização de diferentes experiências independentemente de suas condições físicas, intelectuais, de gênero, de raça, de religião, entre outras. A inclusão de todos: pessoas com deficiências ou não. Ela não é específica para uma população, mas para todos, em quaisquer condições (socioculturais, emocionais, físicas e outras). A **educação integral** supõe o compromisso com as ações

integradas de formação e o desenvolvimento integral do sujeito em suas diferentes dimensões. Ela entende a escola como formadora de sujeitos em sua integralidade nas diferentes linguagens.

Outros conceitos também são tratados no capítulo: 1) a educação para as relações étnico-raciais; 2) a educação para as relações de gênero; 3) a educação especial. A educação para as relações étnico-raciais tem como objetivo que os educandos possam conhecer, reconhecer e compreender suas identidades, tornando obrigatório no currículo o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Além de desenvolver uma educação antirracista no dia a dia escolar. A de relações de gênero intenciona promover a igualdade, o respeito e a liberdade de expressão entre os diferentes gêneros rompendo com preconceitos, desenvolvendo práticas de igualdade de gênero e respeito sobre a sexualidade dos estudantes e especial pressupões que os bebês e crianças com deficiência, altas habilidades / precocidade e TGD possam aprender por diversos modos diferentes. A educação para o desenvolvimento sustentável representada pela Agenda 2030/ONU contempla esses e outros princípios que representam o compromisso da educação com a democracia e da escola pública vinculada com a qualidade da formação do ser humano. Dentro desse contexto é primordial sabermos quais são as concepções dos educadores sobre educação, crianças e infâncias.

No segundo capítulo, “Bebês e crianças na cidade de São Paulo: as interações e brincadeiras como princípios para a ação pedagógica nas unidades educacionais”, o documento ressalta que a escola é um local que desenvolve funções sociais, políticas e pedagógicas, contribui para a diminuição das desigualdades. Nela, as crianças aprendem mais sobre o mundo, disseminando as culturas urbanas e contemporâneas. Os bebês e as crianças interagem, aprendem e se desenvolvem muito.

[...]Quando interagem com crianças mais velhas, bebês e crianças ampliam o seu vocabulário, vivenciam brincadeiras novas, observam e aprendem coisas que ainda não conseguem fazer sozinhas, mas podem fazer com ajuda dos mais velhos. Como percebeu Vygotsky (1988), o bom ensino se organiza por meio de situações que possibilitam que a criança faça aquilo que ela

ainda não consegue fazer sozinha, mas faz a partir da observação e com a ajuda dos outros. Por isso, a realização de atividades em grupos de crianças de idades diferentes é essencial para os menores, que se espelham nos maiores, e igualmente essencial para os maiores. [...] (SME/DOT, 2019, p.70).

Levando em consideração as especificidades da Educação Infantil são importantíssimos a escuta atenta, o olhar cuidadoso e interpretar as expressões das crianças, seus choros, observar e interpretar o que bebês e crianças querem. Eles devem participar como sujeitos de todo o processo. É preciso dar-lhes voz. Um exemplo disso é a escuta através de assembleias infantis, as crianças aprendem nas interações. A brincadeira é a linguagem e a expressão dessa aprendizagem. O acolhimento precisa ser uma atitude permanente de acolhimento e devem definir a forma de ser *da* e *na* escola. É fundamental olhar nos olhos dos bebês e das crianças. Eles precisam se sentir acolhidos pois, o acolhimento é um facilitador da aprendizagem.

No terceiro capítulo, “A reinvenção da ação docente na Educação Infantil”, há explicação sobre protagonismos compartilhados e alternados pelas crianças e pelos educadores, a importância da intencionalidade pedagógica durante todos os processos de ensino e aprendizagem, desde o planejamento, a organização dos tempos e espaços, as interações, materialidades e narrativas. A superação dos momentos de espera, em que as crianças não estão envolvidas em atividades, por exemplo, horário de intervalos de lanche de professores, espera da turma toda escovar os dentes, entre outros. Sugestões para essa superação: formação de pequenos grupos de crianças realizando diversas atividades; o professor organizar o processo com o apoio das crianças.

O planejamento e a intencionalidade pedagógica ampliam as aprendizagens. O trabalho com projetos potencializa os processos de ensino e aprendizagem. A metodologia de projetos acontece a partir da observação, a escuta atenta e sensível, da intencionalidade pedagógica e da participação das crianças em todo processo. Os registros, dos educadores e das crianças, devem ser vistos como a

materialização dessa observação e dessa escuta. O texto fala também, sobre documentação pedagógica, tema já tratado nos outros documentos oficiais analisados, como forte subsídio para mudanças nas ações pedagógicas. Para que a documentação pedagógica tenha esse potencial é necessário que os registros sejam compartilhados e potencializados pela coordenação pedagógica com os educadores. Como diz esse trecho:

[...]É fundamental que a coordenação pedagógica e os colegas professores de outras turmas colaborem e ajudem as(os) professoras(es) na qualificação desses registros e apoie na escolha do melhor instrumento para o registro das situações e experiências de aprendizagens das crianças. [...]a interlocução da(o) coordenadora(or) pedagógica com o registro da(o) professora(or) pode e deve ajudá-la(o) a potencializar o registro sobre as preferências e características das crianças, a fim de qualificar a documentação pedagógica e educacional, contando sobre o percurso coletivo e individual das crianças. É muito importante envolver as crianças na organização desses espaços e materiais e documentar como se manifestam e se desenvolvem nesse processo. A organização do cotidiano deve ser foco central da observação, registro e documentação. [...] (SME/DOT, 2019, p.152 a 153).

O Currículo se constrói a partir das narrativas das crianças, da promoção de experiências significativas para bebês e crianças, garantindo os direitos de conviver, educar, participar, explorar, expressar, conhecer, organizando a rotina, o modo de organização do grupo, os tempos da instituição, os cenários e propondo atividades que contemplem os direitos de bebês e crianças.

O quarto capítulo, “Articulando a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental”, fala sobre infância, transição e integração. Infância como um tempo imprescindível para o desenvolvimento global do sujeito, vai de 0 aos 12 anos de idade, e a constituição da autoria e do protagonismo infantil. Os pontos cotidianos dessa etapa são: a ludicidade, o brincar, a imaginação, a interação contínua e a reiteração (que é o fazer de novo). A integração entre crianças de diferentes idades deve ser desenvolvida com respeito às diferenças individuais dos alunos

(físicas, raciais, cognitivas/educação especial). Além de permitir desenhar as linhas de continuidade permitindo a integração dos currículos e das pessoas. Pensar a transição requer refletir sobre os conceitos de infância e integração para respeitar as continuidades dos processos de aprendizagem sem rupturas súbitas.

[...]As transições vividas nas UEs são momentos institucionais que acompanham os processos de crescimento na vida das crianças. Cada momento de transição precisa ser compreendido em sua especificidade e deve ser orientado no sentido de oferecer apoio para as crianças, suas famílias/responsáveis e suas(eus) educadoras(es). Quais questões envolvem o momento em que uma criança passa a ter a sua educação compartilhada por dois grupos sociais (família/responsáveis e escola)? Como o CEI pode acolher e apoiar os bebês e seus responsáveis? Como organizar processos de inserção? Na transição entre o CEI e a EMEI, qual o papel de um currículo integrado? Qual é a importância das reuniões interinstitucionais, planejamento conjunto, etc.? Como incluir as crianças, maiores interessadas, nessa temática? É importante considerar que as mudanças institucionais possibilitam também, para algumas crianças, reconfigurações identitárias, a emergência de novas possibilidades de ser e de se constituir em outros grupos, rompendo com situações que podem estar estereotipadas. Em essência, não há apenas perdas ao sair de uma instituição; algumas crianças também terão ganhos pessoais com as mudanças. [...] (SME/DOT, 2019, p.164).

Essa transição precisa ser um processo planejado envolvendo acolhimento, escuta e participação ativa das famílias para que seja tranquilo em todos os sentidos. Lembrando que tudo é aprendido e desenvolvimento para os envolvidos.

O quinto capítulo, “A gestão democrática e a implementação do currículo”, ressalta a importância do compromisso com uma educação democrática, promotora de igualdade; observadora das diferenças, desigualdades e diversidades bem como os ganhos da utilização dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, documento já analisado anteriormente, na autoavaliação das unidades educacionais, da notabilidade do uso das tecnologias para o trabalho das diferentes linguagens na Educação Infantil. Saliencia a discussão e avaliação constantes da prática pedagógica e a construção coletiva e articulada do Projeto

Político Pedagógico (PPP) como um documento vivo e extremamente importante para a constituição da escola. Reforça o conceito de formação permanente que deve ser articulada à documentação, ao PPP e aos planos de ação.

[...] O PPP deve se orientar para a escuta e o protagonismo da criança, efetivando uma proposta curricular que se concretize pela participação e pelo diálogo permanente com os bebês, as crianças e as suas famílias/responsáveis, no sentido de problematizar, explicitar práticas e projetar novas possibilidades de viver a infância. Nesse contexto, precisamos perguntar como as(os) professoras(es), as crianças e os bebês, as famílias/responsáveis e a comunidade participam da construção desse documento. [...] (SME/DOT, 2019, p.183).

O documento enfatiza os compromissos com: 1) o Plano Municipal de Educação (PME) da Cidade de São Paulo; 2) a Rede de Proteção Social para assegurar os direitos da infância de nossos bebês e crianças; 3) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) iniciado com o documento Currículo Integrador da Infância Paulistana.

O Currículo da Cidade – Educação Infantil é um documento que engloba diversos conceitos importantíssimos para as ações pedagógicas cotidianas. Ele incorpora todos os outros documentos já analisados: a Orientação Normativa nº 01/13 “Avaliação na Educação Infantil: aprimorando olhares”, o “Currículo Integrador da Infância Paulistana” e o “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana”. Trata-se de um documento que precisa se tornar vivo no dia a dia, que realmente concretiza diversos princípios e diretrizes da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo.

Os documentos analisados são extremamente importantes como orientadores para a prática e formação permanente de professores de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação. Eles trazem orientações e diretrizes curriculares da Secretaria para a formação permanente e contribuem para o desenvolvimento profissional, pessoal e organizacional. Sendo fundamental também a reflexão com os autores renomados no tema. O que será apresentado na seção seguinte.



## CAPÍTULO 3

### FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES

Este capítulo apresenta a discussão conceitual sobre a formação permanente de professores, propondo-se a refletir sobre a importância do tema.

#### **3.1. Discussão conceitual**

Charlot (2005) afirma que ensinar não é missão, nem transmitir saberes. Ensinar é cumprir uma função antropológica que através de saberes humaniza, socializa e ajuda cada sujeito singular acontecer. Ser professor é ser um agente social e cultural, um símbolo da igualdade e ao mesmo tempo um operador de desigualdades. Um profissional do ensino que se submete às decisões administrativas constantes que pretendem tornar as aulas mais eficazes, dando prioridade à rápida assimilação de informações. Nesse contexto os alunos têm igualdade de partida e desigualdade de chegada

Segundo Charlot, estamos vivendo um momento de grandes mudanças na sociedade e na singularidade o que coloca em jogo a definição do humano e do sujeito. Ele afirma que quatro fenômenos relacionados entre si têm grande importância: as práticas sociais incorporam saberes; o vínculo social que está mudando e fazendo que o sentimento de pertencimento seja cada vez mais amplo; a redefinição da subjetividade em que o sujeito é mais valorizado como sujeito estético do que político ou ético; a interdependência global que ganha uma dimensão mundial.

Day (2001) diz que ensinar implica uma complexa rede de interações interpessoais diferenciadas. Como muitos estudantes não estão motivados a aprender é exigido do docente flexibilidade e adequações sobre o currículo e estratégias. Nesse contexto, a

escola deve considerar a história e experiência de vida dos professores, as necessidades que possuem de aprendizagem e desenvolvimento profissional e as suas condições de trabalho, assim como as dos alunos que eles ensinam. Para que o processo tenha uma maior qualidade, os professores, enquanto profissionais em desenvolvimento, devem envolver-se num processo de reflexão e investigação da sua prática, para estimular e desenvolver o seu pensamento crítico e sua inteligência emocional ao longo de sua carreira profissional. A escola e a sala de aula são o contexto onde as decisões pedagógicas são implementadas. O grande objetivo é melhorar a escola e estimular o desenvolvimento profissional, através de espaços de aprendizagens e oportunidades que potencializem os docentes a buscarem os conhecimentos necessários no currículo, nas metodologias, concepções, na inteligência emocional, flexibilização intelectual, entre outros aspectos inerentes à sua função e que são importantes para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

O relatório: “Formação permanente de Professores: contribuições da literatura baseada em evidências”, contido no vol. 52 dos Relatórios Técnicos e da série de textos – Fundação Carlos Chagas oferece subsídios para problematizar, pensar e desenhar alternativas para a formação permanente dos professores. Partindo do princípio de que o conhecimento e a aprendizagem não são estáticos, nem lineares, o objetivo do estudo é identificar características comuns de iniciativas eficazes em formação permanente de professores. Analisando, revisando e avaliando essas ações para desenhar uma política pública e programas de formação permanente de professores.

A problematização apresentada baseia-se nas seguintes questões: “Quais as características comuns das iniciativas eficazes em formação permanente? Como se entende que essas características contribuem para essa eficácia das iniciativas?” O estudo tem como procedimento de pesquisa duas etapas: uma breve revisão da literatura com um relatório que descreve e discute

as respostas encontradas, apresentando exemplos internacionais de formação permanente e as considerações finais.

O universo da pesquisa foram os textos empíricos, aliando conhecimentos e conteúdos à didática e às condições de aprendizagem, que avaliaram a eficiência de programas de formação permanente de professores desenvolvidos na Austrália, Canadá, Estados Unidos, Reino Unido, Holanda, Nova Zelândia, Israel e América Latina.

A investigação sobre as iniciativas eficazes podem contribuir muito para o aprimoramento do trabalho docente e para reafirmar o papel central do professor em todas as relações educativas. Quanto ao contexto brasileiro, o relatório destaca que há inúmeras experiências de formação permanente e pouco conhecimento de sua eficácia. Há raras avaliações dessas formações que evidenciem que a participação dos professores nessas ações tenha contribuído para a melhoria de sua prática.

Uma formação só é eficaz se produz efeitos positivos nos professores e nos alunos. Esses efeitos podem ser traduzidos em melhorias nos conhecimentos, práticas e atitudes dos dois sujeitos. As características comuns das formações avaliadas como eficazes são: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; métodos ativos de aprendizagem; participação coletiva; duração prolongada e coerência.

O conhecimento pedagógico do conteúdo está ligado, também, a como os alunos aprendem, quais as conexões necessárias para que o processo de aprendizagem aconteça. Para tanto, o professor precisa aplicar estratégias eficazes de ensino e sua formação desenvolver o conteúdo da maneira como ele é aprendido de forma ativa. A coerência citada é quando os programas de formação permanente levam em consideração as políticas educacionais, seus currículos e contextos; os conhecimentos, experiências e necessidades dos professores; as pesquisas recentes e as recomendações das associações profissionais.

O relatório destaca vários programas de formação permanente de professores, implementados em diferentes contextos

educacionais, com evidências e resultados positivos nas práticas dos professores e nas atitudes dos alunos. O modelo lógico dos efeitos esperados das iniciativas de formação permanente é aquele que articula conhecimentos e habilidades dos professores, suas práticas pedagógicas e a aprendizagem dos alunos.

Para saber o que funciona, ou não, na aprendizagem profissional, o estudo constrói uma síntese com estrutura teórica associada a uma base empírica que contém cinco características principais: o contexto; o conteúdo; as atividades desenvolvidas; os processos de aprendizagem e as respostas dos professores; a avaliação dos resultados, entendendo que a avaliação de uma formação permanente é um processo complexo e que mudanças substanciais são difíceis.

Mudanças nas práticas pedagógicas dos professores envolvem diversas ações, entre elas: conhecimento pedagógico do conteúdo; aprendizagens ativas e significativas; participação coletiva; colaboração profissional; equilíbrio entre autonomia pessoal e responsabilidade coletiva; romper com o isolamento de sala de aula; aprendizado sobre a prática e formação com lócus na escola, de forma contextualizada.

É importante salientar que o conhecimento pedagógico do conteúdo é exclusivo da docência. Sendo assim, a formação permanente deve ter duplo foco: conhecimento específico e a compreensão de como as crianças aprendem, com uma visão global de elementos e estratégias. Esse conhecimento especializado (conhecimentos, habilidades e práticas) aprimora-se com maior articulação da disciplina com a maneira pela qual os alunos adquirem esse conhecimento para promoção de um ensino eficaz. Destacando que a aprendizagem ativa dos professores envolve quatro dimensões: observar e ser observado; planejar com novos materiais e novas estratégias; rever o trabalho dos estudantes; apresentar, liderar e escrever. Além de se colocar no lugar do aluno, a teoria deve dirigir a prática e a prática fornecer elementos para aprimorar a teoria.

Rico em dados e exemplos, o relatório técnico, volume 52: “Formação permanente de professores: contribuições da literatura baseada em evidências” da Fundação Carlos Chagas (FCC) ressalta que a formação permanente de professores deve ser encarada como uma política pública e estar alinhada, integrada e articulada às diversas políticas públicas, ao projeto político pedagógico da escola e, aos objetivos; diagnosticar as questões a serem tratadas para ter um ponto de partida; considerar e valorizar as necessidades e interesses dos atores-chave envolvidos, além de ser planejada, acompanhada, avaliada e revisada para assegurar sua eficácia.

A FCC espera que as formações sejam mais particularizadas, centradas na escola e em seu contexto, suas necessidades. Que partam das demandas dos professores, respeitando o ciclo de vida profissional do professor; uma formação gerida pelas equipes gestoras das escolas. Essas formações precisam desenvolver uma forma de avaliação mais efetiva que indique a aprendizagem, ou não, dos professores e os resultados dessa formação na prática, na sala de aula, no desenvolvimento da colaboração entre os docentes.

Jorge Ávila de Lima (2002) quando fala sobre as culturas colaborativas nas escolas ressalta que a ideia de colaboração não é recente e que ela não pode ser vista como a solução para garantir o desenvolvimento profissional dos professores, a aprendizagem efetiva dos alunos e as mudanças das escolas. Afirma que colaboração é muito mais do que cooperação. Além de ter se tornado um termo distorcido, transformando-se numa palavra vazia e descontextualizada.

Ávila afirma que a colaboração é um meio para se atingir uma aprendizagem rica e significativa dos alunos, ressaltando que a cultura de colaboração na escola depende de um currículo flexível para se efetivar. Cita também o problema teórico da falta de clareza conceitual sobre os processos colaborativos na profissão docente, a importância do contexto de trabalho para a determinação da orientação e do sentido das práticas colaborativas nas escolas.

Chama a atenção para o fato de que as características pessoais dos professores, enquanto grupo social, foram ignoradas nos

estudos sociológicos da educação durante muito tempo. Esses estudos se preocupavam mais com os alunos do que com os professores, valorizando apenas os atributos pessoais em detrimento das especificidades coletivas profissionais. É como se a cultura ocupacional dos professores fosse esquecida, estreitando o campo da sociologia da educação que teve importante mudança quando começou a dar atenção às culturas ocupacionais dos professores.

Segundo Ávila, na bibliografia sobre professores encontramos estudos de teorias “implícitas” e “subjetivas” sugerindo que os conhecimentos e comportamentos destes são dirigidos por crenças, valores, opiniões e princípios pessoais. Acredita-se também que os professores apliquem essas teorias para agirem nas situações concretas. Esses estudos indicam que cada professor tem a sua própria cultura, desvalorizando, assim, as culturas dos professores, suas interações interpessoais e intergrupais e as suas realidades coletivas enquanto grupo social. Os estudos da cultura organizacional abordam a cultura coletiva ocupacional dos professores e as identidades sociais ligadas aos locais de trabalho. A categoria “professor” é muito heterogênea e todas as divisões, as organizações administrativas, salários, disciplinas, conteúdos, recursos, condições de trabalho, orientações ideológicas, tradições, *status*, diferentes contextos e diversas imposições exteriores (idades, experiências, formações profissionais, práticas, estratégias, concepções pedagógicas, sentimentos subjetivos, origens sociais) entre outros, dividem ainda mais essa categoria. Tudo isso dificulta a integração e a construção de um projeto coletivo que mobilize os professores como classe docente.

Mas, para encontrarmos uma identidade coletiva é necessário determinarmos as dimensões críticas da unidade e da diversidade coletivas de cada corpo docente. As culturas dos professores são diferentes entre as escolas e entre os grupos formados dentro das escolas por diversos motivos. A educação é feita através de relações e essas, sempre são muito complexas por se tratar de seres humanos e, nesse caso são diversos seres humanos muito

diferentes entre si. A cultura, em si, faz parte do nosso íntimo, criamos e propagamos cultura constantemente de diversas maneiras. São fenômenos intimamente ligados. Juntas socializam o ser humano, desenvolvendo-os e modificando a forma de pensar dos envolvidos nessa socialização/educação. A escola é uma instituição cultural com grande responsabilidade social.

Jorge Ávila especifica conceitos como: sentimento de pertencimento ao grupo, identidade profissional, individualismo pedagógico, liberdade privada, entre outros conceitos extremamente reais no cotidiano e que ajudam a construir múltiplas subculturas nas escolas. Ele ressalta, também, a indiferença, o isolamento e a solidão psicológica que afetam os professores. Além das cobranças, exigências, avaliações e culpas pelo fracasso escolar. Especifica, de forma muito clara, a ideologia do “dom” de ensinar e a dificuldade de troca de narrativas reflexivas entre os professores no interior das escolas.

Os autores Michael Fullan e Andy Hargreaves (2001) apontam diversos pontos relativos à formação permanente de professores como: estratégias fragmentadas; curta duração; não envolventes; focalizando em técnicas de ensino; iniciativas isoladas e práticas; abstraídas das necessidades e preocupações dos professores. Os autores afirmam que o professor desempenha um papel-chave na formação das gerações futuras. Ressaltam que ensinar é difícil e uma atividade extremamente importante.

Quanto a quem e como se define a abordagem de formação permanente para professores, Fullan e Hargreaves destacam que, geralmente, a abordagem é feita do topo para a base. Quem define a abordagem a ser usada nas formações não tem contato com professores. É algo construído para eles e não com eles. Como num triângulo, quem define está no topo (secretarias de Estado e Municípios), quem executa a formação definida está no meio do triângulo (diretorias de ensino, departamentos pedagógicos), e quem recebe passivamente a formação está na base do triângulo (professores e coordenadores). Menosprezando, desconsiderando, ignorando assim o que o professor pensa, sabe e pode fazer; suas

experiências acumuladas (individuais e coletivas); os contextos reais; o propósito do professor enquanto pessoa e a cultura do ensino.

Os autores chamam atenção para o fato de que o ensino não é uma atividade meramente técnica, mas também moral. Não podemos negar o seu importante papel na sociedade, além da natureza das decisões e dos juízos dos docentes nas suas ações diárias, o que Donald Schon chama de “juízos discricionários”. É preciso respeitar e aproveitar os conhecimentos e habilidades que os docentes já possuem.

Eles precisam ter sua voz ouvida ativamente. As formações permanentes precisam fortalecer o profissionalismo dos professores e os princípios morais em que eles se baseiam, considerando suas intenções, seus valores e propósitos. A participação passiva causa frustração, desânimo e falta de vontade, que é também algo muito importante na atuação do professor.

Segundo os autores, a mudança administrativa na educação deveria: dar voz ativamente aos professores, fortalecer o cuidado e as recompensas psíquicas, evitar criar nos docentes a cultura de dependência, capacitar professores e suas escolas e, criar comunidades docentes. Considerando a sabedoria prática e as crenças iniciais dos professores. A valorização do profissional é fundamental para a realização de um trabalho com qualidade. Gilligan (1982) chama de “ética do cuidado” as ações que são motivadas por preocupações de cuidado com os outros e a conexão entre eles. Os autores citam a “ética da responsabilidade” com obrigações profissionais, colaboração, cuidado e eficácia.

A construção de um professor depende de aspectos importantes como: a época em que o docente cresceu e ingressou na profissão; do sistema de crenças e valores dessa época; do estágio de vida (idade) em que ele se encontra; do estágio de carreira em que ele está (experiências); dos efeitos desses estágios na sua vida pessoal e profissional; do sexo do educador (gênero). A desilusão e o desapontamento acompanham o processo de envelhecimento da carreira do docente. O envelhecimento é cultural e dependerá da interpretação das suas experiências.

O autor Huberman (1988,1991) pesquisou sobre o ciclo da carreira dos docentes, entrevistou 160 professores na Suíça, em diferentes fases da carreira e os define como: “focalizadores defensivos”, “desencantados” e “focalizadores positivos”. O professor é uma pessoa, portanto, que deve ser vista e considerada como tal. A idade, o estágio da carreira, a experiência de vida, os fatores ligados ao gênero o constituem como pessoa e como profissional. Todos esses fatores afetam o seu interesse, a sua vontade em participar, a sua motivação etc. Ensinar é uma tarefa extremamente difícil. Diante dessa dificuldade, os professores precisam de ajuda e a vida não é só escola. Eles precisam ter vida fora da escola para se tornarem professores melhores e mais eficazes.

Toda mudança significativa e duradoura é lenta. As pessoas não mudam do dia para a noite, por isso, é necessário que os professores reflitam sobre o significado de ser professor. A mudança não pode ser idealizada, ela precisa ser avaliada diante do contexto escolar real. Para entender essa mudança é preciso entender como os professores ensinam, quais as circunstâncias e o contexto em que esses professores trabalham. Os contextos de ensinamentos não são sempre iguais. É preciso desenvolver sensibilidade para lidar com suas diferenças para não criar abordagens simplistas de formação para os diferentes contextos de ensino.

Segundo Michael Fullan e Andy Hargreaves (2001), a questão principal é saber diferenciar os contextos, basear-se nos propósitos do professor e na pessoa que ele é. Apoiar as suas ações em vez de invisibilizá-las. Trabalhar em conjunto em prol do aperfeiçoamento contínuo de todos de forma que cada um ofereça o seu melhor para as escolas.

Retratar narrativas profissionais e pessoais de professoras articulando com projetos desenvolvidos, formações e construções de saberes é, sem dúvidas, um grande desafio. Refletir sobre a prática pedagógica é primordial para a observação, o planejamento de diversas estratégias, a avaliação e compreensão da nossa própria prática.

Francisco Imbernón (2009, p.7) dá início à apresentação de sua obra com o título “A necessidade de uma mudança na formação permanente do professorado no século XXI” ressaltando os grandes avanços conquistados na área, como: a rigorosa crítica à racionalidade técnico-formativa e à organização de formações verticalizadas; a análise dos modelos de formação e das modalidades que produzem ou não mudanças na prática educativa; a formação mais próxima das instituições educativas; a utilização de processos de pesquisa-ação; a maior teorização sobre o tema, além da valorização da prática reflexiva. Ele afirma que os contextos sociais e educativos condicionam toda formação como todo ato social. E esses contextos mudaram bastante, construindo uma nova pobreza material e intelectual. Afirma que a formação permanente foi institucionalizada no século XX. Descreve o termo “estupidização formativa” como as formações realizadas com *experts* que pretende orientar e iluminar profissionalmente os professores, pregando a eles o que prega há tempos: participação ativa, valorização do contexto, criatividade didática, intensificação de projetos contextualizados, entre outros. Ele ressalta que o que se pretende ensinar é tão importante quanto a forma de fazê-lo. Afirma que não podemos ser ingênuos e considerar alternativas de formação sem antes analisar os contextos político e social.

O desenvolvimento de qualquer pessoa acontece dentro de contextos sociais e históricos. A formação do professor envolve tais contextos incluindo o conceito de profissão, a situação trabalhista, a carreira, a remuneração; além de todas as políticas normativas que a envolvem. Não pode haver separação entre formação e contexto de trabalho. Esse é imprescindível para o condicionamento das práticas formativas e sua repercussão, inovação e mudança.

Imbernón (2017) nos revela uma preocupação recente com a inovação que pode ser gerada pela formação inicial e permanente. Questionando quais pressupostos, modelos, modalidades formativas que mais favorecem tal inovação. Essa preocupação nos obriga a reconceitualizar e refletir constantemente sobre a nossa

prática. Ele nos atenta a fatos que podem dificultar o desenvolvimento do professor, como: a falta de leitura, a remuneração deficitária e o baixo nível cultural. Valorizando os contextos é necessário desenvolvermos formações baseadas na liberdade, na cidadania e na democracia, integrando diversas formas de ensinar, de aprender e olhar as identidades e manifestações sociais e culturais. Pensando a educação dentro da diversidade. A homogeneização mascara o currículo oculto e fortalece um pensamento educativo único e linear que desconsidera as identidades sociais.

A formação emocional das pessoas, suas relações e redes de intercâmbio são extremamente importantes para a educação. Vivemos em uma sociedade multicultural onde a cultura e as mudanças sociais apontam o caminho sobre o que se deve ensinar e aprender. A educação não é um patrimônio apenas das escolas e de seus professores, mas de toda comunidade e seus meios. Educar é uma ação social que acontece em todos os lugares e momentos, inclusive na escola. A transmissão de conhecimentos deve ser compartilhada com as diferentes instâncias socializadoras exigindo práticas, habilidades e destrezas para a superação da exclusão social. Para que esse processo seja possível o trabalho em equipe e o colegiado precisam ser reais. O conhecimento do professor precisa ser valorizado. Essa valorização exige diferentes metodologias formadoras considerando a diversidade e a contextualização como elementos fundamentais.

Segundo Imbernón (2017), os professores são peças primordiais para a inovação e mudança educativa. Portanto, as reformas educativas não podem ser orientadas por modismos. O importante é reivindicar novas competências pedagógicas, científicas e culturais valorizando o comportamento democrático, igualitário e respeitoso nas formações inicial e permanente.

Refletirmos sobre a teoria e a prática formativas contribui para a transformação da educação e para a concretização de uma sociedade mais justa. Em qualquer ação formativa precisamos

considerar a colaboração, a organização, a contextualização e a diversidade; além do apoio externo para a inovação da prática.

Para o planejamento, execução e avaliação de todo processo de formação os professores precisam participar ativamente, serem ouvidos atentamente e ter suas opiniões consideradas. Precisam enxergar a formação como um benefício individual e coletivo e, não como uma imposição externa. Para isso, precisam sentir-se apoiado. A observação e valorização de sua prática da atuação em classe e a reflexão sobre a prática podem gerar muitos conhecimentos e aprendizagens e contribuir efetivamente para a formação do próprio professor. Todo esse processo repercute em mudanças nas estratégias de ensino e na aprendizagem dos estudantes. Para que a observação tenha resultados positivos é necessário realizar uma reunião anteriormente para definir pontos de observação, prever possíveis problemas e mudanças. A observação possui vantagens e desvantagens e precisa estar ligada aos contextos interno, externo e suas influências.

Imbernón (2017), chama a atenção para alguns requisitos organizativos para termos bons frutos da formação permanente: que as escolas construam coletivamente e na prática as normas; que as equipes docente e gestora deixem claros os objetivos que pretendem com a formação e o apoio necessário para as possíveis mudanças; que o currículo e as mudanças curriculares contribuam para a melhoria na aprendizagem dos estudantes; que a formação permanente contribua realmente para novas formas de atuação e prática em sala de aula.

Os maiores obstáculos para a efetivação da formação são: a falta de acompanhamento e avaliação por parte das instituições que realizam os planos de formação permanente; a grande valorização da quantidade em detrimento da qualidade do que se realiza; a centralização de atividades que dificulta a participação; a grande improvisação nas modalidades formativas; a falta ou a ambiguidade de objetivos nos procedimentos de formação; a falta de orçamento para atividades coletivas; os horários inadequados; a falta de formadores; as formações transmissivas e aplicacionistas;

os contextos individualistas; a falta de visão de que a formação traz melhorias na profissão; estruturas e propostas incoerentes com inovações e mudanças. A formação deve partir de situações problemáticas dos professores e vir acompanhada de mudanças contextuais, trabalhistas e de carreira, com a intenção de construir uma identidade real e inovadora. As formações distantes, transmissoras, descontextualizadas e homogeneizadoras não repercutem na prática docente. É necessário gerarmos uma nova cultura formativa que produza processos positivos, na teoria e na prática, causando novas perspectivas e metodologias.

A formação docente envolve processos emocionais e atitudinais, crenças na capacidade de produzir conhecimento pedagógico, mudanças de relações e de comunicação, autoformação, trabalho em equipe, sentimento de pertencimento, motivação, atualização e incentivo para repercutir na qualidade dos projetos desenvolvidos nas escolas.

Segundo Imbernón (p .36), é necessária uma reestruturação estrutural, moral, intelectual e profissional para recuperar a vontade e o protagonismo ativos da profissão docente. Aumentando seu autoconceito, sua autoestima, sua consideração e seu *status* trabalhista e social com séria oposição à racionalidade técnica. Assumindo assim uma perspectiva crítica em educação e formação, desenvolvendo uma cultura profissional e uma nova prática educativa, formativa e social.

Nenhuma experiência educativa é neutra e sim subjetiva com valores éticos e morais, por isso, é imprescindível valorizarmos a subjetividade dos docentes. É preciso acreditarmos em mudança para construirmos uma educação bem mais politizada baseada na libertação das pessoas, na colaboração e no diálogo. Esses conceitos são fundamentais na formação permanente de professores.

Toda mudança é complexa. Ensinar é um processo difícil e bastante complexo. Essa complexidade foi aumentando de acordo com as mudanças dos contextos sociais. A profissão docente passou a se desenvolver dentro de incertezas, de grandes desafios, às vezes, impossíveis de serem superados.

Diante desse contexto, Imbernón (2017) propõe novos elementos a serem incorporados na política e nas práticas de formação permanente dos professores: a reflexão sobre a prática; a criação de redes de inovação e comunidades de prática; maior autonomia na formação com intervenção direta dos professores; partir de projetos das escolas para que os professores decidam o que realmente necessitam, pratiquem e avaliem esses projetos; potencializar a formação de forma que o foco seja dado mais à aprendizagem do que ao ensino, com reflexão, análise e coletividade.

Segundo ele, é importantíssimo valorizarmos o “conhecimento subjetivo” do professor envolvendo autoconceito, conflito, conhecimento de si mesmo, comunicação, dinâmica de grupos, tomadas de decisões coletivas com formação e reflexão sobre os aspectos éticos, relações, colegiais, atitudinais e emocionais que permitam a compreensão, a interpretação e uma melhor intervenção sobre a prática. Partir de situações problemáticas e aproximar a prática do contexto. A formação deve estar a serviço do projeto elaborado coletivamente e ser baseada mais nos conhecimentos do que na transmissão deles. Nenhum desenvolvimento, nenhuma formação deve acontecer de forma passiva. Deve partir do projeto e não o contrário, além da ligação direta com as mudanças do contexto, da organização e de relações entre os professores.

A verdadeira formação permanente precisa ser útil, dinâmica, viva, individual e coletiva sem ideologias conservadoras ou tradicionais. Ela deve desenvolver os professores como pessoas e como profissionais de forma a transformar, com confiança, a prática e intervir coletivamente e coerentemente nos territórios.

A organização da formação, metodologias e diversos elementos devem ser decididos coletivamente, e não apenas pelo formador ou equipe formadora, com diversidade de práticas educativas contextualizadas. Para que a educação mude é imprescindível a mudança do professorado.

Imbernón (2009, p. 53) afirma que é preciso “dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento na instituição educativa na realização de projetos de mudança”.

A escola precisa ser o foco do processo “ação-reflexão-ação”, partir de suas necessidades reais. Valorizando a participação coletiva consciente e ética, além da construção de vínculos afetivos e do sentimento de pertencimento a todo aquele processo e contexto. Formando as pessoas e docentes, suas atitudes, emoções pessoais e profissionais.

A formação técnica costuma separar teoria e prática construindo obstáculos ao desenvolvimento real. Propiciando um maior individualismo, um maior isolamento e uma descontextualização. O que seria superado com a participação ativa dos professores no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação da formação.

[...] para realizar uma formação das situações problemáticas será preciso parti das necessidades reais e que a estrutura escolar contemple a participação das pessoas. Participar na formação significa participar de uma maneira consciente, implicando sua ética, seus valores, sua ideologia que nos permite compreender os outros, analisar seus posicionamentos e suas visões. (IMBERNÓN, 2009, p.54)

A formação permanente de professores precisa desenvolver a colaboração e a autonomia participativas e não consentidas para que os professores interiorizem os processos formativos. Dentro desse pensamento, as metodologias de trabalho e o clima afetivo devem sustentar o trabalho colaborativo com reflexões baseadas na participação crítica, ética e profissional dirigida ao indivíduo, ao grupo, à comunidade e ao contexto.

Aprender de forma colaborativa, dialógica, participativa, isto é, analisar, testar, avaliar e modificar em grupo; propiciar uma aprendizagem da colegialidade participativa e não uma colegialidade artificial (a colegialidade artificial vem amiúde provocada pela obrigação externa de realizar certos trabalhos que demandam um projeto coletivo, mas sem o necessário

processo real de colaboração). Estabelecer uma correta sequência formativa que parta dos interesses e necessidades dos assistentes à formação. [...] compartilhar problemas, fracassos e êxitos. Criar um clima de escuta ativa e de comunicação. (IMBERNÓN, 2009, p.61 e 62)

Compartilhar dúvidas, problemas, sucessos, fracassos, dificuldades e necessidades são extremamente importantes para a formação pessoal e profissional para a construção de uma cultura colaborativa com autonomia compartilhada e autoestima coletiva. Para tanto, é preciso tempo e esforço. A formação permanente deve potencializar a identidade docente, construir um sentido identitário.

[...]Quando falamos de identidade docente não queremos apenas vê-la como um conjunto de traços ou informações que individualizam ou distinguem algo, mas sim como resultado da capacidade de reflexão, é a capacidade da pessoa ou grupo intimamente conectado de tornar-se objeto de si mesmo que dá sentido à experiência, integra novas experiências e harmoniza os processos às vezes contraditórios e conflitivos que se dão na integração do que acreditamos que somos e do que gostaríamos de ser; entre o que fomos no passado e o que somos hoje. (IMBERNÓN, 2009, p.72)

Os professores não podem ser meros instrumentos. Deve-se reconhecer e construir identidades docentes, pessoal e coletiva, que valorizem a subjetividade de forma reflexiva e dinâmica. Afinal, a formação é o único meio de desenvolvimento profissional do docente. Imbernón (2009, p.80) chama de "comunidade de prática os grupos constituídos com a finalidade de desenvolver conhecimento especializado", informando e compartilhando práticas e experiências. Uma "comunidade formativa" é aquela que se desenvolve com participação efetiva e a elaboração de uma cultura coletiva própria num contexto interativo em prol da construção de projetos que valorizem a cooperação e a solidariedade valorizando as necessidades e possibilidades do grupo. Uma "comunidade de aprendizagem" é o que deveriam ser as escolas com agentes de transformação interagindo com o contexto valorizando o "diálogo, a participação, a cooperação e a

solidariedade entre todos que a formam [...]com o objetivo de melhorar a educação das crianças.

A formação permanente pode ser influenciada por diversos fatores: a complexidade dos contextos e das escolas, a cultura, o esquecimento do indivíduo e suas emoções, a comunicação, a formação inicial, os estilos de liderança das escolas, a racionalidade técnica, as relações e as interações com a realidade, as situações problemáticas, as diversas e enormes obrigações dos professores. Ainda segundo ele, ser professor é ser um fenômeno social e que precisamos entender o mundo a partir da sua complexidade que significa analisarmos as metodologias e os procedimentos buscando desafios e não respostas. Problemas complexos exigem pensamentos complexos, por isso, é preciso preparar os professores com instrumentos ideológicos e intelectuais para a construção desse processo de complexidade.

O papel do formador na formação não é mais de apenas treinar ou atualizar os professores. O formador precisa ser um colaborador que deve promover momentos de formação com reflexão, compartilhamento, análise e pesquisa. Para que se reflita, analise e supere os obstáculos e as situações problemáticas do contexto. Ele precisa ajudar a encontrar a teoria na prática educativa docente e manter um equilíbrio ético das ações para que assim os professores planejem, executem e avaliem a sua prática constantemente.

[...]. Os intercâmbios entre os pares, ouvir de outras boas práticas, a elaboração de projetos, o aproveitamento das tecnologias da informação e da comunicação, os processos de pesquisa-ação, a elaboração de diários, de pastas de aprendizagem etc. Comporta uma nova maneira de organizar a formação nas diversas regiões. [...] o papel da formação permanente é criar espaços em que o professorado tenha voz desenvolvendo processos reflexivos e indagativos sobre os aspectos educativos, éticos, relacionais, colegiais ou colaborativos, atitudinais, emocionais etc, que vão além dos aspectos puramente disciplinares e supostamente “objetivos”. (IMBERNÓN, 2009, p.108, 110)

Outra formação é possível. Precisamos entender que a formação é desequilíbrio e desaprendizagem. Sendo impossível separá-la dos contextos que a envolvem. E, para que alcance seus objetivos é preciso que valorizemos a participação, a motivação e o enfrentamento para assumir riscos e mudanças.

O sentimento de pertencimento, a formação no desenvolvimento de atitudes, o estabelecimento de vínculos afetivos, a motivação, o reconhecimento de si e do outro e seus sentimentos, a escuta ativa com empatia, a autoestima são elementos fundamentais para a formação docente. A seção seguinte abordará os sentidos, contextos e práticas da formação permanente de professores na Diretoria Regional de Educação Jaçanã / Tremembé.

## CAPÍTULO 4

### FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NUMA DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO: SENTIDOS, CONTEXTOS E PRÁTICAS

Bioto (2020) afirma que:

[...]Foi construído um consenso nas últimas décadas tanto entre acadêmicos quanto nas políticas públicas educacionais acerca da centralidade e da importância da formação de professores com vistas a construção de uma escola democrática baseada em igualdade e equidade e com qualidade para todos. Desde as discussões da década de 90 que firmaram uma agenda internacional para a universalização da educação básica pesquisadores, políticos, veículos de imprensa e sociedade civil tem se concentrado em discutir os conceitos e as modalidades de oferecimento de cursos, programas, propostas de formação de professores, quer seja a inicial, a chamada continuada em serviço e até mesmo uma formação permanente, como atualmente se tem denominado o fenômeno. [...] (p.1)

O presente capítulo irá contextualizar e analisar como foi realizada a pesquisa empírica que forneceu dados para responder as perguntas basilares do estudo em tela bem como para realizar seus objetivos. Constitui-se basicamente de entrevistas semiestruturadas realizadas junto a formadores da DRE Jaçanã/Tremembé e coordenadoras de escolas pertencentes a essa diretoria. Além das categorias de análise das entrevistas.

O livro “Pesquisa em educação: abordagens qualitativas I”, de Menga Lüdke e Marli E.D.A. André frisa a importância da utilização da entrevista como instrumento de pesquisa:

[...] é importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista. Mais do que outros instrumentos de pesquisa que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado,

como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou de técnicas projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente as entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão e maneira notável e autêntica. A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. [...] Como se realiza cada vez de maneira exclusiva, seja com indivíduos ou com grupos, a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado. [...] (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 33 e 34)

Para a realização das entrevistas, foi elaborado um roteiro baseado nas perguntas e objetivos da pesquisa. As entrevistas foram marcadas com antecedência, com aproximadamente uma hora e meia de duração, foram gravadas com autorização das entrevistadas. Os nomes foram substituídos por letras do alfabeto. As categorias de análise foram definidas a partir das entrevistas relacionando a análise dos documentos oficiais e o estudo conceitual.

A seguir, estabelecemos considerações sobre a Estruturação das entrevistas detalhando os objetivos dos blocos de questões. Em Entrevistas com as formadoras e as coordenadoras pedagógicas apresentamos um parecer geral sobre as entrevistas individualmente. Depois delas, as falas foram transcritas, lidas uma a uma, analisadas e selecionadas a partir da análise dos dados, dos elementos teóricos estudados e de considerações da banca de qualificação. As categorias analisadas foram: As formadoras e a concepção de formação; A escuta no processo formativo; Modalidades de formação; A adesão à formação permanente; O acompanhamento e a avaliação no contexto formativo; Desafios do

processo formativo; Sentidos da formação permanente na DRE J/T; Projetos interessantes.

#### 4.1 Estruturação das Entrevistas

Com o bloco 1, chamado “A formação permanente, princípios e práticas”, objetivamos discutir, com as formadoras da Diped, questões que mostrassem os sentidos, as estratégias, as abordagens e as avaliações da formação permanente praticada e oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP). Discutindo as principais práticas formativas utilizadas e quais funcionam melhor. Qual a organização da formação permanente, projetos, observações, demandas formativas, atendimentos, incentivos, necessidades, dificuldades, obstáculos, aceitação, práticas, perfis, expectativas, destaques, ações, repercussões, rotinas, acompanhamentos, controles, resultados, avaliações, *feedback*, políticas e diversas ações que envolvem a Diped, a DRE e SME. Mais de metade das questões são sobre a atuação da relação Diped-DRE-SME. As últimas questões personalizam a visão do formador questionando sua opinião quanto a como deveria ser a formação permanente, o que poderia ser modificado, como é a rotina de sua formação profissional permanente.

No bloco 2, “Estrutura da formação”, discutimos, também com as formadoras de Diped, questões relacionadas à estrutura de SME e da Dipeds, suas parcerias, equipes de formadores, suas atribuições e comunicação entre eles, capacitações, planejamentos, demandas, necessidades, redes parceiras, verbas e diferentes estratégias de atuação.

Com o bloco, chamado “Coordenação de formação permanente”, dialogamos, com as coordenadoras pedagógicas, questões que mostram os sentidos, as estratégias, as abordagens e as avaliações da formação permanente desenvolvida pelas coordenadoras pedagógicas que atuam em duas escolas de educação infantil na DRE – J/T, discutindo atribuições, anseios da comunidade, suas principais ações, metas, obstáculos,

dificuldades, expectativas, bem como, exemplos de boas práticas, resultados, acompanhamentos, instrumentos avaliativos, sentidos, estratégias e abordagens.

As entrevistas estruturadas foram realizadas com três formadoras que atuam na Diretoria Regional de Educação Jaçanã /Tremembé (Diped J/T) com a formação de professores da Educação Infantil. Utilizamos um roteiro básico. Houve algumas readequações por meio do ritmo das entrevistas. As entrevistadas tiveram acesso às questões escritas no momento da entrevista e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

As entrevistas estruturadas foram realizadas com 2 (duas) coordenadoras pedagógicas que atuam na Diretoria Regional de Educação Jaçanã /Tremembé (Diped J/T) com a formação de professores da Educação Infantil. Utilizamos um roteiro básico. Houveram algumas readequações por meio do ritmo das entrevistas. As entrevistadas tiveram acesso às questões escritas no momento da entrevista e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

## **4.2 Entrevistas com as formadoras e as coordenadoras pedagógicas**

### **4.2.1 Entrevista com a formadora A:**

A entrevistada A tem 38 anos, cursou o Magistério e é formada em Pedagogia. Professora de Educação Infantil na rede pública há 17 anos. Está como formadora da Diped J/T–EI há dois anos. Chegou a essa função após passar pela função de coordenadora pedagógica e ser convidada para trabalhar na Diped. Sua entrevista rendeu mais porque ela se mostrou interessada, envolvida, falante e detalhista. O que permitiu aprofundar as questões.

A entrevistada A contribuiu muito com a pesquisa, reafirmando a necessidade de planejamento de estratégias formativas, de devolutivas, de acompanhamento e da avaliação. Frisou a importância de, como formadora, realmente conhecer o

grupo de coordenadores com quem trabalha e acompanhar para onde esse grupo anda. Essa íntima relação é fundamental para que um bom trabalho se estabeleça num movimento simultâneo de formação e formando.

De modo a cumprir esse objetivo apontou algumas estratégias fundamentais que vêm sendo implementadas, entre elas a escuta, a visita pedagógica, as devolutivas e os registros. A escuta individual e do grupo é fundamental para a definição das necessidades formativas, as lacunas, as possibilidades de avanço, novas estratégias e possibilidades. Já a visita pedagógica é uma boa estratégia de formação, pois dá oportunidade a discussões e reflexões sobre práticas e registros em cada escola e com cada grupo de professores e seus coordenadores. Nesse processo, as devolutivas do que foi requerido, de ações desenvolvidas nas escolas, dos encaminhamentos dados a questões discutidas também são uma forte contribuição formativa.

Na proposta de escrever cartas de intenções, ela apontou que os professores e todos os envolvidos nessa estratégia devem perceber que o ato de escrever desperta a reflexão para mudança na nossa prática. Daí a importância do registro e da documentação pedagógica. Ressaltando que não fazemos nada sozinhos. O aprender ativo com sentido, significado e sentimento de pertencimento é imprescindível para o profissional da educação

Aponta ainda que as jornadas pedagógicas permitem inclusive as reflexões acerca da articulação do saber teórico e o da experiência na constituição e no desenvolvimento profissional docente.

E por último, aponta a importância das ações formativas dos coordenadores com os grupos de professores nas escolas, objetivo último e primeiro da formação dos coordenadores desenvolvidas nas DREs.

#### **4.2.2 Entrevista com a formadora B**

A entrevistada B, tem 56 anos. É formada em Pedagogia e Arte, professora de Educação Infantil na SME-SP há cinco anos. Está

como formadora da Diped J/T – EI há um ano. Foi convidada para essa função por apresentar diversos trabalhos desenvolvidos em sua Unidade Educacional. Veio da Secretaria de Ensino de Blumenau onde exercia o cargo de coordenadora pedagógica, está há mais de 20 anos trabalhando na educação nas diferentes etapas. Sua entrevista foi menor por ela ser sucinta nos detalhes e comedida com as palavras, mas contribuiu muito com a pesquisa. De um modo geral, pode-se apontar que as contribuições de sua entrevista ressaltaram: a importância do trabalho coletivo e do mapeamento de demandas e necessidades formativas; a semelhança entre o trabalho do formador e do coordenador pedagógico (segundo ela, essa cadeia formativa precisa ter sentido e atingir realmente as pessoas); a centralidade da sensibilização nesse processo; o fato de que se o coordenador não acreditar no que ele faz não vai convencer os professores; a positividade do projeto sobre registro pedagógico; a validade da formação que elas recebem da SME; aponta, por fim, que apesar de acreditar que a formação desenvolvida na Diped e em SME é muito interessante e proveitosa, a estrutura física de formação não é a ideal (sempre no auditório).

#### **4.2.3 Entrevista com a formadora C**

A entrevistada C, tem 39 anos, cursou Magistério e Pedagogia. É professora na rede pública de São Paulo há dez anos. Está como formadora da Diped J/T há três anos. Assim como a entrevistada B, foi convidada por apresentar bons trabalhos desenvolvidos na Unidade Educacional em que trabalha. Sua entrevista, também, foi menor por ela ser bastante comedida em as palavras, mas contribuiu muito com a pesquisa. Ela, das três entrevistadas, é a que mais tempo tem de experiência na formação na DRE-J/T.

Citou diversas estratégias de formação, como: as cartas de intenções, as jornadas e visitas pedagógicas e outras. Explicitou as demandas da SME e a implementação do currículo da cidade. Ressaltou a importância de os professores trazerem suas práticas

do cotidiano para problematizar com os grupos e as formadoras levarem os coordenadores para essa conversa. Percebeu uma certa “solidão” no trabalho dos coordenadores pedagógicos, isso se reflete até em suas falas. Diante disso, segundo ela, o grupo de formação precisa arrumar estratégias que construam uma identidade fortalecida. A participação do coordenador pedagógico não pode ser de expectador e sim, ativa. Nesse contexto, o aprendizado de ambos, professor e coordenador pedagógico, só acontece quando faz sentido para o sujeito. O compartilhamento de ideias, de projetos, de estratégias, de escuta, de queixas é fundamental para o crescimento de todos. O registro precisa ser aprimorado constantemente. Não existe receita pronta. O foco da formação da Diped é o coordenador pedagógico. Ela acredita que a parceria de SME é constante.

### **4.3 Entrevista com as Coordenadoras Pedagógicas**

As questões propostas para as coordenadoras pedagógicas objetivaram abordar os sentidos, as estratégias, as abordagens e as avaliações da formação permanente desenvolvida por elas em suas Unidades Educacionais na DRE – J/T. Ressaltando suas atribuições, ações, anseios, obstáculos, dificuldades e expectativas.

#### **4.3.1 Entrevista com a coordenadora pedagógica A**

A entrevistada A tem 48 anos. Sua formação inicial é Magistério e Educação Física. Tem 31 anos como professora de Ensino Fundamental I e Educação Infantil. Está há seis anos como coordenadora pedagógica na PMSP.

Ela contribuiu muito com a pesquisa. Percebemos que a entrevistada teve dificuldades em explicitar sua rotina na formação diária com os professores, os relacionamentos e os temas que tratou.

Ressaltou pontos importantes das atribuições dos coordenadores pedagógicos como: acompanhar os professores na transição da teoria para a prática com as crianças; atualizar a

legislação; a preocupação com a ludicidade na formação dos professores já que eles reclamam da teoria; a importância das decisões coletivas e, ao mesmo tempo, a personalidade do professor/servidor na realização das suas atribuições em sala de aula. É como se a individualidade desse o “tom” das atividades, das aulas e dos processos de ensino e aprendizagem. Ela ressalta como dificuldades a heterogeneidade dos professores, a falta de leitura deles; o acompanhamento deficitário e a falta de sistematização da avaliação da formação desenvolvida. Além das demandas, vindas da SME sem consultar e sem ouvir as realidades escolares. Segundo ela, falta ouvir realmente os coordenadores pedagógicos com atenção e interesse para depois construir as pautas de demandas de formação. As suas atualizações e capacitações profissionais são realizadas por cursos, de escolhas pessoais, realizados nos sindicatos e na Diped bimestralmente.

#### **4.3.2 Entrevista com a coordenadora pedagógica B**

A entrevistada B tem 64 anos. Sua formação inicial é Física e Pedagogia, 41 anos na profissão de professora de Ensino Fundamental II e Médio, além de ter atuado na direção de escola por alguns anos. Está há 17 anos na PMSP como coordenadora pedagógica. A entrevista B contribui muito para a pesquisa por contemplar pontos extremamente importantes para a formação permanente de professores. Ela foi cuidadosa com as palavras, demonstrou interesse em como a formação de professores ocorre atualmente. Mostrou uma visão ampla da coordenação pedagógica, já atuou em escolas de Ensino Fundamental I, II e Médio. Afirmou que sua atribuição enquanto coordenadora era “implementar o projeto especial de ação que foi feito em conjunto no início do ano, aprovado pela supervisão, acompanhar o desenvolvimento desse projeto, mediar as ações, verificar ao longo do ano se o grupo tinha alcançado as metas propostas”. Ela se colocou como mediadora de ações no acompanhamento das ações, das propostas de práticas e, como alguém que deve trazer novas

sugestões. Ressaltou o volume de demandas vindas da Diped/SME além dos inúmeros serviços destinados ao coordenador pedagógico que dentro da escola é um “faz tudo”. São, segundo ela, inúmeras coisas a serem olhadas, cuidadas, acompanhadas; pessoas a serem atendidas: pais, crianças, funcionários, professores, gestores; formação do Projeto Especial de Ação (PEA) para desenvolver que abarca metade das horas de trabalho diárias. Além de tudo isso, é imprescindível acompanhar a prática dos professores e avaliar a formação que é desenvolvida nos PEAs. Trabalho humanamente impossível diante de tanta demanda para um único profissional. Em um dado momento da entrevista, ela afirmou que “não somos ouvidas como coordenadoras pedagógicas e acho que também, não ouvimos as professoras. Ou não sabemos ouvir”. Uma grande verdade. Em outro momento, ela disse: “Acho que a mesma dificuldade que a DRE tem de acompanhar as práticas das escolas, é semelhante à dificuldade que o coordenador tem de acompanhar a prática também das salas, das turmas”, essa é a visão do retrato da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo (RME).



## CAPÍTULO 5

### ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Após coletarmos, lermos, analisarmos as respostas dadas às entrevistas por formadoras e coordenadoras foram estabelecidas algumas categorias de análise que permitem dialogar com as questões norteadoras da presente pesquisa. As categorias de análise são: (1) As formadoras e a concepção de formação; (2) A escuta no processo formativo; (3) Modalidades de formação; (4) A adesão à formação permanente; (5) O acompanhamento e a avaliação no contexto formativo; (6) Desafios do processo formativo; (7) Sentidos da formação permanente na DRE- J/T; (8) Projetos interessantes.

#### 5.1 As formadoras e a concepção de formação

Um conceito comum a todas as entrevistadas é acreditar na individualidade, entender que depende de cada sujeito a forma como a formação será desenvolvida. É como se a formação permanente dependesse inteiramente do interesse do sujeito e precisasse ser relacionada com as práticas do cotidiano. Estar em formação exige investimento pessoal e provoca a construção de uma identidade pessoal e profissional. Nela, o professor adquire consciência de si e do outro e constrói sua identidade dentro do seu contexto. Realmente, trata-se de uma construção individual de acordo com a história do profissional e suas características sociais; e coletiva porque ela se desenvolve de acordo com o contexto do docente.

Jorge Ávila (2002) afirma que a categoria “professor” é realmente muito heterogênea assimilando diversos contextos que vão desde os níveis de ensino às condições de trabalho.

[...] Na bibliografia sobre professores, é comum encontrarmos estudos que se referem às suas teorias “implícitas” e “subjetivas”, sugerindo que as suas cognições e comportamentos são guiados por sistemas pessoais de crenças, valores e princípios. [...] as teorias, crenças e valores parcialmente articulados acerca do papel do professor e do processo de ensino-aprendizagem (Clark e Peterson, 1986). [...] uma concepção excessivamente psicológica da forma como os professores representam o seu papel e o seu mundo profissional; sugerem que cada professor possui sua própria “cultura”. [...] Do ponto de vista sociológico, esta ideia é insustentável pois dá um fraco contributo à compreensão das dimensões culturais da vida quotidiana dos professores nas escolas onde trabalham. [...] (LIMA, 2002, p.16)

[...]Dentro de cada formador, dentro de cada coordenador, dentro de cada profissional mora um sujeito, mora uma pessoa. E a gente precisa exercer esse autoconhecimento, se conhecer e precisa conhecer esse sujeito que mora dentro dessa pessoa – tanto dentro desse coordenador, quanto dentro desse professor, a gente precisa conhecer essas pessoas e entender em que momento elas estão. [...]entendo que a formação permanente depende muito de mim enquanto pessoa, enquanto sujeito. Então eu nunca esperei muito de fora para dentro porque eu entendia que primeiro eu tinha que me constituir.[...] Formadora A

Há que se considerar a articulação dos contextos de trabalho docente ao se pensar a realizar os processos formativos. Segundo Imbernón (2009):

[...] Na formação, o contexto no qual se dão as práticas educativas, ou seja, a própria instituição educativa e a comunidade que esta envolve, assume assim uma importância decisiva. Em primeiro lugar, encontramos diversas tipologias de professorado. Em segundo, um desempenho profissional diversificado com desenvolvimentos profissionais específicos. Em terceiro, a zona de trabalho: rural, semirrural, urbana, na periferia e o clima de trabalho dentro do centro educativo. Estas características pessoais e os diversos interesses que eles comportam configuram uma série de elementos que tanto podem favorecer a formação como obstaculiza-la mediante o surgimento de certas resistências. Por exemplo, a diversidade pode fazer com que, de um lado, a formação alcance apenas aqueles que já estão predispostos a ela e, por outro, a formação se concentre nos assuntos em que já há um interesse prévio e não aqueles que lhes são necessários. Porém, isso é como a própria vida. [...] (IMBERNÓN, 2009, p.52)

Segundo Tardif (2002) os professores são pessoas que apresentam saberes sociais e saberes pedagógicos, portanto saberes docentes, profissionais e práticos. O saber docente é um saber plural que vem da formação profissional e dos saberes disciplinares, curriculares e experiências. A formadora B cita a importância da formação permanente articulada com as práticas docentes e profissionais:

[...]Na verdade, a formação permanente que vinha das secretarias por onde eu passei, eu acho fundamental para vir sempre completando esse sujeito que eu tentava me constituir, então eu acho de fundamental importância que essa formação seja permanente e seja articulada com as práticas. Senão elas são totalmente sem sentido. [...] Formadora B

[...] A formação permanente é importante, mas não acho que ela é a única. Porque quando fala em formação permanente, pensando na nossa hierarquia, homologia de processo, SME, DRE, CP e UEs, a gente não pode esquecer que o coordenador pedagógico também precisa da formação dele. Porque tudo isso passa por sujeitos. Sujeitos tem suas histórias, seus contextos, onde trabalha, quais são os problemas. Então a gente não pode esquecer que a gente precisa largar isso. Agora se a gente for pensar de todos esses movimentos formativos que a gente faz, como é que isso reverbera na escola? Aí eu volto na minha conversa inicial: dentro de cada profissional, independente da instância onde ele está, mora um sujeito. Como é que esse sujeito recebe? Como é que ele reflete sobre aquilo o que ele vive? É do sujeito. Como é que isso chega na escola? É do sujeito, um diferente do outro. [...] Formadora C

Para Perrenoud (2002, p.43) a “reflexão transforma-se em uma forma de identidade e de satisfação profissional”. A reflexão associada à cultura de grupo e seus contextos colabora para o desenvolvimento profissional. O processo de formação é um processo complexo. O trabalho do coordenador pedagógico tem inúmeras dimensões que devem contribuir para incentivar o processo de formação permanente do docente.

[...] É muito pessoal, alguns professores incorporam algumas práticas e colocam em prática, alguns eles não conseguem modificar a sua prática, nem

mesmo com as orientações de SME, tem muita dificuldade ainda. [...] Coordenadora Pedagógica A.

[...] A rotina do coordenador pedagógico se constitui em torno das demandas que envolvem sua atuação, aliadas à leitura do grupo e ao seu contexto de trabalho. [...] (REVISTA MAGISTÉRIO nº 5, p.17)

As formadoras trabalham em equipe, num total de três, acreditam no trabalho coletivo e na cadeia formativa: Secretaria Municipal de Educação, Diped, Coordenador Pedagógico, grupo de Professores, Escola. Como ressalta a formadora: “[...]A Secretaria, desde o princípio, desde 2017 aponta e sinaliza para nós a importância de a gente resgatar com os coordenadores sua função formativa. [...] (Formadora A)” O coordenador pedagógico é a liderança pedagógica da escola e responsável pela formação pedagógica nas escolas. O foco formativo da equipe de formação da Diped é ele, suas estratégias, ações de acompanhamento, problematização, reflexão e sensibilização.

dentro da escola e chegar até um professor. Então eu acho que é uma cadeia [...]Então a Secretaria tem feito formações, se a gente for pensar mesmo conteúdos formativos com a gente desde 2017, isso vai dando subsídios para a gente enquanto formador. E ao mesmo tempo, simultaneamente vai nos alimentando a compreender essa figura do coordenador e como é que a gente pode tornar esse cara, de fato, empoderado, de fato uma liderança pedagógica na escola [...] (Formadora A)

[...]E nós buscamos fazer provocações, essa articulação com os fazeres do coordenador pedagógico e acreditando que isso vai me dar instrumento para esse coordenador fazer o mesmo nesse sentido. [...] (Formadora B)

A Revista *Magistério* número 5, publicação da Coordenadoria Pedagógica (COPED) da SME para educadores da rede de ensino da cidade de São Paulo dedica um artigo falando sobre: “O coordenador pedagógico e os instrumentos de trabalho na formação dos professores” escrito por Mônica Matie Fujikawa e Renata Araujo, Mestres em Educação. Nele registra-se a visão da SME-SP, COPED e Dipeds:

[...] Considerando o desafio do coordenador de mediar a formação de professores e de fortalecer-se em seu papel formador e aprendiz, acreditamos que o passo inicial se dá com a análise reflexiva de sua prática cotidiana, com o levantamento de questões que fazem parte do seu contexto de trabalho na identificação das necessidades do seu grupo de professores. [...] As ações mencionadas são muito amplas, portanto, necessitam de olhar atento e levantamento de focos de investimento para que não se percam e se tornem inalcançáveis. Da investigação das questões que necessitam ser potencializadas ou enfraquecidas, nasce a constatação do que requer atenção e tratamento planejado. Diante desse primeiro levantamento, parte-se para a eleição de metas, mapeamento de possibilidades (para o alcance das metas) e projeção de ações no contexto da formação (conversão das intenções em plano de ação). [...] (REVISTA MAGISTÉRIO, nº 5, p.17)

A identidade profissional se desenvolve a partir dos significados sociais da profissão docente, da reflexão sobre as práticas com as teorias existentes e também, a partir de seus valores, seus contextos, o modo de se colocar no mundo e de se ver, da sua história de vida; suas expectativas, angústias, saberes, do significado em ser professor e de suas relações e interações com outros docentes e locais.

## **5.2 A escuta no processo formativo**

Ao analisar as entrevistas das formadoras da Diped e das coordenadoras pedagógicas muito se falou sobre a escuta como algo muito importante na empatia e no planejamento de ações de formação que fossem mais próximas e realmente necessárias ao contexto vivido. A formadora A ressaltou a importância da escuta do grupo e da reflexão dessa escuta como fonte de alimentação e de definição de necessidades formativas nas reuniões de formações coletivas desenvolvidas com coordenadoras pedagógicas e professores da Educação Infantil.

[...] essa cadeia formativa está constituída, ela está em movimento, ela é um processo, ela está acontecendo, está sendo nesse momento. Então eu acho muito coerente [...] gente faz aqui o mesmo movimento: o que a gente faz de escuta do grupo de coordenadores ou do grupo de professores quando a

gente está com eles, o que de fato a gente pode, nesse momento, atender essa necessidade formativa; mas o que a gente traz para esse grupo que a gente precisa discutir? E mesmo que o grupo não aponte para a gente, nem ache e nem considere que essa é uma necessidade formativa do grupo, mas que a gente precisa conversar, que a gente precisa problematizar, então o tempo todo é conciliar isso.[...] Formadora A

Barbier (1998) expandiu a noção de escuta sensível. O autor propõe essa teoria multirreferencial para qualquer situação educativa mas, para tal, é necessário que haja vigilância e cuidado com o outro. Essa escuta é destacada pelas três formadoras como um processo constante e positivo de encontro de angústias dificuldades do grupo e delas próprias pautando-se no registro e mapeamento de necessidades formativas para planejamento de novas ações. A escuta sensível deve ser vista como uma possibilidade metodológica para a formação permanente. E todas as entrevistadas citaram a importância dessa escuta para melhoria do processo.

[...] Então a gente busca ouvi-los, e como ouvi-los? Em todos os processos, seja ele na própria formação, onde a gente sempre lança questões iniciais, onde vocês nos trazem os receios, as angústias, até os processos avaliativos que a gente sempre pede. Trabalhar com os professores esse ano eu achei muito positivo, que eles também nos trouxeram onde moravam as dificuldades. E tudo isso a gente vai mapeando, porque a cada encontro a gente volta para o Diped, senta e mapeia no que cada um pôde. Então é esse mapeamento que vai dando alimento para as próximas formações. [...]Formadora C

A escuta sensível e atenta com os bebês e crianças, referida no documento “Avaliação na Educação Infantil: aprimorando olhares” (20014, p.13), ressalta que o bebê e a criança devem ser vistos como sujeitos potentes, com direito a serem ouvidos e levados a sério, socialmente competentes “com direito à voz e participação nas escolhas” é a mesma escuta necessária nas ações formativas dadas por Diped e nas escolas, pelo coordenador pedagógico. Ele precisa ouvir atentamente os professores para dar

qualidade às suas ações formativas, e precisa ser realmente ouvido pelos representantes da formação permanente em Diped

[...] a gente mais tem pensado e ouvido das coordenadoras e professores, a escuta sensível que a gente faz deles demonstra a importância dessa formação permanente pensando na formação dialógica, na formação de estar com os pares. [...] Penso que a gente ouviu muito do coordenador pedagógico, que é o nosso olhar, quais são as questões das unidades que ele traz e a gente procura pensar em cursos que são nossos, de diretoria regional, mas a gente tem cursos que vêm da Secretaria. [...] Formadora C

As coordenadoras pedagógicas entrevistadas relatam dificuldades no processo de escuta do qual fazem parte. Acreditam, como as formadoras entrevistadas, que é extremamente importante a escuta dos coordenadores para planejamento das pautas formativas, das dificuldades e das demandas realmente necessárias em suas Unidades Educacionais.

[...] ouvir o coordenador pedagógico, tentar ver o que de demandas (SIC), as dificuldades do coordenador para depois a gente construir uma pauta anual, uma pauta com as demandas que contemple o que a SME propõe e o que os coordenadores necessitam. [...] as demandas do coordenador às vezes não são as demandas de Diped, então são colocadas muitas coisas que não são de nosso interesse. Então veio lá de cima e às vezes a gente não é escutado. [...] Coordenadora Pedagógica A

A falta dessa escuta atenta e sensível é colocada como dificuldade ou obstáculo encontrado na formação permanente porque ela é fundamental para a qualificação do processo formativo. O processo de escuta se dá também na observação das aulas, de todos os docentes, realizado pelo coordenador pedagógico. Esse processo exige tempo, atenção, cuidado e planejamento. A coordenadora B relata as dificuldades de escuta na sua UE:

[...]A observação de aulas dos docentes que fazem a formação, na prática elas não acontecem, porque a coordenadora não tem tempo, não tem condições de fazer isso. Gostaria muito de fazer, estou sempre me

esforçando para fazer, mas teria que dispor de um tempo maior para ficar realmente, participar do que está acontecendo na prática da sala de aula, e isso de fato não acontece. Não somos ouvidas como coordenadoras pedagógicas e acho que também, não ouvimos as professoras. Ou não sabemos ouvir. [...] Coordenadora pedagógica B.

[...] Uma parte importante dos estudos de formação permanente de professores (Cristov, 2007; Placco, Almeida, 2003) entende que seu foco deve recair no coletivo de professores de cada escola e atribui ao coordenador pedagógico um papel central: o de articulador das ações formativas na escola, as quais devem promover o desenvolvimento da equipe pedagógica (e não de cada professor). Para tanto, faz-se necessário dispor de uma organização do tempo escolar capaz de garantir a regularidade, a contextualização e a participação necessárias para que as discussões do coletivo constituam momentos efetivos de aprendizagem. [...] o coordenador pedagógico tem como principais funções coordenar o trabalho pedagógico na escola e, ainda, intermediar a formação de sua equipe, segundo as necessidades e demandas presentes na realidade escolar em que atua [...] sua função é muito abrangente compreendendo desde atividades afeitas às disciplinas do currículo, ao processo de ensino-aprendizagem (incluindo-se, aí, a avaliação), aos materiais didáticos e pedagógicos, até assuntos de caráter disciplinar e ético e questões relativas à interação da escola com sua comunidade. [...] (TEXTO FCC 34, p. 15)

O coordenador pedagógico diante de tantas demandas sente-se desvalorizado com a sensação de que seu trabalho não surte efeito. Isso é muito sério.

[...] O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante [...] Essa situação é ainda mais reforçada pelas estratégias de gestão já mencionadas, que apelam ao comunitarismo e voluntariado, na promoção de uma educação para todos. Nesse contexto é que se identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores. As reformas em curso tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho. O reconhecimento social e legal desse processo pode ser encontrado na própria

legislação educacional, ao adotar a expressão "valorização do magistério" para designar as questões relativas à política docente: carreira, remuneração e capacitação. [...] (OLIVEIRA, 2019)

A escuta tem inúmeros aspectos positivos: identificar necessidades, mapear possibilidades, planejar ações no contexto formativo, transformar intenções em ações, construir registro reflexivo sobre os processos. Mas, os entraves para que essa escuta aconteça são inúmeros. Os problemas da não escuta apontada pelas coordenadoras pedagógicas são estruturais e não apenas das formadoras da Diped – J/T. Afinal, a formação da SME–SP se dá num contexto nacional e internacional.

### **5.3 Modalidades de formação**

A Diretoria de Educação Jaçanã – Tremembé (DRE–JT) através da Diped oferece diversas modalidades de formação: reuniões formativas, cursos presenciais, jornada pedagógica e visita pedagógica.

Nas escolas, há reuniões pedagógicas, nos horários de Jornada Especial Integral de Ação (JEIF) e no Projeto Especial de Ação (PEA) que é um projeto de capacitação com reuniões diárias formativas com o coordenador pedagógico. As formadoras recebem também uma formação permanente quinzenal interna na Diped e mensal na Secretaria Municipal de Educação – Educação Infantil (SME–EI). Essa formação as fortalece para dar continuidade as formações que desenvolvem com coordenadores pedagógicos e professores. Porém, ela não pode acontecer só num horário, tem que ser uma ação da escola, tem que fazer parte do cotidiano dos docentes e dos coordenadores pedagógicos; estar, de fato, no Projeto Político Pedagógico e pensada no coletivo com envolvimento de todos e todas. Sem essa interação e engajamento não há desenvolvimento. Esses conceitos já foram citados na primeira categoria: as formadoras e a concepção de formação.

A formadora B relata que sente falta de outros contextos de formação na Diped e em SME–EI.

[...] porque formação permanente ou formação permanente, ela de fato acontece lá no chão da escola. É a JEIF, é o PEA, e eu acredito nisso, mas a gente tem que firmar pé nesse lugar, a gente não pode perder a potência desse espaço, mas a gente ainda pode qualificar o que é feito nesses horários, a gente deve qualificar. Se foi tão importante para os coordenadores fazer a visita pedagógica e problematizar o seu saber, para o professor também é muito importante problematizar aquilo o que ele faz em sala de aula, alguém tem que olhar o que ele faz com as crianças e trazer aquilo à tona para discutir com o grupo, só assim que a gente cresce, em comunidade, é isso o que eu acredito. [...] Formadora A

**[...] Porque eu entendo que a formação, ela precisa acontecer em contextos diferenciados também. Então eu acho que a gente poderia fazer formação mais em museus, mais em espaços da cidade. Porque quando eu vivencio isso, experiência isso, eu saio diferente. Só o auditório de SME ou talvez só esporadicamente outros espaços seja suficiente. [...]Formadora B.**

O documento “Currículo Integrador da Infância Paulistana” (2015) valoriza o reconhecimento da diversidade; a valorização da participação das famílias, das diferenças e dos territórios. O documento “Currículo da Cidade” (20190, também considera fundamental a participação da comunidade educativa e o reconhecimento das diferenças e a valorização dos territórios. Afirmando que:

[...]Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME–SP), as EMEIs que fazem parte do Programa São Paulo Integral têm como condição de adesão o atendimento à demanda. Cumprida essa condição, têm a possibilidade de ampliação de experiências pedagógicas inspiradas nos Territórios do Saber, por meio de estudos e práticas que visibilizem a concepção das infâncias, utilizando a pedagogia de projetos como concretização do processo investigativo da realidade. Os Territórios do Saber articulam-se e ganham vida nas experiências pedagógicas elencadas na Instrução Normativa SME, nº 13 de 11/09/2018, que reorienta o “Programa São Paulo Integral” nas Unidades Educacionais da RME–SP. Além disso, apresentam muitas possibilidades de abordagens, assegurando as questões da acessibilidade

arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental e atitudinal. [...] (CURRÍCULO DA CIDADE, p.36)

O foco de formação, da SME e da Diped, é o coordenador pedagógico e seu fazer nas UEs. Nos anos de 2018 e 2019 as ações formativas foram para o alinhamento e a implantação do Currículo da Cidade.

[...] a gente pensa muito no alinhamento do currículo, nas concepções do currículo, e a Secretaria como nosso foco, é o coordenador pedagógico, é o fazer do coordenador pedagógico. Então o quanto que a gente auxilia nesse papel do coordenador pedagógico[...]Formadora C

[...] é necessária a presença de um coordenador pedagógico consciente do seu papel e de suas atribuições dentro do ambiente escolar, pois, é esse profissional que na unidade escolar responde fundamentalmente no processo de formação de seus professores e pela relação e orientação da teoria e prática de cada profissional que atua na escola. Traçar caminhos para direcionar as ações pedagógicas, é uma das principais atribuições do coordenador pedagógico, que deve atuar de modo a transformar a escola em um local de formação em serviço dos professores, principalmente dos recém graduados, que chegam às escolas cheios de sonhos e, muitas vezes, são transformados em pesadelos, por inexperiência e pela falta de ação pedagógica de um bom coordenador. [...] (GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes; OLIVEIRA Juscilene da Silva–Revista *Científica*)

A formação dos coordenadores pedagógicos acontece nas Dipeds, em formação mensal coletiva; nos sindicatos e em instituições particulares de formação para capacitações e cursos formativos.

[...] Então, a minha formação geralmente eu faço atualizações, capacitações nos sindicatos, eu faço pós-graduação, algumas extensões. De interesse meu e geralmente os temas são educação infantil para eu complementar a formação dos professores na escola. [...] Coordenadora Pedagógica A

A palestra é uma modalidade bastante utilizada pela Diped J/T. As assessoras da Secretaria Municipal de Educação – Educação Infantil que também participaram da construção do documento “Currículo da Cidade – Educação Infantil” apresentam conceitos e

situações cotidianas a serem desenvolvidas com os bebês e crianças nas Unidades de Educação Infantil. As formadoras ressaltam a importância das palestras e das visitas pedagógicas como estratégias de motivação e aprendizado.

[...] Quando a gente tem a possibilidade de trazer alguém que tem uma conversa muito interessante, alguém que tem um estudo muito aprofundado, alguém que tem uma linguagem superacessível, a gente não tem o porquê não se esforçar, ir atrás, conversar com essa pessoa; a gente marca reunião, marcar café, trazer ela no território para conhecer nosso espaço, nossas escolas, nossos coordenadores pedagógicos e professores. [...] a palestra é disparadora de algumas conversas ou ela amarra e amarrôu nossas discussões sobre o registro dos coordenadores porque a pessoa que vem é alguém que tem a experiência da prática e de estudo. [...] Formadora A

A visita pedagógica é uma estratégia formativa, utilizada pela Diped- J/T. É opcional dos gestores da Unidade Educacional. A visita pedagógica acontece na escola e com convidados pré-estabelecidos. No início, os visitantes se apresentam, são professores, coordenadores pedagógicos, assessores da SME e formadoras da Diped- J/T; professores, coordenador e diretor da própria escola. Durante a reunião e a visita pela Unidade Educativa os participantes, liderados pelas assessoras e/ou formadoras, problematizam os tempos, espaços, materialidades e as interações na Educação Infantil com o objetivo de qualificar as práticas pedagógicas. Trata-se de um olhar externo de especialistas que fazem parte daquela escola e das Unidades Educacionais dos territórios. Os participantes são convidados a refletir sobre o seu fazer em diálogo coletivo, formativo e de valorização da formação profissional objetivando uma Educação Infantil de qualidade.

[...] As pessoas trazem o olhar das outras realidades, a gente junto constrói possibilidades, a gente pode ir à escola junto com você, olhar e falar, “Você viu isso, mas você não viu isso, isso e isso”. Ou você, “olha, você viu isso?”. A visita pedagógica ajudou muito a gente, inclusive, chegar nas escolas e ver que algumas coisas que a gente fez aqui na formação já estão em movimento lá. [...]Formadora A

[...]E aí a Secretaria em 2019 aposta na visita pedagógica, que lógico é uma coisa mais estruturada, tem um cronograma de atender todas as escolas, mas era uma visita que a gente já tinha em 2017 e 2018 aqui[...] Formadora B

[...] A visita pedagógica foi interessante, eu acho que teria que ter um suporte maior de acompanhamento da prática das escolas pela rede, a visita pedagógica, ela foi assim, um evento, ela... uma vez que aconteceu, pontual, não dá para... acho que pega recortes da escola... Acho que a mesma dificuldade que a DRE tem de acompanhar as práticas das escolas, é semelhante a dificuldade que o coordenador tem de acompanhar a prática também das salas, das turmas. [...]Coordenadora Pedagógica B

Antes das visitas pedagógicas a Diped– J/T organizava visitas às escolas do território, com reflexões e devolutivas da observação realizada, o que as formadoras chamaram de Itinerância. Nessa estratégia eram analisados espaços, tempos e práticas pedagógicas das UEs. A Itinerância é vista como uma “caminhada” na Unidade Educacional, encontro de profissionais da Diped e SME–SP para analisar e intervir nas práticas pedagógicas para ampliação das possibilidades e qualificação da proposta pedagógica da unidade.

[...]A gente ligava para a escola avisava, “estou indo, vou dar uma olhada”. Então a gente tinha que ter um panorama. Então a gente olhou algumas EMEIs, a gente olhou alguns CEIs. É claro que a gente não conseguiu olhar todos, mas alguns pontos, por exemplo, a questão dos espaços, de mexer com os espaços. A gente foi olhar para algumas escolas para poder trazer para a conversa elementos do que a gente, de fato, viu. Para poder olhar a prática do CEI, para olhar a postura do professor, pensar em acolhimento, a gente foi olhar alguns CEIs para poder trazer elementos da realidade do nosso território para discutir com os coordenadores, porque senão ia falar, “Você tirou essas informações da onde?”. Foi das itinerâncias, mas era uma coisa que a gente apostava aqui no nosso território. Era uma coisa que a gente tinha sinalizado até para a Secretaria, “a gente faz itinerância sim, a gente já fazia devolutiva para as escolas”. [...]Formadora A

O coordenador pedagógico tem o papel de ponte entre Diped–SME–EI e a escola. Compartilhando boas propostas e reflexões produzidas por educadores – professores, coordenadores pedagógicos nas reuniões de formação.

[...] o foco sempre no coordenador, porque se tudo o que a gente conversar aqui não chegar à discussão lá na escola, é um grupo muito maior que deixa de cumprir o seu papel, de realizar sua função, de ter compromisso com aquilo o que faz. Então esse cara, ele mesmo sendo um, ele atinge um grupo muito maior quando ele chega na escola. Então eu sempre aposto muito nessa figura do coordenador. Eu acho que ele é o cara mesmo. [...] Formadora A

A participação dos coordenadores precisa ser ativa porque eles voltam para as escolas e multiplicam a formação, os materiais e as orientações que receberam. O coordenador pedagógico, na visão das formadoras, é o grande compartilhador e a ponte entre a escola e a Diped.

[...] E quando eles voltam, aquele assunto não se perdeu, a gente volta a conversar sobre aquilo e aquilo me faz pensar de novo. Então eu acredito nisso, nessa dialética, nessa dialogia mesmo, esse vai e volta que promove reflexão e promove avanço, tanto para mim, quanto para o formador quanto para o outro, todo mundo aprende nesse movimento. [...] Ele tem que estar implicado, não pode estar passivo. Ele vai discutir em pequeno grupo, ele vai construir um registro com o pequeno grupo, depois ele vai ter que compartilhar com o grande, ele vai ter que bolar uma apresentação, ele vai ter que fazer um vídeo na escola e trazer para nós. [...] Formadora A

[...] Escolas que estão num caminho bacana, que você vê coisas que a gente conversou e que está acontecendo lá, e escolas que quando o professor traz algumas coisas, parece que ele nunca ouviu falar. E são coisas que a gente já trabalhou com o coordenador pedagógico, por exemplo. Então eu acho que... e também porque a gente fala de concepções, os eixos estruturantes e o que embasa o planejamento, tempo, espaço, especificidades, as brincadeiras. Então esse curso da implementação do currículo eu acho que traz uma visão ampla do que a gente está falando. Agora a gente vai refinando essa (carta) e pensando que a formação permanente também é dentro da escola, nos PEAs, os horários coletivos, as JEIFs, então que isso se reverbere. [...] Formadora C

A DRE- J/T não promove cursos a distância. Oferece cursos de curta e média duração para coordenadores e professores. Nesses cursos, há um estudo em grupo em que cada participante traz suas experiências e vivências pedagógicas. O conhecimento se

estabelece através do estudo com estudos de caso, reuniões, visitas pedagógicas e cursos.

[...]O ano passado a gente teve algumas formações sobre carta de intenções e a própria implementação do currículo. A implementação do currículo, essas novas demandas da SME, elas têm que ser, realmente, colocadas na formação. Só que a gente tem que ver o que está acontecendo na prática dessas escolas. ... Então isso deveria ser ouvido e não só colocado como que é uma carta de intenção, colocado como que é a implementação do currículo, mas o que esse currículo está trazendo para esses professores, no que está impactado nos professores esse currículo. [...] Coordenadora Pedagógica A

O trabalho com as cartas de intenções vem no sentido de apresentar uma estratégia formativa que mostra a positividade de um trabalho colaborativo entre formador da SME, equipe de Diped, coordenador pedagógico e professores. Sendo um registro extremamente importante por fornecer possibilidades de devolutivas, acompanhamentos, observações, intervenções. Possibilitando a realização de diferentes percursos formativos.

[...]A Carta de Intenções, como ponto de partida para o planejamento contínuo docente, não é reveladora apenas do “vir a ser” pedagógico, mas também de uma concepção de bebê, de criança, de infâncias, de educadores, de Educação Infantil, que deve estar ancorada nos documentos curriculares da Secretaria Municipal de Educação e no Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional. [...]a Carta de Intenções substitui o Plano Anual: aquele planejamento anual (organizado por mês, bimestre ou semestre) que era feito no início do ano e que não considerava a escuta das crianças e nem a flexibilidade do planejamento contínuo. Nesse contexto é importante destacar que a Carta de Intenções não substitui o planejamento contínuo docente. [...] (PORTAL SME-SP)

Na implantação do documento Currículo da Cidade-Educação Infantil desenvolveu-se um grande estudo coletivo sobre o tema e suas orientações curriculares. Essa discussão acontecia simultaneamente nas escolas, nas Dipeds e na SME-SP.

[...] A gente trouxe o documento e o currículo da cidade para conversa. A gente trouxe bibliografia complementar de muitíssima qualidade ...

documento oficial e que é um documento que é basilar, que tudo o que a gente faz tem que ter uma base e a base é esse documento. Formadora A

[...]A Jornada Pedagógica é um instrumento formativo que acontece duas vezes ao ano, no final de cada semestre, data definida em portaria e calendário escolar anual. Trata-se de diversas palestras, oficinas e reuniões formativas em diversos locais definidos pela Diped e escolhido previamente pelos sujeitos participantes do cotidiano escolar: supervisores, diretores, coordenadores pedagógicos, professores e Assistentes Técnico Educacional (ATEs). Trata-se de uma grande oportunidade de aprendizado e publicização dos trabalhos desenvolvidos nos territórios com relatos e parcerias. Além de qualificação e potencialização do trabalho desenvolvido. As formadoras e as coordenadoras entrevistadas avaliaram muito bem essa estratégia formativa. As Jornadas Pedagógicas acontecem em dois momentos ao ano, nos meses junho e novembro, e envolvem todos os profissionais dos Centros de Educação Infantil (diretos e parceiros) e das Escolas Municipais de Educação Infantil que fazem parte da Rede Municipal de São Paulo. No dia da ação são realizadas formações simultâneas, como palestras, relatos de práticas, mesas de discussão, visitas e oficinas nos territórios das 13 Diretorias Regionais de Educação (DREs), em aproximadamente 400 locais da cidade. As jornadas proporcionam momentos de reflexão a respeito das ações de implementação curricular da Educação Infantil e como impactam o fazer dos Educadores junto aos bebês e crianças no cotidiano das Unidades Educação. (PORTAL SME-SP)

[...]Depois que eu tenho os espaços que atendem o número de pessoas que a gente tem. O segundo passo, que para nós vai ser importante, é como é que eu vou fazer uma formação de qualidade nesse dia. Aí a gente começa a trazer os parceiros para conversa. A gente começa a convidar os coordenadores pedagógicos que foram falando para a gente, “ai, eu tenho um relato, eu tenho um professor que faz um trabalho assim, assado”, “eu tenho um ATE, eu tenho um projeto na minha escola”. A gente começa a reunir essas pessoas. Paralelo a isso estava acontecendo curso dos professores, de implementação curricular aqui. E uma das partes desse curso de professores era trazer práticas do seu cotidiano para problematizar aqui com o grupo. Quando a gente começa a trazer essas práticas, muitas coisas foram surgindo, e aí a gente foi aproximando esses professores dessa conversa da jornada pedagógica também. “Espera aí, você fez esse relato dentro do curso, vamos qualificar esse material que você trouxe? Vamos pensar como é que a gente faz esse relato na jornada”. Então a gente foi trazendo os coordenadores para conversa e esses professores, e aí a gente foi fazendo essa costura. Então aí a gente tinha a quantidade de pessoas, os

espaços, os relatos. Como é que a gente traz agora outras pessoas para avançar nessa conversa? Que eu tinha entendido assim: fazer o relato era importante, mas tinha que ter fundamentação teórica. Aí a gente foi buscar os nossos parceiros que já tinham feito ações no nosso território, pessoas que a gente conhecia. [...] É possível, eu vou dizer que a gente tem atendido, a gente tem como verificar, como a gente está falando de evidências. A gente vê algumas evidências. Por exemplo, os relatos da jornada pedagógica, tanto eles revelaram que tem muitas práticas do nosso território que tão em consonância com o currículo da cidade, como eles revelaram para nós que a gente ainda precisa potencializar muito o trabalho dos coordenadores pedagógicos, e que muitos relatos de professores foram de professores que estão à frente do seu grupo, mas sem necessariamente ter uma liderança pedagógica do coordenador. Isso não é frustrante para nós, pelo contrário, é um indicativo de que a gente ainda precisa estar mais junto dessas pessoas, porque se esse professor consegue fazer isso, desta forma, imagina se ele tiver um coordenador como parceiro? Aí ele vai contagiar o restante do grupo. [...] Formadora A

[...] a jornada pedagógica, a jornada de implementação curricular, eu acho que ela foi uma boa iniciativa, as professoras, os funcionários, conhecerem práticas de outras escolas, isso é positivo, é uma coisa que deveria continuar, eu acho que isso enriquece. Então, as pessoas aqui da escola quando avaliaram a jornada de implementação curricular, elas pediram para que haja mais demonstrações de práticas das escolas, algo ao invés de às vezes formações lá na jornada de implementação mais teóricas com os mestres, doutores de educação, acho que elas sentem muita falta de mais troca de práticas entre a rede, de saber como acontece o trabalho nas outras unidade, então eu acho que isso é uma coisa que elas almejam, muito mais ver isso, do que às vezes ir lá ouvir mais teoria. [...] Coordenadora Pedagógica B

Os Centros de Educação Infantil conveniados também participam das Jornadas Pedagógicas. Na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) e na Diped- J/T convivem duas modalidades de formação, a homogeneizada, para toda a rede, e a local, na escola, participativa. Trata-se do desenvolvimento de culturas escolares.

[...] as culturas dos professores deverão ser perspectivadas, não apenas em termos de conhecimento, de valores, de crenças ou de concepções, mas também de comportamentos e de práticas. *Fazer e agir* é culturalmente tão significativo como *sentir* ou *pensar*. Abordaremos mais frutuosamente estas

culturas se as encararmos, não apenas como conjunto de valores, representações e normas, mas também como *modos de ação e padrões de interação consistentes e relativamente regulares* que os professores interiorizam, produzem e reproduzem durante as (e em resultado das) suas experiências de trabalho. (LIMA, 2002, p.20)

#### 5.4 A adesão à formação permanente

A SME-SP desenvolve ações pontuais de formação permanente: seminários, congressos, jornadas pedagógicas, palestras, vistas pedagógicas com o objetivo de aprimorar as práticas pedagógicas e melhorar a qualidade da educação oferecida.

Os cursos de formação permanente oferecidos pela Diped-J/T são, geralmente, bem aceitos. Os professores procuram por conhecimento e por evolução na carreira do magistério, já que os cursos valem pontuação para evolução funcional. São cursos de curta duração, até 60 horas, presenciais. Há variabilidade na carga horária desses cursos que tratam de questões e demandas pertencentes ao trabalho docente em sala de aula.

[...] No princípio a gente tinha a sensação que as pessoas vinham aqui, queriam participar dos cursos, mas voltavam muito cheio de conteúdos, não era uma prática registrar, nem aquilo o que via. Sabe o pessoal quando vai para a igreja escutar a missa? Põe a bolsa no colo, cruza o braço, ouve tudo aquilo e a gente fala, “meu Deus, mas como é que isso volta para a escola? Porque não anotou em nenhum lugar”. Algumas pessoas – não eram todas – mas não faziam nenhuma pergunta, a participação era de expectador.  
Formadora A

As vagas oferecidas, publicadas no *Diário Oficial da Cidade*, para cursos de formação são menores do que a procura. Principalmente por professores ingressantes e na implementação do Currículo da Cidade. Geralmente, a adesão é voluntária. Raramente há convocações para participação em cursos, essas convocações são realizadas pelo Secretário de Educação da SME. São cursos que se referem a programas específicos da SME-SP,

objetivando articular teoria e prática e direcionado a todos os docentes e tratam de ações que devem ser implementadas nas escolas e nas salas de aula.

[...]Num curso de implementação curricular, muitas pessoas que não foram contempladas disseram, “eu posso vir? Mesmo não pontuando, porque eu quero estudar”. As pessoas têm demonstrado para a gente desejo de estudar e em serem bem acolhidas. Então eu acho que isso também é um incentivo das pessoas estarem aqui com a gente. Porque pela legislação atual, quem convoca é só o secretário. Estratégias ... a gente vem tentando arrumar algumas estratégias para ele ter parceiros lá dentro da escola, além da gente claro, mas de ter parceiros dentro da escola que os ajude em algumas reflexões. [...]Formadora A

Segundo Imbernón (2009), na educação e na formação existem vários tipos de Comunidade (formativas, de prática, de aprendizagem etc.). Dessas, a que se encaixa mais na declaração acima é a comunidade de prática. Que Imbernón define como:

[...]grupos constituídos com a finalidade de desenvolver conhecimento especializado, mas não é uma comunidade científica, já que seu fim é informar e comunicar experiências práticas, compartilhando aprendizagens baseadas na reflexão partilhada sobre experiências práticas (hoje se une ao conceito de gestão do conhecimento ou prática reflexiva como processo de prática compartilhada). O processo de aprendizagem se dá através de forte participação de um grupo de indivíduos testando, de diversas maneiras, o objeto de conhecimento em questão (embora experiências educativas também incorporem outros agentes sócias). [...] (Imbernón, 2009, p.80 e 81)

## **5.5 O acompanhamento e a avaliação no contexto formativo**

As formadoras e as coordenadoras entrevistadas realizaram um controle de suas atividades de formação através de registros sistemáticos de ações, possibilidades e planejamento envolvendo um processo reflexivo e democrático da prática.

[...]A gente enquanto Diped vai anotando e depois a gente senta e conversa naquela pauta. Aquilo me ajuda a focar meu olhar. Se eu vou olhar, por exemplo, o coordenador. Eu vou conversar e quero olhar os registros do

coordenador. Registro de PEA, eu quero olhar os registros que ele faz do processo formativo e eu vou pedir, “me traz as suas pautas, me traz seu PPP, me traz seu plano de ação, vamos lá na sua sala e olhar como é que está organizada sua sala, o que você tem nas paredes”. A gente conversa com os professores, “o que vocês estão estudando, o que vocês têm lido ultimamente? [...] Formadora B

[...]A gente vai fazendo... por exemplo, ontem era um dia que a gente estava sistematizando isso, a participação, e a gente tem, por exemplo, algumas escolas que a gente já sabe que estão no nosso radar que estão com luzinha vermelha, não é nem amarela[...].Formadora C

O relatório nº 34, da FCC, ressalta que o coordenador tem como “tarefa assegurar a qualidade do processo educativo oferecido pelas escolas à população, por meio do acompanhamento e da formação permanente dos professores”.

[...]Acompanhamento dos professores que fazem cursos na diretoria, o coordenador às vezes nem fica sabendo, porque muitas das inscrições eles fazem direto, e às vezes a gente não fica sabendo, a não ser que eles comentem alguma coisa. Quando eles comentam o que estão fazendo, ou comentam alguma coisa, eu procuro abrir espaço para que eles possam falar e discutir. Agora, na documentação pedagógica, que a gente estava em um momento do PEA falando sobre isso, nós tínhamos algumas professoras que tinham feito o curso de documentação pedagógica, e uma delas se propôs a passar alguma coisa do curso, aí eu abri um dia de formação para ela compartilhar, e as colegas gostaram. [...] Coordenadora Pedagógica B

O documento “Orientações para as etapas de monitoramento e avaliação da formação permanente para os novos currículos” detalha o questionário como um instrumento avaliativo de coleta de dados que serve:

[...] • Para monitorar a execução das ações planejadas, devem ser usados relatórios a serem respondidos pelos formadores após cada ação formativa. • Para avaliar a qualidade da formação, é possível usar relatórios que colem as percepções dos participantes (formadores e formandos), também após cada ação formativa. • Para avaliar as mudanças na prática dos formandos é possível, dentro outros instrumentos, coletar a percepção dos formandos, dos formadores e também de outros atores envolvidos (alunos, pares etc.) ao final de um processo mais longo de formação (ex.: trimestral ou semestralmente).

Esses relatórios devem ser recebidos e analisados pelos formadores imediatamente responsáveis por cada formação, bem como pelas equipes de gestão da respectiva regional. A equipe central pode receber, periodicamente, um resumo desses relatórios, a ser elaborado pelas equipes regionais de gestão. [...] (SÃO PAULO, 2018, p.4)

Avaliar as formações permanentes desenvolvidas é um processo complexo. Segundo o Relatório da FCC, v. 52 “Formação permanente de professores: contribuições da literatura baseada em evidências” (2017), uma formação eficaz é aquela que desenvolve mudanças de prática e mudanças de práticas é um processo que implica desafiar crenças, valores e compreensões. Segundo esse documento, as características comuns de iniciativas de formação permanente eficazes são: conhecimento pedagógico do conteúdo, métodos ativos de aprendizagem, participação coletiva, duração prolongada e coerência.

É imprescindível que os coordenadores pedagógicos tenham acesso às informações sobre cursos que os professores realizam nas Dipeds para que haja interação e compartilhamento da formação recebida e planejamento de ações pedagógicas. Como afirma o documento “Currículo da Cidade”:

[...] as informações, os acordos e as decisões comuns entre as(os) professoras (es) do mesmo grupo é que garantem um ambiente coerente para a vida de cada criança e do grupo, sendo importantes para construir uma relação de confiança entre MIM e famílias/responsáveis/comunidade. [...] (SÃO PAULO, p.147)

Através do registro da documentação pedagógica, elas planejam ações futuras, avaliam sua prática cotidiana, constroem pautas formativas, focam conceitos a serem trabalhados.

A avaliação dos cursos desenvolvidos em Diped é realizada pelos participantes ao final do curso. As formadoras também registram as produções e o desempenho de cada grupo.

[...]A gente faz com os professores avaliação por escrito; a gente tem muitas conversas, às vezes, com um grupo pequeno que se manifesta, que marca

reunião e vem conversar com a gente aqui, e a gente tem registro dessas conversas. No fim da formação ... Sempre tem ao final da formação, e mesmo que não tenha algo escrito, a gente enquanto formador tem. Pode ver que a gente está sempre com um caderno debaixo do braço, a gente anota tudo e aquilo faz a gente recapitular as coisas que a gente viveu naquele momento e tem um registro que sai depois daquela reunião que faz a gente pensar. [...] Fazemos esse acompanhamento através da figura do coordenador, porque o coordenador vai trazendo elementos da sua prática que vão trazendo elementos da prática dos professores. Então o acompanhamento que a gente tem feito é pelo coordenador pedagógico. Então sempre o foco no grande da unidade. [...] Formadora A

[...]Se é feita avaliação? Sim, tem várias estratégias. Uma nossa, a gente se auto avalia o tempo todo. A gente pede avaliação dos grupos que participam, a gente leva as coordenadoras para avaliarem a nossa formação. A gente avalia nosso processo formativo e a gente tem a diretora de Diped também que avalia a gente. Então tem várias instâncias em que a gente é avaliada. Como é que a gente é avaliada e como é feito isso? Por escrito e tendo o *feedback* imediato. A gente senta e conversa, o professor está em processo de se reconstruir, de ressignificar suas práticas. [...] Formadora B

Há uma grande dificuldade de avaliar a educação e a formação de professores desenvolvida. Avaliamos bem a aprendizagem dos alunos, mas, a aprendizagem dos professores ainda é precária.

A avaliação das formações permanentes desenvolvidas no interior das escolas é uma avaliação pontual da presença e um registro escrito coletivo realizado ao fim dos semestres. As coordenadoras entrevistadas relataram suas visões a respeito dessa avaliação, que acaba sendo subjetiva e não sistemática. A coordenação se sente impotente por não saber como melhor acompanhar e avaliar a aprendizagem e a formação dos professores no seu cotidiano.

[...] Como coordenadora há seis anos, eu nunca pensei nessa avaliação, a gente faz uma avaliação subjetiva, a gente conhece o nosso professor, a gente sabe da competência ou da fragilidade dele, mas a gente não avalia concretamente essa prática, essa formação, se está repercutindo, não há uma sistematização nessa avaliação. [...]não há uma avaliação da parte do coordenador da prática formativa, há uma avaliação subjetiva, onde ele

conhece o professor, mas ainda não faz uma avaliação sistemática. [...] Coordenadora Pedagógica A

[...] Se o professor não sai bem não acontece nada, porque a avaliação dos participantes é feita só em cima da presença, desde que ele tenha 85% de presença no total de horas de formação, ele vai pontuar, então se ele se saiu bem, aplicou aquilo que foi estudado com as crianças ou não, não vai fazer diferença na avaliação. [...] a coordenação faz uma tabulação dos resultados, e a gente apresenta essa avaliação do trabalho desenvolvido no início do ano, no início do ano a gente começa o ano a partir dessa avaliação, que as pessoas, que a comunidade escolar fez do trabalho desenvolvido, e as famílias também fazem uma avaliação para nós, além da avaliação que veio da SME, a escola também fez uma avaliação com as famílias[...] Coordenadora Pedagógica B

O documento “Orientações para as etapas de monitoramento e avaliação da formação permanente para os novos currículos” elaborado com a ajuda técnica do Grupo de Trabalho de Formação Permanente do Movimento pela Base Nacional Comum e com o auxílio da secretaria executiva do Movimento apresenta características gerais de um bom processo de monitoramento e avaliação. Primeiro ter compreensão da diferença entre monitoramento e avaliação:

[...] o monitoramento diz respeito à observação das ações, enquanto a avaliação diz respeito à medição da efetividade das ações. Em outras palavras, quando se fala em monitoramento, o que se espera é o acompanhamento do planejamento, do cronograma da formação, do cumprimento das pautas formativas, da frequência de participação ou de como a alocação de tempo e recursos está sendo feita, entre outros aspectos. Já com a avaliação da formação permanente, busca-se compreender se os encontros formativos estão sendo efetivos para o desenvolvimento dos professores e para mudanças em sua prática. Tanto na avaliação como no monitoramento, o objetivo não é avaliar pessoas, mas o processo de implementação das ações e o impacto delas, para que seja feito o replanejamento, caso necessário[...] (SÃO PAULO, 2018, p.1)

Logo em seguida, o documento apresenta o uso de “Indicadores de Processo e de Impacto” de onde devem partir o monitoramento e a avaliação. Os “Indicadores de Processo” observam o

cumprimento do que foi planejado e sua qualidade. Na formação de professores seria quantificar os encontros de formação feitos, sua frequência, pauta e custos. Os “Indicadores de Impacto” observam a mudança na realidade como objetivo final: se os professores estão mais preparados para exercer suas atividades. Com “foco em (re)planejamento e correção de rumos” com revisitação do planejamento e adequação da realidade à implementação. O documento finaliza:

[...]É importante destacar que o monitoramento e avaliação da formação permanente têm como intuito o aprimoramento e o desenvolvimento de todos: da equipe central de gestão e de formação, das equipes regionais de gestão e de formação, das equipes gestoras das escolas e dos professores. Esse trabalho não deve ter caráter punitivo ou repreensivo, pois trata-se de um processo de desenvolvimento em que todos estão envolvidos coletivamente. Por esse motivo, o engajamento e conscientização de todos durante o processo é essencial para sua legitimidade e, portanto, efetividade. [...](SÃO PAULO, 2018, p.5)

Em SME-SP, nas escolas de Educação Infantil, temos um documento, já analisado nessa pesquisa, chamado “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana” que apresenta uma prática de Autoavaliação Institucional Participativa envolvendo todos os personagens da comunidade educativa, estimulando os diálogos e fortalecendo a gestão democrática.

[...]Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana têm como objetivos auxiliar as equipes de profissionais das Unidades Educacionais, juntamente com as famílias e pessoas da comunidade, a desenvolver um processo de autoavaliação institucional participativa que leve a um diagnóstico coletivo sobre a qualidade da educação promovida em cada Unidade, de forma a obter melhorias no trabalho educativo desenvolvido com as crianças. [...] (SÃO PAULO, 2016, p.7)

Quando perguntadas se as práticas atuais de avaliação de seu trabalho são suficientes todas as participantes da pesquisa afirmaram que não, não são suficientes e precisariam melhorar. E relatam as dificuldades em acompanhar e avaliar os processos

formativos desenvolvidos de forma individual e coletiva. A complexidade das demandas da coordenação pedagógica fragiliza ainda mais o acompanhamento e a avaliação das práticas docentes.

[...]Eu não considero as práticas atuais suficientes, porque pensando em cada escola, em cada professor, a gente tem uma diversidade de pessoas que tem processos diferentes, então deveria ser uma avaliação mais individual, a gente deveria pensar sobre avaliação de como esse professor está nesse processo de formação, então as práticas atuais, elas ainda não conseguem contemplar toda essa demanda, esse déficit de fragilidade que é a formação, porque é o que eu falei, às vezes o professor consegue fazer com facilidade e tem outro que necessita de uma atenção maior, então essa individualidade é bem mais difícil a gente incorporar. [...] Coordenadora Pedagógica A

[...]Se eu considero como suficientes? Não, a gente sempre pode melhorar. A gente sempre pode melhorar, mas eu penso que tem algumas estratégias estabelecidas aqui no nosso grupo que nos ajudam, sim. Então a visita pedagógica é uma coisa que a gente ainda está aprendendo a estruturar junto com a Secretaria, a gente em 2019 foi fazendo o trilho e botando o trem para andar em cima do trilho ao mesmo tempo. Porque nós vamos investir em visita pedagógica, mas tinha alguns critérios, algumas organizações, tinha uma sistemática que não existia para nenhuma DRE, não é só para JT, não existia para nenhuma DRE. Então a gente foi construindo o trilho, foi pondo o trem para andar em cima desse trilho. [...] Formadora A

A pesquisadora e mestre Renata Livia Soares Perini, em sua pesquisa “O coordenador pedagógico e a formação de professores alfabetizadores no município de São Paulo”, afirma que:

[...] Dificilmente haverá transformações nas práticas pedagógicas enquanto os espaços de diálogo e construção coletiva do trabalho estiverem submetidos à lógica escolar da fragmentação de tempos e espaços, lógica esta que se espelha no modelo fabril de produção. [...] (PERINI, 2018, p.131)

As muitas demandas do coordenador pedagógico também são citadas pelas entrevistadas como dificuldades no acompanhamento e Avaliação do Processo de Formação Permanente. Os professores esperam que o coordenador pedagógico acompanhe a prática deles, em sala de aula, e isso fica complicado para o coordenador devido ao tamanho da escola, os

grupos de formação e o atendimento à comunidade escolar: bebês e crianças e famílias. O coordenador acompanha os horários coletivos, os horários de PEA por praticamente mais da metade do dia de trabalho dele. Por isso, há dificuldades em acompanhar a prática em sala de aula. Trata-se de uma questão de tempo e volume de trabalho. O que já apareceu na categoria “A escuta no processo formativo”.

As coordenadoras entrevistadas afirmam não saber como acompanhar melhor a formação por causa das demandas no cotidiano escolar serem sufocantes e constantes. Quando perguntada: “O que gostaria que fosse contemplado na formação em Diped- J/T?” a coordenadora A afirmou:

[...]As demandas do coordenador. Eu gostaria que fosse contemplado as demandas do coordenador, como por exemplo como acompanhar melhor os professores no processo de aprendizagem dessas crianças, como avaliar se a minha formação com os coordenadores está sendo bem executado. Então pensar na avaliação dos professores, e isso são demandas que seriam bacanas serem contempladas na minha formação. [...] Coordenadora B

[...]as práticas de acompanhamento são deficitárias, porque o coordenador acaba sendo muito... ter muitas demandas, e acaba o acompanhamento sendo sempre deficitário, então acho que práticas de acompanhamento mais inovadoras poderiam ser bem mais uteis para o nosso dia a dia. [...] Coordenadora Pedagógica A

A pesquisadora e mestre Marcia Colber de Lima ressalta a importância da fundamentação da ação gestora para potencialização de aprendizagens.

[...]A gestão deveria fundamentar sua atuação, principalmente, na organização dos CEI e EMEI, propiciando ambientes potencializadores de aprendizagens de todos, adultos e crianças. Nesse sentido ela seria entendida como *pedagógica*. Complementarmente, todos deveriam, necessariamente, se corresponsabilizar por esta tarefa em prol do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças e, sendo assim, ela deveria ser *compartilhada*. [...] (LIMA, p.151)

Tais falas deixam claro que os coordenadores pedagógicos percebem os problemas e lacunas em sua formação permanente e em suas demandas cotidianas e atuação profissional. Eles sabem as suas dificuldades na atuação diária e o que precisaria ser focado para melhoria da sua atuação pedagógica. Destacam a avaliação e o acompanhamento da formação desenvolvida com os professores como pontos frágeis do seu desempenho.

As ações que o coordenador pedagógico implementa, algumas, vêm da SME, outras são decididas na unidade escolar, nas reuniões pedagógicas, nas reuniões de organização escolar e de avaliação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.

[...]As demandas que vêm da SME a escola concorda, principalmente com o currículo da cidade; a carta de intenções também o grupo escolar, o grupo de docente viu como um avanço em relação ao que era o planejamento antes como lista de conteúdo, então ela foi bem aceita, a carta de intenção. Então as ações, elas são bem aceitas. O que a gente sente, é que às vezes são muitas ações, porque são ações que vêm da SME e ações que a escola decide, então acaba tendo um volume de coisas para serem olhadas, para serem cuidadas, um volume de coisas grandes, então as professoras, às vezes, sentem essa dificuldade, de muita coisa para ser feita, muita coisa para ser modificada, para ser feita, mas de um modo geral, tudo que vem, vem de encontro às necessidades. [...] Coordenadora Pedagógica B

Há uma exacerbação de tarefas, do coordenador pedagógico, no contexto neoliberal, uma lógica gerencial com o apoio da Nova Gestão Pública que se manifesta por uma superburocratização dos afazeres e produtividade excessivas. A Revista *Magistério* nº 5, fala sobre os desafios enfrentados pelo coordenador pedagógico no contexto escolar.

[...]Sua função mediadora (nas interfaces professor/aluno, diretor/professor, currículo/escolhas metodológicas, dentre outras) exige cuidados permanentes com a escuta sensível, com a manutenção de um olhar para o todo e para as partes, com a busca de coerência entre o que se diz e o que se pensa que faz, com a organização e o planejamento do trabalho pedagógico, com a tomada de decisões e tantas outras ações que articulam e empreendem

o trabalho na/da escola. A complexidade do contexto em que se inscreve sua atuação, o convoca muitas vezes a agir na urgência, atender emergências, atuar sob a lacuna ou pressão das faltas – o que, muitas vezes, o situa em uma posição de “bombeiro”, “tarefeiro”, “burocrata”, “equilibrador de pratos” ... Imagens caricaturescas abrigadas no terreno das representações, que revelam o lugar que o coordenador ocupa na lida das atribuições diárias, diante das demandas que emergem da multifacetada dinâmica do contexto de trabalho na escola e as complexas relações daí advindas. [...] (REVISTA MAGISTÉRIO, nº 5, p.16)

A pesquisadora Renata Livia Soares Perini ressalta em sua pesquisa as dificuldades de atuação do coordenador pedagógico:

[...] Contudo, verifica-se nas entrevistas que a atuação do coordenador pedagógico possui alcance limitado. O excesso de atribuições, as dificuldades encontradas na lida diária da escola, o tempo escasso para a realização de uma formação de docentes com qualidade, bem como a própria organização das jornadas de trabalho dos professores, impõem uma atuação de “sobrevivência”, de resolução de problemas emergenciais, o que não propicia a existência de uma prática reflexiva, revisitada, que gere avanços no trabalho coletivo. A sua própria formação permanente tem sido muitas vezes descurada, o que não contribui efetivamente para o seu crescimento profissional. [...] (PERINI, 2018, p.138)

## 5.6 Desafios do processo formativo

Jorge Ávila de Lima (2002) quando trabalha os conceitos de isolamento profissional e colegialidade no ensino destaca que:

[...] As definições das culturas docentes que focam essencialmente o conhecimento profissional dos professores, assim como os seus valores e crenças, dão um contributo importante para o entendimento deste grupo profissional. No entanto, por si só, são algo limitadora da compreensão mais aprofundada destas culturas. Na realidade, as culturas profissionais dos professores representam mais do que simples agregados de conhecimentos e de concepções: elas integram, igualmente, comportamentos e práticas, modos de agir nas escolas e de interagir com os colegas. [...] (LIMA, 2002, p.51)

Um dos grandes desafios é a busca pela incorporação das metas das ações à prática pedagógica. Tornando-se uma busca constante.

[...] buscamos isso, estamos em processo, não posso dizer que estamos 100%, mas existe essa procura de incorporar as metas das ações na prática pedagógica. As metas da SME já começam a repercutir na sala de aula, mas eu acho que a gente tem que avançar mais, nós estamos implementando ainda. [...] Coordenadora A

Outros desafios são garantir, numa rede tão grande, o direito que todos os bebês e crianças tenham uma educação de qualidade e verificar mudanças na prática da escola.

[...] É direito delas, está na Constituição, está em todos os documentos oficiais, federais, estaduais, municipais. É direito a ter avanços, viver esses processos de aprendizagem. Então se eu não estou disposto a viver isso eu tenho que fazer outra coisa, eu tenho que fazer outra coisa. [...] enquanto formador, o grande lance é assim: quando é que eu vejo isso na prática. É uma ansiedade em constante que te assola, “quando é que eu vejo a mudança na prática?”. Isso é como eu falei, dentro do profissional mora um sujeito. [...] Formadora A

Segundo a formadora B fazer que a formação permanente repercuta na escola também é um dos grandes desafios da formação permanente. Nesse sentido, a formação procura se articular com os fazeres do coordenador pedagógico para que ele consiga fazer o mesmo com os professores na escola. Para tanto, é necessário trabalhar em pequenos grupos para conhecer melhor cada coordenador pedagógico, ouvi-lo realmente. A interação olho no olho é fundamental para esse processo.

[...] E nós buscamos fazer essas provocações, essa articulação com os fazeres do coordenador pedagógico e acreditando que isso vai me dar instrumento para esse coordenador fazer o mesmo dentro da escola e chegar até um professor. Então eu acho que é uma cadeia mesmo nesse sentido. E trabalhando com os professores esse ano, a gente percebeu algumas angústias dos professores que nos faziam assim veemente, foi muito enfático em várias turmas, de que algumas coisas que a gente falava, eles não podiam escutar. Então nos fez mapear então que talvez a gente não esteja atingindo esses coordenadores, ou esses coordenadores, esses sujeitos que existem dentro dos coordenadores, porque esse sujeito, a gente talvez não atinja na

sua integridade ali, no que é ... para passar para os professores.  
[...]Formadora B

Um desafio apontado por uma das coordenadoras entrevistadas foi a questão do horário de formação definido. Trata-se de quatro horas de formação em Diped. Após esse horário, os coordenadores têm de voltar para a escola, se escolherem o horário da manhã ou ir para a escola antes de ir à formação, quando escolherem o horário da tarde. Muitas vezes, ao ir para a escola pela manhã e devido as demandas ele acaba não indo à formação.

[...] porque a história da gente vir para escola, e ir para lá ou vice-versa, a gente acaba não fazendo nem uma coisa e nem a outra direito, eu acho que tinha que ter um tempo mesmo para se dedicar a isso, sem a preocupação de estar na escola. [...]Aumentar o horário de formação, e pelo menos uma vez por mês, garantir pelo menos uma vez por mês esse momento. Não sei se é possível, mas eu acho que é importante, porque a troca entre as CPs também é muito importante, até porque o CP da educação infantil, ele é um só na escola, então ele não tem o parceiro para fazer a troca, ele vai trocar com parceiros de outras unidades, e qual é o momento disso? Só o momento de formação. [...] Coordenadora Pedagógica B

Ampliar esse momento para que os coordenadores ficassem disponíveis, de fato, para aquela reunião de formação sem diversas preocupações no dia.

[...] Sem ter de se preocupar “preciso primeiro passar na escola para resolver tal coisa, preciso voltar para a escola para terminar de cumprir o horário”, acho que esse momento, ele tem que ser um momento especial. [...] Coordenadora Pedagógica B

A pesquisadora e mestre Evelyn Camponucci Cassillo Rosa, em sua pesquisa “Projetos escolares como espaço de formação colaborativa: experiências de uma escola pública da zona leste de São Paulo” aponta como desafios do processo formativo: a não valorização dos professores, a desmotivação, a insatisfação e o não investimento e outros.

[...] Apesar da importância que se dá hoje à formação dos professores, Nóvoa (1999) aponta para uma análise da profissão docente que vai dizer quanto os professores não são valorizados, uma crise que se arrasta há anos, provocando o mal-estar que atinge o professorado, causando desmotivação, insatisfação, o não investimento, a falta de reflexão crítica, indisposição e outros sentimentos de autodepreciação.

Contudo, para ele, há outro lado da história que mostra que o prestígio da profissão docente permanece intacto, fazendo com que as sociedades contemporâneas tenham compreendido que há necessidade de importantes investimentos na educação e, portanto, à situação da crise da profissão docente, bem como à sua formação se tem dado maior ênfase e por isso, muito vem sendo discutida pelos teóricos contemporâneos. [...] (ROSA, 2017, p.108 e109)

## 5.7 Sentidos da formação permanente na DRE-J/T

Durante as leituras dos documentos oficiais e as entrevistas com formadoras e coordenadoras pedagógicas da DRE-J/T percebemos diversos sentidos nas formações desenvolvidas. Alguns deles são: contagiar, encantar, sensibilizar, formalizar, orientar.

[...] É preciso contagiar ... é importante um professor falar assim, “sim, eu fui lá, eu escutei também, eu vi, eu tentei junto com elas e é possível”. Vai contagiando o grupo, essa identidade horizontal também é uma estratégia, e a gente tem que usar muito disso. Alimentar às vezes um professor ou um pequeno grupo de professores dentro da escola, para que esses possam contagiar os outros que têm um pouco mais de dificuldade de fazer umas viradas de chave. Primeiro contagiar o grupo de professores, contagiar. Minimamente parar para pensar sobre aquilo o que eu faço, desconfiar. Eu tenho que desconfiar, eu tenho que duvidar daquilo o que eu faço há 20 anos[...] Formadora A

[...] É se encantar de falar assim, “poxa vida, cara, eles fazem isso”. E eu faço junto com eles. É esse o encantamento que eu acho que a gente tem que resgatar[...] Formadora C

O “Currículo da Cidade” (2019) afirma que o trabalho pedagógico do professor da Educação Infantil deve se estabelecer

no contexto onde ele se situa, na elaboração e participação do Projeto Político Pedagógico (PPP), na definição de estratégias, discussões curriculares e na construção de sentidos:

[...]Para que a organização curricular seja significativa para as crianças, é preciso que ela também seja desafiadora para as(os) professoras(es) e encantadora para as famílias. A ênfase no protagonismo infantil transforma a(o) professora(or) em articuladora(or) do currículo vivido na escola. Cabe a ela(e) colocar em interligação os quatro elementos que compõem a relação pedagógica: as crianças, as(os) educadoras(es), os contextos e a cultura (saberes, linguagens e conhecimentos). [...] (SÃO PAULO, 2019, p.126)

Dentro desse contexto, torna-se importantíssimo desenvolver o sentimento de pertencimento dos coordenadores pedagógicos e professores à aquele grupo, aquela escola, aquela DRE. Se sentir participante de determinado grupo é primordial para o desenvolvimento de ações pedagógicas qualificadas. A formadora A reflete sobre isso:

[...]Então como é que a gente faz ele ser parte desse processo? E uma coisa que nos ajudou esse pertencimento. Por exemplo, foi por força, se a gente pensar, foi publicado no DOC que para ter a conclusão do curso, por exemplo, de implementação curricular uma parte era uma atividade obrigatória, e que atividade era essa? Era fazer o registro da sua atividade diária, do seu cotidiano para discutir com o grupo aqui. [...] O professor também começa a perceber que ele aprende com muito mais sentido e significado quando ele, de fato, faz parte [...] Formadora A

[...]Existem diversos tipos de estratégias formativas diversas estratégias, mas é sempre no sentido de engajar, de não ser alguém passivo. Existem incentivos para que se modifique a sua prática pedagógica. Eu acho que é encorajar esses professores, encorajar os coordenadores, sensibilizar de dizer que eu tenho que estar muito do lado do outro, eu tenho que ser muito parceira do outro. E tem que ser verdadeiro, isso tem que sair de dentro do sujeito, tem que sair de dentro dessa pessoa o desejo de estar com aquele grupo, porque a gente tem outras possibilidades. [...] Formadora B

Sensibilizar é mais um dos sentidos da formação. Atingir cada sujeito na forma como ele está recebendo aquela formação, como

ele irá compartilhá-la na sua escola é extremamente importante. Documentos oficiais como o Currículo Integrador e o Currículo da Cidade ressaltam a importância da formação repercutir no chão da escola e nas mudanças de práticas pedagógicas.

[...] como é que ele recebe... para poder repassar. Eu sempre me pergunto o quanto a gente foi claro o suficiente, ou quando a gente se deu conta de articular isso com o fazer dele. A aprendizagem, e eu acredito que nesse processo todo mundo está acontecendo, é coisa de fé. E aí se não tocou... não vai. Como, né? Como é que ele vai ser esse articulador lá com os professores? Porque a gente não está lá na unidade, mas a gente vê caminhos, a gente já viu. Eu acho que nas visitas pedagógicas, a questão da jornada, o quanto as práticas foram... os professores nos procuraram para fazer o seu relato de prática, a gente já vê que um pouco disso já está sendo complicado, já está sendo transformador no chão da escola. [...] Formadora A

[...] Às vezes o professor incorpora e consegue trabalhar em sala de aula colocando isso em prática, muitos professores ainda têm dificuldade em aliar a teoria com a prática e não percebem algumas demandas em relação à criança. [...] Coordenadora Pedagógica A

## 5.8 Projetos interessantes

O “Currículo da Cidade” destaca o conceito de projetos como sendo explorações e pesquisas na vida cotidiana:

[...]a atenção das(os) professoras(es), as observações e a escuta sensível são instrumentos teórico-metodológicos fundamentais para iniciar a prática de projetos com os bebês e as crianças. Quando estes estão envolvidos nas decisões, quando se escuta a voz e se garante a eles a participação, mostram que são capazes de argumentar e ajudar a definir o que será realizado e como. Cabe destacar que um projeto sempre começa e se desenvolve por caminhos próprios, em função das temáticas e suas problematizações, as ações da(o) professora(or) e de seu grupo de trabalho. Esse é um processo criativo, na medida em que permite ricas relações entre o que já se sabe e o que é novidade. Isso se justifica plenamente nos tempos atuais, pois é importante que as crianças possam compreender o mundo em que vivem, analisando, interpretando e estabelecendo relações entre as informações disponíveis. Esse processo não resulta de um somatório de informações; ao contrário, constrói-se mediante diferentes formas — desde o modo como se responde às

perguntas das crianças e o conteúdo das informações até a ideia chave que se relaciona com outros temas, nos quais essa mesma ideia está incluída. Quando ouvimos e respeitamos as hipóteses dos bebês e das crianças, estamos considerando o que eles sabem sobre o tema e, conseqüentemente, oportunizamos a elaboração de novas perguntas. A cena transcrita a seguir é um exemplo dessa afirmação. (SÃO PAULO, 2019, p.141)

Projetos, atividades, formações, cursos que repercutiram e fizeram a diferença nas ações pedagógicas de professores e coordenadores pedagógicos são aqui chamados de “Projetos Interessantes”. Quando se sensibiliza o professor e depois de sensibilizar colocar a teoria em prática. A expectativa acerca do professor que cumpre a formação permanente é que ele incorpore a teoria e faça na prática o que as crianças necessitam, porque a teoria é importante para conhecimento, mas tem de colocar na prática, nos projetos que ele elabora, se não fica só na teoria.

Nesse sentido, os coordenadores pedagógicos solicitaram às formadoras de Diped formação em Documentação Pedagógica e Registro, que foram muito bem avaliados. Tais cursos também foram direcionados aos professores.

O documento “Currículo da Cidade – Educação Infantil” (2019) afirma que a documentação pedagógica tem três funções: política abrindo espaços para diálogos; apoiar e sistematizar o acompanhamento individual e coletivo e de constituir material pedagógico para reflexão da prática.

[...] Os projetos de registro e documentação pedagógica, eu acho que foram os mais... os professores também acharam importantes. A gente levantou uma lebre de que a gente precisava olhar para isso. Agora a gente começa a fazer o caminho que te falei. Não tem a ida e a volta? A gente disparou uma reflexão, o ano de 2019 a gente falou muito sobre essa organização de sistematização do trabalho do CP na escola para favorecer o seu papel principal que é o de formação, e agora em 2019 [2020] a gente continua. [...] Formadora A

[...] A documentação pedagógica nos permite assumir a responsabilidade pela construção dos significados e chegar às nossas próprias decisões sobre

o que está acontecendo no processo educacional. [...] (CURRÍCULO DA CIDADE, 2019, p.146)

[...]Sim, registro e documentação nós solicitamos e elas... foi bom, elas se dedicaram a isso. Sobre o que nós temos sido formadas, eu acho que é isso mesmo: o registro, a documentação pedagógica, o currículo da cidade, elas têm trazido em alguns momentos as assessoras de SME para fazer a formação, eu acho que é importante também a gente ter esse contato direto com as assessoras e ver realmente... seria uma conversa sem intermediários, vamos dizer assim, eu acho que é interessante continuar [...] Coordenadora Pedagógica B

A coordenadora pedagógica A descreveu um projeto que objetiva sensibilizar os professores, colocá-los no lugar das crianças com quem trabalham, em diferentes momentos e locais da escola, para que pensassem nessa criança: seus anseios, medos e dificuldades. Um exercício de empatia e sensibilização para associar a prática à teoria. Uma das intenções da formação do coordenador pedagógico é sensibilizar os docentes com relação às crianças para melhor interpretação de conceitos sobre criança, infância e Educação Infantil.

[...]Eu pensei em uma ação que eles se sensibilizassem... atividade, sensibilização aliada à realidade. O ano passado eu coloquei, por exemplo, resgatar a criança que você era: do que você brincava, como era a sua rotina, o que você fazia, e pensar nessa criança, trazer essa criança para a formação, e depois pensar na sua criança em sala de aula, como seria essa criança que agora tem mais dificuldade em brincar na rua, quais os elementos que elas trazem do brincar, aliado, aí sim, à importância do brincar, aí se coloca a teoria[...] Coordenadora Pedagógica A

A pesquisadora e mestre Evelyn Camponucci Cassillo Rosa, em sua pesquisa sobre projetos escolares como espaço de formação colaborativa ressalta a importância do trabalho com projetos e a formação de redes colaborativas para o desenvolvimento da prática educativa.

[...]a formação de redes colaborativas podem ajudar no desenvolvimento profissional dos professores à medida que colocam o docente como

protagonista não apenas da formação dos seus alunos, mas como de sua própria formação, possibilitando uma maior visão de suas necessidades e dificuldades frente à sua equipe de trabalho que estarão juntos, sob o mesmo propósito, cooperando, deixando de lado as angústias e medos que o rodeiam e, sentindo-se seguro e confiante a se expor entre seus pares, a fim de se atingir um bem comum, a aprendizagem dos alunos. Havendo um envolvimento maior dos professores, por meio dos projetos, que possibilitam partir de suas necessidade reais, os professores tem a oportunidade de aprimorar sua formação, à medida que vão delineando as fragilidades do caminho a percorrer, bem como superando os obstáculos e lacunas a serem preenchidas. Esse caminho, se prazeroso, pode atender as expectativas dos docentes, permitindo que sinta-se parte integrante deste processo por meio de sua prática, da troca de experiências entre os pares, da exposição das dificuldades apresentadas pelos colegas[...] (ROSA, 2017, p.152)

O trabalho com as cartas de intenções apresenta uma estratégia formativa que mostra a positividade de um trabalho colaborativo entre formador da SME, equipe de Diped, coordenador pedagógico e professores. Trata-se de um registro extremamente importante por fornecer possibilidades de devolutivas, acompanhamentos, observações, intervenções, possibilitando a realização de diferentes percursos formativos.

[...]O processo de escrita da Carta de Intenções se sustenta nos saberes docentes, na escuta e na observação de bebês e crianças. Apesar de ter objetivos e declarar a intencionalidade do trabalho docente, ela é um instrumento de registro que indica possibilidades, desejos e flexibilidade, permitindo que os percursos se modifiquem à medida que aconteçam as experiências cotidianas com os bebês e as crianças[...] (PORTAL SME-SP)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi elaborada tendo em vista responder a algumas perguntas básicas, no que se refere à formação de professores desenvolvida pela equipe do DIPED da DRE-J/T, quais sejam: O que a formação permanente pretende e propõe? Como é realizada a formação das formadoras? Quais metodologias são utilizadas? Como é avaliada? São realizadas sondagens e levantamentos de necessidades formativas?

Recorreu-se à seleção, leitura e análise das fontes da pesquisa, a artigos, capítulos, dissertações, teses, dispositivos legais e documentos oficiais. Foi executada também uma série de entrevistas com os profissionais responsáveis pelo referido processo: formadoras do órgão e coordenadoras pedagógicas de escolas ligadas à diretoria. Dessa forma, intentava-se ir além dos documentos, das teorias, procurando captar o que os sujeitos que fazem a formação dizem de seu trabalho, do que entendem ser a função primordial da formação, suas mazelas, benefícios, pontos positivos e negativos, de modo a dar respostas às perguntas de pesquisa de um modo o mais próximo da realidade possível, produzindo uma leitura que permitisse além de entendê-la, questioná-la e, ainda, verificar quais os limites e possibilidades para reforçar modelos de trabalho e para abrir caminhos para pensar em novas propostas.

Com este caminho em mente e após o trabalho investigativo, o entendimento sobre os resultados da pesquisa que deu origem a este livro está expresso nestas considerações finais.

A formação permanente que a Diped- Jaçanã / Tremembé pretende, propõe e realiza. Está dentro de um processo que começa na formação permanente em serviço com o Projeto Especial de Ação (PEA) e se expande nas diferentes modalidades disponibilizadas como: cursos livres presenciais de pequena duração, jornadas e visitas pedagógicas. As entrevistadas, de uma

maneira geral, sentem falta de formações em contextos diferenciados como: museus e mais espaços da cidade. A formação das coordenadoras, que é o foco da SME-SP, é desenvolvida pelas formadoras da Diped através de formação mensal coletiva; nos sindicatos e em instituições particulares de formação para capacitações e cursos formativos.

As formadoras realizam sua formação com reuniões quinzenais na Diped com orientadora e na SME-SP com os formadores da Diretoria de Educação Infantil e as outras 13 Diretorias de Educação da capital. As metodologias utilizadas são leitura e discussão de textos; construção de cartas de intenções; palestras com as assessoras especialistas em Educação Infantil; reuniões coletivas para troca de experiências, discussões de caso, compartilhamento de propostas e reflexões; planejamento de ações para implementação do currículo da cidade e das diretrizes formativas de SME-SP.

Para as formadoras, o coordenador pedagógico precisa desenvolver uma participação ativa para que eles voltem para suas escolas e multipliquem a formação, os materiais e as orientações que receberam. Sendo o grande compartilhador e a ligação entre a escola e a Diped. Mas os coordenadores pedagógicos se sentem sobrecarregados de afazeres e atribuições o que prejudica a sua atuação formativa.

O monitoramento e avaliação da formação permanente têm a finalidade de aprimoramento e o desenvolvimento de todos que participaram da formação desenvolvida. As formadoras e as coordenadoras entrevistadas afirmam realizar o acompanhamento e a avaliação das atividades de formação através de registros sistemáticos de ações, uma documentação pedagógica que envolve o planejamento e replanejamento num processo reflexivo. Avaliar a formação permanente desenvolvida é um processo complexo porque uma formação eficaz é aquela que envolve mudanças de práticas na sala de aula com os educandos. Após as formações desenvolvidas pela Diped os participantes entregam uma avaliação escrita através dela, as formadoras desenvolvem suas avaliações.

Na escrita vem, além da avaliação do encontro ou curso, uma sondagem de conceitos e temas que os participantes acreditam ser importante conhecer.

Na formação em serviço, com o PEA, a avaliação do projeto é realizada semestralmente por escrito, de forma coletiva nos livros de registros oficial. O coordenador pedagógico também é um instrumento de acompanhamento dos cursos e formações realizadas pela Diped. Um problema citado nesse acompanhamento é que, muitas vezes, o coordenador pedagógico nem fica sabendo que os professores de sua escola estão participando de alguma modalidade de formação porque as inscrições são realizadas individualmente. Em geral, o coordenador só fica sabendo dessa participação se o professor comentar, então aproveita-se para compartilhamento de conceitos e informações trazidas. Diante das excessivas demandas, ele tem dificuldades em realizar de forma efetiva o acompanhamento e a avaliação das práticas docentes. O coordenador de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) passa mais da metade de suas horas de trabalho dando formação, desenvolvendo grupos de PEA. Além disso, precisam atender pais e crianças sobrando muito pouco tempo para o acompanhamento das atividades em sala de aula. Momento importantíssimo para o efetivo acompanhamento da formação permanente.

A escuta foi ressaltada nas entrevistas como algo muito importante no processo de formação permanente. É como se a escuta sensível do grupo e a reflexão sobre essa escuta alimentasse e definisse as necessidades formativas da formação permanente desenvolvida com coordenadores pedagógicos e docentes. Num processo constante de registro, mapeamento das necessidades formativas, planejamento e replanejamento de ações.

As formadoras entrevistadas acreditam praticar a escuta sensível, atenta e reflexiva dos grupos de professores e coordenadores pedagógicos. Mas, as coordenadoras pedagógicas entrevistadas discordam dessa afirmação. Relatam que há necessidade de serem ouvidas em suas demandas e necessidades

para o planejamento das pautas formativas. Relatam que, muitas vezes, as demandas de Diped/SME não são as mesmas da coordenação e da escola por falta de uma escuta atenta e reflexiva.

Uma das coordenadoras entrevistadas afirmou: “Não somos ouvidas como coordenadoras pedagógicas e acho que também, não ouvimos as professoras. Ou não sabemos ouvir”. Esse é o retrato da Rede Municipal de Educação de São Paulo. Tendo consciência dessa dificuldade na verdadeira escuta é possível que as necessidades formativas de professores e coordenadores sejam atendidas. São citados exemplos de cursos que foram solicitados pelas coordenadoras pedagógicas sobre documentação e registro pedagógico que foram muito bem avaliados. Ações formativas que valorizassem e auxiliassem o coordenador pedagógico em suas complexas demandas seriam ideais. A verdadeira escuta ainda é um grande desafio estrutural.

Os sentidos da formação permanente desenvolvida pela DRE–J/T são inúmeros, entre eles: contagiar, encantar, sensibilizar, formalizar, orientar. Realmente na Educação Infantil por muitas vezes é preciso sensibilizar e contagiar com boas emoções as ações a serem desenvolvidas. Trata-se de um mundo onde não se pode separar o cuidar do educar em nenhuma situação. Todos os atores de uma escola são educadores e precisam atuar como constantemente.

Os documentos oficiais e, principalmente, o Currículo da Cidade fala dessa sensibilidade e desse encantamento que deve envolver a todos: funcionários da limpeza e da cozinha, professores, gestores, bebês e crianças e suas famílias. Todos precisam desenvolver sentimentos de pertencimento àquela escola, àquelas pessoas e às ações desenvolvidas ali. Assim desenvolvem-se vínculo e confiança. A educação é trabalhada nas relações e elas precisam ser sempre as melhores.

Imbernón (2009, p.102) ressalta que a formação deveria dar importância às emoções do professorado. Acreditamos nisso, e segundo o que apuramos as coordenadoras e formadoras entrevistadas também acreditam.

Imbernón afirma:

[...]A formação do professorado no desenvolvimento de atitudes será fundamental. A formação deve ajudar a estabelecer vínculos afetivos entre o professorado, a saber: trabalhar com as emoções, motivar-se, reconhecer as emoções dos outros(as) professores e professoras, já que ajudará a conhecer as próprias emoções e permitirá situar-se na perspectiva do outro (desenvolver uma escuta ativa, mediante a empatia e o reconhecimento dos sentimentos do outro), sentir o que sente o outro. E, sobretudo, a desenvolver a autoestima docente [...] (IMBERNÓN, 2009, p.103).

oda formação deve dar importância às emoções, às necessidades formativas, às diferenças entre os professores, à comunicação, à escuta ativa e sensível, às atitudes e às relações desenvolvidas dentro e fora da escola com a comunidade, bem como com os saberes do professor e os saberes acerca da docência.



## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 2005.

ALARCÃO, I. (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ANTUNES, C. **Educação infantil: prioridade imprescindível**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BIOTO-CAVALCANTI, Patricia Ap. **Sobre as origens do currículo e da escola moderna**. In: BIOTO-CAVALCANTI, Patrícia; TEIXEIRA, Rosiley; ANAYA, Viviani. *Currículo Escolar*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013b. v. 2 (Pedagogia de A a Z). p. 9-40

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANÁRIO, R. **A escola: o lugar onde os professores aprendem**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1997.

CASSILLO-ROSA, Evelyn Camponucci. **Projetos escolares como espaço de formação colaborativa: experiências de uma escola pública da zona leste de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e Globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COMENIUS. **Didática Magna**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Paidéia)

CORES, Luciano Nunes Sanches. **Sobre docências (in)conformadas e o Programa Bolsa Alfabetização:**

neoliberalismo, constituição do *habitus* profissional e astúcias do fraco em uma experiência de formação inicial de professores. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

DAVIS, C.L.F.; NUNES, M.M.R. (orgs.). **Formação permanente de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros.** São Paulo: FCC/DPE, 2012.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente.** Portugal: Porto editora, 1999.

FANIZZI, Sueli. **Políticas públicas de formação permanente de professores dos anos iniciais em matemática: uma experiência da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.** Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

FORMOSINHO, João. **Formação permanente de professores: a aprendizagem profissional e acção docente.** Portugal: Porto Editora, 2009.

FRAUENDORF, Renata Barroso de Siqueira. **A voz de uma professora – formadora que se inventa e reinventa a partir da/com/na escola.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica.** 53. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipe na escola.** Portugal: Porto, 2001

GARCIA, Marilene. **Formação permanente para coordenadores pedagógicos: e a escola, como fica?** Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

GATTI, Bernadete. “Análise das políticas públicas para formação permanente no Brasil, na última década.” *Revista Brasileira de Educação* v. 13 nº 37 jan./abr. 2008 (Fundação Carlos Chagas).

GATTI, Bernadete. **Formação de professores para o ensino fundamental**: instituições formadoras e seus currículos. São Paulo: FCC, 2008.

GILLIGAN, Carol. **Em uma voz diferente**: teoria psicológica e desenvolvimento das mulheres. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes; OLIVEIRA, Juscilene da Silva; "O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar". **Revista Científica do Ensino**.

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

LIMA, Jorge Ávila de. **As Culturas Colaborativas nas Escolas**: estruturas, processos e conteúdos. Portugal: Porto, 2002.

LIMA, Marcia Aparecida Colber de. **A formação permanente de gestores da educação infantil: possibilidades e limites do programa de formação A Rede em rede** – a formação permanente na Educação Infantil. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **A política da OCDE para a educação e a formação docente**. A nova regulação? Educação, nº 1, v. 34, p. 75-85, jan./abr. Porto Alegre: 2011.

MORICONI, Gabriela Miranda (coord.) **Formação permanente de professores**: contribuições da literatura baseada em evidências. São Paulo: FCC, 2017 (Textos FCC: Relatórios Técnicos, 52)

NÓVOA, Antônio. **O passado e o presente dos professores**.

NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 13-34.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. "A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização". **Revista Educação &**

**Sociedade**, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-733020040004000003&script=sci-arttext>>. Acesso em: 08, jul., 2020.

PERINI, Renata Livia Soares. **O coordenador pedagógico e a formação de professores alfabetizadores no município de São Paulo**. Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018

PERRENOUD, P. (org.). **Formando professores profissionais**. São Paulo: Artmed, 2001.

PIMENTA, S.G. “Professor: formação, identidade e trabalho docente”. In: (Org.)

PLACCO, V.M.N.S. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

**Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.15-35.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Revista Magistério**, nº 2, Edição especial: 80 anos de educação infantil na rede municipal de Ensino de São Paulo. São Paulo: SME, 2015.

SÃO PAULO (SP). Portaria 901, de 24 de jan. de 2014. **Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação (PEAs)**. São Paulo, jan. 2014.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Das creches aos CEIS**. São Paulo: SME/COPED, 2017. Edição especial nº 3–15 anos Centro de Educação Infantil.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientação normativa nº 01**: avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares. São Paulo: SME / DOT, 2014.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Padrões básicos de qualidade da Educação**

**Infantil Paulista:** Orientação Normativa nº 01/2015. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana.** São Paulo: SME/DOT, 2015 72p.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista.** São Paulo: SME/DOT, 2016. 72p.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientação normativa nº 01:** avaliação na Educação Infantil, aprimorando os olhares. São Paulo: SME/DOT, 2014.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Padrões básicos de qualidade da Educação Infantil Paulista:** orientação normativa nº 01/2015. São Paulo: SME/DOT, 2015

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Plano municipal de educação de São Paulo.** São Paulo: SME / DOT, 2015.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Revista Escola Municipal,** ano 18, nº 13, Edição especial: 50 anos de pré-escola municipal. São Paulo: SME, 1985.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Revista Magistério,** nº 3, Edição especial: 15 anos do centro de Educação Infantil. São Paulo: SME, 2017.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores.** São Paulo: Revista Brasileira de Educação/USP, n. 14, maio/ago. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TREVIZAN, Andressa Christina. **Formação permanente e profissionalização docente na Rede Municipal de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

VERCELLI, Lígia de Carvalho Abões. **Formação de professores e práticas pedagógicas na Educação Infantil**. São Paulo: Paco, 2015.

## SOBRE AS AUTORAS

**Patrícia Ap. Bioto.** Pedagoga. Pós Doutora pela PUC-SP, EHPS. Doutora em História da Educação pela PUC-SP. Professora do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Práticas Educacionais da UNINOVE-SP. Pesquisa e publica sobre formação de professores e gestores. Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores: contextos, epistemologias e metodologias. Membro da Rede Internacional de Investigação- Ação Colaborativa Estreidiálogos e da Collaborative Action Reseach Network (CARN).

**Patrícia Santana Freire Peres.** Possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade de Guarulhos (2001), pós graduação em Ética, Valores e Cidadania pela USP e mestre no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove) (2018). Atualmente é diretora de escola - Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.



## INDICE REMISSIVO

Aprendizagem – 18; 20; 21; 24; 25; 26; 27; 32; 33; 34; 36; 46; 53; 65;  
70; 72; 76; 78; 79; 86; 88; 89; 91; 100; 104; 110; 121; 123; 124; 128;  
131; 135; 138; 146; 149;

Carta de Intenção – 117; 129; 138;  
Condições de Trabalho – 52; 54; 55; 76; 80; 103;  
Coordenadores Pedagógicos – 50; 53; 99; 100; 111; 113; 114; 115;  
118; 119; 123; 129; 134; 136; 140; 141; 146;  
Cotidianos – 71;

Diretoria Regional de Ensino – 21; 92; 93; 96;

Escuta – 30; 32; 42; 46; 48; 51; 54; 57; 60; 61; 63; 67; 70; 72; 73; 90; 92;  
93; 97; 103; 107; 108; 109; 111; 117; 128; 135; 138; 141; 142; 143;

Formação de Professores – 27; 93; 96; 100; 107; 124; 126; 127; 139;  
147; 148; 149; 150; 151;

Formação Permanente de professores – 50; 53; 75; 76; 79; 81; 87; 89;  
92; 93; 100; 110; 123; 146;

Formadoras – 85. 94; 95; 96; 99; 103; 106; 108; 109; 111; 114; 116;  
118; 121; 123; 133; 136; 139; 140; 142; 147;

PEA – 24; 25; 26; 55; 98; 101; 107; 108; 111; 112; 116; 122; 128; 131;  
139; 141; 148;

Processo Formativo – 24; 94; 95; 103; 107; 109; 122; 124; 128; 130;

Secretaria Municipal de Educação – 22; 28; 29; 34; 39; 44; 51; 56; 59;  
63; 65; 68; 73; 95; 106; 111; 113; 117; 119; 143; 148; 149; 151;

Sentidos – 48; 60; 67; 72; 92; 95; 96; 99; 103; 133; 134; 142;



As perguntas que guiam a composição desse livro são instigantes, coerentes e tem uma importância ímpar ao se tratar do tema da formação de formadores e de professores e foram feitas diretamente às formadoras das coordenadoras pedagógicas e às próprias coordenadoras da rede pública municipal de São Paulo. Tem extraordinária capacidade de síntese e provém de apurada observação da realidade escolar.

