UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO
FAHUD – FACULDADE DE HUMANIDADES E DIREITO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JOZINA ALVES MOYANO

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO
CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DE CRECHE:
POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

São Bernardo do Campo
2014

JOZINA ALVES MOYANO

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO
CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DE CRECHE:
POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

Dissertação apresentada como exigência parcial do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Metodista de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof^a Dr^a Norinês Panicacci Bahia

São Bernardo do Campo

2014

JOZINA ALVES MOYANO

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS
PROFISSIONAIS DE CRECHE: POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

Dissertação apresentada como exigência parcial do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Metodista de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Data de Defesa:

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Norinês Panicacci Bahia (Presidente – UMESP)

Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho (UNESP)

Prof. Dr. Roger Marchesini de Quadros Souza (UMESP)

A Deus, que possibilita todas as coisas.

Ao Marco, pelo amor, apoio e incentivo.

À Bianca, por entender, mais ou menos, todas as vezes que deixei de brincar, ir ao cinema, etc.

À Jéssica Mantovan, por me convidar a assistir uma aula de mestrado e foi assim que tudo começou...

À Márcia Mantovan, pela força e pelos primeiros livros da minha bibliografia.

À Michele Antunes, minha parceira de trabalho, diretora e amiga, que me encorajou a enfrentar o desafio de realizar um Mestrado.

A todas as pessoas que contribuíram com as entrevistas, em especial, as minhas parceiras de profissão, as Coordenadoras Pedagógicas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à Prof^a Dra. Norinês Panicacci Bahia, minha caríssima orientadora, a quem admiro pelo comprometimento e envolvimento dedicado à pesquisa, e por buscar sempre dar o apoio necessário ao orientando para o seu crescimento como pesquisador, incentivando-o e norteando o seu trabalho de forma sistemática e pontual.

Em especial, à CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo apoio e concessão de minha Bolsa Prosup/taxas, no último semestre do curso, cujo trabalho e empenho têm feito toda a diferença no meio acadêmico e, de forma marcante, na área da Educação.

Ao Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho, pelo olhar atento dispensado à leitura desta pesquisa, pelas indicações para qualificá-la e pelos esclarecimentos que contribuíram para ampliar o meu olhar e, conseqüentemente, o horizonte do tema estudado.

Ao Prof. Dr. Roger Marchesini de Quadros Souza, pelo carinho, dedicação e disponibilidade em ajudar quem quer que seja, bem como pelas contribuições apontadas página a página, no decorrer de todo relatório de pesquisa.

A todos os professores e professoras do Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Metodista de São Paulo, pois cada um teve sua parcela de contribuição para que eu pudesse trilhar os caminhos dos conhecimentos rumo à pesquisa e, em especial, à Prof^a. Dra. Roseli Fischmann, que foi a primeira professora do Mestrado que tive a oportunidade de conhecer, ainda como aluna especial, e que, de uma forma humana e humilde, cativou-me e instigou-me a querer adentrar neste mundo acadêmico.

Aos colegas do Mestrado por partilhar discussões, ideias, conhecimentos, bons momentos, angústias e afetos.

A toda equipe de apoio ao Programa de Mestrado.

Como eu vou saber da terra,
Se eu nunca me sujar?
Como vou saber das gentes,
Sem aprender a gostar?
Quero a vida até o fundo,
Quero ter barro nos pés,
Quero aprender o mundo!

Pedro Bandeira

RESUMO

O Plano Nacional de Educação (PNE) determina que 50% das crianças de 0 a 3 anos tenham vagas garantidas em Creches Públicas e a Lei do Piso n. 11.738/08 apresenta, em seu parágrafo quarto, que na composição da jornada de trabalho do professor observar-se-á um terço destinado à formação. A determinação destas mudanças aumenta a preocupação e responsabilidade em qualificar a formação continuada nestas instituições, as quais ainda sentem o peso dos vários anos de negligência. Pela atualidade e importância temática, a presente abordagem investiga a trajetória formativa e profissional de educadores de Creche, com o objetivo de possibilitar a reflexão e a análise sobre as estratégias utilizadas na formação continuada, bem como um debate dialético entre as práticas e as teorias trazidas nos estudos e pesquisas. Através da metodologia da Pesquisa de Campo de Natureza Qualitativa, buscou-se, ao contatar profissionais de cinco creches do município de São Bernardo do Campo, investigar a seguinte questão: De que forma o Coordenador Pedagógico que atua em creche tem contribuído, ou não, com a formação de profissionais reflexivos, pesquisadores e autores da própria prática? No intuito de responder a questão, foram realizadas entrevistas com cinco Coordenadoras Pedagógicas (CPs), três Professoras e dois Auxiliares em Educação e, em vista de maiores subsídios necessários ao debate, também foram entrevistadas uma Coordenadora de um curso de Pedagogia, com a finalidade de ampliar os conhecimentos sobre o curso de Pedagogia na atualidade, e uma Gestora (Chefe de Região) de São Bernardo do Campo, a fim de entender o olhar que o município tem hoje para a Creche. É importante ressaltar que o foco das entrevistas foi o trabalho desenvolvido pelo CP e que o trabalho investigativo junto aos demais profissionais envolvidos auxiliam na busca e obtenção de respostas para os questionamentos que levaram à construção deste trabalho. Os referenciais teóricos, desenvolvidos através da metodologia da Pesquisa de Natureza Bibliográfica e Documental para a revisão da literatura disponível sobre o tema, estão ancorados em Almeida e Placco (2002; 2010; 2011) que observam o papel do CP sob diversos aspectos; Day (1999) que discute os desafios fundamentais a serem considerados na formação; Fullan e Hargreaves (2002) que apresentam questionamentos sobre as estratégias formativas; Nóvoa (2009) ao investigar sobre a formação permanente dos professores; Perrenoud e Thurler (2002) que destacam novos paradigmas na formação dos professores; Vasconcellos (2009) que observa as articulações necessárias ao trabalho do CP; Campos et al (2011) que mostram a qualidade da Educação Infantil no país, entre outros. A análise dos conteúdos das entrevistas realizadas indica que a formação continuada avança gradativamente e, este mérito é dado, em grande parte, à formação que os gestores vêm recebendo e às parcerias produtivas que se estabelecem no processo, porém, os estudos e pesquisas teóricas apontam que muito ainda precisa ser feito e sinalizam mudanças imprescindíveis e que sejam capazes de impulsionar a formação a sair do tradicionalismo, tornando-se mais voltada à reflexão e humanização.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica. Formação continuada. Creche.

ABSTRACT

The National Education Plan (PNE) states that 50% of children aged 0 to 3 years have guaranteed jobs and Crèches in Public Law No Floor. 11.738/08 presents, in its fourth paragraph, that the composition of the working day of a third teacher for the training shall be observed-. The determination of these changes increases the concern and responsibility in qualifying continuing education in these institutions, which still feel the weight of years of neglect. For actuality and thematic importance, this approach investigates the formative and professional career educators Crèche, with the goal of enabling reflection and analysis of the strategies used in continuing education, as well as a dialectical debate between the practices and theories brought in studies and research. Through the methodology of Field Research Qualitative Nature was sought, contact the professionals at five nurseries in Sao Bernardo do Campo, investigate the following question: How the Education Coordinator who works in childcare has helped or not with the formation of reflective practitioners, researchers and authors of their own practice? In order to answer the question, we carried out interviews with five Pedagogical Coordinators (PCs), three teachers and two assistants in Education and in view of higher subsidies needed to debate, were also interviewed a Coordinating a pedagogy course, with the order to broaden the knowledge of the pedagogy course today, and Management (Head of Region) of Sao Bernardo do Campo, in order to understand the look that the municipality has today for the nursery. Importantly, the focus of the interviews was the work of the CP and the investigative work with other professionals involved in help seeking and obtaining answers to the questions that led to the construction of this work. The theoretical framework developed through the methodology of the Survey of Nature Bibliographical and Documentary for review of the available literature on the subject, are anchored in Placco and Almeida (2002, 2010, 2011) observe that the role of CP in several respects; Day (1999) that discusses the key challenges to be considered in the formation; Fullan and Hargreaves (2002) who have questions about the training strategies; Nóvoa (2009) to investigate the ongoing training of teachers; Thurler and Perrenoud (2002) highlighting new paradigms in teacher training; Vasconcellos (2009) observes that the necessary work of CP joints; Campos et al (2011) show that the quality of early childhood education in the country, among others. The content analysis of the interviews indicates that continued training progresses gradually, and this merit is given, in large part, to the training that managers have been receiving and productive partnerships that are established in the process, however, studies and theoretical studies show that much remains to be done and signal fundamental changes and are able to boost the training out of traditionalism, becoming more focused on reflection and humanization.

Keywords: Teaching coordination. Continuing education. Crèche.

Moyano, Jozina Alves

M873c

O coordenador pedagógico e a formação continuada dos profissionais de creche : possibilidades e desafios / Jozina Alves Moyano. 2014.

240 f.

Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014.

Orientação: Norinês Panicacci Bahia

1. Coordenação pedagógica 2. Educação permanente 3. Professores – Formação profissional 4. Professores – Formação continuada
5. Creches – São Bernardo do Campo (SP) I. Título

CDD 371.203

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPP	– Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos
AEE	– Atendimento Educacional Especializado
APM	– Associação de Pais e Mestres
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAN	– Centro Específico de Aperfeiçoamento do Magistério
CENFORPE	– Centro de Formação de Professores
CEU	– Centro Educacional Unificado
CP	– Coordenador Pedagógico
CR	Chefia de Região
CRM	Chefe de Região Municipal
EAD	– Ensino a Distância
ECA	– Estatuto da Criança e do Adolescente.
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
EM	– Ensino Médio
EMEB	– Escola Municipal de Educação Básica
FAFE	– Fundação de Apoio à Faculdade de Educação
FAINC	– Faculdades Integradas Coração de Jesus
FASB	– Faculdade São Bernardo
FNDE	– Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério
FUNDEF	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e Valorização do Magistério

HTPC	– Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
ICD	– Instrumentos para Coleta de Dados
LDBN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação
NP	– Nota da Pesquisadora
OP	– Orientador Pedagógico
PAD	– Professor de Apoio à Direção
PAP	– Professor de Apoio Pedagógico
PDDE	– Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	– Plano de Desenvolvimento da Escola
PEC	– Programa de Educação Continuada.
PENAIC	– Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PIBID	– Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	– Plano Nacional de Educação
PPP	– Projeto Político-Pedagógico
PRCP	– Professor Respondendo pela Coordenação Pedagógica
PRD	– Professor Respondendo pela Direção
SE	– Secretaria de Educação
SESI	– Serviço Social da Indústria
TDAH	– Transtorno e Déficit de Atenção com Hiperatividade
UBS	– Unidade Básica de Saúde
UNIBAN	– Universidade Bandeirante de São Paulo
USP	– Universidade de São Paulo
ZDP	– Zona de Desenvolvimento Proximal
ZDR	– Zona de Desenvolvimento Real

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	–	História em quadrinhos de Chico Bento e sua professora.....	65
Quadro 1	–	Organização dos critérios adotados para escolha das escolas..	73
Quadro 2	–	Os sujeitos da pesquisa e as instituições de ensino onde trabalham.....	75
Quadro 3	–	Idade e trajetória formativa dos sujeitos.....	76
Quadro 4	–	Tempo de atuação dos sujeitos na educação, no cargo e na creche.....	78

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
	..	
2	O HISTÓRICO DAS CRECHES EM SÃO BERNARDO DO CAMPO.....	23
2.1	CONTEXTO HISTÓRICO DE 1960 A 1990.....	23
2.2	CONTEXTO HISTÓRICO DE 1990 A 2007.....	28
2.3	CONTEXTO HISTÓRICO A PARTIR DE 2007.....	31
3	A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SÃO BERNARDO DO CAMPO.....	42
3.1	A TRAJETÓRIA DOS FORMADORES (PAPs e CPs).....	42
3.1.1	Como Tudo Começou: Histórico das PAPs.....	42
3.1.2	A Chegada dos Coordenadores Pedagógicos.....	45
3.1.3	Histórico da Formação Continuada Oferecida aos Formadores de Professores.....	47
3.2	A FORMAÇÃO INICIAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA: AS PRINCIPAIS CRÍTICAS.....	49
3.2.1	A Formação Inicial.....	49
3.2.2	A Formação Continuada.....	52
3.2.3	As Principais Críticas.....	53
3.3	A IMPORTÂNCIA DE O COORDENADOR PEDAGÓGICO REFLETIR SOBRE A PRÓPRIA PRÁTICA.....	64
4	A PESQUISA DE CAMPO.....	69
4.1	METODOLOGIA APLICADA.....	69
4.2	OS CRITÉRIOS PARA ESCOLHA E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	72
4.3	PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	75
4.4	ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	78
4.4.1	As Dificuldades Apontadas pelos Sujeitos.....	78
4.4.2	Organização das Formações com Auxiliares em Educação e Equipe de Apoio.....	89
4.4.3	Temas e Estratégias Formativas Utilizadas pelos Coordenadores Pedagógicos.....	93
4.4.4	Construção e Uso do Projeto Político Pedagógico (PPP).....	95
4.4.5	Os Avanços Profissionais sob a Ótica dos Sujeitos da Pesquisa.....	96
4.4.6	A visão dos Coordenadores Pedagógicos quanto às Formações	

		12
	Recebidas.....	97
4.4.7	O Coordenador Pedagógico e a sua Relação com a Equipe.....	97
4.4.8	A Visão dos Professores e Auxiliares em Educação quanto à Formação Continuada na Creche.....	99
4.4.9	A Organização Educacional do Município de São Bernardo do Campo: Análise da Entrevista com Chefe de Região.....	104
4.4.10	Formação Inicial: Entrevista Realizada com Coordenadora de Curso de Pedagogia (CCP).....	107
4.5	CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	111
4.5.1	Primeira Categoria: Os Aspectos Positivos da Formação Continuada nas Creches da Rede Municipal de São Bernardo do Campo.....	111
4.5.2	Segunda Categoria: Os Aspectos que Necessitam Avançar para Qualificar a Formação Continuada nas Creches.....	115
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
	REFERÊNCIAS.....	124
	REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES.....	129
	ANEXOS.....	130
	ANEXO A – Critérios para a Realização dos Horários de Trabalho Pedagógico – Resolução SE n. 02/2014.....	131
	ANEXO B – Modelo de instrumento para Seleção de Professores para as Atividades Educacionais Complementares.....	133
	ANEXO C – Atribuições do Coordenador Pedagógico.....	135
	APÊNDICES.....	136
	APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista com Coordenadores Pedagógicos.....	137
	APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista com Professores.....	138
	APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista com Auxiliares em Educação.....	139
	APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista com Gestora da Rede Municipal de São Bernardo do Campo.....	140
	APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista com Coordenação de um Curso de Pedagogia.....	141
	APÊNDICE F – Modelo do Termo de Consentimento Livre e	

	Esclarecido.....	142
APÊNDICE G –	Transcrição das Entrevistas com Coordenadoras Pedagógicas.....	143
APÊNDICE H –	Transcrição das Entrevistas com Professoras.....	180
APÊNDICE I –	Transcrição das Entrevistas com Auxiliares em Educação.....	185
APÊNDICE J –	Transcrição da Entrevista com a Chefe de Região do Município de São Bernardo do Campo.....	190
APÊNDICE K –	Transcrição da Entrevista com a Coordenadora de um Curso de Pedagogia.....	
APÊNDICE L –	Tabulação das Entrevistas.....	200
TAB 1 –	Atuar na creche foi uma escolha?....	200
TAB 2 –	As principais dificuldades apontadas pelos profissionais da creche.....	201
TAB 3 –	Organização da formação com auxiliares e em educação e equipe de apoio.....	206
TAB 4 –	Estrutura do plano de formação com auxiliares em educação e equipe de apoio.....	208
TAB 5 –	Temas abordados nas formações.....	210
TAB 6 –	Usos dos instrumentos metodológicos...	213
TAB 7 –	As estratégias formativas desenvolvidas.....	216
TAB 8 –	Construção e uso do PPP.....	218
TAB 9 –	Os avanços alcançados pelos profissionais.....	221
TAB 10 –	A Visão dos Profissionais em relação à Formação e a sua Contribuição para a Prática.....	223
TAB 11 –	A visão das Coordenadoras Pedagógicas quanto a sua autonomia para atuar.....	229
TAB 12 –	A Relação das Coordenadoras Pedagógicas com a Equipe Escolar.....	230
TAB 13 –	Como os profissionais da creche acreditam que são vistos pela comunidade.....	232
TAB 14 –	A satisfação dos profissionais da creche no exercício da profissão.....	234
TAB 15 –	A autoimagem dos profissionais da	

	creche.....	236
TAB 16	– O que é ser um bom professor / auxiliar em educação de creche?.....	237
TAB 17	– Estrutura da rotina diária das professoras e das auxiliares em educação na creche.....	238
TAB 18	– Outras questões pontuadas pelos profissionais.....	239

1 INTRODUÇÃO

A experiência é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece ou nos toca [...].

[Jorge Larrosa, 2004]

Constituímo-nos de acordo com as experiências que a vida nos proporciona e com as experiências que buscamos para a nossa vida. Portanto, a pesquisa que realizo, hoje, tem relação com a minha trajetória pessoal e profissional e com as experiências que me passaram, me aconteceram e me tocaram. Eis minha trajetória!

A Educação sempre foi o meu foco. Lembro-me, ainda na primeira série¹, olhando para a professora e pensando: “Quando eu crescer eu quero ser igual a ela”. Nesta época as crianças e os jovens, de modo geral, ainda almejavam esta profissão².

Seguindo meu sonho, ingressei no Ensino Médio (EM) com o intuito de cursar o Magistério. O primeiro ano era comum para todos os ingressantes e, somente a partir do segundo ano, foi possível optar pelo Magistério. Já, no primeiro ano do EM (1984), e mesmo sem iniciar o Magistério propriamente dito, comecei a lecionar em uma escola particular, que atendia crianças de 0 a 6 anos. Permaneci nesta escola por seis anos. Não tinha carteira assinada, nem *holerite*. Foi um período de docência do qual não tenho comprovação documental, mas foi válido pela experiência.

Nessa época, comecei a fazer aulas de *ballet*, um desejo antigo, que só pude iniciá-lo quando comecei a receber o meu próprio salário e, em alguns anos, comecei a ministrar aulas também de *ballet* iniciante, para as alunas da escola em que atuava. A dança passou a preencher a maior parte do meu tempo e do meu interesse. Fui convidada a fazer parte do corpo de baile da Academia que frequentava e, conseqüentemente, a participar de diversos festivais de dança em várias partes do Brasil (*ballet* e *jazz*).

Formada em dança clássica, passei a ministrar aulas de *ballet* em duas

¹ Assim era chamado o primeiro ano do Ensino Fundamental, no qual a criança era matriculada aos sete anos.

² Hoje, segundo pesquisas sobre a atratividade da profissão docente, este desejo é praticamente inexistente entre os jovens (GATTI, 2009).

escolas da rede municipal de São Bernardo do Campo, numa parceria com a Associação de Pais e Mestres (APM), na qual eu utilizava o espaço da escola e pagava uma porcentagem por aluna para este colegiado. Não havia vínculo empregatício com a prefeitura. Esta atividade era concomitante à carreira de professora de Educação Infantil – o momento “dançante” da minha vida...

“Todas as criaturas, humanas ou não, se movem, mas quem consegue aplicar as faculdades dos sentidos à sensação do movimento, dança”.

[Alwin Nikolais]³

Empolgada com esse momento “dançante” da minha vida, afastei-me dos estudos, após terminar o Magistério (1987), e só fui retomá-los oito anos depois, quando decidi “pendurar a sapatilha” e fazer o Curso de Pedagogia, com Habilitação em Administração Escolar de 1º e 2º Graus (1996-1998), na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bernardo do Campo. Em 1999, conclui também outra habilitação em Supervisão Escolar.

Mesmo na época em que minha vida estava mais voltada à dança, eu nunca deixei de lecionar (na Educação Infantil) e com bastante empenho. Fui professora pelo Estado (1990-1992), atendendo o Ensino Fundamental. Na Prefeitura Municipal de Diadema (1993-2005) trabalhei com a modalidade Infantil (creche e 4 a 6 anos) e Fundamental (1ª a 4ª série). Ingressei na Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo em 1994, na qual me encontro até hoje. De 1994 a 2005 atuei nas duas prefeituras, concomitantemente.

No município de São Bernardo do Campo acompanhei todo o histórico de formação dos profissionais, desde o meu ingresso na rede. Tive o privilégio de compor a equipe de uma escola onde os educadores, de maneira geral, tinham muita vontade de aprender, estudar, conhecer e discutir os assuntos pertinentes à Educação. Montamos, então, um grupo de estudo, quando ainda não havia o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

³ ALWIN NIKOLAIS (1910-1993) – Importante coreógrafo estadunidense, cujas danças abstratas combinaram movimento com vários efeitos técnicos e uma completa liberdade técnica e dos padrões estabelecidos. Além de coreógrafo, atuou com sucesso também como compositor, cenógrafo e figurinista, sintetizando os seus muitos talentos em uma única força estética. Em cinco décadas de carreira deixou sua impressão em todos os meios teatrais, da Broadway à televisão. Sua iluminação, sua música, sua coreografia e seus figurinos têm influenciado a fase contemporânea das Artes Cênicas e toda uma geração de coreógrafos. Nikolais é o criador do internacionalmente aclamado Nikolais Dance Theatre e responsável por dezenas de obras de artes visuais (ALWIN NIKOLAIS, 2014).

Atuando na sala de aula, ficava muito incomodada com as relações, muitas vezes conflituosas, que se estabeleciam entre os alunos, entre os alunos e os professores, e entre a escola e as famílias. Para mim, na época, foi ficando muito claro a falta de construção de valores morais, éticos e também religiosos na sociedade como um todo e como isso refletia diretamente na escola. Por isso, busquei uma especialização que tratava indiretamente deste tema, tendo a religiosidade como pano de fundo. Conclui em 2001 o curso de Especialização em Ensino Religioso Escolar *Lato Sensu*, no Centro Universitário Assunção e Instituição Superior de Filosofia e Ciências Religiosas.

O ensino religioso escolar era para ser facultativo para o aluno em todas as escolas, porém, isso não se cumpriu e não houve campo de trabalho, mesmo assim, foi uma experiência riquíssima, que ampliou a minha possibilidade de trabalhar o bem comum, o respeito, a solidariedade, a cooperação, a alteridade, etc. O foco não era nenhuma religião, mas, sim, em humanização. Foi então que eu passei a olhar para a Educação de uma forma totalmente diferente e a questionar uma série de coisas que antes não enxergava.

A escola esteve e ainda está tão carente de um trabalho voltado para valores éticos e morais, que eu fiquei me perguntando: “De que valia na Educação Infantil trabalhar com tantos conteúdos voltados para as diversas áreas de conhecimentos sem ter, em primeiro lugar, a intenção de humanizar estes pequenos sob nossa responsabilidade?”. Passei a valorizar mais a criança, a pessoa, o ser em formação, construindo uma personalidade que é única, que é inteira, e que é para a vida toda.

Comecei a questionar também os conteúdos fragmentados que oferecíamos para as crianças com tanta urgência. Eram projetos, atividades sequenciadas, atividades permanentes, alfabetização, etc., que mal a criança tinha tempo de ser criança. Mas havia uma cobrança muito acirrada em relação aos avanços das turmas, com isso, a maioria das crianças ia para o Ensino Fundamental já alfabetizada. Algumas até escrevendo pequenos textos. E isso, que era motivo de orgulho para mim, passou a incomodar-me.

Atuei como professora até 2004, quando a equipe da escola na qual trabalhava convidou-me para assumir como Professora de Apoio Pedagógico

(PAP)⁴. Fiquei insegura com um desafio tão grande: a responsabilidade de formar professores. Mas, aceitei o novo desafio e, em 2005, realizei então um projeto que foi aprovado, e assumi a função. Exonerei-me da Prefeitura de Diadema e passei a dedicar-me inteiramente à formação dos professores e, até hoje, sigo este caminho entre avanços e retrocessos, erros e acertos.

No meu percurso como formadora de professores na Educação Infantil, por um lado, passei por momentos gratificantes, sentindo-me útil e podendo compartilhar com os professores os estudos e a construção de conhecimentos, atrelando-os com a minha própria experiência de mais de 20 anos em sala de aula, construindo, assim, boas parcerias. Por outro lado, passei por muitas dificuldades sobre como lidar com práticas cristalizadas, resistências às mudanças, falta de motivação, etc. O desejo de fazer a diferença na Educação, fez-me superar uma série de empecilhos e a buscar, cada vez mais, caminhos possíveis para uma Educação de qualidade.

Na minha trajetória pela Educação aprendi a gostar muito das Artes (plástica, visual, dramática, musical) e realizava todos os cursos oferecidos pela rede municipal, nesta área. Em 2009 decidi fazer uma Pós-graduação *Lato Sensu* em “Arte Educação”, nas Faculdades Integradas Coração de Jesus (FAINC). Tinha a pretensão de atuar no Ateliê de Artes da Secretaria de Educação, ainda com a formação de professores, porém, voltada às Artes. Cheguei até a desenvolver um projeto para apresentar, porém, na mudança de governo do município, o Programa que tratava deste tema na rede foi abolido. Fiz vários cursos de teatro, de dança, de música, de artes visuais. Estes estudos auxiliaram-me, e ainda me auxiliam, nas formações dos professores.

No final de 2009, pela primeira vez, houve em São Bernardo do Campo um concurso para Coordenador Pedagógico (CP), no qual fui bem colocada e escolhi assumir um novo desafio: coordenar uma creche, saindo, assim, da minha “zona de conforto”. Queria conhecer como era o trabalho nesta modalidade de ensino.

Quando cheguei à creche⁵, na escola em que atuei, encontrei um grupo de educadores bem resistente à formação e à figura do CP. A grade da rotina era tão fechada e inflexível, que era impossível pensar em qualquer atividade diferenciada sem esbarrar nos horários de alimentação (cinco momentos de alimentação para

⁴ Será uma opção tratar as funções e cargos muitas vezes no feminino no decorrer da pesquisa, por considerar que a grande maioria é desse sexo.

⁵ Optamos por utilizar o termo Creche para diferenciar da modalidade de atendimento a crianças de 3 a 5 anos. Hoje, a denominação utilizada é Educação Infantil, que envolve crianças de 0 a 5 anos.

cada turma), troca de fraldas, horário de descanso das crianças, horários de almoço dos profissionais, etc.

O desenvolvimento do trabalho pedagógico, pautado nas áreas de conhecimento, era muito fragmentado e pouco significativo para as crianças. Todas as propostas de mudanças eram rejeitadas pelo grupo, que dizia já ter experimentado de tudo e nada tinha dado certo. A relação com a comunidade acontecia a “ferro e fogo”, havia desrespeito de ambos os lados. Os conflitos entre os profissionais que precisavam trabalhar em equipe, também eram constantes. Para fechar “com chave de ouro”, a diretora da escola aposentou-se e assumi o desafio de responder também pela direção da escola por um tempo. Que ano! Quantos desafios!

Esse primeiro ano na creche teve tudo para ser frustrante, porém, foi de grande aprendizado para mim. Esta descrença do grupo no trabalho do formador fez-me buscar entender o porquê de tanta resistência e procurar desenvolver estratégias para construir vínculos de confiança. Somente no ano seguinte foi possível desenvolver um trabalho mais consistente, podendo contar com a participação do grupo.

Em 2013, iniciei em uma nova creche (na qual ainda estou em 2014), que possui uma equipe de educadores mais aberta e disposta a aprender, discutir e crescer, porém, com uma direção autoritária. Como desenvolver um trabalho de formação que busca um profissional autônomo, quando a própria CP não tem autonomia? Porém, viver esta experiência de uma parceria muito difícil, vem proporcionando-me subsídios para refletir sobre a profissão dos coordenadores, considerando outros aspectos.

Fiquei abismada em constatar a necessidade urgente de haver um olhar diferenciado para essa modalidade de ensino. São tantas as questões específicas que o trabalho com essa faixa etária apresenta, que vale a pena debruçar-se sobre elas, com vistas a vislumbrar novas formas de olhar para a formação continuada dos profissionais que atuam em creche. E foram estas questões que me impulsionaram para a escolha do tema de pesquisa no mestrado.

Os estudos realizados acerca do desenvolvimento infantil apontam para a importância da Educação nos primeiros anos de vida da criança. Com isso, muitas iniciativas já foram tomadas e houve grande avanço neste sentido. Contudo, ainda há a necessidade de um investimento maior em vários aspectos: estruturais, éticos,

políticos, sociais e pedagógicos.

São poucas as pesquisas voltadas para a formação dos profissionais de creche e todas as circunstâncias que envolvem o cotidiano destas escolas, uma vez que a formação continuada é algo relativamente recente na história das instituições e, portanto, apresenta ainda uma grande lacuna a ser preenchida entre a teoria e a prática.

A presente pesquisa tem por objetivo realizar uma investigação sobre o percurso profissional e formativo dos educadores de creche, com ênfase na reflexão sobre o papel do Coordenador Pedagógico, com a intenção de desvelar as dificuldades e/ou facilidades que perpassam o cotidiano destes profissionais. Visa também investigar quem é o CP (perfil, atribuições, concepções, etc.), o que pensam os professores e os auxiliares em educação acerca da formação e, sobretudo, relacionar o processo de formação continuada (as ações e estratégias formativas) oferecida aos profissionais de creche com os apontamentos e reflexões trazidas pelos referenciais teóricos. Todas estas investigações objetivam refletir sobre possibilidades de qualificar a formação continuada que ocorre nas instituições.

A relevância dessa pesquisa é reforçada pelo Plano Nacional de Educação (PNE) quando determina, em parte de sua primeira meta, que 50% das crianças de 0 a 3 anos tenham vagas garantidas em Creches Públicas e a Lei do Piso (11.738/08) que apresenta em seu parágrafo 4º: “[...] Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL. Lei..., 2008). Com isso, o restante do tempo servirá para o desenvolvimento de atividades extraclasse como: formação, pesquisa, planejamento, avaliação, desenvolvimento de projetos, contato com famílias, entre outras necessidades pedagógicas.

Tanto a Lei do Piso, assim como o PNE, logicamente, marcam um avanço no ensino brasileiro, porque anunciam mudanças que impulsionam várias instâncias (governo, municípios, instituições) a se organizarem em termos de estrutura, tempo, formação, apoio. Estas mudanças, também aumentam a preocupação e responsabilidade em qualificar a formação continuada nas creches públicas, possibilitando futuras pesquisas sobre o impacto destas mudanças para a qualidade da Educação, especificamente nesta modalidade de ensino.

É grande a urgência dessa questão, pois aumentando consideravelmente o número de crianças atendidas (de 18% para 50%), bem como o tempo de formação

dos professores (1/3 da carga horária), é imprescindível olhar para a qualidade da formação destes profissionais, pois, sem este cuidado, os problemas que existem hoje tendem a se multiplicar.

Sabemos que vários estudos e pesquisas indicam a formação continuada como um dos principais meios para minimizar os problemas educacionais da atualidade. Os planos de formação para os educadores, normalmente são encabeçados pelo seguinte objetivo: “formar professores reflexivos, pesquisadores e autores da própria prática”. Este objetivo, de tão enfatizado, infelizmente, tornou-se um jargão, mas a partir dele, pela sua importância, o problema central desta investigação é: **De que forma o Coordenador Pedagógico que atua em creche tem contribuído, ou não, com a formação de profissionais reflexivos, pesquisadores e autores da própria prática?**

Diante dessa questão, faz-se necessário investigar o conceito de profissionais reflexivos. Tal investigação vale-se dos estudos de Pimenta e Ghedin (2012) que, por sua vez, buscam uma revisão conceitual do termo a partir das propostas de Schön (1983), seu principal formulador. Os autores salientam que Schön, com o intuito de problematizar a relação “teoria e prática”, introduziu o conceito “profissionais reflexivos”, que se opõe ao que ele denominou de racionalidade técnica, na qual as ações dos professores eram limitadas, reguladas e controladas por objetivos prescritos por especialistas externos, para garantir a intervenção científica eficaz.

Para Schön (1983), os problemas do dia a dia são imprevisíveis e, por isso, não podem ser enquadrados em esquemas rígidos e predeterminados, ou seja, os problemas não são moldados externamente, logo, a busca por soluções precisam ser refletidas frente ao problema. Assim, Schön explorando as características do pensamento de um profissional competente diante de um problema, distingue três situações que são elevadas à categoria de conceito: conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação. As reflexões na ação consistem em diálogo com a situação em plena vivência do problema, que, posteriormente, é acompanhado de uma análise que a pessoa realiza sobre os processos de sua atuação: uma reflexão sobre a ação, consolidando o processo reflexivo como forma de investigação.

O conceito de profissionais reflexivos vem sofrendo um esvaziamento ao se afastar do sentido utilizado por Schön. Contreras (1997 apud PIMENTA; GHEDIN, 2012) afirma que um profissional reflexivo, sujeito de seu processo, contrapõe uma

visão de professor polivalente, flexível, que “veste a camisa” da proposta, mas que continua sem o poder de tomar decisões sobre suas intervenções.

O conceito de profissionais reflexivos exige uma compreensão mais ampla do contexto social na qual se desenvolve a prática educativa, exige a consciência dos limites que dificultam a prática emancipatórias, bem como exige o reconhecimento das práticas escolares que são guiadas por interesse de dominação. Ou seja, não é qualquer reflexão, uma vez que todo mundo reflete e é esta característica que diferencia o homem dos demais animais, mas, sim, uma reflexão consciente de si, de suas ações e de suas reflexões sobre suas ações, considerando todo o contexto social envolvido no processo. “Uma das principais críticas sobre a utilização da reflexão pelos professores é que ela não transpassa os muros da sala de aula e da prática imediata” (ZEICHNER, 1992; CONTRERAS, 1997 apud Pimenta; Ghedin, 2012, p.221).

Voltando ao problema central da pesquisa, a definição dessa problemática implica no desdobramento de outras questões, que também farão parte das reflexões pretendidas: Como vem ocorrendo a formação inicial e continuada dos CPs e professores? Como são organizadas as formações e quais estratégias formativas os CPs desenvolvem com os professores e com os auxiliares em educação? Quais impactos estas formações provocam nas práticas? Que concepções possuem? Quais avanços são observados? Quais as principais dificuldades enfrentadas? Como são atendidas as necessidades formativas de todos e de cada um dos profissionais da creche?

Com o propósito de responder a questão principal e seus desdobramentos, recorreu-se à Técnica de Entrevista e foram abordados 10 profissionais envolvidos no processo formativo de cinco creches do município de São Bernardo do Campo. O grupo de profissionais entrevistados é composto por cinco Coordenadoras Pedagógicas, três Professoras e dois Auxiliares em Educação e, para complementar a pesquisa, foram realizadas mais duas entrevistas: uma com uma Coordenadora Pedagógica de curso de Pedagogia, com o objetivo de auxiliar na compreensão da atual organização do curso de Pedagogia, e outra com uma gestora do município de São Bernardo do Campo, a fim de observar o olhar da Secretaria de Educação para as creches. A partir daí, as entrevistas foram transcritas com base nos estudos de Szymanski, Almeida e Prandini (2010), e a construção das categorias e análise de conteúdos foi realizada segundo Bardin (1977) e Franco (2003).

O plano de abordagem do tema subdivide-se em cinco capítulos:

- a) **Capítulo 1** – constituído pela presente **Introdução**, apresenta o tema, sua relevância, objetivos e a arquitetura da dissertação;
- b) **Capítulo 2 – O Histórico das Creches em São Bernardo do Campo** – realiza um resgate da história das creches no município e observa o lugar que esta instituição ocupa hoje, bem como traça um panorama geral sobre a qualidade da Educação Infantil, com ênfase nas Creches no Brasil;
- c) **Capítulo 3 – A Formação Continuada** – propõe a observação da trajetória dos Professores de Apoio Pedagógico (PAPs) e dos Coordenadores Pedagógicos (CPs), assim como as formações continuadas que receberam e recebem; a formação inicial e continuada e as principais críticas, segundo alguns estudiosos sobre o assunto, além de focar na importância de o CP refletir sobre a própria prática;
- d) **Capítulo 4 – A Pesquisa de Campo** – a ênfase recai sobre a metodologia do desenvolvimento da pesquisa, da organização dos dados, da análise de conteúdos e da construção das categorias;
- e) **Capítulo 5 – Considerações Finais** – retomam, em síntese, as discussões dos capítulos em interface com os resultados obtidos.
- f) Na sequência são apresentadas a seção **Referências**, além dos anexos e apêndices, que organizam os diplomas legais e normativos pesquisados, as transcrições das entrevistas realizadas e as respectivas tabulações, como material de apoio.

2 O HISTÓRICO DAS CRECHES EM SÃO BERNARDO DO CAMPO

Para entendermos, hoje, como ocorre o processo da Educação nas creches municipais de São Bernardo do Campo, faz-se necessário retomar a história desta modalidade de ensino e observar as relações e os fatores econômicos, sociais e políticos que a determinaram e, ainda, a determinam.

Para assim fazê-lo, o presente capítulo reporta alguns documentos produzidos pela própria rede municipal, bem como uma pesquisa realizada sobre a qualidade da Educação Infantil. Portanto, o resgate histórico subdivide-se em três partes: a primeira, diz respeito ao período que compreende os anos de 1960 a 1990, abordado no primeiro documento curricular da rede municipal⁶; a segunda parte corresponde ao período dos anos de 1990 até 2007, conforme nova Proposta Curricular; e, a terceira parte, envolve um estudo sobre o funcionamento das creches no país, a partir de uma ampla pesquisa realizada por Maria Malta Campos, Yara Esposito, Eliana Bhering, Nelson Gimenes e Beatriz Abuchaim, e que resultou na publicação do artigo intitulado “A Qualidade da Educação Infantil: um estudo em seis capitais brasileiras” (CAMPOS et al, 2011).

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO – 1960 A 1990

Em 1992 foi constituída uma comissão com o intuito de estruturar o currículo da Educação Infantil em São Bernardo do Campo. Iniciou-se, assim, a elaboração do primeiro documento curricular escrito por educadores. Esta comissão foi composta por professoras, monitoras, diretoras e equipe técnica e trabalhou com duas equipes: uma voltada para a discussão da Educação Infantil (4 a 6 anos), com

⁶ SÃO BERNARDO DO CAMPO. A educação infantil em São Bernardo do Campo: uma proposta integrada ao trabalho em creches e EMElis. Currículo – Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. Prefeitura do Município de São Bernardo do Campo: 1992.

a coordenação e assessoria pedagógica de Regina Lúcia Leite Scarpa e, a outra, especificamente, para discutir o trabalho na Creche, com assessoria Pedagógica de Ana Maria Mello e Telma Vitória. A supervisão técnica do documento foi realizada pela Prof^a Dr^a Zilma de Moraes Ramos de Oliveira.

O documento intitulado “A Educação Infantil em São Bernardo do Campo: Uma proposta Integrada para o trabalho em Creches e EMEIs⁷” recebeu, carinhosamente, o apelido de “O amarelinho”, devido à cor da capa, e assim foi chamado em toda a rede municipal (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992). Nele é resgatada a história da Educação Infantil, incluindo o histórico das Creches entre as décadas de 1960 a 1990, destacado devido a sua importância para a construção da primeira parte deste capítulo.

Na década de 1960, São Bernardo do Campo passou por grandes mudanças estruturais legitimadas pelo crescimento industrial promovido pela atuação das indústrias automobilísticas e moveleiras. Tal crescimento acontece de forma rápida e desordenada e atrai pessoas de outros estados, que chegam à cidade e ocupam áreas sem infraestrutura e saneamento básico, dando início às favelas e aumentando consideravelmente o número do operariado no município.

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

Os primeiros Jardins de Infância⁸ surgiram em São Bernardo do Campo, à época, e obedeciam a princípios propostos por Froebel⁹ e Decroly¹⁰. Neste momento

⁷ EMEIs – Escolas Municipais de Educação Infantil (SÃO PAULO, 2014).

⁸ Jardins de Infância – Como eram chamadas, na época, as escolas para crianças de 4 a 6 anos. Após, passaram a ser chamadas de Parques Infantis (“Parquinho”), Pré-escola (“Prezinho”), Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e, finalmente, Escola Municipal de Educação Básica (EMEB). Neste capítulo, serão utilizados todos estes termos, de acordo com a época.

⁹ Friedrich Fröebel (1782-1852) – Foi considerado o fundador dos “Jardins de Infância” e um dos primeiros a se preocupar e desenvolver estudos sobre a Educação na Infância (FRIEDRICH FRÖEBEL, 2014).

histórico, a professora era chamada de “jardineira”, devido à concepção de criança:

[...] as crianças eram consideradas “sementinhas” que deveriam ser regadas pelos cuidados e afetos do professor, o responsável por fazer brotar as características e potencialidades individuais já existentes em cada criança. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992, p. 25)

A concepção de desenvolvimento humano era inatista, considerando que a pessoa já nasce com todo o seu potencial estabelecido, ou seja, “[...] tudo seria determinado basicamente pelos fatores biológicos que já se encontrariam prontos ao nascer [...]” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992, p. 25).

A necessidade de as mães trabalhadoras terem onde deixar seus filhos levou à formação de algumas classes de período integral dentro dessas instituições escolares (chamadas classes de semi-internos). A ação amenizou um pouco a problemática, mas a demanda era bem maior que as vagas oferecidas e eram atendidas somente as crianças de 4 a 6 anos.

Na década de 1970, vários exilados políticos e intelectuais ligados à Educação retornam ao Brasil, entre eles, Paulo Freire, e contribuem com o projeto de abertura democrática que defendia a ampliação do acesso à escola pública. O município de São Bernardo do Campo, assim como todo país, sofre pressão para ampliar o número de crianças atendidas e também para minimizar o grave problema da repetência e evasão escolar nas primeiras séries do primeiro grau.

Focado em tais preocupações – evasão, repetência e acesso –, o município investe mais na pré-escola com o intuito de prevenir as defasagens e os fracassos detectados nas séries iniciais. Para ampliar as vagas, são retiradas as classes de semi-internos que apoiavam algumas mães trabalhadoras e também é aumentado o funcionamento de muitas instituições, as quais passaram a atender três períodos: manhã, intermediário e tarde.

A Educação Compensatória surge junto com a ideia de que a criança vai aprender de acordo com o meio, por isso, precisa ser estimulada e corrigida. Isso impulsiona a mudança de concepção de desenvolvimento humano – de inatista para ambientalista – segundo a qual, “a criança nasce sem características pré-determinadas. É o meio, o externo, o responsável por todos os estímulos necessários para o sujeito se desenvolver.” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992, p.

¹⁰ Jean Ovide Decroly (1871-1932) – Contribui para uma nova visão da infância (JEAN OVIDE DECROLY, 2014).

25).

Amplia-se a necessidade de creches no município. O fechamento das classes de semi-internato engrossa a luta das famílias pelo direito de ter onde deixar os seus filhos. É nesse cenário que, em 1979, surgem as creches municipais em São Bernardo do Campo, sob a responsabilidade do Departamento de Promoção Social, para atender crianças de quatro meses a três anos e onze meses. A primeira delas, localizada no Jardim Petroni, foi fruto de muita luta e reivindicação dos moradores, assim como as demais que, gradativamente, foram surgindo (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992, p. 26).

Na década de 1980, a Educação Infantil em São Bernardo do Campo é reconhecida como modelo no país. À época, a Educação recebe técnicos ligados a serviços de Educação Especial para compor a equipe técnica e apoiar esta modalidade de ensino: psicólogos, assistentes sociais e pedagogos.

E as creches? Continuaram aumentando, devido às pressões sociais, porém, a passos lentos, pois como não havia uma política educacional voltada às mesmas, mantiveram as características do surgimento: as construções eram pequenas e simples para cumprir o objetivo de “guardar” e cuidar das crianças, enquanto as mães da periferia do município trabalhavam. Ou seja, “[...] os objetivos da creche nos primeiros anos eram o de promover a ‘assistência social plena à criança privada dos cuidados maternos’ e ‘prevenção do abandono’.” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992, p. 21).

A responsabilidade com o cuidado das crianças nas creches era das chamadas monitoras, as quais precisavam dar conta das diversas tarefas que envolviam este cuidado. Para contratá-las, o município considerava como pré-requisitos “ser mulher, mãe ou dona de casa”. A título de ilustração, é destacado o depoimento de uma monitora de creche, Maria Aparecida Dutra Alves, que, na época, atuava na Creche do Parque São Bernardo:

[...] a minha função de monitora era cuidar das crianças: banho, recreação, levar a UBS¹¹, fazendo tudo da limpeza geral e havia o revezamento de dois em dois meses em que cada funcionária ficava responsável pela cozinha e refeitório, tanto na limpeza quanto no preparo da comida, solicitação de alimentos e lavagem de toda a roupa da creche (toalhas, cobertores e lençóis). (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992, p. 21)

¹¹ UBS – Unidade Básica de Saúde.

Eram realizadas supervisões periódicas nas creches por profissionais formados em Serviço Social, cujas principais atribuições eram atender as mães no que se referia às matrículas e encaminhar as necessidades das instituições. Não havia, portanto, nenhuma preocupação pedagógica com as crianças desta faixa etária.

Diferentemente das creches, as pré-escolas definiam-se como instituições educacionais com proposta pedagógica dirigida às crianças. Esta comparação é realizada com o propósito de destacar que, desde o início, a creche recebeu a sina de “cuidar” das crianças, de ser para os filhos dos pobres e foi negligenciada de diversas maneiras, apesar de, na época, ser considerada como uma grande conquista.

Em 1985, como forma paliativa às reivindicações da população, a Administração Pública retoma o atendimento a crianças de período integral nas classes de semi-interno em algumas escolas de Educação Infantil. As classes de período integral aumentam proporcionalmente à participação da mulher no mercado de trabalho. Esta foi uma forma encontrada para amenizar a situação das mães trabalhadoras, visto que não havia creches suficientes para atender as crianças pequeninas e que o município atendia somente parte da faixa etária de 4 a 6 anos. Porém, o número de vagas continuava insuficiente para atender à necessidade da população. Era uma luta conseguir vaga em uma classe de semi-interno.

O marco mais importante da década foi, sem dúvida, em 1988, a Nova Constituição¹² do país:

[...] atendendo aos anseios da sociedade, especialmente do movimento de mulheres – feministas, sindicalistas ou moradoras de bairros – definiu que o Estado Brasileiro deveria garantir a oferta de Educação Infantil – pública, gratuita e de qualidade – para crianças de 0 a 6 anos, por meio do sistema educacional. Nas décadas seguintes, essa proposição legal desencadeou uma ampla expansão dos estabelecimentos de Educação Infantil. (BARBOSA, 2010, p. 1)

Com isso, os municípios foram orientados a iniciar ou ampliar sua rede de atendimento à população infantil. Houve a preocupação com a expansão do ensino, porém, em relação à qualidade deste ensino pouco foi feito. Nas creches permaneceram as preocupações ligadas ao cuidado, higiene, formação de vínculos

¹² BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988. São Paulo: Forence, 2009. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 5 mar. 2014.

e experiências afetivas.

2.2 CONTEXTO HISTÓRICO – 1990 A 2007

É na década de 1990 que surge um novo olhar para a Creche. Em 1991 a Creche passa do Departamento de Promoção Social para o Departamento de Educação e inicia-se um processo de transformação de sua prática. Assim, são contratados novos monitores encarregados da recreação das crianças.

A partir dessa nova realidade, a instituição Creche inicia uma luta para ser reconhecida como um espaço educacional de crianças pequenas. Ocorre a contratação de novos profissionais por meio de concurso: ajudante geral, merendeiras, dirigentes¹³ e a contratação de assessoria técnica com o intuito de investir na formação dos profissionais e no aperfeiçoamento do trabalho.

[...] a visão constitucional do direito à vaga nas creches e pré-escolas para pais que trabalham vem sendo substituída pela ideia do direito de toda criança a frequentar uma escola de Educação Infantil. Isso evidencia uma significativa mudança na compreensão dos direitos das crianças e também uma importante aposta na contribuição que a escola de educação infantil pode oferecer às crianças pequenas e suas famílias. (BARBOSA, 2010, p. 1)

Vislumbra-se um movimento a favor da qualidade da educação oferecida. “São realizadas reuniões, oficinas e encontros de funcionários de creches, de modo sistemático. Busca-se uma nova relação com as famílias, mais aberta e participativa e inicia-se também uma aquisição de materiais adequados à creche” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992, p. 22).

É também na década de 1990 que a concepção de desenvolvimento humano torna a mudar. As duas concepções citadas anteriormente – inatista e ambientalista –, embora opostas, concordam no ponto de que a infância é apenas

¹³ Cargo hoje em vacância, que responde pela direção da creche. O dirigente é licenciado em Psicologia e não em Pedagogia como os demais diretores.

um meio para a vida adulta e, assim, a criança é “um eterno vir a ser” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992, p. 26). Já, a nova concepção, a interacionista, considera que:

[...] os dois fatores, o biológico e o social, não podem ser dissociados e influenciam-se mutuamente, existindo uma reciprocidade de influências entre o indivíduo e o meio. Ela vê a aquisição de conhecimento como um processo de construção lenta e gradual que se inicia com o nascimento e continua por toda vida. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992, p. 27)

E é a partir dessa concepção que a infância passa a ser vista como um período propício para a aprendizagem e a criança como um ser inteiro, ativo e pensante. Assim, a rede municipal assume a concepção Construtivista-interacionista, na qual “[...] a construção do conhecimento, a formação do pensamento e da personalidade ocorrem nas várias interações que a criança estabelece com o meio, principalmente com as pessoas” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992, p. 46).

Nesse período, a preocupação do município era que as creches se constituíssem enquanto equipamentos educacionais, dentro de uma rede. Para isso, foi elaborado o Projeto de Creches, que tinha como principal objetivo os estudos sobre o desenvolvimento infantil e as possibilidades do fazer pedagógico corresponder às especificidades de cada faixa etária.

Assim, definiu um currículo para a Creche, no qual são apontadas quatro áreas de conteúdo e quatro tipos de atividades: “[...] conhecimento de si, primeiras noções pré-lógicas, linguagem, conhecimento do mundo físico e social” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992, p. 49-51).

Até a elaboração desse documento não havia ainda a figura de um mediador na formação continuada dos profissionais da Creche, porém, o mesmo já aponta a necessidade de um trabalho de formação que favorecesse o conhecimento teórico e a discussão da prática:

É preciso garantir espaços de formação planejados de acordo com as necessidades dos grupos de educadores através de reuniões, cursos, treinamentos (especialmente para os educadores recém-contratados), palestras, visitas a outras creches, oportunizando-se novos conhecimentos e trocas de experiências com profissionais da rede e convidados. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992, p. 59)

A Lei Federal n. 9.394 (LDBN), de 1996, em seu art. 67º, corrobora com essa

indicação quando determina que haja “período reservado para estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”. Isso ocasionou mudanças na rede municipal de São Bernardo do Campo, que implantou o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), o que possibilitou espaço para estudos sobre a prática pedagógica. Nas creches, a responsabilidade desta formação citada foi destinada ao dirigente e/ou equipe técnica (BRASIL, 1996).

O novo quadro legal propôs a formação do professor em Nível Superior de Ensino. Assim, os monitores (educadores da creche) foram incentivados a cursar Pedagogia e acessar o cargo de professor. Aqueles que não tiveram a possibilidade de se formar, permaneceram como monitores, porém, este cargo entrou em vacância e, hoje, há pouquíssimos monitores na rede municipal e eles desempenham as mesmas atribuições que os Auxiliares em Educação.

Outro avanço importante: a Creche e a pré-escola passaram, pela primeira vez, a ter seu financiamento previsto em lei, ao lado das demais etapas da Educação Básica, isso, quando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1997 a 2006, foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB), que se mantém em vigor desde 2007, e se estenderá até 2020.

Passada mais de uma década da elaboração da primeira proposta curricular da rede municipal de São Bernardo do Campo, os profissionais da Educação passaram a indicar a necessidade de mudanças no currículo. Iniciou-se, então, a construção de uma nova Proposta Curricular, a qual foi construída por muitas mãos, pois contou com representação de todas as instituições escolares, com a equipe técnica e com especialistas em todas as áreas de conhecimento.

A mesma foi elaborada a partir dos documentos já então constituídos: “A Educação Infantil em São Bernardo do Campo: Uma proposta Integrada para o trabalho em Creches e EMEIs” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998). Buscou-se nesta construção considerar o caminho percorrido até então, avançar para além do mesmo, respeitar as ideias dos profissionais e, contudo, não contradizer as teorias adotadas. Assim, foram dois anos de trabalho (2005 e 2006) que resultaram em mais de mil páginas

distribuídas em seis cadernos¹⁴.

O principal objetivo da proposta que continua em vigor é servir de parâmetro para toda a rede e suporte para que cada instituição elabore seu Projeto Político e Pedagógico (PPP), buscando adequação às suas especificidades pedagógicas e considerando a comunidade na qual a escola está inserida.

Em sua base, os referenciais teóricos apresentam os estudos realizados por Jean Piaget, Henri Wallon e Lev Semenovitch Vygotsky, pesquisadores cuja escolha deveu-se ao fato de terem se debruçado sobre o desenvolvimento infantil, e por considerarem a compreensão sobre o funcionamento psicológico a partir da sua gênese e evolução.

Em relação à Creche, qual a contribuição da nova Proposta Curricular?

Na nova Proposta Curricular, Caderno 2, volume II, específico da Educação Infantil, são abordadas as áreas de conhecimento, bem como os seus objetivos e conteúdos, a partir da divisão entre as faixas etárias de 0 a 3 e de 4 a 6 anos¹⁵. Esta forma de estruturação é dada no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. As orientações didáticas não apresentam tal divisão por faixa etária e trazem várias ideias para auxiliar o educador em suas reflexões e ações.

A organização dos objetivos e conteúdos e a divisão por faixa etária ocorrem em todas as áreas, quais sejam: Língua Portuguesa (linguagem oral e escrita), Matemática, Ciências e Educação Ambiental, Corpo e Movimento, Artes Visuais e Música. Além das áreas de conhecimento, o documento trata também da questão do brincar, da rotina e da organização do tempo e do espaço nas instituições, e aborda uma série de temas específicos para Creche como: concepção de cuidar e educar, controle dos esfíncteres, acolhimento e afetividade, higiene pessoal, repouso – isso para citar somente alguns.

A última parte do caderno enfatiza a relevância do uso dos instrumentos metodológicos com base nos estudos realizados por Madalena Freire (1997), identificados como: observação, registro, reflexão, planejamento e avaliação bem como salienta, ainda, a importância destes instrumentos serem trabalhados e desenvolvidos de maneira articulada entre si e de caminharem junto com a formação continuada dos professores, apontando como fundamental o acompanhamento do

¹⁴ Saiba mais em: Notícias do Município *On-line*: Proposta Curricular Inovadora (BRASIL, 2007).

¹⁵ Esta era a divisão de faixa etária adotada na época. Hoje, a mesma corresponde a 0 a 3 anos (creche) e de 4 a 5 anos nas EMEBs de Educação Infantil. As crianças de 6 anos já compõem o quadro das EMEBs de Ensino Fundamental (9 anos).

trabalho do educador, por meio da parceria com a equipe gestora.

2.3 CONTEXTO HISTÓRICO A PARTIR DE 2007

Se considerado que desde 1988 a Educação Infantil foi definida como um direito das crianças e das famílias e uma obrigação do Estado de ofertá-la de acordo com a demanda, como esta proposição vem sendo cumprida?

Mais de vinte e cinco anos depois, a proposição legal, em relação às creches, ainda está longe de ser cumprida a contento. Os municípios passaram, então, a ser pressionados também pela Justiça, além dos movimentos populares, para ampliar as vagas na Educação Infantil. Algumas instituições são obrigadas a matricular crianças que chegam com mandado de segurança, via Ministério Público. Isso diminui a qualidade do atendimento, uma vez que o número de crianças é maior do que a capacidade de estrutura básica da escola.

O Plano Nacional de Educação que recentemente foi aprovado no Congresso Nacional, e espera a aprovação da Presidente da República, determina em parte de sua primeira meta que 50% das crianças de 0 a 3 anos tenham vagas garantidas em Creches Públicas, até 2020 (BRASIL, 2010). Segundo pesquisas, hoje, no Brasil, somente cerca de 18% desta faixa etária¹⁶ é atendida em creches públicas e conveniadas.

Essa meta já havia sido colocada no PNE anterior (Decênio de 2000 a 2010). O que aconteceu para que a mesma não tenha sido cumprida? Falta de verba? Falta de organização e vontade política?

Não se mede – ou não se fala sobre – o enorme desvio que há entre o que é prescrito e o que é viável nas condições para efetivação da meta, haja vista que até 2006 vigorou o FUNDEF, no qual não havia repasse de verba destinada à Educação Infantil. Uma vez que o foco era o Ensino Fundamental, toda atenção das políticas públicas voltou-se para o mesmo, garantindo, assim, o repasse da verba. Ora, de que vale colocar uma meta e não pensar em medidas para seu cumprimento? Óbvio

¹⁶ Saiba mais em:

25 ANOS: AS MUDANÇAS na educação e em nova escola. Revista Nova Escola. Edição Comemorativa 25 anos: jan./fev. 2011. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/apresentacao-25anos-mudancas-educacao-nova-escola-618212.shtml>>. Acesso em: 14 jun. 2014

que foi uma meta que já nasceu fadada ao fracasso.

Como uma das pretensões do atual Plano Nacional de Educação (Decênio 2010 a 2020) é colocar objetivos intermediários a curto, médio e longo prazo para garantir que toda gestão pública tenha sua parcela de responsabilidade no cumprimento das metas e prevê também formas de a sociedade monitorar e cobrar o cumprimento das mesmas, isso pode diminuir um pouco o descaso e aumentar a possibilidade de cumprimento, pelo menos de parte da meta, mesmo que fique longe de atender os 50% determinados. Esta preocupação com a quantidade traz, ou deveria trazer, uma preocupação ainda maior com a qualidade da Educação.

Em relação à qualidade da Educação Infantil, Maria Malta Campos e uma equipe de pesquisadores realizaram uma ampla pesquisa em parceria com a Fundação Carlos Chagas, Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Banco Interamericano de Desenvolvimento, que compreendeu seis capitais localizadas nas cinco regiões geográficas do país, abrangendo 147 instituições de Educação Infantil, nas quais foram observadas 91 turmas de creches. A pesquisa resultou em um artigo que reúne indicadores que demonstram como está o desenvolvimento educacional desta modalidade de ensino, bem como aponta que os níveis de qualidade da Creche encontram-se ainda insatisfatórios, principalmente no que se refere ao desenvolvimento de atividades e rotina de cuidado pessoal (CAMPOS et al, 2011).

Sabe-se que as leis, por si mesmas, não são garantia de mudanças, pois existe um percurso considerável entre a sua criação e execução e é a participação efetiva da população, fazendo valer o seu direito, que pressiona o Poder Público no seu cumprimento. Por conta disso, os resultados são lentos e acabam ocorrendo de forma bem desigual no país. Segundo a pesquisa realizada por Campos et al (2011), há grande diferença em relação à cobertura deste atendimento educacional nas diversas regiões e nas zonas rurais e urbanas em diversos aspectos. Os autores esclarecem:

Na faixa de 0 a 3 anos, as Regiões Centro-Oeste, Sul e Sudeste apresentaram crescimento relativo maior na taxa de frequência do que as demais regiões, praticamente dobrando suas porcentagens de atendimento [...]. As desigualdades de cobertura da educação infantil nas zonas urbanas e rurais permaneceram expressivas, especialmente no caso da creche, cuja cobertura no campo não passa de 7,2%. (CAMPOS et al, 2011, p. 4)

Além disso, Observam que há: “[...] na Região Sul, a presença de livros de literatura em 76,7% das creches e em 89,8% das pré-escolas; as porcentagens encontradas para o Nordeste foram, respectivamente, de 37,2% e 46,3%”. Mesmo a incorporação das creches aos sistemas educacionais ainda se encontra em processo em muitas regiões. Segundo a pesquisa, “As crianças brancas continuaram a ter maior acesso à Educação Infantil, em comparação com a população preta e parda”. Além disso, Observam que há: “[...] na Região Sul, a presença de livros de literatura em 76,7% das creches e em 89,8% das pré-escolas; as porcentagens encontradas para o Nordeste foram, respectivamente, de 37,2% e 46,3%”. Mesmo a incorporação das creches aos sistemas educacionais ainda se encontra em processo em muitas regiões. Ou seja, é um atendimento bastante desigual para os diferentes segmentos da população e a Creche sempre se mostra em situação mais desfavorável que a pré-escola (CAMPOS et al, 2011, p. 5-7), pois:

As creches aparecem sempre em situação mais precária, seja quanto à formação de pessoal, seja quanto à infraestrutura material, adotando rotinas rígidas baseadas quase exclusivamente em ações voltadas para a alimentação, higiene e contenção das crianças. (CAMPOS et al, 2011, p. 26)

A citação deixa claro que falta uma maior preocupação com a programação educativa desenvolvida com as crianças pequenas. É um ponto bastante importante de investimento, com vistas a mudanças favoráveis nesta modalidade de ensino. Como narrado anteriormente, o foco da creche deve recair sobre o desenvolvimento integral da criança, com propostas que viabilizem o desenvolvimento da inteligência, da personalidade e do domínio de novas habilidades.

Os estudos desenvolvidos por Campos et al (2011) analisam também algumas pesquisas pregressas, as quais constataram que as crianças que têm a oportunidade de frequentarem uma boa instituição de Educação Infantil contam com maior probabilidade de obter bons resultados no Ensino Fundamental. Quanto antes o início, maior o desenvolvimento intelectual nas idades de 6 e 7 anos e com melhoria na autonomia, concentração e sociabilidade na entrada da escola primária aos 6 anos.

No que diz respeito à formação de professores, o Governo tem criado

diversos programas, a exemplo do Proinfantil¹⁷, voltados às educadoras leigas, que compunham a maior parte do contingente de pessoal empregado nas creches. Fica marcada, assim, a desigualdade também quanto à formação de professores nas diversas regiões do país.

Dentre esses profissionais é possível encontrar um grande número de professores em determinadas regiões, sobretudo nas zonas rurais, exercendo a função docente sem a habilitação requerida por lei. A formação mínima exigida pela LDB 9.394/96 de acordo com o art. 62 é o ensino médio, modalidade normal para atuar na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. No entanto, as políticas oficiais têm enfatizado a importância de que essa formação se dê em Nível Superior nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2005, p. 30)

A produção acadêmica sobre a educação da infância tem enfatizado a importância de a criança ser considerada produtora de cultura e, portanto, com direito a ter voz, participar e criar. Muitas mudanças na legislação e na política educacional vêm impulsionando um novo olhar para a Creche, esclarecendo a importância dessa etapa educacional (CAMPOS et al, 2011).

Que lugar ocupa a creche, hoje, em São Bernardo do Campo?

Apesar de toda dificuldade que o município ainda enfrenta para quantificar e qualificar o atendimento dessa faixa etária, em relação à realidade do país apresentada por Campos et al (2011), a Creche mostra-se avançada em alguns aspectos, porém, continua lutando para ser considerada uma instituição de Educação Infantil e não somente um lugar para cuidar dos filhos de mães trabalhadoras. A preocupação do município coincide com a preocupação também trazida por Campos et al (2011):

[...] os movimentos sociais que lutaram pelos direitos da mulher acabaram por reconhecer que os ganhos de qualidade só seriam obtidos na medida em que o atendimento tivesse como foco principal as necessidades de desenvolvimento da criança pequena. (CAMPOS et al, 2011, p. 25)

Os autores enfatizam a importância da mudança de foco em relação ao

¹⁷Saiba mais em:

BRASIL. Elaboração de políticas e estratégias para a prevenção do fracasso escolar – Documento Regional BRASIL. Fracasso escolar no Brasil: Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar, 2005. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. DF, Brasília: MEC/SEF, 2005.

principal objetivo da instituição Creche: ao invés da preocupação em atender à mãe trabalhadora, embora também o seja, ter como alvo e propósito inalienável atender às necessidades de desenvolvimento da criança pequena, independente da mãe ser trabalhadora ou não, ser pobre ou não.

Atualmente, a mãe que não trabalha e tem sua criança na creche é vista pela comunidade como alguém que está “tirando a vaga” de quem realmente precisa, ou seja, a criança que está ali em desenvolvimento é pouco considerada, principalmente, pelas famílias que aguardam vaga na lista de espera. Os pais, por sua vez, denotam que só colocam sua criança na creche porque precisam, de fato, trabalhar, caso contrário, não o fariam. Este quadro sinaliza que a Creche ainda não é reconhecida como uma instituição educacional para crianças pequenas.

Para que seja possível uma mudança de visão, é necessário que haja vaga para todas as famílias interessadas. Assim, estas poderiam escolher matricular seus filhos na creche por reconhecer a importância da instituição no processo de desenvolvimento infantil. O fato da demanda ser muito maior que a oferta de vagas obriga o município a utilizar-se de critérios para o acesso da criança à creche, como renda *per capita* da família e o fato da mãe ser trabalhadora. Enquanto esses critérios servirem de porta de entrada para esta modalidade de ensino, será difícil mudar a visão que se perpetua acerca dessa instituição de ensino.

Em relação aos aspectos pedagógicos, a Creche, além de procurar afastar-se do modelo meramente assistencial, busca também se distanciar do modelo escolar, pois a Proposta Curricular vigente no município de São Bernardo do Campo pode levar à fragmentação do trabalho pedagógico, de acordo com as diversas áreas do conhecimento.

Quanto à organização da Creche no município, em relação à composição do quadro de educadores, até 2010 obedecia ao seguinte esquema: cada turma era atendida por um trio de educadores, sendo um professor e dois auxiliares em educação. A creche funcionava das 07h30 às 17h30. O professor atuava das 07h30 às 15h30 e os auxiliares em educação ficavam responsáveis pelas crianças após este horário. Ou seja, as crianças permaneciam duas horas sob a responsabilidade de funcionários que não tinham, por lei, a formação específica necessária para este fim.

Em 2011, o quadro de educadores da Creche mudou: o trio responsável por

cada turma passou a contar com dois professores e um auxiliar em educação. A instituição passou a funcionar das 07h00 às 18h00, perfazendo um total de 11 horas com a criança, ultrapassando a quantidade máxima de 10 horas indicada no documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006). Neste ponto, a preocupação do município é voltada para o atendimento aos pais trabalhadores.

Em relação à formação permanente voltada aos professores, existe um horário regulamentado pela Secretaria de Educação que garante, na Creche, três horas semanais de formação e um profissional (CP) responsável para mediar a mesma, em parceria com o diretor, em cada unidade escolar. Este espaço formativo denominado de HTPC sofre mudanças de tempos em tempos, como, por exemplo:

- a) até 2010 acontecia com dois grupos separados – professores da manhã e professores da tarde;
- b) em 2011 e 2012 a determinação era para que houvesse um único HTPC com toda equipe; e
- c) em 2013 o regulamento vigente deixou livre para a equipe de creche escolher se faz um único horário de estudo, ou se divide o grupo, conforme informações destacadas no ANEXO A. Como os professores, de modo geral, preferem fazer o HTPC no horário corrido (antes ou depois do seu horário de trabalho), a maioria das creches ficou com o grupo dividido (manhã e tarde). Alguns gestores conseguiram negociar com o grupo pelo menos um HTPC mensal noturno, para auxiliar nas decisões conjuntas que a equipe precisa tomar.

Os demais profissionais da creche passam, ou deveriam passar, também por formação permanente, uma vez que a proximidade com as crianças é uma realidade e, portanto, precisam conhecer e entender os princípios do trabalho com esta faixa etária e o Projeto Político-Pedagógico da escola. Cada equipe formada por professor, auxiliar em educação e pessoal de apoio/infraestrutura tem o seu plano de formação garantido no PPP da unidade escolar. A grande questão é que como não há uma regulamentação para estas formações, cada escola se organiza de acordo com suas possibilidades e interesses, quando há.

Vale observar que a formação exigida como pré-requisito para o cargo de

auxiliar em educação é o Ensino Médio, portanto, estes profissionais apresentam diversas formações, muitas vezes, ainda em processo: Jornalista, estudante de Engenharia, Enfermagem, Pedagogia, etc. Isso faz com que o cargo seja, não raras vezes, de passagem, pois muitos que estão atuando na rede municipal o fazem somente para conseguir recursos e investir na sua área de estudo. Contudo, a movimentação destes profissionais na rede municipal é grande. Isso dificulta também o trabalho de formação com a equipe. No caso daquele auxiliar que cursa, ou se formou em Pedagogia, e espera a oportunidade de assumir o cargo de professor, o interesse pelas propostas de formação continuada que ocorre na escola é outro, pois diz respeito à sua carreira. Claro que existem exceções e alguns profissionais de outras áreas “vestem a camisa” da Educação com dedicação e comprometimento.

É importante lembrar que o auxiliar em educação é quem permanece mais tempo com as crianças (professor permanece sete horas e as auxiliares oito horas diárias). Isso aumenta a necessidade da formação continuada junto a esta equipe.

Em relação à quantidade de profissionais que atuam junto às crianças, quem está de fora pode pensar “Que bom! São três educadores por turma”. Porém, fazendo uma conta rápida: o professor da manhã trabalha da 07h00 às 15h00 e o da tarde das 10h00 às 18h00. Teoricamente ficam juntos das 10h às 15h, ou seja, cinco horas em que a turma fica com três educadores. Seria isso se cada educador não tivesse uma hora de almoço. O que faz restar apenas duas horas com três educadores. Considerando o exemplo de uma turma de infantil I (crianças de 1 para 2 anos), com 18 crianças que ainda não tem controle dos esfíncteres, um destes profissionais fica muito tempo na troca de fraldas, o que resulta um único educador com crianças tão pequenas e, pela característica da faixa etária, os conflitos são constantes entre elas.

Nas creches em São Bernardo do Campo, não há uma divisão de tarefas na qual o professor fica com a parte pedagógica (cuida da mente) e o auxiliar com os “cuidados essenciais” (cuida do corpo). Entende-se que quem cuida educa e quem educa cuida. E nesta indivisibilidade do educar e do cuidar, há momentos em que o auxiliar fica com a turma enquanto o professor vai trocar ou dar banho. Tudo isso, para enfatizar a necessidade de formação continuada também para o auxiliar em educação que trabalha com as questões pedagógicas, media conflitos, cuida, etc.

Só não faz registros, planejamentos e relatórios, mesmo assim, é convidado a partilhar o seu ponto de vista, de acordo com as relações que se estabelecem nos trios.

Esses profissionais estão presentes também em outros municípios, como mostra Campos et al (2011):

[...] continuam a ser empregadas nos sistemas educacionais as chamadas auxiliares, para as quais as exigências de formação não são as mesmas e que muitas vezes são as pessoas que permanecem maior número de horas com as crianças nas instituições que funcionam em período integral. Esse é ainda um problema que não foi devidamente equacionado pelas políticas de formação de pessoal. (CAMPOS et al, 2011, p. 23)

Pesquisas apontam que a formação dos profissionais que atuam na unidade, assim como as condições em que este atendimento se dá, é que determinarão melhores ou piores oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem para as crianças. Vale lembrar, esta qualidade está atrelada à riqueza das experiências que são propostas para os pequenos, as quais precisam possibilitar a plena vivência da infância e ampliar a visão de mundo das crianças. Quando isso acontece, faz toda a diferença em suas vidas. Para tanto, há necessidade de um investimento maior em vários aspectos: estruturais, éticos, políticos, sociais e pedagógicos.

Mesmo com todas essas mudanças, a Creche ainda caminha alguns passos atrás das demais modalidades de ensino. Os profissionais que nela atuam sempre precisam lutar com afinco para que ela seja reconhecida como uma instituição de desenvolvimento infantil frente à comunidade, frente ao Governo e mesmo frente a alguns colegas de trabalho com a visão puramente assistencialista. Há que se perguntar: Por que isso ainda ocorre?

A ideia da Creche como escola da infância é ainda muito nova e, querendo ou não, é preciso reconhecer que a instituição trata de uma faixa etária que necessita de muitos cuidados. O que pode fazer a diferença entre um olhar puramente assistencialista e um olhar que prima pela construção de conhecimentos pela criança é a concepção que o profissional que está em contato direto com a mesma tenha: concepção de criança, de ensino e aprendizagem, de infância.

Como em São Bernardo do Campo os professores migram de uma modalidade de ensino para outra, há uma rotatividade grande de profissionais.

Assim, sempre têm aqueles que chegam com a visão de que na Creche é só trocar, alimentar, brincar e cuidar para que a criança não se machuque. Há também aqueles que estão na Creche há muito tempo e que resistem a ideia vê-la sob nova concepção de escola da infância. Compõem ainda este quadro os professores que, quando estão perto da aposentadoria, migram para a Creche para ampliar a carga horária, mesmo não tendo muita afinidade com a faixa etária. Por conta de tudo isso, profissionais com diferentes concepções do que é desenvolver um trabalho com crianças pequenas e quais as suas implicações convivem nestas instituições.

É preciso considerar que é muito sutil, embora importantíssima, a diferença entre acreditar e investir nas potencialidades da criança e cumprir um ritual puramente assistencialista.

A Creche é organizada por horários, tanto para garantir harmonia nos usos dos espaços coletivos (solário, área externa, ateliê, biblioteca, refeitório), como para que a criança se aproprie de uma rotina, o que lhe traz certa segurança. À parte dos cuidados essenciais, tais como as trocas de fraldas, o banho, o horário da mamadeira ou café, do almoço, do sono, do lanche e do jantar, que tomam a maior parte do tempo desta rotina, é difícil para alguns educadores garantir o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que vá além dos cuidados, principalmente, se junto com toda esta demanda ainda há falta de pessoal. Frente a esta realidade não é difícil manter um olhar meramente assistencial em relação a esta etapa da infância.

O profissional que tem por concepção investir nas aprendizagens dos pequenos irá aproveitar também todos estes momentos de cuidados essenciais para que a criança aprenda. Por isso, que hoje é preciso ter um profissional formado para trabalhar nas creches e não um leigo. E são estas ações intencionais que vão delimitar a diferença. O banho, a troca, por exemplo, são momentos riquíssimos de contato individual com a criança, o educador cria um vínculo afetivo, conversa, pergunta, canta, brinca, interage com ela. O profissional que ainda não acredita no potencial das crianças desta faixa etária vai cumprir a tarefa do mesmo jeito, porém, de uma forma mecânica, sem a intenção educativa.

Para garantir um mínimo de sistematização das aprendizagens dos pequenos, nessa rede municipal, busca-se estabelecer algumas atividades permanentes, quais sejam: o contato da criança com músicas de qualidade, com

livros que os pequenos possam manusear, brincar, observar as imagens, recontar a história; procura-se garantir a leitura ou contação diária de histórias para as crianças com utilização de diversos recursos (livros, fantoches, teatro, objetos, pelúcias, etc.); o brincar também faz parte da rotina diária desta faixa etária (jogo simbólico/faz de conta, jogos de construções, brincadeiras tradicionais, parque, etc.); proposta de “cantos” dentro da sala (de leitura, de arte, do brincar, por exemplo), possibilitando a escolha da criança em relação ao que fazer e com quem (recebe o nome de atividade diversificada). O mesmo acontece na atividade denominada intersalas, porém, nesta, os cantos são espalhados pela escola e a criança transita livremente por todos os espaços.

Sabe-se que garantir esses momentos, não é o mesmo que garantir a aprendizagem das crianças, pois a forma como estas atividades são planejadas, organizadas e apresentadas é o que vai fazer toda a diferença. Portanto, o educador precisa acreditar e entender sobre desenvolvimento infantil.

Como já comentado, mas digno de destaque, outro aspecto que dificulta que a Creche seja vista como um local de aprendizagem e desenvolvimento infantil é o fato de ainda ser critério para se conseguir uma vaga na instituição, a mãe ser trabalhadora. Logo, este critério mantém a Creche no lugar de cuidar da criança, enquanto a mãe trabalha. Se fosse garantido a todos o direito de ter seus filhos em uma escola da infância, com intuito de contribuir para o desenvolvimento de sua inteligência e personalidade, o conceito que se tem formado sobre a instituição teria mais possibilidade de avanço. Óbvio que esta nova visão não a exime de um papel assistencial, mas vai muito além disso. E é esta conscientização que se busca, gradativamente, ir construindo dentro e fora da Creche.

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SÃO BERNARDO DO CAMPO

Com o objetivo de resgatar historicamente quando e como começou a presença de formadores de professores em São Bernardo do Campo e, a partir daí, as principais mudanças ocorridas, tanto em relação aos profissionais, como também ao desenvolvimento da formação continuada, o presente capítulo foi dividido em três partes: na primeira é resgatada a trajetória dos formadores (PAPs e CPs) e as principais formações que estes receberam; na segunda parte é observada a formação inicial e a formação continuada e suas principais críticas; e, na terceira parte, o olhar volta-se à importância de o CP refletir sobre a própria prática.

3.1 A TRAJETÓRIA DOS FORMADORES (PAPs E CPs)

3.1.1 Como Tudo Começou: Histórico das PAPs

Em 2009, Freitas realizou uma dissertação de mestrado, sob título “Formação de Professores(as) e Relações Interpessoais: Um Estudo em São Bernardo do Campo”, na qual faz um resgate histórico do surgimento de formadoras de

professoras na rede municipal de São Bernardo do Campo, observando uma década da formação continuada no município (FREITAS, 2009).

Como a autora participou do processo desde o início, apresenta com propriedade o percurso histórico das formadoras de professoras. A sua pesquisa aponta que tudo começou em 1998, quando houve uma proposta da Secretaria de Educação do município para criar a função de Professor de Apoio Pedagógico (PAP), com o intuito de investir na formação dos profissionais do ensino.

Para o acesso a função, a candidata, após ser indicada pelo grupo da escola, elaborava um projeto individual de atuação na área de formação de professores, o qual era avaliado pela Secretaria de Educação e, posteriormente, encaminhado à unidade escolar de interesse.

Uma vez aceita, a PAP poderia permanecer na função por um ano e, no final deste prazo, se fosse do seu interesse dar sequência ao trabalho no cargo, era submetida a uma avaliação da equipe de professores (FREITAS, 2009).

Em princípio, as PAPs tinham o papel de multiplicadoras de conhecimentos: participavam das assessorias e socializavam os estudos com o seu grupo escolar. Para isso, permaneciam meio período em sala de aula e o outro em prol da formação, que consistia em organizar e coordenar o HTPC, bem como os materiais pedagógicos. Como atuavam meio período em sala de aula, tinham a oportunidade de colocar em prática as propostas de trabalho sugeridas nas assessorias com a própria turma e depois tematizar com o grupo de professoras (FREITAS, 2009).

A primeira dificuldade destacada por Freitas (2009), e comprovada por meio das entrevistas realizadas com outras PAPs no decorrer da sua pesquisa, foi a de ser vista pelo grupo de professoras como formadora, pois para isso havia a necessidade de mudança de postura, exigida pela função, e isso causava estranhamento e resistências veladas. A autora enfatiza que foi preciso muito diálogo para se estabelecer um processo dialógico reflexivo. Neste contexto, a parceria com a direção da escola também foi apontada como fator importante para a superação.

Após algum tempo, a situação de repassar para o grupo as discussões realizadas nas assessorias começou a incomodar as PAPs. A avaliação realizada pelas profissionais refletia a vivência de uma formação reprodutivista, transmissora e que não apresentava muitos resultados na prática. A partir destas reflexões, houve

uma significativa mudança na forma de propor as formações, tanto nas assessorias voltadas para as PAPs, como nas formações nas escolas para as professoras. Passaram a ter um cunho mais reflexivo sobre a própria prática, tendo como base as tematizações (filmagens de atividades e discussões coletivas sobre as mesmas). Com isso, foi observado que o olhar para a própria prática auxiliava a relacioná-la com as teorias e a reorganizá-la (FREITAS, 2009).

E assim, Freitas (2009) ressalta que as PAPs foram construindo competências de formadoras no transcurso de seus dias, com uma demanda enorme de trabalho e com o grande desafio de administrar as relações no ambiente escolar. Ela destaca a última tarefa como uma das principais e mais difíceis, posto que muitas PAPs acabaram por desistir da função, por não conseguirem lidar com os diversos conflitos interpessoais que foram se estabelecendo no cotidiano das escolas. Outras, por sua vez, foram aprendendo a lidar com as relações, tendo como respaldo as discussões realizadas nas assessorias.

É importante ressaltar que, segundo apontado por Freitas (2009), a existência de um espaço para as discussões, trocas de experiências, estudos e aprimoramento das formadoras de professoras foram essenciais para o desempenho das profissionais, principalmente no início da função, haja vista a crise de identidade instaurada no período de transição entre o ser professora e o ser formadora.

E foi nesse espaço de reflexão coletiva que as profissionais concluíram quais seriam as principais atribuições das PAPs e, a partir delas, observaram que a demanda de trabalho era muito grande. Houve, então, a necessidade de mudança na carga horária das PAPs, e isso ocorreu em 2003, ano em que deixaram a sala de aula e passaram de 16 horas semanais para 40 horas semanais dedicadas exclusivamente à formação de professores, possibilitando, segundo a autora, um salto qualitativo na formação continuada. Isso deixa claro que foi a crescente necessidade deste profissional nas escolas que impulsionou a organização e a legitimação da função.

No período de 1998 a 2008, marcado pela presença das formadoras de professoras nas escolas, foram levantados alguns pontos relevantes para qualificar a formação continuada, que impulsionaram os primeiros passos e as primeiras construções no percurso e atribuições das PAPs no município, quais sejam: formação constante e consistente do formador(a) com base nos diálogos reflexivos;

observação de sala de aula, como um importante caminho formativo e formação realizada a partir de situações significativas de aprendizagem relacionadas com as necessidades reais do grupo. Ou seja, construção de um enredo com todo o processo formativo, unindo a formação propriamente dita, a prática, as devolutivas e os encaminhamentos (FREITAS, 2009).

E a Creche nesse processo?

Foi contemplada com a presença das PAPs somente em 2003. Até esta data, a formação da equipe escolar contava apenas com o diretor(a), ou dirigente de creche. Porém, esta nova profissional não vinha compor o quadro de funcionários da unidade, pois a PAP que atendia a escola mais próxima ficou com a responsabilidade de dar assistência também à Creche. Esta situação ficou insustentável, pois era muito grande a demanda de trabalho de duas escolas para ser coordenada por uma formadora. Assim, o Edital de Normalização, datado de 31 de outubro de 2005 institui uma PAP para cada unidade escolar. Porém, esta mudança somente efetivou-se em 2008, segundo o Edital de Normalização de Atividades Educacionais Complementares para o ano de 2008, emitido em 21 de novembro de 2007¹⁸ (FREITAS, 2009).

Verifica-se que houve uma demora de seis anos para que as creches fossem atendidas parcialmente pelas PAPs e, praticamente uma década (de atraso) para ser considerada, na rede municipal de São Bernardo do Campo, como uma instituição de ensino com os mesmos direitos das demais. Este período de negligência ainda pesa, em forma de defasagem, nesta modalidade de ensino.

3.1.2 A Chegada dos Coordenadores Pedagógicos

A atual pesquisa dá sequência ao resgate histórico e observa o percurso dos Coordenadores Pedagógicos (CPs) na rede municipal de São Bernardo do Campo.

No final de 2009 houve o primeiro concurso público para Coordenador

¹⁸ Na Dissertação de mestrado de Freitas (2009) são apresentados os documentos que comprovam tais mudanças.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Edital, de 21 de novembro de 2007. Normalização Atividades Educacionais Complementares/2008. Secretaria da Educação e Cultura. Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo. São Bernardo do Campo: 2007.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Edital, de 31 outubro de 2005. Normalização Atividades Educacionais Complementares/2006. Secretaria da Educação e Cultura. Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo. São Bernardo do Campo: 2005.

Pedagógico no município e, em 2010, este profissional passou a fazer parte do quadro de funcionários de todas as escolas, tendo pelo menos um em cada unidade.

Na ocasião, muitas PAPs foram aprovadas no concurso e continuaram exercendo a formação dos educadores, embora tenha havido muitas mudanças em relação às escolas de atuação, já que as escolhas das unidades aconteceram segundo a classificação no concurso. As PAPs que não passaram no concurso, voltaram para a sala de aula.

Como consequência de todo concurso aberto, muitos profissionais que desconheciam a dinâmica de trabalho da rede municipal de São Bernardo do Campo assumiram o cargo de coordenação, o que trouxe uma série de conflitos nas relações interpessoais nas escolas. Se a PAP que, na maioria das vezes, era professora da própria escola, escolhida pela equipe que considerava o seu desempenho profissional e sua possibilidade de atuar como formadora do grupo, já enfrentava dificuldades em lidar com as relações que se estabeleciam em decorrência dos processos formativos, como claramente descreve Freitas (2009), que dirá os novos profissionais destacados para o cargo:

As primeiras HTPCs que coordenei foram caóticas, sentia-me constrangida em falar com as colegas. Elas não me viam como formadora, algumas até se incomodavam com a minha presença nessa função devido a um estranhamento na mudança de postura que a própria atividade exigia. Um mal estar estava instalado, estávamos arranhando uma relação de anos. (FREITAS, 2009, p. 14-15)

A situação tornava-se ainda mais difícil quando o cargo era assumido por um profissional que não conhecia o trabalho desenvolvido na rede. Até o CP entender como funcionava e como estava organizada a Educação em São Bernardo do Campo, levava algum tempo, e se apropriar das atribuições da coordenação também não era tarefa fácil, pois a construção de competências formativas requer tempo e isso levou, não raras vezes, a equipe da escola a certa “falta de paciência” com os profissionais iniciantes, que necessitavam de tempo e apoio para se adequarem às exigências da profissão. Entretanto, nem sempre as equipes se dispuseram a esperar o tempo necessário à adaptação e a dar o seu apoio. Assim, sofria tanto o CP, como a equipe de uma forma geral – uma condição que veio a influir, em maior ou menor grau, na qualidade da Educação oferecida na unidade, à época.

Várias foram as situações que contribuíram com um “mal estar” em muitas

escolas em relação à chegada de uma coordenação efetiva. Para algumas CPs foi difícil lidar com a antiga PAP no grupo das professoras, pois as relações humanas que, naturalmente não são fáceis, neste quadro, agravaram-se ainda mais, uma vez que ficou subentendido que uma “assumiu” o lugar da outra, e entrou em jogo uma luta de poder, comparações e dissimulações.

Outro ponto que também contribuiu para aumentar as dificuldades nas relações: quando a própria gestão da escola apresentava concepções diferentes, pois, se esta, que deveria mediar as convivências, não conseguia trabalhar em sintonia, o que esperar das relações estabelecidas no grupo?

Quando eram as PAPs a responder pela coordenação, estas eram, primeiramente, referendadas pelo diretor. Com o concurso o quadro mudou: o diretor teve que aprender a conviver com a parceira que, porventura, escolhesse a sua unidade escolar. Portanto, as dificuldades em mediar as relações nos espaços educativos ficaram mais acentuadas em algumas escolas da rede. Muitas CPs se exoneraram, tanto por todas as dificuldades mencionadas, quanto pela falta de valorização profissional.

Toda mudança traz os seus percalços, porém, as questões apontadas acerca da chegada de CPs, no município, foram minimizadas com o passar do tempo. E, mesmo com algumas dificuldades, foi uma grande conquista a definição do cargo na rede municipal e muitos haviam lutado por isso, principalmente as PAPs que, em todo final de ano, ficavam à espera de serem ou não referendadas pela equipe. Porém, em janeiro de 2014, passou a vigorar uma nova versão do Estatuto do Magistério, na qual o cargo de CP, assim como muitos outros, entrou em extinção na vacância e voltou a ser uma função gratificada, exercida por Professor Respondendo pela Coordenação Pedagógica (PRCP) – (ANEXO B).

3.1.3 Histórico da Formação Continuada Oferecida aos Formadores de Professores

Em relação à formação oferecida às PAPs e CPs, o município sempre investiu para qualificar o trabalho desenvolvido por estes profissionais. Há, portanto, um histórico rico e significativo neste percurso. Porém, a grande questão é que não há uma sistematização propriamente dita, e esta foi acontecendo conforme a leitura de necessidades realizada pelo governo vigente. Olhar para este histórico de formação

possibilita entender como este profissional tem se constituído no decorrer dos anos, na rede municipal de São Bernardo do Campo.

O histórico da formação continuada oferecida aos formadores de professores inicia-se com as PAPs, que assumiram a função em 1998, e receberam assessorias e acompanhamentos com profissionais gabaritados e reconhecidos. Esta formação foi essencial na construção do papel dos formadores de professores. Porém, com o passar do tempo, este apoio para a iniciação dos profissionais deixou de existir e, as PAPs, que assumiram a função nos anos posteriores, não tiveram os mesmos alicerces para se constituírem no papel de formadoras.

A formação dos gestores ficou a cargo dos Orientadores Pedagógicos (OPs) da rede, viabilizada através de encontros mensais. Os grupos de estudos eram organizados de acordo com as escolas atendidas pelos OPs. Como cada OP acompanhava, em média, cinco escolas, juntavam-se grupos de dois ou três OPs, que formavam agrupamentos entre 20 e 30 gestores (CPs, diretores e PADs). Havia uma divisão entre as modalidades de ensino, de forma que os grupos estudavam sobre assuntos específicos da faixa etária que atendiam.

O início da atuação dos CPs na rede, em 2010, também foi marcado por uma formação consistente com o objetivo de ajudar na construção da competência profissional dos mesmos. Houve também o oferecimento de um curso de Pós-graduação em Educação Infantil, em parceria com a Universidade de São Paulo (USP) e um curso para Formação dos Gestores da Educação Infantil (2º semestre de 2011 e no decorrer de 2012). Tais formações agregaram novos saberes às reflexões e práticas dos profissionais.

Em relação à formação oferecida em decorrência da entrada dos CPs na rede, a Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo, em parceria com a Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (FAFE), da USP, organizou uma formação intitulada “Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos (ABPP): interlocução com professores coordenadores sobre a constituição de competências profissionais”, e teve como proposta o papel ativo dos CPs na construção do próprio conhecimento, com vistas a pesquisar sobre problemas complexos, práticos e cotidianos, apontados pelos próprios coordenadores, segundo sua realidade profissional.

Assim, foram realizadas pesquisas em pequenos grupos que resultaram na construção do livro “Atuação Profissional de Professores Coordenadores:

aprendizagem baseada em problemas e por projetos” (SEMEGHINI-SIQUEIRA; CASTELLAR, 2012), a partir do qual foi possível ter um panorama geral dos principais problemas enfrentados por estes profissionais no município.

No decorrer dos estudos, ficou claro que a ação educativa dos tutores que ministraram o curso teve como princípio apontar mudanças na forma de propor a formação continuada. Assim, o curso possibilitou que o coordenador vivenciasse, no papel de aprendiz, as seguintes mudanças: o centro do processo educativo deixa de ser o ensino e passa a ser a aprendizagem do estudante, este toma para si a responsabilidade da construção do seu conhecimento; o professor (tutor) fica com o papel de orientar os estudos. Esta forma de propor a formação aponta mudanças radicais em sua organização e busca romper com o modelo tradicional que preconiza o conhecimento fora do sujeito que, por sua vez, é receptor do que lhe é transmitido.

Essa formação envolveu 184 CPs que trabalharam em pequenos grupos de quatro a oito componentes e resultou no desenvolvimento de 29 estudos sobre os problemas indicados pelos profissionais, dentre os quais, destacaram-se temas como: “Indisciplina”; “Gestão de conflitos entre alunos”; “Planejamento do professor”; “Inclusão”; “Educação para a cidadania”; “Relação Escola família”; “Conceito de aprendizagem”; “O problema da não aprendizagem”; “Complexos educacionais no município”; “Articulação entre a concepção de ensino na rede municipal e na prática pedagógica da Educação Infantil”; “Rotina na Educação Infantil”; “Construção da autonomia dos alunos”; “Formação docente e seus reflexos na aprendizagem”; “Instrumentos metodológicos e seus usos”; “Produção textual”, “Avaliação escolar”; “Transposições didáticas: incorporação da formação na prática”; “EJA” (Educação de Jovens e Adultos). Alguns destes temas foram abordados por mais de um grupo, porém, com enfoques diferenciados.

Todos os problemas apontados e estudados pelos CPs relacionam-se com os momentos formativos que ocorrem em suas respectivas unidades escolares e isso mostra uma preocupação em buscar uma melhor qualidade para trabalhar determinados conteúdos na formação continuada. Ou seja, o foco do trabalho do CP está voltado à qualificação da prática dos professores, que, aliás, é o seu principal papel. Contudo, vale ressaltar que todos os problemas apontados pelos CPs dizem respeito às práticas do professor e quase não há apontamentos sobre a necessidade de reflexão sobre a própria prática.

3.2 A FORMAÇÃO INICIAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA: AS PRINCIPAIS CRÍTICAS

3.2.1 A Formação Inicial

Para falar sobre formação continuada faz-se necessário antes discutir, mesmo que rapidamente, sobre a formação inicial e refletir sobre algumas questões: Como vem ocorrendo a formação oferecida aos profissionais da Educação? Ela prepara os profissionais para a realidade que os espera? Quem forma os formadores? Em que aspectos a Creche é incluída nesta formação?

Nos últimos tempos, o curso de Pedagogia assumiu o monopólio da formação de profissionais para atuar em diversos cargos e funções na Educação (professor, CP, diretor etc.). Isso torna muito difícil para esta formação generalizada, ampla, que “atira para todos os lados” e, muitas vezes, aligeirada, oferecer aprofundamentos teóricos e práticos que respaldem a atuação de qualquer profissional, pois cada cargo ou função possui suas especificidades que merecem ser estudadas, analisadas, vivenciadas; o que é praticamente impossível frente a tantas demandas.

Entende-se que a docência deve prescindir como base para o exercício de qualquer tarefa no sistema de ensino, sendo o chão para as demais funções do Magistério (PIMENTA; GHEDIN, 2012). Por outro lado, as outras funções também necessitam de conhecimentos específicos que balizem o refletir e o fazer na profissão.

Como o foco desta pesquisa é a atuação do CP, é possível observar que este chega ao fim de uma graduação como esta, carregando uma série de defasagens, assim como os demais profissionais. Também é importante enfatizar que ele recebe exatamente a mesma formação que o professor. Portanto, onde buscar o diferencial para formar professores?

O que vem contribuindo para auxiliar o CP a constituir-se enquanto profissional responsável pela formação de professores é a formação continuada que recebe (quando recebe) e o seu esforço pessoal em buscar outras formações complementares.

Quando, enfim, o CP consegue, de certa forma, se encontrar em suas atribuições, depara-se com outra realidade advinda do curso de Pedagogia: a formação inicial dos professores. Eles também chegam com “a cara e a coragem”

para enfrentar uma sala de aula. Fica a cargo do CP formar este profissional a partir de orientações básicas, para que ele possa atuar na prática. Dentro da realidade de uma escola, observa-se que o tempo é bem escasso e as atribuições de um CP são muitas, isso dificulta a realização de um acompanhamento de qualidade que atenda este profissional a contento, portanto, faz-se o que é possível e quando é.

Nóvoa (2009) alerta para o cuidado que se deve ter com os professores que estão iniciando a carreira, pois grande parte da sua vida profissional será construída nos primeiros anos de exercício. Sugere que este momento seja organizado como parte integrante do programa de formação em articulação com a licenciatura e o mestrado.

Nóvoa contribui com a reflexão sobre a formação inicial de professores, observando como se dá a formação de médicos, na qual destaca quatro aspectos: a formação é realizada a partir da observação, estudo e análise de casos; identificação de aspectos que necessitam de aprofundamentos teóricos; a existência de uma reflexão conjunta, respeitando-se o papel de cada um e procurando mobilizar conhecimentos; preocupação com o funcionamento dos serviços hospitalares e busca de melhorias de diversas ordens. Ou seja, o autor indica que: “a formação de professores deve passar para ‘dentro’ da profissão; isso é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens” (NÓVOA, 2009, p. 36, grifo do autor).

Perrenoud e Thurler (2002) corroboram com essa ideia, apontando também um procedimento clínico de formação:

Seria melhor falar mais globalmente de um procedimento clínico de formação, que construísse a teoria, ao menos em parte, a partir de casos, sem se limitar necessariamente a “problemas”. Um procedimento clínico organiza-se em torno de situações singulares, que servem para mobilizar aquisições prévias, diferenciá-las, contextualizá-las e construir novos saberes ou necessidades de formação (PERRENOUD; THURLER, 2002, p. 22, grifo do autor)

Nesse sentido, Bernadete Gatti¹⁹ concorda com os autores citados e critica as universidades que escolhem seus professores pela carreira acadêmica que

¹⁹ Bernadete Gatti é especialista em formação de professores da Fundação Carlos Chagas.

GATTI, Bernadete. Formação de professores. Palestra. Fundação Carlos Chagas. Vídeo. 24 set. 2008. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WH6kulPXkVA>>. Acesso em: 22 fev. 2013.

possuem (mestres, doutores), sem considerar a experiência na realidade tal qual se apresenta no cotidiano das escolas. Enfatiza a necessidade de se discutir meios para diminuir a distância entre os sistemas de ensino e as universidades.

Ou seja, o professor universitário que nunca pisou em uma creche ou em uma escola de educação infantil, por exemplo, ensina metodologia aos alunos, futuros professores, sobre essa etapa da educação. Resultado: teoria e mais teoria, sem conexão com prática e com as reais necessidades formativas dos alunos.

O estágio é um elo importante entre a realidade educacional e a universidade, porém, muito pouco aproveitado. Sabe-se que, este, quase sempre, não acontece com a preocupação legítima de aprendizagem do estagiário (quando acontece). Vê-se de tudo. Exemplos: estagiário realizando tarefas longe da sala de aula; estagiário assumindo classe na ausência de professor (e do substituto); estagiário assumindo os cuidados de alunos com necessidades especiais etc. Isso sem falar na resistência dos professores em ter alguém observando a sua prática.

Segundo Perrenoud e Thurler (2002), os alunos que estudam para serem professores, se formam sem ter ideia dos percalços que irão enfrentar, tais como: resistência, ambivalência, estratégias de fuga dos alunos, enfrentamento permanente com algumas classes ou a desorganização crônica de alguns estabelecimentos escolares. Para que isso não ocorra, os autores apontam três níveis de parceria que precisam ser considerados, entre as instituições de formação de professores e as atividades de campo: o sistema educacional que acolhe os estagiários, os estabelecimentos escolares e os professores, individualmente ou em grupo. Enfatizam que nenhum destes níveis de parceria pode substituir os outros.

Em relação ao tema, observa-se um início de ações neste sentido, ainda que tímido, a exemplo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)²⁰, que vem mostrando em congressos, simpósios, palestras e outros eventos, resultados positivos de intercâmbio entre a escola pública e a universidade. O projeto tem o objetivo de promover o contato do futuro professor com a escola, desde o início da sua formação, com o diferencial que o aluno é acompanhado, tanto por um docente da licenciatura, como por um professor da escola, que irão orientá-lo a desenvolver atividades junto aos alunos. Todos os envolvidos recebem uma bolsa para participar do programa.

²⁰ PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2008. Fundação CAPES. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

3.2.2 A Formação Continuada

Após o resgate da história dos formadores de professores em São Bernardo do Campo e um olhar sobre formação inicial, faz-se necessário considerar o que dizem alguns autores sobre a formação continuada.

A formação que os educadores participam no decorrer de sua carreira profissional recebe nomenclaturas diferenciadas na história, segundo Christov (2008):

A expressão “Educação Continuada” traz uma crítica a termos anteriormente utilizados tais como: treinamento, capacitação, reciclagem, que não privilegiavam a construção da autonomia intelectual do professor, uma vez que se baseavam em propostas previamente elaboradas a serem apresentadas aos professores para que implementassem em sala de aula. (CHRISTOV, 2008, p. 9)

Atualmente, apresentam-se nomenclaturas como: formação continuada, educação continuada, formação permanente, formação em serviço, entre outras. Muitas vezes, estas nomenclaturas envolvem formações pontuais e esporádicas como cursos, palestras, pós-graduações, etc. Embora tudo isso faça parte da formação continuada do professor, é importante situar o leitor que nesta pesquisa será considerada a formação que ocorre dentro da própria unidade escolar, tendo o CP como mediador dos momentos formativos.

É importante também observar, que a forma como se vê a formação em serviço vem passando por mudanças no decorrer dos anos. Em relação a isso, Nóvoa (2009, p. 21, grifo do autor) destaca um antigo texto de Bertrand Shwartz (1967) que diz: “[...] a Educação Permanente começou por ser um direito pelo qual se bateram gerações de educadores, transformou-se depois numa necessidade e agora é vista como uma obrigação”.

Tanto Nóvoa (2009), como Vasconcellos (2009), criticam a formação permanente imposta como uma obrigação para os professores. Para Vasconcellos a primeira busca deve ser pelo desejo de aprender, pois sem o mesmo não há construção significativa do conhecimento e não passa de ilusão obrigar o sujeito a se formar. Pode-se garantir a presença, mas não a participação efetiva.

3.2.3 As Principais Críticas

De maneira geral, todos os autores, cujas concepções contribuíram para a presente pesquisa, observam a necessidade de mudança na maneira de propor a formação aos professores. Assim, a formação e, conseqüentemente, as ações dos gestores, principalmente do CP, recebem críticas importantes, destacadas a seguir:

■ O Professor Sem Espaço para Exercer sua Autonomia

Quanto mais se fala da autonomia dos professores mais a sua ação surge controlada, por instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição das suas margens de liberdade e de independência. O aumento exponencial de dispositivos burocráticos no exercício da profissão não deve ser vista como uma mera questão técnica ou administrativa, mas antes como a emergência de novas formas de governo e de controle da profissão. (NÓVOA, 2009. p. 19)

Nóvoa (2009) observa a falta de autonomia do professor a partir de todo o controle que é exercido em relação ao seu fazer. Cada vez mais o professor tem menos autonomia. Por que isso acontece, mesmo em uma época em que se fala tanto de professor reflexível? Falta de tempo? De condições? Excesso de material didático pré-preparado? Deslegitimação frente aos peritos universitários? Existem mais perguntas que respostas, contudo, o autor deixa claro que, para que haja mudanças neste sentido, é preciso que se alterem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores.

Já, Vasconcellos (2009, p. 41; p. 51) observa a falta de autonomia dos professores quando a gestão é autoritária e as propostas são apresentadas prontas, às vezes, até colocadas para o grupo com certa democracia, perguntando a opinião do mesmo, se deseja acrescentar alguma coisa. Porém, segundo o autor, “[...] quando se percebe que a decisão já está tomada, o grupo se fecha”. Destaca que “[...] o autoritarismo está impregnado nas nossas relações [...]”. Isso gera posturas dogmáticas do grupo diretivo, que, por sua vez, acaba alimentando atitudes infantis na equipe. Ele exemplifica com a queixa de alguns gestores que dizem que a proposta educativa só funciona com a supervisão da gestão escolar. Ora, se isso acontece, denota que a equipe não está empenhada na implantação da mesma, logo, percebe-se a existência de um pacote pronto, sem questionamento, que veio de cima para baixo.

Vasconcellos (2009, p. 52) enfatiza que é o professor quem vai estar na linha

de frente com o aluno e, se não estiver convencido da proposta, a ação fica na superficialidade. Já o sujeito que se apropria da proposta vai realizá-la com convicção, e não porque há alguém cobrando ou supervisionando. Explana, ainda, como se sente o dono da postura dogmática e o dono do infantilismo. O primeiro, “[...] por fazer tudo pelos outros e não ser reconhecido, sente-se incompreendido ou injustiçado; mas isso aumenta a sua convicção de que está certo”. O segundo coloca-se no lugar de vítima indefesa, às vezes, tem rompantes de rebeldia, mas não leva adiante os enfrentamentos e, pelo contrário, procura levar vantagem com tal comportamento. Ou seja, relações autoritárias levam a comportamentos passivos, inércia, comodismo, medo de repreensões.

Dão-se, então, situações deprimentes, na medida em que a palavra não circula, não há interação, o autêntico diálogo inexistente. Os encontros são marcados pelo medo das críticas, dos olhares, dos risinhos, das fofocas posteriores. Tudo (ou quase) acontece nos bastidores: as decisões dos dirigentes, bem como as redes de intriga dos dirigidos. Um, iluminado que é, traz a decisão pronta, não partilha; o outro, não discorda, mas também não executa... (porém, finge que). (VASCONCELLOS, 2009. p. 52, grifo do autor).

O autor discute a questão da autoridade e do poder, exaltando o papel de referência que a equipe diretiva desenha no grupo. Chama a atenção para a importância de esta equipe assumir uma postura mais autenticamente democrática, tomando o cuidado para não cair, por outro lado, na simples negação do poder e da autoridade. É necessário reconhecer a existência do poder e buscar um equilíbrio; não ser tirano, nem omissivo; é ter proposta e dialogar; não é impor, mas, sim, propor e provocar; buscar a gestão transparente e participativa.

Vasconcellos (2009) afirma que uma das causas do autoritarismo é a insegurança. Por isso, ressalta a importância de o CP se capacitar, buscar crescer, fortalecer-se no conhecimento, evitando, assim, usar um comportamento autoritário para se proteger da falta de argumentação e fundamentação.

O autor traz um exemplo, que esclarece uma forma de pensar característica da gestão autoritária, que luta contra a resistência dos educadores: “Se é algo bom, a coordenação não poderia impor ‘com um jeitinho’?”. Em relação a este pensamento, questiona se o objetivo é que o professor faça algo por imposição ou por convicção. De qualquer forma, a ação será realizada; porém, a dinâmica interna no sujeito é totalmente diferente. E assim, enfatiza: “É fundamental a participação do professor no processo de mudança na condição de sujeito e não de objeto.”

(VASCONCELLOS, 2009, p.104, grifo do autor).

Ele aponta como um grande desafio para os gestores: “[...] confiar no grupo, superar o controle, a vigilância, como se os professores fossem irresponsáveis”. Porém, deixa claro que superar a vigilância não significa deixar de acompanhar o trabalho realizado, uma vez que cada um responde socialmente pelo mesmo (VASCONCELLOS, 2009, p. 54).

Enfatiza que, convocar, exigir e impor desqualifica o professor, que é tratado como imaturo, desinteressado muitas vezes, julgado (como acomodado, resistente, incompetente, descompromissado) e rotulado (indivíduo perverso, mau caráter, autoritário), ao invés de ser olhado como sujeito histórico e contraditório (que é, que somos). Isso demonstra uma visão classificatória arraigada do indivíduo, e não transformadora, que se manifesta quando avalia o professor. Assim, contrariamente, a avaliação que deveria ser para o acompanhamento e ajuda, passa a ser para premiação ou punição, o que contribui para que os professores assumam discursos que os gestores querem ouvir, mas não são os que, de fato, embasam a sua prática (VASCONCELLOS, 2009).

O autor indica que no lugar de julgar e rotular o professor, a preocupação deve ser entender os motivos que o leva a agir de determinada forma. Ninguém tem uma prática distorcida porque quer. “Criticamos o professor que rotula o aluno e, de repente, podemos estar agindo de forma semelhante com ele...” (VASCONCELLOS, 2009, p. 91).

Pesquisas apontam que a forma como o professor é visto pesa muito sobre a forma como este é tratado e, conseqüentemente, a forma como é tratado influi na sua forma de ser e agir. A respeito da imagem que se cria e se projeta do outro, Solé (1996) realizou um estudo, o qual chamou de “fenômeno das expectativas”, que observa uma relação direta entre a expectativa que o professor tem sobre o rendimento do aluno e o rendimento que este apresenta de fato. Uma espécie de “profecias de autocumprimento”. A autora refere-se à relação entre o professor e aluno, mas que serve perfeitamente para a reflexão sobre a relação do CP com o professor.

De acordo com as observações da autora, muitas ações que permeiam o processo educativo vão variar em função das expectativas que se criam sobre o aprendiz. Caso o formador tenha uma expectativa positiva ou negativa, vai esperar mais ou vai esperar menos do aluno, com isso, determina o tipo de ajuda oferecida,

apoio emocional, oportunidades para aprender, grau de dificuldade colocado, etc.

Saber como ocorre esse fenômeno das expectativas, pode servir de alerta para a importância de se acreditar na capacidade de o professor resolver os problemas do seu cotidiano e construir conhecimento. Isso não significa abandoná-lo à própria sorte, e sim incentivá-lo, provocá-lo a tomar decisões, a fazer escolhas e apoiá-lo nas mesmas, contribuindo para a formação de um profissional mais autônomo e reflexivo.

■ Visão Passiva do Aprendiz

Em relação às estratégias formativas, Fullan e Hargreaves (2002, p. 40) criticam aquelas que fazem juízo do professor como alguém com pouca competência e que necessita ser corrigido e provido com novas técnicas e estratégias. Criticam também a formação que não envolvem os professores na elaboração da mesma. Esta “[...] é feita aos professores e não com eles, e muito menos por eles”, o que demonstra uma visão passiva do docente.

Todas as estratégias formativas que colocam o professor no papel de aprendiz passivo, eximindo-o da construção do conhecimento, recebem críticas importantes de forma unânime entre os autores consultados. Ora, há quanto tempo se fala da necessidade do educando ser ativo no processo de aprendizagem? Na formação dos professores, embora no discurso este pressuposto esteja na “ponta da língua”, poucas mudanças acontecem na prática e os autores continuam a afirmar que os professores precisam ser participantes ativos no processo de formação e na construção de conhecimento, desde o planejamento, indicando, decidindo, organizando e atuando no processo (FREIRE, 2013; FULLAN; HARGREAVES, 2002; VASCONCELLOS, 2009; PERRENOUD; THURLER, 2002; et al).

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como paciente que recebe os conhecimentos – conteúdos – acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nessa forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. (FREIRE, 2013. p. 24, grifo do autor)

Nessa citação, Freire (2013, p. 25) discorre brilhantemente sobre a

importância da conscientização do sujeito de que ele mesmo é o responsável pela própria formação. Que os conhecimentos não são transferidos ou depositados, mas, sim, construídos ou produzidos. Esta conscientização é necessária tanto para quem ensina como para quem aprende. Embora ele deixe claro que ensinar e aprender caminham juntos: “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Na formação continuada, o que ensinar e o que aprender? Quem decide o tema, o assunto, o conteúdo, a pesquisa?

■ A Formação Desconectada da Realidade do Professor

Outra estratégia formativa bastante criticada é aquela que trabalha com conteúdos desconectados da realidade do professor (ALMEIDA; PLACCO, 2002; FREIRE, 2013; VASCONCELLOS, 2009).

Um projeto de formação é consistente quando apresenta exatidão: uma intencionalidade claramente definida que leva em conta o fato de que quanto maior o entrecruzamento dos projetos pessoais e existenciais dos formandos e dos formadores com o projeto coletivo da escola, maior a possibilidade de o projeto de formação atingir seus objetivos. (ALMEIDA; PLACCO, 2002, p. 31)

Considerando o pensamento de Almeida e Placo (2002), é importante para o CP buscar articular os diversos aspectos da realidade da escola e das necessidades dos professores com o projeto coletivo e com seu plano de formação, com vistas à construção de significado do mesmo para a equipe. Para isso, enfatizam a importância do desenvolvimento do papel de articulador do CP.

Vasconcellos (2009) ressalta que os momentos formativos podem se tornar maçantes quando ocorrem descolados do cotidiano e das questões que preocupam os educadores. Ele apresenta a crítica realizada por professores em relação às formações:

Existem queixas dos professores no sentido de que as reuniões, em alguns contextos, não são bem preparadas, se tornam burocráticas, espaços para “avisos” (que poderiam muito bem ser feitos em outro lugar e momento), para a direção fazer cobrança ou “dar sermão”, para “eterno” estudo (textos totalmente desvinculados da prática), nunca se concluindo nada ou ainda para a coordenação dizer “o que deve ser feito” (imposição de procedimentos) (VASCONCELLOS, 2009. p. 126).

Fullan e Hargreaves (2002) também trazem questionamentos sobre muitas estratégias de formação que, além de não considerarem as reais preocupações e necessidades dos professores, ainda ignoram os seus saberes. Criticam a formação fragmentada, os programas “pré-empacotados” e os “*workshops*” de curta duração, que contribuem muito mais para a alienação dos professores, que para a sua formação. Eles destacam que este tipo de estratégia utilizada na formação dos professores acaba por focalizar inovações isoladas, que podem ser atrativas e práticas, porém, sem aprofundamento reflexivo, o que não contribui com o crescimento profissional do docente e, logo, estão condenadas ao fracasso.

Essas críticas, realizadas por Fullan e Hargreaves (2002), quebram o paradigma de que uma formação prazerosa, atrativa, que é avaliada positivamente pelo grupo, é uma boa formação. Ao contrário, esclarecem que a estratégia formativa que busca prazer e uso imediato na prática, mas que não leva à reflexão contribui para a alienação dos profissionais que estão envolvidos no processo. O formador encanta-se com a própria metodologia e os demais gostam e até levam para a prática. Normalmente, este aprendizado tem um curto tempo de duração na prática, constituindo-se em uma “onda de momento”.

O ponto de partida para a formação continuada, conforme apontam as pesquisas, deve ser a realidade do grupo e considerar suas preocupações, seus problemas, aflições, de modo a buscar estabelecer uma interação dialética entre a realidade da escola e os estudos realizados em prol de melhor lidar com tudo que acontece no cotidiano (FULLAN; HARGREAVES, 2002; NÓVOA, 2009; PERRENOUD; THURLER, 2002; VASCONCELLOS, 2009).

Nóvoa (2009) reconhece a dificuldade que existe em dar passos concretos nesse sentido. Sabe-se da necessidade da mudança, mas não é fácil elaborar caminhos. Enfatiza a enorme quantidade de discursos e a escassez de práticas. Para superar o impasse, destaca que a equipe diretiva precisa ter a coragem de ouvir o grupo.

A importância dada ao ato de ouvir é apontada por diversos autores que tratam do tema formação de professor (ALMEIDA; PLACCO, 2002, 2010; FREIRE; 2013; FULLAN; HARGREAVES, 2002; VASCONCELLOS, 2009). Mesmo que no início a formação pareça um “poço de lamentações”, busca-se que, gradativamente, o grupo assuma também a responsabilidade sobre os problemas e as queixas, compartilhando decisões e comprometendo-se com novos resultados.

■ A Formação Tradicional

Outra estratégia que recebe críticas importantes é aquela relacionada à formação tradicional, na qual o formador é o centro do processo educativo, o dono do saber e, neste sentido, todos aprendem a mesma coisa ao mesmo tempo. O coordenador pesquisa, prepara a formação e apresenta para os professores, normalmente em forma de aula expositiva. Muitas vezes, são aulas maravilhosas, mas se não houver reflexão e o exercício de relacionar o conteúdo com os conhecimentos prévios e realidade do professor, não há construção de conhecimento.

Isso deixa muitos formadores frustrados, pois se esforçam ao máximo para garantir momentos ricos de formação e não conseguem vislumbrar mudanças nas práticas dos professores. Contudo, definem como resistência do grupo e não como uma estratégia distorcida de querer transmitir os conhecimentos que adquiriu por meio de estudos e pesquisas. Ora, quem pesquisou? Quem estudou? Quem articulou os conhecimentos para socializar com o grupo? Logo, quem fez tudo isso foi quem aprendeu: o CP.

Vasconcellos (2009) apresenta uma possibilidade de olhar para a coletividade nos momentos formativos e, ao mesmo tempo, alerta para que a preocupação da equipe diretiva, por outro lado, na busca de ouvir o grupo, não se transforme em polêmicas constantes que não levam a lugar nenhum:

Muitas vezes, fica-se tentando fazer o trabalho com todo o coletivo escolar e nada avança; ora é um, ora é outro que levanta problemas e objeções, de tal forma que quando parece que vai andar, tudo volta às origens, causando um grande desgaste no grupo, que paulatinamente vai desacreditando de qualquer proposta de mudança. Outras vezes, a equipe se envolve demais com quem não está concordando com a proposta e esquece de apoiar aqueles que estão tentando colocá-la em prática. Entendemos que a estratégia pode ser outra: levar a proposta ao coletivo geral, mas trabalhar, num primeiro momento ou simultaneamente, com coletivos menores, com pessoas que estejam realmente mais abertas, mais dispostas à transformação da prática [...] Com o tempo, esta dinâmica provoca um desequilíbrio nos demais, propiciando novas adesões efetivas. (VASCONCELLOS, 2009, p. 58)

A referida citação traz pontos importantes para a reflexão acerca da formação continuada, que insiste em manter-se enraizada na educação tradicional. Ou é para todos, ou não é para ninguém. Esta forma radical de olhar para a formação contribui

com a dificuldade para implantar mudanças e acaba por engessar muitas práticas, inclusive a de quem se mostra disposto a mudar. E abre a possibilidade de trabalhar significativamente com quem está disposto, “contagiando” os demais com resultados e socializações.

Perrenoud e Thurler (2002) apontam para novos paradigmas na formação dos professores, mostrando as insuficiências da formação tradicional oferecida e as possibilidades de construção de um novo olhar para esta temática. A autora salienta a importância de os professores aprenderem uns com os outros, reconhecendo que cada profissional tem uma riqueza de saberes e, ao mesmo tempo, discorre sobre o porquê que isso não costuma ocorrer nas escolas:

Os que se propõe a “mostrar” suas práticas logo suscitam a suspeita de estar querendo destacar-se. A maioria dos estabelecimentos escolares não tem nenhuma experiência quando se trata de partilhar saberes e experiências vividas; eles não sabem fazer um levantamento de dados sistemático, nem tirar proveito de suas experiências. Ao invés de se valer de recursos internos, em geral, prefere-se recorrer a especialistas externos, cujas propostas serão rejeitadas tão logo se constata que elas estão muito distantes dos problemas e das necessidades locais [...]. (PERRENOUD; THURLER, 2002. p. 82)

Ora, como diz um velho ditado, “Santo de casa não faz milagre”. E este se constitui em um desafio para a formação continuada: buscar que os educadores reconheçam reciprocamente suas competências, para que realmente haja abertura para trocas de saberes e fazeres.

■ Falta Dimensão Humana na Formação dos Professores

A dimensão humana na formação dos professores envolve o plano do conhecimento coletivo e da ética; envolve o trabalho cooperativo, culturas colaborativas, construção de parcerias, comunidades de práticas; envolve também o sentimento de pertencimento e a construção da identidade na profissão; envolve o respeito à diversidade, a importância do diálogo, do ouvir, do se colocar no lugar do outro. Isso tudo não se impõe por decisão superior, mas, sim, por meio de uma formação comprometida com a dimensão humana em todos os aspectos e com a busca de sentido para a formação profissional dos professores.

Ao longo dos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. (NÓVOA, 2009. p. 38)

Assim, o autor enfatiza a importância de uma formação que propicie ao professor olhar para si próprio em um movimento de autorreflexão e autoanálise. Destaca também as contribuições da neurociência no reconhecimento da importância das emoções, dos sentimentos e da consciência na aprendizagem.

Além de Nóvoa (2009), muitos outros autores também dão destaque especial ao papel das emoções na construção de aprendizagens, a exemplo de Almeida e Placco (2002), Day (1999), Freire (2013) e Vasconcellos (2009). É preciso considerar que as emoções construtivas só terão espaços nas formações, se as pessoas sentirem-se seguras, aceitas e confiarem no grupo.

Mahoney e Almeida (2002) abordam estudos de Gordon (1974) que discute dois tipos de linguagens utilizadas nas relações com os alunos, mas que, segundo as autoras, podem ser consideradas nas formações de professores: uma é a linguagem da aceitação e, a outra, a linguagem da não aceitação. A linguagem da não aceitação comunica que há algo de errado com o professor/aluno, que é ineficiente e que precisa mudar. Portanto, oferece soluções, diz exatamente o que fazer para modificar comportamentos e transmitem mensagens que humilham ou mensagens indiretas, que dão ordens.

A experiência de muitos profissionais mostra que uma linguagem de aceitação é a única que contribui para o crescimento e a mudança das pessoas. Que linguagem está permeando os momentos formativos nas escolas?

■ A Falta de Definição do Papel do CP nas Unidades Escolares

Quem é o Coordenador Pedagógico? Um profissional que atuava em sala de aula e que, por concurso ou indicação, passa a enfrentar a complexa atribuição de formar professores. Com formação igual ou até mesmo inferior àqueles que precisa formar.

Historicamente, é um cargo novo e em processo de construção de identidade. Embora o Estatuto do Magistério (2013) traga as atribuições do CP (ANEXO C), a

demanda da escola o impulsiona para outras ações, e ainda não se tem claro qual deve ser, de fato, o seu papel. Isso tem gerado uma série de descontentamentos e frustrações, como é possível observar na seguinte citação:

Diversas são as reclamações que emergem do cotidiano dos coordenadores: sentem-se sozinhos, lutando em muitas frentes, tendo que desempenhar várias funções. Qual seria sua efetiva identidade profissional? A sensação que se tem, com frequência, é de que são “bombeiros” a apagar os diferentes focos de “incêndios” na escola, e no final do dia vem o amargo sabor de que não se fez nada de muito relevante... Sentem ainda o distanciamento em relação aos professores, a desconfiança, a competição, a disputa de influência e de poder, etc. (VASCONCELLOS, 2009. p. 85, grifo do autor).

Além das questões apresentadas pelo autor, outras também giram em torno da profissão: baixo salário; tarefas burocráticas; falta de tempo para estudos, planejamentos, registros, preparação dos momentos coletivos; falta de espaço adequado para formação; rotatividade da equipe; falta de profissionais para realizar as diversas tarefas do dia a dia de uma escola, etc.

Ora, sem o mínimo de condições materiais objetivas fica difícil avançar. Isso explica um pouco porque diante de tantas produções, ideias e propostas, pouco se tenha avançado na prática.

Outro percalço que se apresenta é que a figura do CP ainda carrega a ideia de controle e fiscalização. Quando esta ideia de controle começa a ser superada, é substituída, via de regra, pela ideia do profissional “faz-tudo”. E assim, em meio ao acúmulo de tarefas, o CP busca constituir, de fato, o seu papel profissional. Vasconcellos (2009) contribui com esta construção quando traz a definição do que não deve ser o papel do CP:

Não é fiscal de professor, não é dedo-duro (que entrega os professores para a direção ou mantenedora), não é pombo-correio (que leva recado da direção para os professores e dos professores para a direção), não é coringa/tarefeiro/quebra galho/salva-vidas (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social, etc.), não é tapa-buraco (que fica “toureando” os alunos em sala de aula no caso de falta de professor), não é burocrata (que fica às voltas com relatórios e mais relatórios, gráficos e estatísticas sem sentido, mandando um monte de papéis para os professores preencherem – escola de “papel”), não é de gabinete (que está longe da prática e dos desafios efetivos dos educadores), não é dicário (que tem dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fonte inesgotável de técnicas, receitas), não é generalista (que entende quase nada de quase tudo). (VASCONCELLOS, 2009, p. 86)

Por que partir da definição negativa da função do CP? Talvez assim fique mais fácil provocar reflexão sobre o que está sendo, de fato, realizado nesta função. A quem serve a Coordenação Pedagógica? A quem deveria servir?

Vasconcellos (2009) afirma que o núcleo da função do CP deve ser o pedagógico, especialmente, os processos de ensino e aprendizagem, onde quer que ocorram; deve colaborar com a definição e explicitação do Projeto Político-Pedagógico da escola; o foco da formação deve ser o aperfeiçoamento profissional de cada um dos professores e, ao mesmo tempo, ajudá-los a constituírem-se enquanto grupo; deve acolher o educador; ajudá-lo a compreender a própria participação no problema (perceber suas contradições).

Vasconcellos (2009, p. 89) destaca também um movimento de alternância entre “criar e aliviar tensões”. Ou seja, a função do CP estabelece-se, normalmente, entre dois pólos opostos: acolher e desequilibrar; provocar e apoiar; entender e questionar; criticar e valorizar saberes, etc., visando estabelecer na escola a dinâmica constante de ação e reflexão, na qual todos busquem se apropriar criticamente da própria prática e, assim, fazê-la avançar.

Segundo o autor, é preciso sair do plano das ideias e partir para a ação, pois, “o que muda a realidade é a prática; precisamos chegar a ela”. Para isso, ele alerta para a importância de se construir um projeto de trabalho, um plano de ação e agir de acordo com o planejado, intervindo na realidade, avaliando sempre a prática e sustentando o processo de mudança (VASCONCELLOS, 2009, p. 96).

Esse plano de ação deve ser construído a partir do olhar para o real. Não um olhar superficial, mas, sim, um olhar comprometido com o caráter transformador da ação. Assim, o projeto de trabalho tem relação direta com as necessidades formativas, então, parte-se para a construção teórica e para a qualificação das pessoas envolvidas neste processo.

3.3 A IMPORTÂNCIA DE O COORDENADOR PEDAGÓGICO REFLETIR SOBRE A PRÓPRIA PRÁTICA

A análise das preocupações dos CPs, citadas anteriormente, possibilita observar que ainda não existe uma preocupação consistente por parte deste profissional em refletir sobre sua própria prática e buscar transformá-la, pois sua inquietação está em intervir na prática dos professores, com a visão de que estes,

sim, precisam transformar as suas ações e saberes para investir na aprendizagem e na autonomia dos alunos, mediar os conflitos, planejar de modo a atender a diversidade da turma, etc. É importante refletir sobre isso a partir do seguinte ponto de vista: O Coordenador Pedagógico realiza todas estas ações que orienta para a atuação dos professores?

Existe uma “pressão social” para qualificar o trabalho desenvolvido pelos professores. Estes estão colocados na linha de frente. E profissionais de todas as áreas, assim, como a população de forma geral, criticam a atuação dos mesmos (positiva ou negativamente) e, todos se acham no direito de indicar soluções e caminhos a serem seguidos. Livros, artigos, pesquisas, textos e cursos não cansam de apontar para a formação do professor, trazendo reflexões acerca da relação deste com o aluno e sobre o processo de ensino e aprendizagem. Pouco é questionado o processo formativo pelo qual passam os professores, tanto na formação inicial, como no cotidiano escolar, e também não costuma ser questionada a formação recebida pelos CPs para formar os docentes.

O CP, na ânsia de buscar mudanças na atuação dos professores, aponta uma série de ações relacionadas ao fazer docente, mesmo que ele próprio ainda não consiga colocar estas mesmas ações em prática. O fato de existir uma “cobrança” sobre a boa atuação do professor aumenta a urgência de que “alguma coisa precisa ser feita” e pode causar enorme ansiedade no coordenador.

Com isso, é necessário que haja uma reflexão nesse sentido, para que não ocorra a máxima: “Faça o que eu falo, mas não faça o que eu faço”. Como ilustra a história em quadrinhos, a seguir, na Figura 1.

Figura 1 – História em quadrinhos de Chico Bento e sua professora.

Autor: Maurício de Sousa.

Fonte original desconhecida.

Freire (2013, p. 35) destaca com grande sabedoria a importância de agir com coerência em relação àquilo que se prega. Ele afirma: “[...] quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo”. Ele traz esta afirmação como uma exigência a quem se predispõe ao ato de ensinar, opondo-se aos discursos competentes que não são condizentes com as ações pedagógicas.

A Teoria Histórico-cultural, desenvolvida por Vygotsky, por ser uma das mais estudadas nos momentos formativos da Educação Infantil, pode auxiliar na reflexão sobre a coerência entre o discurso e a prática do CP. Esta teoria traz uma série de pressupostos sobre a construção de conhecimento e que vem ao encontro do que os autores que embasam esta pesquisa apontam para a formação dos professores.

Mello (1999), baseando-se nos estudos de Vygotsky, destaca que esta teoria traz como princípio o desenvolvimento da inteligência e que a aprendizagem resulta sempre de um processo ativo por parte do sujeito que aprende. Este sujeito é um ser único que constrói seu conhecimento a partir das relações que estabelece com o

outro e com o meio social no qual está inserido. Ou seja, o homem é um ser histórico e social e sua aprendizagem e desenvolvimento vai depender das experiências socioculturais que vivencia.

Esse sujeito, por ser único, possui necessidades formativas, desejos, sentimentos, conhecimentos prévios que precisam ser respeitados. E a diversidade de saberes pode e deve estar a favor da aprendizagem e crescimento do grupo.

Para respeitar os conhecimentos prévios desse sujeito histórico é necessário conhecê-lo, entendê-lo e dar voz e vez ao mesmo para saber quais são seus propósitos. A partir daí, como indica Onrubia (1996, p. 131) parafraseando Vygotsky, é “[...] criar Zona de Desenvolvimento Proximal²¹ (ZDP) e nela intervir”. Segundo o autor, “[...] para que seja possível criar ZDP e nelas avançar não basta cuidar dos aspectos mais estritamente cognoscitivos e intelectuais da interação, mas também dos de caráter de relacionamento, afetivo e emocional”.

Considerada a hipótese de a Teoria Histórico-cultural ser a base das ações dos CPs, estes atuariam como facilitadores do processo de aprendizagem, parceiros, provocadores, mediadores intencionais de experiências significativas que ampliam e aprofundam reflexões e práticas. Seu principal papel passa a ser criar nos professores novas necessidades, interesses e motivos²², de modo que eles desenvolvam o desejo de aprender.

Dessa forma, o CP deixa de ser o centro do processo educativo, todos os participantes passam a ser corresponsáveis pelo planejamento, pela organização e pelo desenvolvimento dos momentos formativos. As tomadas de decisões são compartilhadas com o grupo, ou seja, delegar decisões, dar autonomia, mediar, ser o parceiro mais experiente, abrir caminhos para os diversos saberes, superando assim, a ideia de que existe um único jeito (certo e válido) de fazer as coisas, são pontos principais das ideias de Vygotsky, que cabem a qualquer processo formativo.

A partir desse ponto de vista, como indica Mello e Faria (2010), o formador²³ desveste-se da obrigação de ter todas as respostas. Abre-se, então, a possibilidade do aprender junto, ampliar referências, possibilitar novas descobertas que devem ir além daquilo que já se sabe, ampliando o acesso à herança cultural da humanidade.

²¹ Termo utilizado por Vygotsky, definido como a distância entre o nível de resolução de uma tarefa na qual a pessoa pode alcançar com ajuda até o nível em que poderá realizar sozinha (Zona de Desenvolvimento Real – ZDR).

²² Criar motivos para Vygotsky constitui em criar sentido e significado para determinado aprendizado. O sujeito que aprende precisa ter a necessidade e o desejo de aprender.

²³ O texto refere-se ao professor, porém, na reflexão que pretendemos, olhamos para o papel do coordenador.

O desejo de aprender dos professores como foco das ações concretas dos coordenadores é um ponto importante destacado na teoria em questão, assim como desenvolver a escuta atenta, fazer boas perguntas e acreditar na capacidade da equipe. Porém, tudo isso pode ser ainda mais significativo, considerando-se como *start* e tema de reflexão o que acontece na realidade da escola – matéria prima essencial para propor o aprofundamento de uma base teórica. Ou seja, a partir de uma necessidade concreta é possível e viável ampliar estudos e pesquisas, uma iniciativa que se mostra de fundamental importância para as discussões e crescimento do grupo.

Essa teoria estimula rever a padronização, valorizar a diversidade de saberes, preocupar-se mais com processos do que com resultados, investir em relações mais horizontais, cuidar da afetividade, da ampliação e enriquecimento das experiências e das possibilidades de cada um, e, neste processo, a interação com o outro é a base para o desenvolvimento das máximas capacidades humanas. No entanto, cabe questionar: Todas estas ideias, já tão discutidas e indicadas para as ações dos professores, estão presentes nas ações dos coordenadores na formação continuada?

Em Almeida e Placco (2002), Furlani alerta que na formação dos professores, os formadores são modelos que preparam sujeitos da transformação social, de modo que estes tenham condições de também preparar sujeitos da transformação social. E, assim, podem possibilitar mudança, em primeiro plano, de sua própria postura profissional e de alterar, com sua atuação, a de outros. Considerada a ideia da autora, é importante oferecer aos educadores o que se espera que eles ofereçam aos seus alunos e, para isso, antes de pretender mudança na atuação do outro, é necessário olhar, em primeiríssimo lugar, para a própria prática.

Parece óbvio, mas vale enfatizar: se a pretensão da formação continuada é a de contribuir para que os professores sejam reflexivos, críticos, participativos e autores da própria prática, é preciso que os profissionais que atuam para isso também o sejam.

▣ Algumas Considerações

É unânime a visão de que a forma de propor a formação continuada para os professores necessita de mudanças. Cada autor pesquisado, a seu modo, aponta

questões para esta reflexão. Os desafios são muitos. Caminhar no sentido de superar as críticas direcionadas à formação que ocorre no interior das instituições escolares não é tarefa fácil. Mesmo porque, estas mudanças não têm como acontecer de forma isolada e nem acontecerá espontaneamente. Para que haja uma prática emancipatória de fato é necessária a articulação de políticas públicas que tenham clareza da importância de formar, acompanhar e apoiar todos os profissionais que estão envolvidos no processo educativo. Formações esporádicas e descontínuas não ajudam na transformação da realidade.

4 A PESQUISA DE CAMPO

Neste capítulo é destacada a metodologia utilizada, apresentados os sujeitos da pesquisa e os critérios pelos quais os mesmos foram escolhidos, a maneira como os dados foram coletados, analisados e, a partir daí, como foram construídas as categorias de análise.

É importante lembrar que todo esse processo de estudo, iniciado desde o resgate histórico sobre a creche, a formação continuada e os profissionais que participaram da mesma, teve o intuito de contextualizar o cenário que busca

responder a principal questão desta pesquisa: **De que forma o Coordenador Pedagógico que atua em creche tem contribuído, ou não, com a formação de profissionais reflexivos, pesquisadores e autores da própria prática?**

4.1 METODOLOGIA APLICADA

Segundo Cooley (1928, apud Pires, 2010, p. 49): “O importante é escolher a forma de precisão que se ajusta melhor ao que se quer observar [...]”. Desta maneira, a Pesquisa Qualitativa enquadra-se melhor neste estudo, pois, além de envolver poucos sujeitos, trabalha com entrevistas que buscam relatos de vivências sobre o cotidiano escolar.

A Pesquisa de Campo de Natureza Qualitativa, segundo André (2010), que investiga o cotidiano escolar como categoria teórica, integra os pressupostos da fenomenologia e das correntes a ela associadas, como a etnometodologia, o interacionismo simbólico e a etnografia – recursos metodológicos que se associam às origens da abordagem qualitativa de pesquisa. Conforme a autora:

A fenomenologia enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e os sentidos que os sujeitos atribuem aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária. A etnometodologia propõe-se a estudar os métodos que os indivíduos usam no seu dia a dia para entender e construir a realidade que os cerca. O interacionismo simbólico destaca a importância das interações sociais na constituição do sujeito e na construção do conhecimento. A etnografia tem como principal preocupação o estudo da cultura, um sistema complexo de significados que as pessoas usam em cada sociedade para organizar o seu comportamento, para entender os outros e a si mesmas e para dar sentido ao mundo em que vivem. (ANDRÉ, 2010, p.10)

Com base na metodologia proposta por André (2010), é importante esclarecer que, a presente pesquisa, apesar de não incorporar, maiormente, as características de acompanhamento de um cotidiano escolar como categoria teórica, ou de um estudo direto sobre as suas especificidades, não deixa de ser um estudo sobre cotidianos escolares, cabendo, aqui, a utilização da estrutura proposta como referência e subsídio, posto que esta observa aspectos subjetivos, as atuações e organizações dos sujeitos no dia a dia, bem como e as interações sociais que ocorrem.

Para a pesquisa de campo foram realizadas entrevistas semi-estruturadas

com todos os sujeitos, a partir de roteiros específicos e construídos para este fim, os quais são apresentados nos seguintes Apêndices:

- a) APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista com Coordenadoras Pedagógicas;
- b) APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista com Professoras;
- c) APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista com Auxiliares em Educação;
- d) APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista com Gestora da Rede Municipal de São Bernardo do Campo; e
- e) APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista com Coordenação de um Curso de Pedagogia.

Para garantir a segurança das entrevistadas, antes da aplicação dos Instrumentos para Coleta de Dados (ICD), cada participante assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme modelo apresentado no APÊNDICE F.

As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas, conforme disposto nos seguintes Apêndices:

- a) APÊNDICE G – Transcrição das Entrevistas com Coordenadoras Pedagógicas;
- b) APÊNDICE H – Transcrição das Entrevistas com Professoras;
- c) APÊNDICE I – Transcrição das Entrevistas com Auxiliares em Educação;
- d) APÊNDICE J – Transcrição da Entrevista com a Coordenadora de um Curso de Pedagogia; e
- e) APÊNDICE K – Transcrição da Entrevista com a Chefe de Região do Município de São Bernardo do Campo.

As entrevistas foram tratadas conforme indica Szymanski, Almeida e Prandini (2010):

A transcrição é a primeira versão escrita do texto da fala do entrevistado que deve ser registrada, tanto quanto possível, tal como ela se deu. Ao escrever faz-se um esforço no sentido de passar a linguagem oral para a escrita, ou seja, há um esforço de tradução de um código para outro, diferentes entre si. (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2010, p. 74)

A autora aponta a escrita de uma segunda versão que “transformará” a transcrição em um texto-referência, na qual é feita uma extração (limpeza) dos vícios de linguagem, segundo as normas ortográficas e de sintaxe, porém, sem fazer

substituições de termos. Elas observam que o texto-referência pode conter as impressões do pesquisador durante a entrevista, e consideram que o momento de transcrição também é um momento de análise, quando realizado pelo próprio pesquisador.

Praticamente, todas as entrevistas foram realizadas nas escolas, com exceção de uma CP que considerou mais tranquilo realizá-la em sua própria residência, longe da dinâmica acelerada da escola. Todas as transcrições foram efetuadas pela pesquisadora, constituindo, assim, um primeiro momento de análise.

A análise de conteúdo contemplou a proposta de Franco (2003) que, por sua vez, baseou-se em Bardin (1977), para destacar os procedimentos de pré-análise e a criação de categorias.

A partir das transcrições, foi organizada a Tabulação das Entrevistas, dispostas no APÊNDICE L, no qual as respostas dos sujeitos sobre cada questão foi agrupada, a fim de facilitar a comparação e a análise das mesmas. Na sequência, foram construídas as categorias de análise, conforme os critérios apontados por Franco (2003):

Não existem “fórmulas mágicas” que possam orientá-lo, nem é aconselhável o estabelecimento de passos apressados ou muito rígidos. Em geral, o pesquisador segue seu próprio caminho baseado em seus conhecimentos e guiado por sua competência, sensibilidade e intuição. (FRANCO, 2003, p. 52)

No decorrer de todo o processo houve uma constante preocupação em assegurar os critérios de cientificidade e, ao mesmo tempo, adotar um espírito aberto, porém, atento e focado, para descobrir e verificar dados, e não adivinhá-los segundo a própria vivência, como alerta Pires (2010), posto que é necessário cuidar deste aspecto, considerando que o olhar do pesquisador não é neutro, pois é ele que vai selecionar os aspectos da realidade.

4.2 OS CRITÉRIOS PARA ESCOLHA E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Para o desenvolvimento da pesquisa de campo foram selecionadas cinco creches da rede municipal de São Bernardo do Campo, considerando como critérios de escolha aspectos que marcam diferenciação, tanto entre as escolas, como entre

as Coordenadoras Pedagógicas²⁴.

Na escolha das Escolas Municipais de Educação Básica (EMEBs) foram observadas diferenças como: a maior creche da rede municipal, uma das menores creches, Complexos Educacionais (CEUs) e escola localizada em bairro de difícil acesso. Em relação às CPs buscou-se garantir: CP com ampla experiência na formação de educadores e CP iniciante.

Os critérios adotados baseiam-se nas concepções de André (2010), já explanados sobre a natureza qualitativa da pesquisa, que permitem observar os mais variados contextos em que as CPs atuam, com o objetivo de analisar o trabalho de formação desenvolvido por estas profissionais em pequenos e grandes cenários.

É importante destacar como legitimação dos critérios que:

- a) há diferença entre coordenar uma creche com cinco turmas, ou uma com 19 ou com 22 turmas;
- b) também é diferente coordenar uma escola que atende somente creche, em relação à outra que atende diversas modalidades de ensino;
- c) verifica-se diferença entre coordenar uma escola na qual é possível constituir uma equipe constante, em contraste com outra em que a coordenação atua junto a uma equipe sempre em transição; e
- d) há diferença ainda entre a CP possuir uma vasta experiência como formadora, ou estar iniciando no cargo e na rede.

Todas as diferenças apontadas podem influir diretamente na demanda de trabalho da CP, como também determinar uma série de ações dos seus profissionais. Portanto, estes critérios buscam atender um pouco a enorme diversidade que forma a Rede de Ensino Municipal de São Bernardo do Campo, conforme apresentado no QUADRO 1, a seguir.

Quadro 1 – Organização dos critérios adotados para escolha das escolas.

ESCOLAS	PRINCIPAL CRITÉRIO PARA ESCOLHA
EMEB A	A CP-1 possui uma grande experiência como formadora de professores, pois atua desde 1998, quando iniciou a função PAP.
EMEB B	A CP-2 atua na maior escola da rede municipal, que atende somente Creche (15 turmas). Vale destacar que nos CEUs há atendimento maior que este.

²⁴ Apesar de não ter sido intencional, é importante destacar que todos os sujeitos da pesquisa são do gênero feminino.

EMEB C	A CP-3 iniciou no cargo este ano (2014), ou seja, tem apenas nove meses de experiência e atua em um complexo educacional (CEU), recém-inaugurado. Na época da entrevista, a escola estava atendendo somente Creche (22 turmas).
EMEB D	A CP-4 atua em um complexo educacional (CEU), que atende Creche, Infantil de 4 a 5 anos, Ensino Fundamental, EJA e Ensino Profissionalizante. Atende também crianças do Projeto Tempo de Escola ²⁵ e diversos cursos para a comunidade. É responsável pelas turmas da Creche (oito turmas) e pelas turmas do Infantil de 4 a 5 anos (11 turmas), no total, atende 19 turmas.
EMEB E	A CP-5 atua em uma Creche pequena com apenas cinco turmas, porém, é localizada em bairro afastado, o que acarreta mudanças constantes da equipe escolar.

Fonte: A autora – Pesquisa de Campo (2014).

Foram envolvidos 10 sujeitos das unidades escolares nesta pesquisa de campo: cinco Coordenadores Pedagógicos, três Professoras e duas Auxiliares em Educação. As CPs, que na verdade são os sujeitos centrais do estudo, foram entrevistadas com a intenção de delinear suas trajetórias formativas, observar como cada uma organiza sua atuação na escola, quais as principais conquistas e dificuldades enfrentadas, como se vêem e como são vistas pela equipe escolar e pela comunidade.

Na Creche todos os profissionais, mesmo os da cozinha e da limpeza, que formam a equipe de apoio, têm contato direto com as crianças, portanto, precisam entender, mesmo que minimamente, sobre desenvolvimento infantil. Para tanto, cada segmento de profissionais possui um plano de formação específico que compõe o PPP das escolas (Professores, Auxiliares em Educação e equipe de apoio). Porém, nesta pesquisa, foram envolvidos apenas os dois segmentos que mais fazem parte das ações formativas dos coordenadores de creche: as Professoras e os Auxiliares em Educação. A equipe de apoio não participa das entrevistas, embora, no decorrer da pesquisa, apareça a organização da formação com este segmento pelas respostas de uma das questões direcionadas às CPs.

A entrevista com as Professoras e com as Auxiliares em Educação teve por objetivo analisar como percebem a formação e as intervenções pedagógicas realizadas (ou não) pela CP, e qual a participação e aproveitamento destes momentos formativos no seu dia a dia.

Além dos sujeitos já mencionados, foram entrevistadas duas outras

²⁵Projeto em que a criança do Ensino Fundamental realiza atividades culturais e esportivas no contra-turno da sua aula regular. Como as escolas não possuem espaços que comportem estas crianças, as mesmas são levadas para outros espaços. Portanto, este CEU atende este público.

profissionais, com o intuito de complementar a pesquisa: uma Chefe de Região do município de São Bernardo do Campo, para observar como a Creche é vista pela Secretaria de Educação; e uma Coordenadora de curso de Pedagogia, para ampliar a visão sobre como vem ocorrendo a formação inicial dos profissionais da Educação. Ao todo, são 12 sujeitos envolvidos no estudo.

De modo a proteger a identidade dos participantes, foram utilizados alguns códigos baseados em letras e números, de acordo com o seguinte critério:

- a) as cinco escolas foram identificadas por “EMEB”, acrescida das letras “A, B, C, D e E”, de acordo com a data do contato realizado com as mesmas, Portanto, a primeira escola contatada recebe a codificação “EMEB A”, e assim sucessivamente;
- b) as Coordenadoras Pedagógicas foram identificadas como CP-1, CP-2, CP-3, CP-4 e CP-5, cuja sequência corresponde às EMEBs onde atuam, ou seja, “CP-1 – EMEB A”, “CP-2 – EMEB B”, “CP-3 – EMEB C”, “CP-4 – EMEB D” e “CP-5 – EMEB E”;
- c) as Professoras foram identificadas como P-1, P-2 e P-3;
- d) as Auxiliares em Educação foram identificadas como AUX-1 e AUX-2;
- e) a Chefe de Região Municipal por CRM e, a Coordenadora do Curso de Pedagogia, por CCP.

É importante esclarecer que, as entrevistas foram realizadas no decorrer do curso de Mestrado da pesquisadora, portanto, distribuídas da seguinte forma: em dezembro de 2012 foram realizadas sete entrevistas (CP-1, CP-2, CP-3, P-1, P-2, AUX-1 e AUX-2); no decorrer de 2013 mais três entrevistas (CP-4, CP-5 e P-3); e, em 2014, as duas últimas entrevistas (CRM e CCP).

Como pode ser observado, tanto as Professoras, como as Auxiliares em Educação não correspondem ao número de EMEBs, isso ocorre pelo fato de os sujeitos principais serem as CPs, enquanto que os outros profissionais entrevistados complementam e enriquecem a análise, sem a necessidade de ter quantidades equivalentes como parâmetro.

Para a escolha das professoras e auxiliares não houve nenhum critério específico, simplesmente as entrevistas ocorreram nas escolas que deram abertura para a pesquisadora realizar a entrevista com as profissionais em um mesmo dia (“EMEB B” e “EMEB C”) –, no caso destas duas escolas, foram realizadas entrevistas com CP, Professora e Auxiliar em Educação. É importante destacar que,

na “EMEB B”, foi a CP quem escolheu os profissionais a serem entrevistados. Isso pode indicar a escolha de profissionais com a qual ela tenha maior afinidade. Na “EMEB C”, a pesquisadora perguntou para a equipe quem participaria da entrevista e, assim, surgiu no grupo a professora e a auxiliar participante. Faltando apenas uma entrevista com uma professora, a pesquisadora optou pela “EMEB D”, devido à proximidade da localização da escola e a facilidade de acesso.

No QUADRO 2 são apresentadas as correlações entre os sujeitos da pesquisa e as respectivas instituições de ensino onde trabalham.

Quadro 2 – Os sujeitos da pesquisa e as instituições de ensino onde trabalham.

ESCOLAS	COORDENADORAS PEDAGÓGICAS	PROFESSORAS	AUXILIARES EM EDUCAÇÃO
EMEB A	CP-1		
EMEB B	CP-2	P-1	AUX-1
EMEB C	CP-3	P-2	AUX-2
EMEB D	CP-4	P-3	
EMEB E	CP-5		

Fonte: A autora – Pesquisa de Campo (2014).

4.3 PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Todas as profissionais entrevistadas encontram-se na faixa etária acima de 30 anos. Em relação à trajetória formativa das CPs, dentre as cinco entrevistadas, quatro fizeram Magistério; também quatro fizeram Pedagogia, e a CP-1 fez PEC²⁶ e realizou duas pós-graduações, a primeira em Administração e, a segunda, em Orientação Educacional, além de ser formada em Publicidade e Propaganda.

A CP-2 tem uma segunda graduação em Psicologia. A CP-3 possui duas pós-graduações (Psicopedagogia e Educação Infantil); A CP-4 realizou cursos de Língua Italiana (no Brasil e na Itália) e a CP-5 apenas Magistério e Pedagogia.

As três professoras entrevistadas são formadas em Magistério e Pedagogia.

²⁶ PEC – Programa de Educação Continuada – Tratou-se de um programa presencial, perfazendo uma carga horária de 3.344 horas, com forte apoio de mídias interativas, que buscou sistematizar os referenciais teóricos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, por meio de Temas e Unidades presentes na estrutura curricular destes segmentos da escolaridade (PEC, 2008).

A P-1 possui curso de Secretariado e uma segunda graduação em Psicologia. Como podemos observar, não existe grande diferenciação entre as trajetórias formativas das CPs e Professoras. Há CP somente com Magistério e Pedagogia e há Professora com duas graduações, por exemplo. Pela pequena amostra apresentada aparecem cursos de pós-graduação somente na trajetória formativa das CPs. É importante ficar claro que não se pretende com isso uma generalização dos dados, mas podemos inferir que algumas CPs buscam um saber a mais.

Quanto à trajetória formativa das Auxiliares em Educação, uma vez que o pré-requisito para atuar nesta profissão é o Ensino Médio, é possível perceber, mesmo por esta pequena amostra composta por dois sujeitos, que há uma diversidade de formação entre os auxiliares.

No QUADRO 3 todas essas informações são sintetizadas, de forma a facilitar a observação e análise.

Quadro 3 – Idade e trajetória formativa dos sujeitos.

COORDENADORAS PEDAGÓGICAS		
SUJEITOS	IDADE	TRAJETÓRIA FORMATIVA
CP-1	43 anos	Magistério ²⁷ , Publicidade e Propaganda, PEC, Pós-graduação em Administração e em Orientação Educacional.
CP-2	39 anos	Magistério, Psicologia e Pedagogia.
CP-3	31 anos	Pedagogia, Pós-graduação em Psicopedagogia e Educação Infantil
CP-4	52 anos	Magistério, Pedagogia e curso de língua italiana (no Brasil e na Itália)
CP-5	31 anos	Magistério e Pedagogia
PROFESSORAS		
SUJEITOS	IDADE	TRAJETÓRIA FORMATIVA
P-1	43 anos	Magistério, Secretariado, Psicologia e Pedagogia
P-2	35 anos	Magistério e Pedagogia
P-3	30 anos	Magistério e Pedagogia
AUXILIARES EM EDUCAÇÃO		
SUJEITOS	IDADE	TRAJETÓRIA FORMATIVA
AUX-1	44 anos	Cursando 3º ano de Pedagogia
AUX-2	49 anos	Jornalista

Fonte: A autora – Pesquisa de Campo (2014).

No que se refere à experiência, todas as CPs entrevistadas possuem mais de 10 anos de experiência na Educação (entre 10 e 20 anos). Já, como Formadoras de

²⁷ Magistério – Formação de professores de nível Médio, que habilitava para atuação na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Educadores, o tempo varia bastante, mesmo porque, este foi um dos critérios para escolha das escolas (CP com mais e com menos experiência). Portanto, varia entre nove meses (início em 2012, ano em que foi realizada a entrevista) e 14 anos (início em 1998, com a primeira turma de PAPs). E o tempo máximo de atuação como formadoras em Creche é de cinco anos (CP-2), e as demais profissionais apresentam menos tempo de experiência nesta modalidade de ensino, conforme apresentado no QUADRO 4 – Parte A, a seguir, onde consta o tempo de atuação das CPs na Educação e, dentro deste, o tempo destinado à formação de educadores na rede municipal e na Creche.

Em vista dos dados coletados e referenciados, podemos concluir que todas as CPs estão em processo de construção de identidade como Formadoras de Profissionais de Creche, o que é diferente de ser formadora em qualquer outra modalidade de ensino.

Já, o tempo de atuação das Professoras varia bastante – de 6 a 21 anos (QUADRO 4 – Parte B). A P-1, dos 21 anos que atua como professora, 12 foram em Creche. Ao cruzar esta informação com o tempo de atuação das CPs na Creche, pode-se observar que, nas equipes constituídas nestas unidades escolares encontram-se professores com uma experiência bem maior em Creche que as formadoras, pois este cargo (CP) tem um histórico relativamente recente em tais instituições.

As duas Auxiliares em Educação apresentam pouco tempo de experiência na Educação de uma forma geral (QUADRO 4 – Parte C). E, conforme o relato das duas, pretendem outras ocupações. Com isso, podemos inferir que uma das características deste cargo, é de ser um “cargo de passagem”, no sentido de que os profissionais que por ele passam, ou fazem Pedagogia, almejam serem professores, ou são de outra área e pretendem seguir seus caminhos. Outra característica que marca o cargo é um certo “comodismo”, como é possível observar no relato da AUX-1:

[...] Tem gente que pensa: “eu sou auxiliar e vou morrer auxiliar”; têm outros que querem crescer. Aqui a maioria é formada em Pedagogia, ou já fez Magistério, e têm aqueles que são formados em outras coisas, que prestaram um concurso para funcionário público e estão estacionados, querem viver para isso e acabou, mas, não sei, tem muita gente que está querendo ir em frente e melhorar. (AUX-1, APÊNDICE L – TAB 10)

Quadro 4 – Tempo de atuação dos sujeitos na educação, no cargo e na creche.

COORDENADORAS PEDAGÓGICAS				
A	SUJEITOS	TEMPO NA EDUCAÇÃO	TEMPO NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	TEMPO QUE ATUA NA CRECHE
	CP-1	Mais de 20 anos	14 anos atuando na formação de professores.	3 anos
	CP-2	Quase 16 anos	Dois anos como PAP e três anos como CP.	5 anos
	CP-3	Aprox. 10 anos	Desde Abril (nove meses).	9 meses
	CP-4	Aprox. 12 anos	Completando 2 anos neste cargo.	2 anos
	CP-5	13,6 anos	3,6 anos.	3,6 anos
PROFESSORAS				
B	SUJEITOS	TEMPO NA EDUCAÇÃO	TEMPO QUE ATUA COMO PROFESSORA	TEMPO QUE ATUA NA CRECHE
	P-1	Aprox. 21 anos	Aprox. 21 anos	12 anos
	P-2	6 anos	6 anos	1 ano
	P-3	8 anos	8 anos	3 anos
AUXILIARES EM EDUCAÇÃO				
C	SUJEITOS	TEMPO NA EDUCAÇÃO	TEMPO QUE ATUA COMO AUXILIAR EM EDUCAÇÃO	TEMPO QUE ATUA NA CRECHE
	AUX-1	4 anos	4 anos	4 anos
	AUX-2	2 anos	2 anos	2 anos

Fonte: A autora – Pesquisa de Campo (2014).

4.4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

4.4.1 As Dificuldades Apontadas pelos Sujeitos

Os profissionais da Creche apontam uma série de dificuldades que enfrentam no dia a dia, dentre elas, serão destacadas as que mais aparecem nas entrevistas, ou que tenham um significado para pesquisa, sempre considerando o contexto no qual ocorrem. Algumas dificuldades que aparecem, não serão discutidas aqui, contudo, elas estão na íntegra nas transcrições e, assim, o leitor que desejar, pode acompanhar com detalhes o que é o funcionamento de uma Creche e o papel que desempenha a CP nesta modalidade de ensino. A seguir as principais dificuldades apontadas pelos sujeitos.

■ A Creche Ainda É Vista Como Instituição Meramente Assistencialista

Esta é uma dificuldade observada pela maioria dos sujeitos. A exemplo, a CP-2 destaca que o educador da Creche ainda é visto pela comunidade simplesmente como um cuidador que garante a segurança das crianças. Embora entenda que já houve muitos avanços, sabe que ainda falta muito e aponta o importante papel da escola, no sentido de mostrar sua intencionalidade educativa e destacar o fazer pedagógico de cada profissional da instituição.

Já, a CP-4 destaca que, mesmo dentro da instituição, alguns educadores mantêm a ideia da Creche como instituição meramente assistencialista, acreditando que não precisam de formação, pois acham que são só cuidadores.

O discurso das duas CPs aponta um desafio para a formação continuada dos profissionais de Creche, pois esta visão tem a ver com a concepção de criança, de infância, de ensino e de aprendizagem, além da concepção sobre o educar e o cuidar, que envolve todo o trabalho na instituição. Assim, é importante formar os educadores para, juntos, desenvolverem estratégias para mudar a visão que a comunidade apresenta sobre a Creche. Esta ideia é compartilhada pela P-1, em suas palavras:

Os pais precisam perceber que nós somos professores. Porque eles deixam os filhos aqui para que sejam cuidados, para que possam trabalhar. É também. Mas eles precisam perceber que temos uma intenção educativa, que a gente desenvolve um bom trabalho. E quem tem que mostrar isso para eles somos nós. Não é em outro lugar. O responsável por isso somos nós. [...] Nós ainda não somos vistos como professores. [...] A escola precisa fazer esta parte. A gente precisa mostrar esta importância. Mostrar que somos profissionais. Com bastante carinho e parceria trazer os pais para gente, mostrar que a gente tem conhecimento e que vai ajudar a criança a se desenvolver e que temos diferencial do avô, da babá, enfim... Mas, que cabe a nós isso. (P-1, APÊNDICE L, TAB 13)

Essa questão de abrir para a comunidade a vida da escola é apontada também por alguns autores, como Vasconcellos (2009) e Nóvoa (2009, p. 67), que afirma que as escolas se comunicam mal com o exterior:

Os professores explicam mal o seu trabalho, conduzindo a enormes equívocos. As escolas resistem à avaliação e à prestação de contas sobre o seu trabalho. E, sobretudo, há uma ausência da voz dos professores nos debates públicos. (NÓVOA, 2009, p. 67)

■ A Falta de Identidade Profissional do Coordenador Pedagógico

A CP-2 traz em seu relato que, apesar de estar há cinco anos atuando na formação (dois anos como PAP e três como CP), acredita que ainda está se constituindo enquanto formadora e aponta isso como dificuldade pelo fato de ser complexo o papel que o CP desempenha dentro de uma instituição de Educação.

A CP-5 compactua com essa dificuldade e observa que a mesma se intensifica quando o CP assume o cargo sem conhecer o trabalho da modalidade de ensino e da rede, bem como que há uma enorme diferença entre quem atuou como PAP, que já conhece as sutilezas e as delicadezas do cargo, e quem vem de fora, de outra rede. Neste caso, o profissional precisaria de um amparo maior para nortear o seu aprendizado relacionado com o dia a dia da escola no município e que o ajudasse a construir sua própria rotina.

Em relação à forma como a comunidade vê a função do Coordenador Pedagógico, as cinco entrevistadas referem que, como ela não tem acesso ao trabalho da Coordenação, também não tem noção do papel que este desempenha na escola. Normalmente, as CPs são confundidas com a Diretora, ou simplesmente é alguém que está ali na Secretaria. A CP-1 salienta a importância de trazer este esclarecimento para a comunidade, a fim de ajudar a constituir uma valorização e construção de identidade profissional das CPs.

Ao considerar essas colocações, é possível afirmar que o CP busca constituir-se como formador e construir sua identidade profissional dentro e fora da escola. Nóvoa (2009, p. 23) corrobora com estes depoimentos, quando afirma que “[...] nas sociedades contemporâneas, a força de uma profissão define-se, em grande parte, pela sua capacidade de comunicação com o público”.

A visão da comunidade sobre os CPs, se relacionada à questão anterior – identidade da creche –, permite constatar que, na realidade, o problema é o mesmo: a comunidade não conhece o trabalho que é desenvolvido na escola, como ela está organizada, o papel dos funcionários, etc. Neste sentido, Nóvoa tem toda razão ao dizer que falta comunicação da instituição com o público que atende. A indicação desta comunicação mais afinada entre a escola e comunidade é ressaltada por Vasconcellos (2009, p. 63), quando diz que: “[...] a abertura da escola à comunidade tem se revelado como uma estratégia da maior importância para sua vitalização”.

■ As Dificuldades Encontradas nas Relações Interpessoais

Esta dificuldade é citada por quase todas as CPs entrevistadas, apenas a CP-1 não apresenta nenhuma questão em relação ao tema, e diz que o grupo é muito próximo a ela.

O relato da CP-2 mostra sua crença de que o professor precisa ser ensinado em diversos momentos e situações:

[...] o nosso papel é apontar no outro a falta: o que ainda pode melhorar, o que ainda pode constituir, o que precisa ser revisto, o que não convém dentro de uma relação com a criança, dentro da relação com a família, dentro da relação com os adultos, então, eu acho que isso gera posturas. De alguns a resistência, alguns ouvem e refletem sobre aquilo que você falou e provoca transformações e provoca conhecimento. Outros, ainda que ouçam e provoquem reflexão, isso acontece em um tempo um pouco mais... Cada pessoa tem o seu tempo. (CP-2, APÊNDICE L, TAB 2)

Quando a entrevistada CP-2 diz que o papel do CP é apontar no outro a falta, o que ele pode melhorar, constituir, rever... e é assinalar também o que não convém a ele fazer, seja na relação com a criança, ou com a família, há que se perguntar: Que visão demonstra ter do Educador? E do CP?

CP-2 ainda comenta que no desenvolvimento do papel de CP aparecem algumas resistências, por mais que se realize intervenções com muito respeito. Estes discursos chamam a atenção para ações formativas centradas na figura do coordenador: é ele quem organiza, quem estabelece, quem cobra, quem determina. Isso exime o educador da responsabilidade e desfalca a sua autonomia. Contudo, na via contrária a esta posição, cabe novamente trazer a visão de Perrenoud e Thurler (2002), que contribui para um novo jeito de olhar para os educadores, vendo-os como “autores plenos de um sistema que eles devem contribuir para transformar”.

Em outro relato, a CP-2 posiciona-se sobre a resistência dos professores em se abrirem para a formação:

Têm pessoas na equipe, de uma forma geral, que têm sede de aprendizagem, então, quando você traz um tema para ser discutido, um texto para ser lido, têm pessoas que vêm ávidas de discussão e têm pessoas que estão em uma posição mais de: “bom isso eu já sei”, “isso eu não preciso”. E eu acredito que tenha gente mesmo que não seja movido por aquilo. E têm pessoas que falam “isso não serve para mim”, “o meu jeito de fazer basta”. Então, dentro de uma equipe você tem

diversas respostas daquilo que você faz e, dependendo de cada postura, ela te vê de jeito diferente (CP-2, APÊNDICE L, TAB 12)

Conciliados os dois relatos da Coordenadora CP-2: visão passiva do docente e a resistência de alguns profissionais, observa-se que uma coisa pode levar a outra. É importante refletir sobre a relação que se estabelece quando a CP acredita que deve dizer o que o professor pode ou não fazer. Segundo Day (1999), esta abordagem não desafia a reflexão, a investigação e o pensamento crítico, com isso, não contribui com a autonomia do educador em relação à própria prática educativa.

Com exceção da CP-1, as demais também abordam a questão da resistência à formação e à figura do CP. A CP-4 diz que alguns educadores até acreditam que a coordenadora atrapalha. É importante investigar as causas da resistência.

Day (1999) propõe uma forma diferente de olhar para essa questão. Ele enfatiza que para o professor se envolver numa investigação sistemática, ele precisa assumir temporariamente, um “fardo de incompetência”, onde suas certezas construídas na experiência são deixadas de lado. O que possibilita segurança para isso é uma imagem positiva de si mesmo, para que possa ousar, propor coisas novas, se expor, tomar decisões, socializar práticas que deram ou não certo. Caso não haja este cuidado com a autoimagem do educador, com sua capacidade de decidir, com a sua autonomia e sua reflexão crítica, ele não se arriscará em ações que possam desestabilizar suas convicções e, muitas vezes, acaba por defender os conhecimentos já construídos e, que são, na verdade, eles que lhe dão segurança para agir no dia a dia.

Ora, se o processo formativo, por sua vez, não trabalha no sentido de buscar a reflexão crítica, não pode motivar e nem apoiar o professor no processo de mudança. Ao contrário, este se sentirá constrangido em expor seus medos e sua “incompetência” perante as novas situações e frente ao grupo e, neste contexto, a resistência é um dos poucos pontos que ainda lhe permite certa autonomia (DAY, 1999).

Vasconcellos (2009) aponta mais algumas razões para a resistência:

A resistência pode ter diferentes origens: falta de conhecimento, falta de segurança em fazer o novo, defesa psicológica natural diante de situações novas, posicionamento ideológico (não concordância com valores, princípios, da nova concepção), questões de relacionamento interpessoal, ser mero reflexo do não saber fazer ou até mesmo pela percepção da falta de condições para pôr em prática (falta esta não

reconhecida por quem está propondo a mudança). Por outro lado, é sempre colocada com uma conotação negativa. Tendo em conta as diferentes origens, será que, em alguns casos, a resistência não poderia ser positiva? (VASCONCELLOS, 2009, p. 64)

Para Vasconcellos (2009), a resistência pode colaborar de uma forma positiva quando impulsiona à reflexão, para o aprofundamento de ideias, para a fundamentação e para evitar que se caia em modismos. Ele indica que o ponto de partida para enfrentar a resistência do educador é motivá-lo, despertá-lo para a mudança, pois esta só depende do seu desejo, do seu querer e do seu poder.

Ainda com foco na discussão da relação interpessoal, outra questão muito delicada presente no cotidiano da Creche, e que exige atenção constante do CP, é a convivência de três ou quatro educadores –, dois Professores e um Auxiliar em Educação e, às vezes, um Auxiliar Volante –, na mesma sala, dividindo o poder, a autoridade, as tarefas práticas, etc.

A CP-3 conta que em determinado caso, tiveram até que “dissolver” um trio por questão de entrosamento. Esta convivência tão próxima e diária favorece o aparecimento constante de conflitos. Neste caso, a CP-3 compartilha que chama as pessoas para a responsabilidade que elas têm que ter dentro da escola, independente de gostar do seu parceiro ou não, o importante é ter clara a prioridade do atendimento às crianças.

Para se ter ideia de como é séria essa questão da convivência dos trios, a CP-3 fala que o maior medo das professoras em continuar na Creche é não saber quem será o auxiliar e com qual professor vai dividir o trabalho. Esta questão da convivência dos trios também aparece no relato da Professora P-1:

Ficamos juntas o dia inteiro e se não tiver parceria cada uma puxa para um lado. Se não tiver maturidade, fica assim: uma não faz e a outra diz “também não vou fazer”. Isso são hipóteses, quer dizer, são coisas que a gente até vê por aí – “vira cabo de guerra”. Tem que ter uma parceria forte para falar “é isso que a gente quer”. Senão, prejudica o trabalho. (P-1, APÊNDICE L, TAB 2)

A Coordenadora CP-4 aponta a mesma dificuldade e refere que sua intervenção é trabalhar fundamentação teórica que possa levar os profissionais da Educação a concepções mais afinadas, considerando, principalmente, os entendimentos atuais sobre a criança. Ela também destaca que, algumas vezes, os impasses nas relações se dão também entre os gestores, os quais, ao invés de

parceiros, acabam por travar competições. Por sua vez, a CP-5 enfatiza a complexidade que existe em gerir pessoas e lidar com adultos. Destaca os problemas de enfrentamento do grupo em relação à gestão, pois parte dos profissionais olha para a gestão como fiscalizadora, pois as professoras novas não estavam acostumadas com um acompanhamento minucioso que é possível fazer em uma escola pequena.

A falta de acolhimento para quem está chegando à rede, também é uma realidade, intensificada no cargo de Coordenação. A CP-4 denuncia o quanto sofreu ao chegar a uma rede nova e em uma modalidade de ensino que havia tido contato há 20 anos. Ela conta que não foi aceita pelo grupo e que este fez de tudo para que ela pedisse exoneração. Diz que foi difamada, massacrada, desrespeitada, por conta de uma não aceitação, mas deu uma chance para si mesma para aprender ser formadora. E assim, enfrentou este grupo resistente até a próxima remoção. Ela aponta o quanto o grupo de professores não tem a menor complacência com CPs sem experiência. Segundo ela, os CPs são colocados nas escolas, como se já tivessem que estar prontos, sem acolhimento da Secretaria, sem acolhimento do grupo...

Como dificuldade interpessoal, o relato da P-2 expõe a relação com as famílias, segundo ela: “Tem família que acompanha demais e tem família que acompanha de menos. Manda de qualquer jeito para a escola [o filho, a criança], não quer saber se vai precisar de fraldas, de roupa de calor, de roupa de frio [...]” (P-2, APÊNDICE L, TAB 2).

Embora a relação com as famílias não apareça muito nos relatos, sabe-se que as crianças atendidas nas creches precisam ser educadas e cuidadas em parceria com as famílias e, quando esta parceria não acontece a contento, gera uma série de conflitos nesta relação.

Em geral, os conflitos são muitos e, segundo Vasconcellos (2009, p. 59, grifo do autor), eles devem ser tratados abertamente para não envenenar os relacionamentos. Devem: “Favorecer a construção de um clima ético, cortando ‘diz-que-diz que’, ‘fofocas’, trocas de favores para se fortalecer ou obter informações”. E neste sentido, recomenda, ainda, para agirmos com amor, respeitando e se colocando no lugar do outro, aceitando e assumindo os seres contraditórios que somos.

Todavia, cabe um alerta aqui: para além da objetividade da razão, pode chegar a um ponto no grupo onde será necessária uma dose de tolerância e, até mais do que isso, de amor mesmo, no sentido de se perdoar e abrir possibilidade de se re-investir em termos de esperança no outro (acreditar que pode mudar), e, enquanto investe nisso, ser capaz de lidar com a contradição do outro; nossa visão de ser humano apresenta, com frequência, mais uma marca infantil: ou idolatramos ou desprezamos; temos dificuldade em assimilar nossa condição de seres contraditórios [...]. (VASCONCELLOS, 2009, p. 59)

■ Problemas Estruturais

Problemas estruturais aparecem em vários aspectos (materiais, humanos, estrutura física do prédio), principalmente nos CEUs, nos quais as escolas são novas, enormes e ainda não oferecem toda estrutura necessária para um funcionamento com qualidade, assim, os profissionais têm que procurar superar uma série de desafios para garantir o educar e o cuidar dos seus usuários.

Em função da dimensão e inúmeros desdobramentos envolvidos no eixo temático “problemas estruturais”, a análise limitar-se-á aos aspectos que atingem diretamente a Creche e o CP. Segundo a CP-4, a Creche é prejudicada por fazer parte de um complexo, pois não tem como oferecer, por exemplo, um horário de sono tranquilo para as crianças, uma vez que, acontecem diversos cursos na unidade e há entradas e saídas de turmas o tempo todo. A comunicação entre os funcionários é difícil, pois tudo é muito longe. Quando existe alguma emergência, os educadores ligam para o celular da CP, esta nem chega a atender, só identifica quem é, e corre para ver o que está havendo: “[...] Porque quando elas me chamam, é uma criança que se acidentou, é uma criança que está com febre, é uma criança que está precisando tomar uma medicação e não trouxe a receita [...]” (CP-4, APÊNDICE L, TAB 12).

Ela descreve também uma série de irregularidade em relação ao prédio, como, por exemplo, pias altas demais para as crianças pequenas lavarem as mãos, trocadores sem escadas e, em ambos os casos, são os educadores que precisam levantar as crianças, o que acaba causando dores físicas nos mesmos; sanitários em locais estreitos, que não permitem ao educador higienizar as crianças no lugar; portas inadequadas e muitas outras questões foram citadas. Ela assevera que tudo isso gera muita insatisfação no grupo e a CP fica bem no centro da situação, ouvindo milhares de reclamações e procurando resolver o que está dentro de suas possibilidades.

■ Mudança Constante na Equipe

A CP-2 traz a dificuldade da mudança constante da equipe de educadores, e aponta algumas causas: o fato da escola ser localizada em um bairro de difícil acesso (pela distância) e também pela escola ser enorme (o que dificulta a organização escolar, de uma forma geral). Para ela, esta questão da equipe estar sempre mudando constitui um grande desafio.

A CP-4 relata que a maioria dos profissionais do CEU está ali por não ter conseguido as escolas que desejavam, e isso traz outra dificuldade: que é trabalhar com quem não queria estar ali, pois gera muitas reclamações.

Já, a CP-5 (APÊNDICE L, TAB 5) focaliza o quanto a formação perde com essas constantes mudanças, e afirma que todo ano muda muito o grupo, mesmo em ano que não tem remoção²⁸. Lamenta: “Se fosse o mesmo grupo do ano passado, se tivesse se mantido um pouquinho mais, esta formação que está tendo agora já estaria bem adiantada”. Ela aponta que: “[...] é uma dificuldade essa coisa de você todo ano ter que retomar tudo de novo e manter este fio, porque também não dá para começar do zero”.

Não é fácil lidar com a mudança. Da forma que se desenvolve a formação continuada hoje, na qual todos aprendem a mesma coisa ao mesmo tempo, não é fácil para o CP dar continuidade a uma formação e, ao mesmo tempo, cuidar para não ser repetitivo para o grupo já instalado, quando retoma os estudos para quem está chegando e, ao mesmo tempo, não avançar na formação, sem situar os novatos. É importante buscar uma visão mais ampliada da formação continuada, entendendo que esta media a formação do sujeito, onde quer que ele vá atuar.

■ Demandas Além das Pedagógicas que Fazem Parte do Dia a Dia do CP na Creche

Articulação do tempo: eis aqui a dificuldade citada por todas as CPs e apontada como um dos maiores desafios para estes profissionais – o tempo que é insuficiente para tantas demandas de trabalho.

²⁸ Na Rede Municipal de São Bernardo há remoção (possibilidade de locomoção de uma escola para a outra) dos professores, CPs e diretores a cada dois anos (Estatuto do Magistério, 2013).

A CP-3 (APÊNDICE L, TAB 2) lamenta a falta de tempo para cumprir os prazos de entrega de devolutivas, para conversar com as pessoas, para fazer observação de sala: “Esta foi a minha maior dificuldade: organizar o tempo para dar conta de tudo”. Ela atribui a dificuldade em organizar o tempo à sua inexperiência. No entanto, cabe observar que, embora a experiência possa ajudar em uma organização cada vez melhor do tempo, ainda, assim, não garante tranquilidade em relação ao mesmo. Um exemplo disso é a CP-1 (há 14 anos frente à formação), a mais experiente entre as entrevistadas, mas quando a questão é tempo, ela relata que é muito difícil articulá-lo e, por conta disso, acaba por não realizar algumas reuniões agendadas com auxiliares e com pessoal de apoio e mostra-se bastante insatisfeita com isso.

Através das informações fornecidas pela Auxiliar em Educação AUX-2, pode-se considerar que a referida “falta de tempo”, não atinge somente as CPs é, de certa forma, uma característica geral nestas instituições. Atinge a todos. Ela traz um exemplo de uma turma de berçário:

[...] Na verdade não dá tempo nem de ter conflito aqui (risos). Como as crianças de berçário tomam banho ainda na creche, tem toda aquela coisa do cuidado, então, falta mão de obra mesmo. O banho aqui, por exemplo, acontece de manhã, ou seja, em duas, damos banho em doze. E dentro de um horário que não atrapalhe nem o café da manhã, nem a hidratação e nem o almoço. Então é muito confuso, é muito corrido. O horário da creche é muito rígido [...]. (AUX-2, APÊNDICE L, TAB 2)

Na Creche acontecem muitas demandas que são típicas do trabalho com a faixa etária por ela atendida. A CP-3 (APÊNDICE L, TAB 2) traz a questão de muitas crianças ficarem doentes, pois estão começando a se relacionar e ainda não possuem um sistema imunológico constituído: “[...] então, muita criança com virose, com febre...Teve dias, de a gente passar quase o tempo inteiro ligando para as famílias, acompanhando estas questões de saúde”.

O relato da Coordenadora CP-5 retrata bem a questão da demanda de trabalho das CPs, que acaba por “atropelar” suas atribuições pedagógicas, por isso, é apresentada na íntegra. Vale destacar, a profissional atua em uma escola pequena, porém, por sua vez, tem menos pessoal de apoio que em uma escola grande e, assim, a CP desempenha o papel de Professora de Apoio à Direção (PAD), pois este está presente somente nas escolas a partir de 14 turmas; de Oficial e de Direção – profissionais que trabalham oito horas diárias regulamentares, porém, a Creche funciona por 11h. Segundo a entrevistada:

Você está fazendo uma coisa, então vem outra e mais outra... As demandas... É que lá na escola a gente acaba dividindo isso e é demanda das duas, então como a Diretora divide muito o pedagógico comigo, fica um pouco mais leve, eu percebo isso. Mas é muita coisa! Escola pequena não tem PAD, é só um oficial, então, você atende telefone, atende portão, atende pai e é difícil ter um momento de sentar para fazer aquilo que você está fazendo. Quando senta, vem uma criança que está com febre, uma professora que está não sei o quê e, então, tocou a campainha - é o *motoboy* que quer levar documento, - e tem dia e horário que a Diretora não está e é você que faz o documento, é você que faz a saída, então é muito difícil se concentrar na sua atividade. Quando chega a época de relatórios, eu fico enlouquecida para conseguir ler, porque é difícil sentar para ler qualquer coisa no ambiente de trabalho. Quando a gente falou de desafio, esta coisa de cavar estes momentos de estudo, preparação, esta coisa do formar formando-se, ter um tempinho para se organizar melhor, porque agora vem um terço da carga horária para o professor²⁹ e a gente que planeja também. Eu não sei como vai ficar isso, mas acho que será uma situação muito desafiadora. (CP-5, APÊNDICE L, TAB 18)

■ Formação Inicial Precária dos Professores

A CP-3 fala que a formação inicial dos professores é bem precária e relata que estes chegam sem saber fazer coisas básicas e que o curso de Pedagogia precisaria se adequar. A partir do momento que este profissional está na escola é o CP responsável por mediar a sua formação.

Faz dez anos que eu me formei em Pedagogia, mas pensando no que eu tive, por exemplo, de prática, eu não tive nada. Poucas coisas. Fui aprender mesmo trabalhando. Fui aprender a fazer planejamento, porque tive uma coordenadora excelente que sentou comigo e falou: “É assim que tem que fazer, é assim, assim, assim. Fazer um relatório é assim, assim, assim”. E ao mesmo tempo, têm coisas que a gente aprende que não usa nunca mais. Então acho que precisa ter um olhar para a formação inicial. (CP-3, APÊNDICE L, TAB 2)

É fato, bem como alvo de críticas abertas nos meios de comunicação, que a maioria dos cursos de Pedagogia, realmente não está contribuindo a contento com a formação dos profissionais da Educação. Porém, por outro lado, a fala da CP-3 pode encaminhar para a ideia de que no curso de Pedagogia devam ser trabalhados manuais de práticas e procedimentos para os futuros professores. Os estudos acerca da formação de professores apontam para a busca de um profissional que reflita sobre a prática e seja ativo no processo de construção do conhecimento, e

²⁹ Lei do Piso n. 11738/08 – Apresenta em seu parágrafo quarto que na composição da jornada de trabalho do professor observar-se-á um terço destinado à formação [NP] – (BRASIL, 2008).

que as intervenções que ditam o que o professor tem que fazer, e como deve proceder, não contribuem com a formação crítica e reflexiva deste profissional, seja na formação inicial e seja na continuada (DAY, 1999; PERRENOUD; THULLER, 2002; PIMENTA; GHEDIN, 2012; FREIRE, 2013). Embora seja possível inferir que, na urgência da dinâmica de uma escola, muitas vezes, a CP precise agir de uma forma mais diretiva e apontar exatamente o que e o como fazer (conforme procede no relato da CP-3) e, somente depois, no decorrer das formações, ir mediando para que o educador reflita sobre as próprias atuações.

■ Grande Número de Faltas dos Funcionários

Esta é outra dificuldade que tumultua o dia a dia das creches e, provavelmente, das demais modalidades de ensino. A CP-1 e CP-4 indicam que, às vezes, não conseguem fazer reuniões com trios, ou mesmo com os Auxiliares em Educação por conta das faltas, posto que, para a realização das reuniões é preciso haver um remanejamento de pessoas e de horários. A CP-4 considera que os aspectos do próprio trabalho causam os afastamentos dos funcionários, e conta que, algumas vezes, precisa ir para sala de aula, porque o professor da sala ficou doente e a Secretaria não tem ninguém para substituí-lo.

Além do expressivo índice de ausências dos funcionários, outro problema destacado é a falta de contratação de mais profissionais, principalmente, porque nas creches estão chegando muitas crianças por mandado de segurança. Isso fica claro na fala da AUX-2:

[...] o que me deu bastante complicação foi atuar no berçário. Nessa faixa etária as crianças precisam de muito mais atenção, até mesmo por não andar, ainda, não comer sozinha e aqui eu não tinha apoio, só três pessoas na sala, porque a classe ao lado, por conta de liminares, não tinha só doze, passou a quinze, e a menina que divide o apoio com a gente ficou só com aquela outra sala. Então, nós ficamos sofrendo com as doze crianças, aqui, sendo que uma. E para você fazer qualquer tipo de atividade pedagógica de manhã é muito complicado, por isso é necessário o apoio e não tem. (AUX-2, APÊNDICE L, TAB 2)

4.4.2 Organização das Formações com Auxiliares em Educação e Equipe de Apoio

Não há na Rede Municipal de São Bernardo do Campo nenhuma regulamentação voltada à formação dos Auxiliares em Educação, com isso, as

escolas “vão dando um jeitinho”, por entender a importância de formar também estes profissionais, que ficam mais tempo com as crianças que os próprios professores.

Os relatos das CPs evidenciam que, entre as cinco entrevistadas, três delas propõem a formação semanal para os Auxiliares em Educação (CP-1, CP-3 e CP-5), embora a CP-1 aponte a dificuldade em manter este horário garantido, sem que o mesmo seja “atropelado” por uma série de contratemplos. A CP-3 destaca a importância desta formação para que os educadores falem a mesma língua.

Observa-se, segundo o relato da CP-5, para que a formação com os auxiliares aconteça, é necessária uma organização de pessoas e seus respectivos horários de almoço:

A formação com os auxiliares é semanal, uma hora por semana. A gente dá um “jeitinho”, porque não temos este horário previsto na carga horária deles. Nós fazemos de quarta-feira, das 13h00 às 14h00. É um horário que eles estão voltando do almoço e fica uma pessoa só com as crianças, porque a maioria está dormindo. Quando é 13h30 volta o outro educador para a sala e eles ficam até as 14h00 com a gente. É esta uma horinha que a gente tem [...]. (CP-5, APÊNDICE L, TAB 3)

A CP-2 apenas consegue garantir uma hora mensal de formação e destaca uma organização anterior, na qual os Auxiliares em Educação participavam junto com os Professores dos HTPCs, ficando com horas-crédito. Ao ser vetada esta possibilidade pela Secretaria de Educação, a escola se organizou da forma que conseguiu. A CP deixa claro que não considera este momento como uma formação de fato, mas uma apresentação aos auxiliares sobre o que está sendo discutido com os professores.

Já, a CP-4 não teve possibilidade de realizar a formação com os Auxiliares em Educação, embora enfatize a importância da formação para este segmento. É proposto aos professores que socializem os textos discutidos nas formações com os auxiliares, porém, ela assevera que o funcionamento desta estratégia depende muito da concepção e da boa vontade, seja dos professores, seja dos auxiliares.

É evidente a relação entre quantidade de turmas atendidas nas escolas e as possíveis organizações para as formações, pois a CP que realiza a formação dos auxiliares apenas mensalmente, atua na maior Creche da rede e, a CP que não consegue realizar a formação, atua em um complexo educacional gigantesco no qual responde pela Coordenação da Creche (oito turmas) e da Educação Infantil de 4 a 5 anos (11 turmas), ou seja, a mesma tem uma demanda de trabalho muito maior e precisa priorizar algumas ações dentro do seu tempo. É humanamente

impossível garantir uma qualidade de atendimento nestas condições.

Porém, acontece uma exceção na “EMEB C”, onde a Coordenadora CP-3, embora atenda uma grande demanda de turmas (22 turmas), consegue fazer a formação semanalmente com os Auxiliares em Educação. Diante deste fato, surge a questão: Como se organiza para isso? Esta CP atua em um complexo recém-inaugurado e as outras modalidades de ensino ainda não iniciaram. Por enquanto, estão atendendo somente Creche. Sendo assim, a CP-3 descreve que estabeleceu parcerias entre os gestores da escola, com divisão de tarefas para as diversas atividades pedagógicas, porém, estes gestores logo terão a sua própria demanda de trabalho e, então, a realidade será outra.

Por enquanto, aqui só temos Creche. São 22 turmas de Creche. Então, em alguns momentos, ao longo do ano, a gente dividiu berçário, Infantil I e Infantil II. Então, uma das nossas PADs que trabalhou muito tempo com o berçário, ajuda bastante no processo formativo com os berçários. Eu fiquei com as turmas do Infantil I, mais especificamente, e a outra CP cuidou da parte do Infantil II [...]. (CP-3, APÊNDICE L, TAB 6)

Segundo a entrevista com uma Auxiliar em Educação que trabalha na mesma EMEB que a Coordenadora CP-3, houve também uma cobrança para que essa formação passasse a acontecer no segundo semestre, a mesma atuou em uma escola em que havia formação para os auxiliares e ela fez questão que aquele grupo também passasse por esta experiência:

[...] Eu acho essencial. Quando eu cheguei aqui não tinha. Na primeira Reunião Pedagógica, quando eu entrei aqui, eu praticamente exigi a formação, porque o que eu aprendi lá na outra escola foi sensacional. Foi o que eu usei, porque eu não tinha formação nenhuma para dar aula, para dar o suporte para a criança pequena, eu só cuidei da minha filha (risos). Até então a minha experiência com criança era essa, a minha filha, meu irmão, alguma coisa assim. Então, o que eu trouxe, a bagagem que eu trouxe da outra escola, foi muito grande. E que eu sentia que os auxiliares novos não tinham isso. Então era uma angústia quando uma criança era mordida; era uma angústia quando, de repente, uma criança se machucava; era um: “Ai, meu Deus”. E eu falava “gente isso é uma coisa natural”. Quando eu percebi que não tinha formação para os auxiliares aqui, eu praticamente exigi. Eu falei - “tem que ter”, é necessário. [...]. (AUX-2, APÊNDICE L, TAB 10)

Com exceção da “EMEB A, as demais trabalham com os Auxiliares em Educação o mesmo conteúdo que é desenvolvido nas formações com os Professores, como bem descreve a CP-5 (APÊNDICE L, TAB 3) sobre a importância de uma mesma linha de formação para que o grupo de auxiliares entenda e participe das mudanças: “[...] Por exemplo, a gente está estudando sobre o brincar agora e

isso começa a impactar nas práticas vigentes da escola e se você não tiver uma ponte que esteja falando a mesma língua, eles não entendem, e isso fica muito claro [...]”.

Em relação à equipe do pessoal de apoio (cozinha e limpeza), a CP-1 aponta que no plano de formação deste segmento está previsto para que aconteça quinzenalmente, porém, pelas circunstâncias do dia a dia, foi iniciado no segundo semestre e teve apenas dois encontros e existe o planejamento para mais dois encontros. Ou seja, no plano de formação (apontado no PPP) é quinzenal, na realidade acontecerá em quatro encontros anuais. Isso mostra uma distância enorme entre o que é escrito nos planos e o que é possível no dia a dia. A CP-1 destaca as demandas próprias, as demandas da diretora, as demandas do grupo e a falta de funcionário, para justificar os contratempos que vêm impedindo esta formação de acontecer, porém, deixa claro que não está satisfeita com este encaminhamento.

A CP-2 relata que a formação desse segmento é responsabilidade da Direção da escola (Diretora e PAD). Ela apenas acompanhou algumas formações. A frequência dos encontros é mais ou menos mensal, e enfatiza a importância do registro de todas as reuniões, para que haja continuidade.

Na “EMEB C” e “EMEB D” todos os funcionários, sejam da limpeza ou da alimentação, são terceirizados, ou seja, tem uma empresa que acompanha o trabalho deste pessoal. Dentro da escola é a Direção que faz este acompanhamento. A formação é realizada apenas nas reuniões pedagógicas, para a qual a CP-3 aponta a necessidade de haver uma discussão prévia com o pessoal de apoio para aproximá-lo dos conteúdos trabalhados nas reuniões, com o intuito de facilitar o entendimento e ampliar a participação.

A CP-5 expressa a sua insatisfação quanto à estruturação dos encontros com o segmento, pois fica por conta só da Diretora e tem um foco muito pontual na demanda do trabalho. Portanto, a mesma não participa desta organização, mas enfatiza a importância de uma formação com o pessoal de apoio para que eles entendam, mesmo que minimamente, o que está acontecendo na escola em relação às questões pedagógicas. A entrevistada propõe como exemplo:

[...] esta questão do brincar, por exemplo, quando começa a mudar, o pessoal do apoio não entende porquê e, dependendo do olhar que você tem, isso faz muita diferença: Por que agora a gente está colocando macarrão, espalhando grão para tudo quanto é lado nas comidinhas e

fazendo uma “sujeirada” danada? Se eles [funcionários de apoio] entendessem um pouquinho a mais sobre isso faria diferença, porque não iriam ver só como sujeira e sim, como que as crianças estão aprendendo, como estão se beneficiando com isso. Então é uma lacuna, é um desafio, vamos colocar assim, a gente instituir um pouco mais com o pessoal de apoio. (CP-5, APÊNDICE L, TAB 4)

Em relação aos conteúdos desenvolvidos com esse segmento, destaca-se o trabalho realizado na “EMEB B”, que procurou esclarecer os aspectos pedagógicos da escola, com ênfase nas aprendizagens das crianças, relacionando-os com as tarefas realizadas pela equipe de apoio, como bem exemplifica o relato da Coordenadora CP-2:

Tem a demanda do trabalho delas que exige formação, mas o que a gente tentou foi atrelar, por exemplo: o que é usar uma massa caseira na sala, por que se usa aquilo, se aquilo suja a sala inteira? Então a gente fez com que eles experimentassem, com que eles pensassem sobre quais as aprendizagens as crianças estavam construindo. (CP-2, APÊNDICE L, TAB 4)

A Coordenadora CP-2 conseguiu realizar um trabalho de formação bem pontual com a equipe de apoio, destacando a importância de que todos os que estão na escola e que, direta ou indiretamente, têm contato com as crianças, precisam entender os propósitos pedagógicos e, se possível, até contribuir com os mesmos.

4.4.3 Temas e Estratégias Formativas Utilizadas pelos Coordenadores Pedagógicos

Os temas abordados nas formações, pelos dados das entrevistas das Coordenadoras CP-1, CP-2, CP-3 e CP-5 são escolhidos a partir da leitura da necessidade formativa observada pelas gestoras, considerando também as indicações da equipe. Somente a CP-4 aponta que os temas da formação foram escolhidos apenas pelos gestores, a partir das observações realizadas. Foi a única que não indicou a participação da equipe nesta decisão.

É possível notar a existência de uma preocupação por parte da maioria dos gestores em buscar uma participação da equipe nas tomadas de decisões, primando por um equilíbrio entre o desejo do grupo e o olhar da gestão para as necessidades do mesmo. Isso pode ser constatado também na fala da Professora P-1:

Aqui na escola, no início do ano, a gente planeja o que quer desenvolver ao longo do ano. “Então vamos estudar arte e o brincar”. Escolhemos juntos, toda equipe. O ano passado nós estudamos outras coisas, e este

ano resolvemos focar em Arte e no brincar. A Coordenadora faz um projeto – “Vamos fazer cinco dias disso...” – E ela desenvolve na forma que acredita que deva acontecer. E a gente tendo os encontros, geralmente tem a parte teórica, a parte prática, a parte que a gente vai dando contribuição, vai avaliando é bem dinâmica. [...] Ela faz o projeto e nos mostra: “Tudo bem gente, pode ser assim?” – “Tantos encontros para arte?” – “Vamos fazer desta maneira, tudo bem?” É bem democrático, bem compartilhado. Eu vejo que em algumas escolas fica muito em informes, mas aqui, não, é bem formativo [...]. (P-1, APÊNDICE L, TAB 10)

Em relação às estratégias formativas desenvolvidas, a CP-1 informa que, além de vídeos e filmes para desencadear as discussões, faz uso de duas estratégias: a tematização de prática e a utilização do lúdico nas formações. Como na escola em que atua os conteúdos da formação dos professores e auxiliares são diferentes, ela aponta que a cada HTPC, seja do professor, ou do auxiliar, faz um registro e envia por *e-mail* para todos. Então, os auxiliares têm o registro e sabem o que foi discutido com os professores e os textos utilizados e *vice-versa*.

A CP-2 também dá ênfase à tematização de prática e trabalha com vivências e estudos de textos. A CP-3 destaca a importância de conscientizar a equipe em relação aos princípios embrenhados no atendimento às necessidades das crianças, que não estão ligados apenas em um ou em outro conteúdo, mas que perpassam todos eles. A preocupação com os princípios que a CP-3 destaca também é apontada por Bruno, Abreu e Monção (2008, p. 84), quando enfatizam como uma das tarefas primordiais do Coordenador Pedagógico da Educação Infantil o “[...] garantir que nas ações dos educadores estejam entrelaçados os princípios fundamentais dos atos de cuidar e educar”.

A CP-3 informa também que estrutura a formação a partir da escuta atenta da demanda do grupo – estratégia igualmente destacada por Bruno, Abreu e Monção (2008), que assinalam que as atitudes de escuta cuidadosa e do olhar atento são fundamentais, tanto do professor para a criança, como também deve constituir uma temática a ser desenvolvida continuamente nos planos de formação.

Já, a CP-4 busca a reflexão do grupo por meio da discussão de textos, atrelando à prática dos educadores. Enfatiza que procura garantir nas suas intervenções uma fundamentação teórica e utiliza-se também da observação das propostas dos professores para propor reflexões sobre as mesmas.

A CP-5 tem como prática partir sempre do que o grupo já sabe e do que pretende aprender, depois seleciona o material para respaldar novas construções de saberes. Traz também como estratégia fazer com que os educadores “coloquem a

mão na massa”, propondo que realizem seminários e filmagem de prática para tematização. Mais um aspecto da sua prática é consultar outras escolas acerca do assunto estudado, buscando novas ideias e experiências.

4.4.4 Construção e Uso do Projeto Político Pedagógico (PPP)

As CPs entrevistadas têm plena consciência que o Projeto Político-pedagógico mantém-se sempre em contínuo processo de construção e observam que é importante que esta construção se dê em espaços de discussões coletivas. Algumas verificam, também, que existe um movimento da equipe de se reportar ao mesmo, mas que ainda está longe de ser uma prática sistemática. No decorrer dos relatos são constatadas algumas ações como: garantir o acesso de todos ao documento, seja impresso, seja em mídia; indicar diretamente o uso do mesmo, como exemplifica a CP-5 (APÊNDICE L, TAB 8), que diz que quando alguém vem perguntar algo indica: “Tem no PPP, vamos ver aqui” e, assim, incentiva construir esta prática no grupo. Para envolver a comunidade a CP-1 comenta sobre a intenção de enviar este documento a cada final de semana para algumas famílias, abrindo espaço para que a comunidade também participe do mesmo, conhecendo e opinando.

A CP-1 (APÊNDICE L, TAB 8) diz: “Quanto ao PPP, a gente tem muito a caminhar”. Ela observa a distância existente entre aquilo que escreve e as ações do dia a dia, e indica mais discussão, tanto com os educadores, como entre a própria equipe gestora, para que este Projeto seja mais bem encaminhado.

A CP-4 (APÊNDICE L, TAB 8) diz: “[...] a primeira coisa que fiz quando ingressei como Coordenadora foi tentar trabalhar o PPP, porque acredito que ele realmente é um norte e que tem os princípios e as diretrizes da unidade escolar e acredito também que o grupo deve ter este documento como referência”. Porém, segundo a visão da Professora P-3, que atua na mesma escola:

Eu acho que ele é mais burocrático. Nós separamos alguns momentos para tentar discutir, mas foi tudo muito corrido. Foi mais para cumprir mesmo. “Vamos lá, vamos fazer”. Quando se está dentro de um grupo muito grande, “macro”, fica mais difícil ainda. O PPP tem que ter a participação de todo mundo, a gente sabe, só que as discussões ficam maçantes, porque entram eventos, opiniões e fica mais difícil articular assim. Então, foram poucos momentos e, os poucos momentos, que tivemos, foram bem corridos. Teve uma tentativa de envolver todo mundo. (P-3, APÊNDICE L, TAB 8)

Com uma análise comparativa entre a visão da Coordenadora CP-4 e da Professora P-3, é possível observar que a forma de olhar para este documento é bastante variada dentro da mesma escola. Constata-se que existe uma busca para significar este documento, porém, este ainda não é olhado, de fato, como um norte para as ações da equipe.

Vasconcellos (2009, p. 47) contribui com diversas ideias bem pontuais a respeito da construção do PPP junto à equipe, que não cabe aqui, no momento, discorrer, mas é importante ressaltar dois pontos que o autor enfatiza como os mais vulneráveis: “[...] a sensibilização para a construção, uma vez que disso vai depender todo o empenho na elaboração e, depois, na realização [...] e a localização precisa das necessidades ou dimensionamento das possibilidades [...]”. O autor lembra, ainda, que a gestão não deve tomar para si o papel de guardião do PPP, pois este deve ser assumido por todos.

4.4.5 Os Avanços Profissionais sob a Ótica dos Sujeitos da Pesquisa

A CP-1 aponta como avanço o desenvolvimento da própria autonomia, a confiança da Diretora e do grupo no seu trabalho e os avanços nas questões teóricas. A CP-2 observa como avanço sentir-se mais confortável dentro daquilo que acredita ser a sua função e, assim, sente-se mais à vontade nas intervenções que realiza. Ela enfatiza também ter aprendido com clareza que a prioridade é a criança. A CP-3 também traz a segurança, o aprendizado de olhar mais para o grupo, abertura para ouvir e flexibilidade para admitir o que não deu certo, o que não foi possível fazer.

A CP-4 destaca como avanço a construção de um aporte teórico, que lhe dá segurança para intervir no dia a dia e auxiliá-la a atrelar a teoria à prática. Sempre procura uma fundamentação teórica para realizar suas intervenções. Já, a CP-5 relata que seu principal avanço foi aprender a pensar sobre o que está fazendo e porquê está fazendo.

Basicamente, as CPs atribuem os avanços ao compromisso pessoal, à experiência (CP-1), às formações recebidas, ao acompanhamento das Orientadoras Pedagógicas, aos estudos e leituras realizados, às parcerias construídas dentro e fora da escola, à observação de pessoas mais experientes e às trocas com outras CPs.

4.4.6 A visão dos Coordenadores Pedagógicos quanto às Formações Recebidas

Todos os cursos oferecidos em prol da formação dos CPs, segundo as entrevistadas, contribuíram muito para ampliar a sua visão, reavaliar concepções e fazer refletir.

[...] Eu acredito que a formação que o município proporcionou para a gente por um ano e meio com as Educadoras da USP e os temas propostos pelo Grupo de Orientadores Pedagógicos, com os quais eu participei, foram cruciais para toda a bagagem que eu tenho agora. (CP-4, APÊNDICE L, TAB 10)

Por outro lado, são realizadas críticas e sugestões: a CP-1 diz ser importante o professor também ter acesso às formações como as propostas e fornecidas pelas Formadoras da USP. A CP-2 acha que é essencial continuar o oferecimento da pós-graduação e pontua que seria muito interessante se a Prefeitura pudesse estimular e incentivar o Mestrado e o Doutorado. Já, a CP-5 traz uma crítica à falta de encadeamento de ações nas formações oferecidas:

Já, o curso com os gestores da escola, acho que começou a afinar algumas coisas, mas falta continuidade, falta este “ganchinho” com – “Está bom, você está sabendo de tudo isso, mas como fica a rede de São Bernardo agora?”. Falta comprometer quem está estudando. Porque quando a prefeitura investe na gente, alguma coisa tem que ser cobrado daquilo, na medida em que vai sendo apropriado. Não cobrança no sentido de ameaça, mas no sentido de que se a gente está sabendo mais, o que isso muda? Nisso tudo que a gente fez, falta um encadeamento de ações, acabou sem acabar a assessoria com a Suely e a gente está no vazio de novo. Então, acho que fica muito assim... sem concluir. (CP-5, APÊNDICE L, TAB 10)

As formações foram essenciais para o desenvolvimento profissional das CPs, conforme demonstram os relatos de suas experiências. Porém, a questão que a CP-5 levanta sobre a falta de encadeamento nas ações é algo importante e remete à reflexão. Se não há um encadeamento, uma sistematização, um ir e vir entre a teoria e prática, as formações podem simplesmente se perder.

4.4.7 O Coordenador Pedagógico e a sua Relação com a Equipe

Todas as CPs entrevistadas declararam ter relação de confiança com a Diretora e demais componentes da Equipe de Gestão (as escolas maiores que possuem PAD), e isso contribui para que se sintam mais autônomas no

desenvolvimento de suas funções.

Quanto à relação com o grupo, nos relatos da CPs é possível observar as que têm boa relação com a equipe e as que buscam construir boas relações. Nas entrelinhas pode-se fazer uma leitura de que as CPs que se colocam como parceiras (buscam relações mais horizontais) e que mostram que também estão aprendendo (não sabem tudo), conseguem estabelecer relações mais afetuosas, produtivas e profissionais com suas equipes; enquanto que as que se colocam no papel de “ter que fazer as coisas acontecerem” (centro) e, isso com a melhor das intenções e empregando todo seu esforço neste sentido, não conseguem o mesmo resultado.

Com o intuito de esclarecer essa afirmação, segue parte dos depoimentos de duas CPs, que exemplificam os dois comportamentos:

Elas [diretora, professoras, equipe] têm um respeito pelo meu trabalho muito grande, pelo meu conhecimento. Eu sempre me coloco no papel de quem está aprendendo. E pode ser que eu esteja um pouquinho lá na frente, que é para ajudá-las, como uma parceira mais experiente. Mas, eu estou lá e estou caminhando também nesta aprendizagem. Com isso, a gente tem uma relação muito boa, de muito respeito. As coisas que eu trago, você vê assim, que não é jogado ao vento. Eu falo, eu coloco em HTPC, daqui a pouco eu vejo, lá na prática da professora exatamente aquilo que a gente discutiu, ou seja, ela acreditou, apostou naquilo que você falou. (CP-1, APÊNDICE L, TAB 12)

[...] em relação ao Coordenador Pedagógico, você acaba sendo visto como um chefe. Alguém que está lá acima das pessoas. Com alguns profissionais conseguimos quebrar isso e se aproximar mais e ser mais parceiro. Quando é assim, a pessoa vê que a tua intenção não é fiscalizar e, sim, contribuir com o trabalho, é fazer junto, é pensar nas crianças e fazer algumas coisas acontecerem, que nem sempre é do jeito que eles querem. Porque o nosso papel ali é coordenar mesmo e pensar no melhor trabalho. E pensar no melhor trabalho que pode acontecer no ambiente, é pensar em trabalho e em coisas que dão trabalho e isso te coloca numa posição assim: “Lá vem ela, de novo”, “Está querendo assim”, “Para quem está fora da sala é fácil”. Então, nos veem assim. (CP-5, APÊNDICE L, TAB 12)

A análise das colocações fornecidas pelas CPs denota que as relações constituem-se, gradativamente, a partir das concepções que cada profissional constrói sobre a gestão democrática, formação, processo de construção de conhecimento, etc. Trata-se de um processo contínuo e que necessita ser nutrido no dia a dia do trabalho nas instituições e que deve suplantar três níveis básicos de dificuldades, já mencionados no decorrer deste trabalho: lidar com a mudança, elaborar caminhos e investir nas relações humanas que, naturalmente não são fáceis.

4.4.8 A Visão dos Professores e Auxiliares em Educação quanto à Formação Continuada na Creche

Esta é a principal questão que justifica a participação desses sujeitos entrevistados na presente pesquisa. Tanto os professores, quanto os Auxiliares em Educação, acreditam que a formação continuada ajuda na prática do dia a dia. A exemplo, é destacado o relato da AUX-2, que discorre sobre a importância da formação nas suas ações do cotidiano:

[...] Aquela angústia que você vem, sem saber direito nem trocar uma fralda, ou como se faz com uma criança que está com febre, tudo isso é uma coisa que a gente acaba vendo na formação e também no sentido de aprendizado. Como a gente faz para atingir aquela criança de uma forma mais adequada, como é que a gente traz aquela criança para o grupo, se ela está afastada, como eu posso oferecer situações melhores de aprendizagem para uma criança que tem uma necessidade diferenciada e isso é maravilhoso, assim. Que material que eu posso oferecer, como entender as atitudes de uma criança, quais as fases do desenvolvimento, ou seja, é essencial [...]. (AUX-2, APÊNDICE L, TAB 10)

Quase todos os sujeitos afirmam ter em suas vivências boas formações. Ao serem questionados sobre o que é uma boa formação, surgem como respostas: a P-1 (APÊNDICE L, TAB 10) diz que a formação que se resume a ler e debater textos não é uma boa formação. Para ela, uma boa formação é aquela que propicia estudo, aborda a teoria e a prática e provoca discussões. Assevera que os estudos precisam ser mais aprofundados, pois se ficar na superficialidade, não agrega, não forma de verdade. Acha interessante a troca e o debate nos momentos formativos e pontua: “Aqui na escola nós não somos estudantes”.

O comentário da P-1 reporta ao texto de Perrenoud e Thurler (2002, p. 90), já citada anteriormente, quando trata da formação continuada: “[...] hoje sabemos que é primordial que os professores não sejam vistos como indivíduos em formação, nem como executores, mas autores plenos de um sistema que eles devem contribuir para transformar [...]”.

A P-2 acredita que uma boa formação mantém o grupo informado das atualidades da Educação: mudanças nas leis, no Ministério da Educação, mudanças na Educação Infantil, etc. e, para a Professora P-3, uma boa formação seria mais cursos, mais conteúdos relacionados à creche, não tão teóricos, e mais práticas a serem aplicadas na sala de aula.

A visão da P-3 de querer uma formação mais prática e “aplicável”, embora apareça de forma muito sutil nos demais relatos, sabe-se que é um pensamento bem comum entre os professores. Sabe-se, também, que este tipo de formação, como é observado por Fullan e Hargreaves (2002), pode até ser atrativa, mas sem aprofundamento reflexivo, não contribui para o crescimento profissional do docente.

Para a AUX-1, a formação que recebe é uma boa formação, mas acha que é preciso cada um “correr atrás”, não esperar só pela formação da escola: procurar ler bastante, conhecer os documentos necessários para a Educação, a LDB, o ECA. Acredita que tudo isso ajuda no crescimento profissional.

A AUX-2 acredita que a qualidade da formação está ligada diretamente a quem a fornece, a qualidade de conhecimento que a formadora possui. Afirma que é preciso ter alguém que saiba apresentar, de uma forma “entendível”, os estudos, por exemplo, de Piaget, de Wallon. A Auxiliar em Educação afirma que a CP precisa saber trazer para o grupo os conhecimentos que este precisa. Fazer planos de estudo a partir dos problemas apresentados pelo grupo. Conta, a título de esclarecimento, que o grupo chega para a CP e fala sobre o problema que tem e ela organiza uma formação em relação ao tema. Em suas palavras: “A gente chegou e falou: ‘olha, temos problemas com mordidas’; ‘temos problemas com não sei o quê’, ou ‘a gente quer aprender sobre não sei o quê’ e, a partir disso, foi feito um plano de formação para a gente” (AUX-2, APÊNDICE L, TAB 10).

Essa ação da CP pode ser relacionada com os indicativos de diversos autores, como Fullan e Hargreaves (2002), Nóvoa (2009), Perrenoud e Thurler (2002) e Vasconcellos (2009), que apontam que a formação continuada deve atender à realidade, à necessidade do grupo, ajudando-o a lidar com os problemas reais.

Em relação à organização da formação, a P-2 conta que existe uma pauta para as formações, a qual é entregue ao grupo para que acrescente suas dúvidas, consistindo na forma como a equipe é envolvida e chamada a participar. A P-3 diz que os professores não participam da pauta, pois a CP já traz a mesma pronta. –A participação ocorre somente no momento da nutrição³⁰, no qual, cada vez, um professor traz algo para apresentar. Mas, ressalta que, se alguém quiser socializar

³⁰ Nutrição – Na Rede Municipal é chamada de nutrição literária, um momento inicial da reunião que serve para aquecer o grupo para o assunto que será tratado, descontraír, motivar, ou incitar a reflexão. O mesmo se dá por meio de vídeos, músicas, poesias, histórias, imagens, etc. [NP].

um trabalho que está fazendo, que está dando certo, o espaço é cedido.

A AUX-1 diz que, embora o tempo seja bem pouco, uma vez por mês, uma hora de formação, é bem aproveitado, pois o grupo discute a partir de vídeos, de textos, de experiência do dia a dia e que sempre quer discutir mais. Conta que as gestoras fazem um resumo de tudo que foi trabalhado nos HTPCs e passam para elas, assim, dá para ter uma ideia do que está acontecendo. Já, na “EMEB C”, segundo a AUX2, a formação acontece uma vez por semana, por uma hora e todos os auxiliares participam. A maioria entendeu que isso é importante e a participação é muito forte.

Na análise dos relatos observa-se que quase não aparecem críticas em relação à formação continuada. Apenas a P-3 o faz. Ela acredita que os momentos formativos poderiam ser mais bem organizados:

Aqui a gente tem os momentos de HTPCs, mas, muitas vezes, estes são voltados para as resoluções de problemas e, então, fica faltando esta formação mesmo. Algumas vezes, eu tive um período de formação, mas, em outros, eu sinto falta, e acho que precisa de mais. Mais formação voltada a nossa realidade do dia a dia da creche mesmo, e as trocas de experiências também. [...] A gente perde muito tempo resolvendo outros tipos de problemas, como falta de material ou alguma coisa assim, voltada para o funcionamento da escola, e falta uma organização maior, eu acho. Discutimos problemas que poderiam ser feitos em outro espaço, ou até uma divisão, programar o tempo para cada coisa. Articular, eu acho que falta isso. (P-3, APÊNDICE L, TAB 2)

A argumentação de P-3 vai ao encontro da crítica realizada por Vasconcellos (2009), que refere que as formações podem se tornar maçantes por ficarem em infundáveis discussões e informativos que poderiam ser feitos em outro espaço.

4.4.9 A Organização Educacional do Município de São Bernardo do Campo: Análise da Entrevista com Chefe de Região

Para entender um pouco mais sobre a organização educacional em São Bernardo do Campo, foi realizada uma entrevista com uma Chefe de Região Municipal (CRM). Hoje, o município está organizado em cinco regiões por abrangência. Cada região possui uma Chefia responsável pela Educação Básica (Creche, Educação Infantil de 4 a 5 anos, Fundamental, EJA) daquela região específica. A CRM entrevistada responde por 35 escolas.

No campo das matrizes de responsabilidade do cargo, as CRMs

acompanham o desenvolvimento do trabalho das escolas, por meio dos Orientadores Pedagógicos (OPs) que, por sua vez, sistematizam visitas semanais nas unidades escolares. Cada OP é responsável pelo acompanhamento em média de cinco escolas. Semanalmente são realizadas reuniões entre CRMs e seus respectivas OPs, nas quais são discutidas as questões das escolas e desenvolvida também uma parte formativa. As cinco CRMs procuram trabalhar a partir dos mesmos princípios e diretrizes, de forma a caracterizar um atendimento em rede.

É importante destacar que, anteriormente à estrutura organizacional do município por regiões, a rede era organizada pelas modalidades de ensino – Creche, Educação Infantil, Fundamental, EJA e Profissionalizante. A partir desta informação, a CRM foi questionada se considerava esta mudança como avanço ou retrocesso, ao que ela respondeu que são escolhas, que nas duas formas de organização existem vantagens e desvantagens, e destacou uma vantagem que, em sua opinião, é muito significativa:

[...] um ganho que eu acho muito significativo que a gente teve com esta reorganização é a questão do acompanhamento às crianças, quer seja pela equipe técnica – as fônos (fonoaudiólogas), psicólogas, terapeuta ocupacional – quer seja pelos orientadores pedagógicos. Por exemplo, na outra organização, por Infantil e Fundamental, um determinado técnico ou um orientador pedagógico, ele só atuava em escola de Educação Infantil, ou em Creches, ou em Ensino Fundamental. Muitas vezes, ele estava por dois anos acompanhando uma criança na Educação Infantil e quando esta criança passava para o Ensino Fundamental, lá tinham outros técnicos e, então, todo este histórico, às vezes, ficava um pouco “truncado”, muitas coisas do acompanhamento, particularidades acabavam, de certa maneira, até se perdendo por conta desta troca dos técnicos. Na medida em que está agora, com esta outra possibilidade de organização, o mesmo técnico acompanha todas as escolas da região, ele tem a possibilidade de estar com a equipe que vai receber esta criança no ano seguinte. Ele já fazia o acompanhamento da criança e continua, mesmo ela mudando de modalidade. Reuniões que, às vezes, acontecem entre os diretores das escolas próximas, gerente de UBS, psicólogos e assistentes sociais para cuidar de uma mesma família, então tudo isso é facilitado nesta organização por região e até o acompanhamento da chefia. Nós estamos procurando aprimorar o que a gente percebe que ainda é dificuldade, a questão de documentação, questão de potencializar ações, o que a gente vai observando que precisa ser melhorado. Estamos tentando encaminhar, porque, no momento, acreditamos que está sendo bem positivo. (CRM, APÊNDICE J)

Para situar o leitor, faz-se necessário trazer as principais vantagens que a outra organização apresentava, com foco no trabalho desenvolvido com a Creche.

À época, antes da reestruturação nos moldes atuais, havia um Chefe de

Região responsável pela modalidade de ensino, intitulado Chefe da Educação Infantil, e as OPs também eram responsáveis por acompanhar apenas estas instituições. Havia, então, as OPs “especialistas”, no sentido de se debruçar sobre o trabalho desenvolvido com a faixa etária em questão. Com isso, a troca entre OP e Equipe de Gestão era enriquecida. As reuniões de formação entre OPs e Gestores das escolas tinham como foco também o trabalho desenvolvido com a faixa etária e, assim, eram proporcionadas trocas de experiência e momentos únicos, nos quais os pares – CPs de Creche, Diretores de Creche – podiam se encontrar e falar de seus problemas e de seus avanços.

Hoje, a OP atende todas as modalidades de ensino da região em que atua, logo, não é possível se dedicar com qualidade a nenhuma delas. E, normalmente, se tivesse que optar, na maioria das vezes, o faria pelo Ensino Fundamental. Ou seja, faltam parâmetros para auxiliar estas unidades. Praticamente acabaram-se as trocas de experiência entre as escolas da mesma modalidade de ensino. Nas formações é possível observar os esforços dos OPs para encontrar temas para discussões que contemplem o interesse de todas as modalidades.

A CRM entrevistada, além deste trabalho realizado junto aos OPs, está à frente de dois outros projetos da Secretaria de Educação (SE): participa do grupo de pessoas que cuida do Comitê do PDE Interativo³¹ junto com o Ministério de Educação e também do Projeto Expresso Lazer (projeto que lida com questões lúdicas no município). Suas idas às escolas são esporádicas, normalmente, em casos específicos para resolver alguma questão; atende também à comunidade da região em relação aos assuntos educacionais. Caso seja necessário, há uma articulação interna que lhe permite montar grupos para encaminhar questões específicas.

Foi apresentada uma questão à CRM com intuito de saber como o município vem se organizando para atender a meta colocada pelo PNE, que determina que 50% das crianças de 0 a 3 anos tenham vagas garantidas em creches públicas, considerando que, hoje, no Brasil, são atendidas apenas 18,4%. Segundo a entrevistada esta meta já foi cumprida no município e existe plano de continuar crescendo neste sentido, conforme seu depoimento:

³¹ PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola [NP].

Então, aqui no momento, eu não estou com estes dados precisos, mas o que a gente tem visto dos estudos desta demanda, eu posso levantar os dados depois com a porcentagem correta, mas, nos últimos cinco anos, este atendimento passou de 10,2%, se eu não me engano, para 54%, então, em termos da meta nacional estaria em um crescente. Tem um plano para o município aumentar este número. Têm algumas escolas em construção. Dentro destes cinco anos houve um processo de convênio que o município efetivou com a rede privada para poder aumentar este número de vagas. Inclusive, tem uma das chefias que cuida desta parte das creches conveniadas, exclusivamente, para ver se elas estão em um padrão de atendimento de qualidade. Existe uma preocupação neste sentido em atender, quer seja por convênios, quer seja por construções. Agora, no mês de agosto, a gente está com a previsão de inaugurar mais um CEU. O CEU Parque Havaí que é uma região que tem uma demanda muito grande por vagas e já vai iniciar com doze turminhas de Educação Infantil, que a gente chama aqui de Infantil II, na nossa nomenclatura, que seriam crianças que tem 2 anos a completar 3 anos até dezembro daquele ano. Iniciam com doze turmas, o que vai dar cerca de, aproximadamente, 240 crianças. São crianças que estavam em uma lista de espera e que já irão conseguir o atendimento. Mas, ainda tem muito a se fazer com certeza, porque é uma faixa etária para a qual faltam vagas realmente. (CRM, APÊNDICE J)

Nos últimos cinco anos, segundo a CRM, houve no município um aumento estimado de 44,2% no atendimento às crianças de 0 a 3 anos, portanto, São Bernardo do Campo já cumpriu a meta estabelecida pelo PNE. Contudo, mesmo com a elevação do atendimento e alcance da meta, a lista de espera destas instituições permanece e ainda enfrenta uma nova situação: crianças que chegam à instituição e devem ser atendidas por conta de mandado de segurança, recurso jurídico que tem aumentado recentemente – uma realidade comprovada em diversas creches do município. Portanto, cabe perguntar: A população está mais consciente e procurando fazer valer o seu direito?

Houve também um questionamento a respeito da organização do município em relação ao atendimento à Lei do Piso (11.738/38), pontualmente, quando trata da questão de 1/3 do horário do docente voltado à formação e outras atividades correlatas, no que diz respeito às creches. A CRM descreve que o município está realizando esta implantação progressivamente, com o teto de atendimento completo para 2015. Neste sentido, já foi atendido o Ensino Fundamental e a Educação Infantil de 4 a 5 anos e, o próximo passo, é atender as creches. Pretende-se retomar uma discussão, já iniciada com os gestores deste segmento, para pensar nestas possibilidades.

Em relação ao relato da CRM, somente uma observação: A creche, mais uma vez, em último plano; e uma preocupação: Como será feita esta organização? Será

que haverá a contratação de mais profissionais, ou será feito um remanejamento com os que já atuam e, de certa forma, diminuindo a qualidade de atendimento à criança?

A entrevistada foi inquirida quanto a sua visão sobre a questão do “cargo largo na rede”, que permite aos professores migrar de uma modalidade de ensino para a outra, por exemplo, do Fundamental para a Creche.

A CRM afirma que, independente de onde venha o professor, e independente das questões que este apresente, a aposta é que a formação continuada, dentro das escolas, olhe para a necessidade formativa deste profissional e busque atendê-la. Neste sentido, o CP deve acompanhar o atendimento que é realizado junto às crianças, observar as reais dificuldades e potencializar a superação das mesmas. Ela acredita que a Secretaria de Educação tem sua parte de responsabilidade para oferecer formações que apontem um norte maior, um alinhamento, porém, que este trabalho junto ao professor e suas dificuldades é algo para ser resolvido no âmbito da escola.

Em relação a essa colocação, como foi possível observar nos relatos dos profissionais da creche, quando o CP acompanha um grupo pequeno de turmas, é possível fazer este atendimento aos professores e auxiliares com qualidade. Porém, para os CPs que trabalham com elevado número de turmas é humanamente impossível fazer este acompanhamento mais individualizado, o foco acaba recaindo sobre o coletivo da escola.

A Auxiliar em Educação AUX-2 explora essa realidade quando critica a falta de apoio nas situações urgentes e cotidianas que, muitas vezes, não podem ser atendidas, devido a CP estar sempre “abarrota” de coisas para fazer.

[...] o coordenador pedagógico deveria ter um grupo pequeno para trabalhar de sala. Eu acho que, aqui, a grande dificuldade é esta. [...] de vez em quando, a gente vai até a coordenadora desesperada – “O que eu faço?” – e nem consegue falar com ela, por conta de tanta coisa que tem e, então, fica difícil! (AUX-2, APÊNDICE L, TAB 18)

As referidas situações cotidianas poderiam constituir-se em momentos riquíssimos de formação pontual, a partir do problema, de forma individual ou em pequenos grupos, porém, se perde frente à demanda de trabalho das CPs, já discutida na presente pesquisa.

Em relação às formações disponibilizadas à rede, a CRM afirma que são

escolhidas no sentido de continuidade e de atender a um plano da Administração Municipal. A Secretaria de Educação elabora um Plano de Ações (o plano atual tem ações previstas até 2016), que passa por avaliações semestrais. Como exemplo, foi citada a formação com Mônica Appezzato Pinazza³², que ocorrerá no segundo semestre (2014), já pensando na perspectiva de alimentar a formação e fomentar a discussão sobre o currículo de 0 a 10 anos (presente no mencionado plano).

Já, a organização da formação que ocorre entre os Gestores da escola e as OPs acontece a partir de um levantamento realizado junto aos PPPs daquela região. No final de cada ano, todas as unidades escolares realizam uma avaliação com a equipe e indica no PPP quais as necessidades formativas daquela escola. Estas necessidades são analisadas conjuntamente, e elege-se aquela que é comum, a que mais aparece naquela região. A partir daí, é estabelecido um plano específico de formação para a região. Em 2014 o desenvolvimento da formação está sendo realizado por meio de 4 a 6 encontros no decorrer do ano.

Foi questionado também como se dá o acompanhamento de CP iniciante e se existe alguma sistematização que o ajude nos primeiros passos. Segue resposta:

Para o coordenador que está iniciando hoje, ele tem a questão do acompanhamento pelo diretor que é o parceiro dentro da escola e existem ações, em casos específicos, das orientadoras pedagógicas, através de conversas, de levantamento destas necessidades, de estar subsidiando este trabalho mais no miudinho [...]. (CRM, APÊNDICE J)

Da mesma forma que, nem sempre é possível o acompanhamento do professor iniciante, também, algumas vezes, não é real este acompanhamento da CP iniciante. Quando ela não é acolhida pela Direção e pelo grupo, ela não tem como estabelecer parceria com a OP, como indica a CRM. A este respeito verificar entrevista com a Coordenadora Pedagógica CP-4 (APÊNDICE G).

Citada a pesquisa nacional realizada por Campos et al (2011), que apresenta a Creche como a modalidade de ensino com maior defasagem, foi pedido o ponto de vista da CRM em relação à questão. Esta disse que a pesquisa desenvolvida por

³² Mônica Appezzato Pinazza – Profª Drª da Universidade de São Paulo (USP) que trabalhou com a formação dos Gestores da Educação Infantil por um ano e meio (2º semestre de 2011 e o ano de 2012) nessa rede.

Quando as CPs iniciaram suas atividades na rede, passaram por uma assessoria realizada em parceria com a Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (FAFE), da Universidade de São Paulo (USP), intitulada de “Aprendizagem baseada em problemas e por projetos (ABPP): interlocução com professores coordenadores sobre a constituição de competências profissionais”. Este curso foi ministrado pelas Profª Drª Mônica Appezzato Pinazza juntamente com a Profª Drª Suely Amaral Mello e foi voltado aos Gestores da Educação Infantil.

Campos é uma realidade nacional, porém, comparando o município São Bernardo do Campo com outros, observa que as creches, em sua maioria, apresentam uma boa estrutura no sentido de conservação de prédio. Destaca que as questões relacionadas à manutenção irão existir sempre. Ela observa que a creche pode ser prejudicada em relação ao repasse de verba (PDDE³³ e FNDE³⁴), pois como atende crianças em período integral e o repasse é *per capita*, acaba recebendo menos, ficando em defasagem.

Em relação ao quadro de pessoal da creche, afirma que, em geral, os Professores têm formação em Nível Superior e, os Auxiliares em Educação, apesar do concurso para esta atuação não requisitar a formação em Pedagogia e/ou formação em Nível Superior em outra área, estes profissionais já vêm com alguma formação, neste sentido.

Esse fato aparece também no relato da AUX-2, que conta que dos mais de 30 auxiliares que trabalham no CEU, apenas seis não têm o nível superior, e muitos deles são formados em Pedagogia.

A dificuldade apresentada pela CRM foi em relação ao pessoal de apoio (limpeza) das escolas, destacando que no município há duas realidades: tem o pessoal que vem de concurso e tem uma parte que é de uma empresa terceirizada, e que este segmento vem apresentando problemas em algumas unidades, mas que já está em ajuste, passando por avaliação.

4.4.10 Formação Inicial: Entrevista Realizada com Coordenadora de Curso de Pedagogia (CCP)

Esta entrevista foi realizada com o intuito de acompanhar a organização de um curso de Pedagogia nos dias de hoje. É importante esclarecer que o curso é de uma instituição particular, de São Paulo, e é organizado em quatro anos com a proposição de módulos curriculares. A forma desta organização pode ser verificada com detalhes através da transcrição na íntegra da entrevista apresentada no APÊNDICE J. Desta entrevista, serão apresentados os aspectos mais gerais relacionados à formação inicial.

O primeiro ponto a destacar é a questão dos alunos que chegam ao Ensino

³³ PDDE: Projeto Dinheiro Direto na Escola.

³⁴ FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Escola.

Superior com baixo nível de aprendizagem. A CCP foi questionada sobre esta questão e solicitada a avaliar se o curso de Pedagogia possui estratégias para lidar com o problema. Ela pontua que é fato, não só na Pedagogia, mas de uma forma geral, os alunos têm chegado com um capital cultural³⁵ bem raso. Diz que percebe uma crise que vem da Educação Fundamental e vai à Pós-graduação. A CCP ressalta que os alunos chegam com dificuldades incríveis de interpretação e produção de texto, de um pensamento um pouco mais reflexível desenvolvido. E outro aspecto que destaca é que, as alunas da Pedagogia são da “classe social D” em busca de uma ascensão social e, muitas vezes, as primeiras na família a adentrar em um curso superior. Conclui que isso também tem demarcado este perfil de aluno.

Em relação às estratégias para lidar com a situação de “defasagem” dos alunos, a CCP apresenta as seguintes iniciativas:

[...] a universidade oferece várias atividades de inclusão que são gratuitas, nas quais os alunos se inscrevem para cursar. Nós temos cursos rápidos de Língua Portuguesa, de Matemática, de Inglês, de conhecimentos gerais, Libras. São vários cursos oferecidos, de forma a ajudar e estimular o aluno a ampliar o seu capital cultural e a desenvolver, o que nós chamamos, de cultura acadêmica. [...] Vale como atividade complementar. Na Pedagogia, no primeiro ano, nós oferecemos um módulo só de palestras, as quais não estão vinculadas ao curso, são atividades complementares mesmos, nós damos este nome. E vêm professores convidados a trabalhar temas dos mais variados. A gente tem como foco esta inclusão pedagógica. Então é massiva a participação dos alunos. [...] estamos planejando, para o início do próximo semestre, um plano piloto, no qual vamos trabalhar com mapas textuais. Vamos oferecer uma oficina gratuita para ajudar o aluno a aprender a ler e a extrair as principais ideias dos textos e discutir um pouco a partir destas ideias [...]. (CCP, APÊNDICE K)

Em relação ao curso de Pedagogia assumir a formação de diversos profissionais da Educação, foi perguntado à CCP (APÊNDICE K) se isso não torna as formações generalizadas, amplas e sem o devido aprofundamento teórico. Ela considera que “[...] a formação inicial é realmente inicial e que não há um aprofundamento de fato”, e esclarece:

³⁵ Capital Cultural – expressão cunhada e utilizada pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu. Serve para caracterizar subculturas de classes ou de setores de classe – num sentido amplo de gostos, estilos, valores, estruturas psicológicas etc., que decorre das condições de vida específica das diferentes classes, moldando suas características tendo como referência básica os recursos econômicos. Daí o termo, capital cultural; que junto com o capital econômico, capital social (os contatos) e o capital simbólico (o prestígio) formam as classes sociais ou o espaço multidimensional das formas de poder (SILVA, 1995, p. 24-36).

[...] Mas, eu acho que isso é um reflexo dos tempos modernos, da Educação Contemporânea. Eu acho que a gente precisa ter uma leitura crítica sobre isso. Mas, de fato, isso está instalado. O mercado está ditando as regras. E a Educação, infelizmente, tem se curvado a isso. Eu acho que a gente precisa pensar sobre isso, com muito cuidado, porque o professor está se formando também raso. E chega à escola com uma dificuldade grande em lidar com o próprio objeto de trabalho que é a Educação. A gente sabe que isso é um círculo vicioso que precisa se transformar em um círculo virtuoso. (CCP, APÊNDICE K)

Na sua leitura, a única saída é uma vontade política de fato em investir na formação dos professores, tanto na inicial, como na continuada. Vê como ideológico esta formação inicial rasa, porque nunca houve neste país interesse em investir em uma Educação Básica com uma base sólida.

Outro aspecto do curso de Pedagogia ressaltado pela CCP é que o MEC indica que este curso seja desenvolvido em quatro anos, porém, a maioria dos estabelecimentos superiores oferece em três anos e os alunos buscam as graduações mais aligeiradas.

Em relação à formação de outros profissionais, além dos professores, a CCP é clara quando expõe que as diretrizes do MEC apontam para que a formação pedagógica tenha como eixo a docência e como foco principal a Educação Infantil e séries iniciais. Ela diz que os alunos perguntam: “forma para gestão?” Ao mesmo tempo em que não forma para gestão, não deixa de formar, pois, não dá para falar de escola sem falar da gestão deste espaço. Assim, é trabalhada a questão da gestão que acaba sendo um eixo condutor em alguns módulos. No curso não há formação específica para Coordenação Pedagógica (CCP, APÊNDICE K).

No que se refere à creche, a CCP afirma que tem um módulo que trata da Educação Infantil, e como este módulo acontece no primeiro e no segundo semestre, no primeiro aborda a creche e, no outro, a Educação Infantil módulo II, que vai até os 5 anos.

Sobre a contratação de professores universitários que apresentam experiências acadêmicas (Mestrado, Doutorado), mas não possuem a vivência na Educação Pública, a CCP relata que na avaliação dos alunos é evidenciado que eles valorizam demais o professor que traz a vivência na Educação Básica. Ressalta que os alunos percebem quando o professor traz exemplos, quando discute, quando sabe de fato o que é uma criança na sala de aula, o que é uma dinâmica da docência, tanto na Educação Infantil, como nas séries iniciais do Fundamental. Porém, ela também acha importante que os alunos tenham contato com este

professor que traz a experiência acadêmica. Para ela o ideal é conseguir juntar dentro do módulo as duas experiências.

Quanto ao estágio realizado pelos alunos da Pedagogia, foi perguntado a CCP se ela acredita que o mesmo consegue prepará-los para a realidade que os aguarda. Responde que o estágio é sempre um grande desafio nos cursos, e conta como o curso de Pedagogia tem tentado dar a ele um caráter mais pedagógico e menos burocrático:

Os professores que supervisionam os estágios no curso, tanto presencial, como EAD, como eu coordeno as duas modalidades, a gente tem desenvolvido um trabalho bastante interessante de acompanhamento das experiências de estágios. O professor supervisor de estágio está lotado na grade do currículo. [...] Este professor está lotado em um módulo e ele vai discutir com os alunos as experiências de estágios e isso tem qualificado esta experiência. E esta discussão é “bacana”, porque é onde se socializam as experiências. Os alunos vão discutir o que estão vivenciando. E outro aspecto que tem qualificado o nosso trabalho com o estágio, no sentido de realmente formar o aluno para que saiba o que é, de fato, a sala de aula, são as atividades integradas [...]. “Educação Infantil, que espaço é este?” Este módulo é uma atividade integrada. É uma ação que vai integrar os quatro temas do módulo. É um tema de Educação Infantil, onde eles vão visitar creches, vão verificar o espaço da creche, o que acontece, o projeto pedagógico, se de fato aquele espaço atende às necessidades da criança da Educação Infantil, do segmento que está sendo visitado. Então, nisso, todos os professores estão contribuindo para esta análise. Então, o aluno quando vai para o estágio, e isso acontece no período em que ele vai estagiar de fato na Educação Infantil, ele já vai com um olhar mais reflexivo. (CCP, APÊNDICE K)

A CCP destaca, ainda, outra iniciativa no circuito do estágio, que acredita que é uma contribuição muito grande – o Programa de Iniciação à Docência (PIBID), que tem a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como órgão de fomento. Esclarece que, embora ele não tenha um caráter de estágio, tem contribuído, porque o aluno vai com supervisão à escola e desenvolve um trabalho de docência. A CCP defende este contato sistemático com a escola pública, retornando para os ambientes de discussão sobre aquilo que está sendo feito e vivenciado lá.

Aberta a possibilidade para a CCP discorrer sobre algo que pudesse acrescentar informações e agregar valor a esta pesquisa, a entrevistada destacou:

Eu acho que o coordenador pedagógico tem que ter perfil. Tem que ser uma pessoa muito articuladora. Porque você liderar uma equipe, não é algo simples, algo fácil. Eu acho que o principal desafio do coordenador é conseguir articular a equipe, no sentido de produzir, desenvolver

competência coletiva. Isso é muito difícil e é um super desafio que a gente tem. Na Pedagogia, a gente tem discutido muito esta questão. Os gestores da escola precisam articular o grupo, precisam desenvolver competência coletiva. A gente precisa aprender a trabalhar coletivamente e a enfrentar os desafios da escola coletivamente. O diretor ou o CP que tem um perfil de estimular esta cooperatividade, não sei se eu poderia usar este termo, acho que sim, é o que me ocorre agora, diferencia o trabalho pedagógico nas escolas. Eu acho que a Pedagogia contribui, no sentido de discutir estas coisas com os alunos.

O que é de fato um projeto político-pedagógico? Como ele se constitui? E aí, entra o coordenador e o diretor como pontos-chave para que este projeto se desenvolva. Eu acho que é um aspecto importante que o curso de alguma forma tem contribuído. [...] Eu acho que este é um caminho. Formar um coordenador pedagógico. Só que não dá para parar de estudar. E achar que o curso de Pedagogia vai dar conta de tudo isso, mas não vai dar mesmo! Acho que formação continuada é fundamental. O professor coordenador, precisa ir para a pesquisa, precisa aprofundar um pouco os conhecimentos. [...] A escola é tão dinâmica e a gente entra num fazer, num ativismo tão intenso, que às vezes, a gente para de pensar a complexidade e, ao invés de inovar e construir uma Educação diferente, a gente acaba reproduzindo. Então, este círculo vicioso precisa se transformar em um círculo virtuoso. Eu só enxergo a formação continuada deste coordenador para romper com este círculo vicioso e para trazer o movimento que a escola merece e, de fato, a qualidade [...]. (CCP, APÊNDICE K)

4.5 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Foram estruturadas duas categorias de análise, com o objetivo de refletir sobre as questões iniciais desta pesquisa, relacionando-as com a análise de conteúdo e com o referencial teórico.

4.5.1 Primeira Categoria: Os Aspectos Positivos da Formação Continuada nas Creches da Rede Municipal de São Bernardo do Campo

Nesta categoria são ressaltadas as ações empreendidas na Rede Municipal de São Bernardo do Campo e que estão em sintonia com os estudos realizados na presente pesquisa.

É possível observar as conquistas que vêm acontecendo no município, na instituição Creche após a sistematização da formação continuada. Porém, como isso ocorreu recentemente, ainda é um processo complexo, que busca se adequar à própria realidade. Neste contexto, os CPs igualmente encontram-se em plena busca de construção de identidade do seu papel de formador.

Nas creches é garantido o horário específico para a formação dos professores (três horas consecutivas, semanais). Conforme aponta Vasconcellos (2009, p. 83): “[...] o espaço constante de trabalho coletivo na escola é absolutamente fundamental para a mudança da instituição”. O Estatuto do Magistério garante no mínimo um CP por unidade escolar, independente do tamanho (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2013).

Existe uma preocupação dos CPs em qualificar os conteúdos abordados nas formações, tanto para que tenham relação com a faixa etária atendida, como para respaldar a prática do professor junto à criança. Como foi possível acompanhar nas entrevistas com as CPs, os temas dos estudos são voltados, normalmente, para o desenvolvimento infantil, áreas do conhecimento (Arte, Música, Língua Portuguesa: focando oralidade e letramento), instrumentos metodológicos (planejamento, registro, relatório) e o PPP.

Esses temas são escolhidos a partir das indicações da equipe e da leitura da Gestão acerca das necessidades formativas do grupo. Como é possível observar no relato da CP-1 (APÊNDICE L, TAB 5): “[...] Vejo pela necessidade formativa mesmo. Eu e a Diretora observamos e também fazemos um levantamento com o grupo sobre o que ele gostaria de ver, qual a necessidade que ele tem e, dentre estes levantamentos, a gente elenca o tema [...]”.

Algumas estratégias formativas e organizações procuram envolver o grupo nas escolhas e decisões (nas pautas dos HTPCs, na escolha de textos, na livre socialização de algumas práticas, etc.). Com isso, é possível observar que, existe um movimento da Equipe Gestora em partilhar as decisões, consultando o grupo em diversos momentos, o que constitui um exercício da gestão democrática, mas muito ainda precisa avançar neste sentido.

Outro aspecto positivo é que as formações são bem cuidadas, no sentido de haver um plano de formação, uma preparação dos momentos formativos e, isso faz com que o grupo sinta-se respeitado e valorizado. A formação continuada e os seus impactos nas práticas vigentes nas escolas foram bem avaliados por todas as Professoras e Auxiliares em Educação, com exceção de uma professora, que aponta que a formação poderia ser mais bem articulada.

A Auxiliar em Educação AUX-2 em sua contribuição para a pesquisa enfatiza que uma formação bem elaborada pode proporcionar segurança para agir no dia a

dia e para as decisões que, todos os profissionais que lidam com crianças, têm que tomar no calor da emoção de uma sala de aula. Assim, um profissional bem formado leva isso consigo para outras escolas e para outros colegas de trabalho:

[...] a primeira escola que eu trabalhei me deu uma formação muito “legal”, acho que eu vim com condições de assumir qualquer classe e isso me deu uma facilidade muito grande de atuar com a criança, de saber qual postura que você deve ter numa situação de crise ou em uma situação de aprendizado específico [...]. (AUX-2, APÊNDICE L, TAB 2)

É possível destacar uma série de estratégias formativas desenvolvidas, que estão em concordância com o que indicam os referenciais teóricos. É necessário esclarecer que, algumas são de uso comum nas escolas e, outras, pontuais, em determinadas unidades escolares. Dentre elas, algumas são destacadas, a seguir.

Perrenoud e Thurler (2002) indicam a troca de conhecimentos entre os participantes da formação, como uma boa estratégia de valorização e construção de Conhecimento, e entre os sujeitos da pesquisa é possível observar algumas práticas, que confirmam este caminho. Por exemplo, das cinco CPs entrevistadas, três trabalham com tematização de prática (CP-1, CP-2 e CP-5). A CP-5 apresenta ações bem pontuais nesta direção:

Nós propusemos para quem quisesse gravar e veio de quatro salas, vídeos diferentes e a gente conseguiu tematizar [...]. Pensamos em fazer uns seminários com elas (as professoras), uma vai apresentar para as outras, vai estudar um pouco e a gente vai fazer este bate-papo, esta troca, para falar disso. (CP-5, APÊNDICE L, TAB 7)

Autores como Perrenoud e Thurler (2002), Fullan e Hargreaves (2002), Nóvoa (2009) e Vasconcellos (2009) indicam que a formação precisa caminhar a partir das necessidades do grupo, dos problemas reais. Assim, quando a própria equipe indica, dentre os assuntos possíveis, sobre qual prefere saber mais, e escolhe o tema, embora não seja ainda exatamente o caminho para se trabalhar a formação a partir de problemas reais, já é um começo.

Os problemas que ocorrem no decorrer dos dias e que, algumas vezes, são levados para os momentos formativos, embora, geralmente, não estejam previstos (lógico) no plano de formação, estes, sim, indicam o caminho proposto pelos autores anteriormente citados na direção de uma formação a partir das necessidades do grupo. Ainda que a CP veja a situação dada como “uma pausa na formação” para atuar em determinado problema, mesmo sem se dar conta, este se constitui como

um momento significativo, observável no depoimento da CP-3 (APÊNDICE L, TAB 5): “A gente trabalhou muito nas dificuldades delas (as professoras). A primeira coisa foi a questão do acolhimento em adaptação. A maioria das professoras era nova, não tinha noção deste processo de adaptação das crianças”.

Também são observáveis as tentativas de mudança de posturas das CPs, buscando relações mais horizontais. A CP-1, a mais experiente do grupo, construiu uma relação de respeito e reciprocidade com a equipe de educadores e parece segura em relação às suas ações. Em relação às demais que buscam estas relações, nas entrelinhas de suas falas é possível observar as suas contradições. Mas, como diz Vasconcellos (2009) é preciso assumir os seres contraditórios que somos.

Outro aspecto da formação continuada indicada por diversos autores é a importância de ouvir o grupo e respeitar o conhecimento prévio. Esta preocupação se faz presente em alguns relatos:

Este processo que eu achei que foi muito “bacana”, a gente perguntar sempre primeiro o que elas já sabiam, porque isso a gente também usou para elas, por exemplo, na reunião com pais, perguntar para eles primeiro o que já sabem sobre o assunto discutido. Então, foi uma coisa que a gente procurou aliar. [...] Nossa maior estratégia foi esta, deixar com que as professoras falassem o que elas estavam vivendo, até das dificuldades que elas tinham e a gente conseguiu ir estruturando um pouquinho. (CP-3, APÊNDICE L, TAB 7)

[...] E toda vez que começa esses subplanos que eu estou chamando agora, a gente investiga sobre o que elas sabem sobre aquilo e o que é do interesse delas aprender. Agora mesmo fizemos este movimento com elas, um bate-papo, uma roda de conversa sobre o que elas queriam saber mais de arte e nesta conversa a gente já consegue ler muita coisa do que elas estão trazendo, que indicam onde a gente precisa atuar. (CP-5, APÊNDICE L, TAB 7)

A Coordenadora Pedagógica CP-3 assinala um aspecto que merece ser analisado, devido à ênfase que, especificamente esta pesquisa, deu ao assunto: a importância de a CP agir em consonância com aquilo que discursa. É uma visão que começa a ser percebida pelos formadores de professores, conforme depoimento:

Eu acho que a gente tem sempre que fazer com os professores aquilo que a gente pede que eles façam com as crianças. É até um tema que eu quero estudar um pouquinho mais; - é esta questão da aprendizagem [...]. A gente também tem um grupo variado. [...] Um pouco do que a gente está conversando com elas para trabalhar com as crianças, temos que nos esforçar um pouquinho para também estar fazendo com as

professoras. Eu aprendi muito aqui a trabalhar com o princípio do respeito e a individualidade da criança, acho que nosso trabalho tem que estar muito envolvido com isso [...]. (CP-3, APÊNDICE L, TAB 18)

Vasconcellos (2009) exalta a importância do papel de referência que a equipe diretiva desempenha. Assim, ser uma referência com ética para equipe, equivale a agir em consonância com aquilo que se discursa. Como disse Paulo Freire (2013, p. 35), “[...] é preciso dar corporeidade às palavras”.

4.5.2 Segunda Categoria: Os Aspectos que Necessitam Avançar para Qualificar a Formação Continuada nas Creches

Nesta categoria foram observados os pontos vulneráveis ou inexistentes da formação vigente no município de São Bernardo do Campo, os quais serão relacionados à questão principal da pesquisa, à análise dos conteúdos e aos referenciais teóricos.

Na análise de conteúdos é unânime nos relatos das CPs a questão da demanda de trabalho ir além do pedagógico, sobrecarregando as mesmas e diminuindo a possibilidade de uma formação mais qualificada. Em relação a isso, Vasconcellos (2009) alerta que o CP não pode perder o foco pedagógico, agindo nas questões de ensino e aprendizagem onde quer que elas ocorram.

A análise dos relatos do conjunto das entrevistadas sobre o encaminhamento e consecução da formação nas escolas e, se consideradas as análises de conteúdos, verifica-se que esta ainda mantém suas raízes em uma formação tradicional, na qual o CP é o centro do processo educativo e é ele quem prepara a formação para os professores, muitas vezes em forma de aulas expositivas. Esta prática é criticada por diversos autores.

Escolhido o assunto junto ao grupo, o CP se incumba de organizar a maioria das demais tarefas: pesquisar, estudar e socializar com o grupo as descobertas. Com a melhor das intenções, e para “ganhar” tempo, ele tira do professor a possibilidade de fazer a pesquisa, o estudo e a socialização que o ajudaria de uma maneira significativa na construção do conhecimento.

Professores e os Auxiliares em Educação, muitas vezes, esperam que o CP busque o conhecimento e o traga para o grupo e, este, por sua vez, esforça-se para corresponder às expectativas e cumprir o papel de “fornecedor” de conhecimento e estratégias para os educadores, sem se dar conta de que este tipo de formação,

marcada pela aceitação das determinações que o sistema impõe, contribui, não raras vezes, para a alienação dos educadores (e coordenadores) e para cristalização de práticas (FULLAN; HARGREAVES, 2002).

Segundo Freire (2013, p. 25 – grifo do autor), “[...] ensinar não é transferir conhecimento, conteúdo, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”. Neste sentido, é necessário que o educador tenha consciência que ele é responsável pela própria formação, assim, o CP deixa de ser o centro do processo educativo e todos os participantes passam a ser corresponsáveis pelos momentos formativos.

Para que o professor se assuma como sujeito construtor do próprio conhecimento, em primeiro lugar e acima de tudo é necessário que ele queira. Para Vasconcellos (2009), a primeira busca do CP deve ser pelo desejo de aprender dos professores, pois sem o mesmo, não há construção significativa do conhecimento.

Nóvoa (2009) enfatiza uma formação que propicie ao professor olhar para si próprio em um movimento de autorreflexão e autoanálise.

A análise dos conteúdos das entrevistas permite observar que há um grande esforço da parte dos CPs em atender às necessidades de todos (coletivo), mas quando se trata da necessidade de cada um (indivíduo), ainda não é possível vislumbrar caminhos neste sentido. Fala-se tanto em diversidade, porém, este conceito ainda está no plano das palavras e longe do plano das ações.

Vasconcellos (2009) aponta que é importante a formação manter o foco de aperfeiçoamento profissional de cada um dos educadores e ao mesmo tempo, ajudá-los a se constituírem enquanto grupo.

Nos moldes de uma educação tradicional, a formação continuada segue em um ritmo no qual todos aprendem a mesma coisa ao mesmo tempo. Não que isso não possa acontecer em alguns momentos, porém, este não precisa ser o padrão das formações. Assim, fica difícil atender à diversidade do grupo, à necessidade formativa de cada um. Colocada desta maneira, a formação atende sempre parte do grupo, pois em uma mesma equipe encontram-se, por exemplo, profissionais que estão iniciando sua experiência na Educação e outros que estão perto da aposentadoria. Considerando que, experiências diferentes apontam para necessidades diferentes de formação, quando esta é colocada igual para todos, a diversidade, não é respeitada.

Os estudos realizados indicam a necessidade da conscientização do CP em

rever sua própria prática, para que haja mudanças na maneira de propor a formação continuada. Assim, a reflexão sobre a prática é apontada como a principal ponte para a mudança. Nas palavras de Freire (2013, p. 40): “[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me [...]”.

Para que isso ocorra, o único caminho é uma formação continuada que questione o fazer do CP, que o faça refletir sobre suas próprias ações e sobre suas reflexões sobre a ação. A reflexão sobre a prática não é algo simples, pelo contrário, é bem complexo e envolve uma série de pressupostos. Entretanto, sem uma formação sistemática e reflexiva, sem haver troca entre os pares, é muito difícil que o Coordenador Pedagógico, por si só, consiga mudar a própria prática.

É preciso avançar também em relação a uma reflexão coletiva, Perrenoud e Thurler (2002) apontam a importância de a escola realizar periódica autoavaliação e afirma que somente por meio desta é que será possível instaurar um debate aberto em torno de um conjunto de práticas escolares. Segundo os autores, a equipe precisa estar avançada neste processo para não ocultar dúvidas e fracassos e buscar entender quais caminhos levaram aos erros e acertos, analisar os impactos junto às crianças e, a partir daí, planejar a etapa seguinte.

Para dar continuidade às reflexões faz-se necessário olhar para a questão inicial da pesquisa: **De que forma o coordenador pedagógico que atua em creche tem contribuindo, ou não, com a formação de profissionais reflexivos, pesquisadores e autores da própria prática?**

As análises e os estudos realizados observam que: não há preocupação com a formação de profissionais autores da própria prática. Nas entrevistas com os profissionais de Creche não houve momento em que esta preocupação se fez presente. De acordo com os relatos, o professor é ainda visto como alguém que precisa ser ensinado, visão esta, criticada por Fullan e Hargreaves (2009), por Perrenoud e Thurler (2002), e por Vasconcellos (2009), os quais discordam de estratégias formativas que veem o professor como alguém que precisa ser provido com novas técnicas e estratégias.

As ações dos professores ainda são muito controladas e predeterminadas, se não pela gestão, pela própria organização da escola, que determina, muitas vezes, horários, atividades, modo de agir, etc.

[...] as abordagens que procuram arregimentar e regular as ações dos

docentes, constranger ou contrair as suas oportunidades de exercício dos juízos discricionários³⁶ e standardizar o processo e os produtos da aprendizagem, todas elas enfraquecem o profissionalismo dos professores e os princípios morais em que este se baseia. (FULLAN; HARGREAVES, 2002, p. 44)

Segundo Vasconcellos (2009), é preciso que o CP aprenda a confiar no grupo e a superar o controle e a vigilância, acreditando que todos são capazes de tomar decisões e assumirem seus atos.

Não há também a preocupação com a formação de um profissional que seja um pesquisador. Em relação a isso, André e Dias (2010) sugerem “[...] a utilização da metodologia de pesquisa, como uma forma de encaminhar a formação dos educadores.

Esta proposta apóia-se no pressuposto de que a finalidade do processo de ensino-aprendizagem não é a transmissão de conteúdos prontos, mas sim a formação de sujeitos autônomos, capazes de compreender a realidade que os cerca e agir sobre ela. (ANDRÉ; DIAS, 2010. p. 70)

Assim, o professor aprende a identificar problemas e a desenvolver estratégias para superá-lo, ficando mais livre para tomar as próprias decisões.

Percebe-se que não há também a preocupação em formar profissionais reflexivos – uma constatação que impulsiona retomar o conceito de profissionais reflexivos abordado por Pimenta e Ghedin (2012), os quais se baseiam nos estudos desenvolvidos por Schön (1983). O conceito de “profissionais reflexivos” se opõe ao que Schön (1983) denominou de racionalidade técnica, na qual as ações dos professores eram limitadas, reguladas e controladas por objetivos prescritos por especialistas externos, para garantir a intervenção científica eficaz. Para ele, os problemas do dia a dia são imprevisíveis e, por isso, não podem ser enquadrados em esquemas rígidos e predeterminados.

Assim, Schön (1983), explorando as características do pensamento de um profissional competente diante de um problema, distingue três situações: conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação. Mas não é qualquer reflexão, mas, sim, uma reflexão consciente de si, de suas ações e de suas reflexões sobre suas ações, considerando todo contexto social envolvido neste processo. O conceito de profissionais reflexivos exige uma compreensão mais ampla

³⁶Os autores utilizam o termo explicado por Schön (1987), que se refere às inúmeras pequenas decisões de grande importância para os alunos e colegas, que o professor precisa tomar no espaço educativo. Estas decisões são tomadas segundo juízos sociais, filosóficos, psicológicos e morais e que são constituídos ao longo do tempo [NP].

do contexto social na qual se desenvolve a prática educativa, exige a consciência dos limites que dificultam a prática emancipatória e o reconhecimento das práticas escolares que são guiadas por interesse de dominação (PIMENTA; GHEDIN, 2012).

Pode-se concluir que essa reflexão não costuma surgir naturalmente no ser, é preciso um aprendizado árduo, o que dá origem a uma nova questão: como um profissional que ainda não é um profissional reflexivo, pode formar profissionais reflexivos?

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer de toda a pesquisa caminhamos pela história da Creche em São Bernardo do Campo, abordando três aspectos: a instituição Creche, os profissionais que atuam na mesma e a formação continuada que ocorre nestas unidades escolares. Complementando a pesquisa, observamos a formação inicial dos profissionais da Educação (curso de Pedagogia) e como a Creche está sendo vista pelos olhos da Secretaria de Educação (entrevista com Chefe de Região Municipal).

Observa-se que, a Creche, mesmo caminhando a passos lentos, está avançando em vários aspectos e começando a ser vista como uma escola da infância, pois nas entrevistas, muitos profissionais citam a importância da Creche ser reconhecida assim pela comunidade e que esta veja os profissionais como Professor, Coordenador, Diretor e não simplesmente como “cuidadores de crianças”. Isso indica que, pelo menos no interior das instituições, a maioria dos profissionais apresenta consciência desta mudança.

Em relação aos critérios utilizados para a escolha das escolas e sujeitos, buscou-se a maior creche, uma das menores, complexos educacionais, escolas de difícil localização, CP com vasta experiência e CP iniciante no cargo e na rede. Pode-se inferir que o que mais influi na diferenciação do trabalho desenvolvido pelo CP é a quantidade de turmas atendidas. Isso faz toda a diferença para a qualidade da formação oferecida. Exemplo disso são os relatos em que os educadores até estranham o acompanhamento minucioso que é possível realizar em uma escola pequena e relato que indica um profissional “pedindo socorro”, porém, não tem como chegar até a CP que está sempre “abarrota” de coisas para fazer. São os extremos e os percalços de uma mesma profissão que se apresenta em cenários diversificados, caracterizando diferentes realidades.

Em relação à experiência das CPs, a diferença maior se dá em relação a quem não era do município, pois além de não conhecer o funcionamento geral da rede, não teve contato com o trabalho desenvolvido pelas PAPs ou CPs, ficando sem referência. A CP menos experiente, que fez parte dos sujeitos da pesquisa, já era da rede e havia acompanhado o trabalho de coordenadoras, neste caso, o desafio volta-se mais para a apropriação das atribuições do CP.

Outro ponto que chamou atenção foi a falta de acolhimento para a CP que está entrando na rede. Quando a Direção não a acolhe e o grupo também não, fica

muito difícil para que esta consiga permanecer no cargo. Normalmente, o grupo espera alguém “pronto” para lidar com as questões da formação e não apresenta complacência com que está se constituindo neste papel como evidencia a entrevista com a CP-4 (APÊNDICE G).

Em relação aos profissionais, a pesquisa olha para todos que estão ou precisariam estar envolvidos em formações continuadas. Assim foi possível observar que o foco das ações dos CPs são os Professores e, dentro das possibilidades, são atendidos os Auxiliares em Educação. A formação continuada com os auxiliares acontece em quase todas as escolas (apenas uma não consegue se organizar para isso), porém, em um tempo bem menor, variando entre uma hora por semana a uma hora por mês. Todas as CPs entrevistadas reconhecem a importância de envolver estes profissionais na formação (mesmo quem não consegue realizá-la) e apontam resultados positivos de apropriações realizadas por estes profissionais e mudanças na prática.

Quanto à formação da Equipe de Apoio, esta fica pela responsabilidade da Direção e, normalmente, não há uma formação propriamente dita, pois as reuniões que ocorrem com este grupo focalizam a demanda do próprio trabalho. Apenas uma escola cita um trabalho mais pedagógico com este segmento, enfatizando os resultados positivos. Algumas CPs reconhecem a importância de que estes profissionais acompanhem os objetivos relacionados às aprendizagens dos pequenos.

Na formação dos professores, com exceção de uma escola que ainda fica muito tempo em informes e polêmicas cotidianas, as demais seguem em uma formação sistemática, planejada e consistente, utilizando diversas estratégias formativas condizentes com as indicações observadas nos estudos realizados. Porém, segundo o aporte teórico fornecido por Fullan e Hargreaves (2002), Perrenoud e Thurler (2002), Nóvoa (2009) e Vasconcellos (2009), entre outros, as mudanças precisam acontecer na forma como vem se propondo esta formação; a mesma ainda é centrada na figura do CP e, normalmente, voltada para um tema único, onde todos aprendem as mesmas coisas, ao mesmo tempo, o que dificulta o atendimento da diversidade do grupo. Alguns autores apontam para insuficiência desta formação mais tradicional.

Para além do que já vem acontecendo, os estudos apontam a importância de se trazer os educadores para participarem, de fato, da organização dos momentos

coletivos, com flexibilidade de estudos em pequenos grupos, onde haja pesquisas sobre temas de interesse e socialização com a equipe – pesquisas que propiciem o ir e vir da sala de aula, para a teoria e para as discussões coletivas, partindo sempre das necessidades do grupo. Para que isso seja possível, é necessária uma mudança na forma como os professores são vistos. Estes não são alunos dos CPs, mas, sim, profissionais da Educação, que precisam ser motivados a se sentirem “donos” da sua própria construção de conhecimento, contribuindo, conscientemente e na condição de sujeito para a transformação.

As duas categorias de análise foram elaboradas a partir dos avanços (até onde a rede municipal de São Bernardo conseguiu avançar) e das necessidades de avanços (o que os autores abordados na pesquisa apontam para qualificar a formação continuada). Em alguns momentos as categorias parecem se contradizerem, porém, nas sutilezas observa-se que as contradições estão na realidade do dia a dia nas escolas, uma vez que nada é estável, e em meio a exercícios democráticos, o autoritarismo ainda se faz presente, e entre avanços e retrocessos, busca-se uma formação continuada de qualidade, entretanto, nem sempre pelos caminhos mais indicados.

Cabe destacar que, segundo as reflexões de Freire e Horton (2003, p. 35), apropriadas ao contexto analisado: “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”. A Educação e a formação dos educadores também têm o seu caminho, o seu árduo caminho permeado, transpassado pelas contradições, pela dialética em seu contínuo processo e movimento de construção, desconstrução e reconstrução, mas, principalmente, de crescimento e evolução, mesmo que lentamente.

A questão inicial da pesquisa distingue outras necessidades que precisam ser vistas na formação continuada, pois, como podemos constatar, os CPs que atuam em Creches ainda não estão contribuindo com a formação de profissionais reflexivos, pesquisadores e autores da própria prática. Buscam contribuir com profissionais que realizem bem suas atribuições, de acordo com a visão da gestão vigente na escola.

Dessa maneira, é possível inferir que a formação que ocorre nas instituições de Creche no município de São Bernardo do Campo é imediatista (voltada para o fazer dos educadores junto às crianças) e conteudista (preocupada com o

desenvolvimento do conteúdo escolhido). É assim que as formações voltadas para os profissionais da Educação, seja na formação inicial, seja na formação continuada tem se efetivado, na maioria das vezes.

E a grande questão que se coloca é: Como avançar na forma de propor a formação para os educadores? Cada autor contribui com diversas indicações para qualificar a formação, porém, para reler e reavaliar concepções é preciso formação pontual, reflexiva, que tire o profissional da zona de conforto e o coloque em processo ativo de reflexão.

Para os profissionais envolvidos no processo educativo das unidades escolares, a formação, da forma como vem acontecendo, está boa. Não há, ainda, preocupação com mudança, com formação de profissionais reflexivos, pesquisadores e autores da própria prática. Para que haja mudança é preciso, em primeiríssimo lugar, uma consciência da necessidade desta mudança. E para isso, é preciso uma consciência das Políticas Públicas para investir na formação dos profissionais de Educação e, assim, possibilitar que se alterem as condições existentes nas escolas. Não há possibilidade de os CPs, por si mesmos, conseguirem desenvolver esta necessidade de mudança.

Por fim, chega-se a uma questão ideológica: Há algum interesse político de que os profissionais que atuam na Educação sejam, de fato, profissionais reflexivos, pesquisadores e autores da própria prática?

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

[Paulo Freire]

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2011.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria N. de Souza. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2011.

ANDRÉ, Marli. O cotidiano escolar, um campo de estudo. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2010. p. 9-19.

ANDRÉ, Marli; DIAS, Hildizina N. O coordenador pedagógico e a formação de professores para a diversidade. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Loyola, 2010. p. 63-75.

ALWIN NIKOLAIS. Biografia. Disponível em: <http://www.wikidanca.net/wiki/index.php/Alwin_Nikolais>. Acesso em: 27 jul. 2014.

BARBOSA, Maria Carmem. Currículo em movimento: perspectivas atuais. ANAIS DO SEMINÁRIO NACIONAL. MG, Belo Horizonte: nov. 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Portugal, Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988. São Paulo: Forence, 2009. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 5 mar. 2014.

_____. **Elaboração de políticas e estratégias para a prevenção do fracasso escolar**. Documento Regional. Fracasso escolar no Brasil: políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar, 2005. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. DF, Brasília: MEC/SEF, 2005.

_____. **Lei do piso n. 11.378/08, de 16 de julho de 2008.** (Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica). Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <www.sindutemg.org.br/novosite/files/30-03-hora-atividade.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2014.

_____. **Lei Federal n. 9394, de 1996.** (Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências). Presidência da República. Ministério da Educação e Cultura. DF, Brasília: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 4 mar. 2014.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. DF, Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. DF, Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. **Plano nacional de educação, 2010.** Ministério da Educação. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. (Em processo de homologação). Acesso: 4 jun. 2014.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. DF, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUNO, Eliane B. G.; ABREU, Luci Castor; MONÇÃO, Maria Aparecida G. Os saberes necessários ao coordenador pedagógico de educação infantil: reflexões, desafios e perspectivas. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Orgs). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade.** São Paulo: Loyola, 2010. p. 77-98

CAMPOS, Maria Malta. et. al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Revista Cadernos de Pesquisa.** v. 41. n.142. jan./abr. 2011.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **Educação continuada:** função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo. et al. O Coordenador Pedagógico e a Educação Continuada. 11 ed. São Paulo: Loyola, 2008. p. 9-14.

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

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** DF, Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 45 ed. Rio Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social.** 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 35.

FREITAS, Silvia Perrone de Lima. **Formação de professores(as) e relações interpessoais: um estudo em São Bernardo do Campo.** 2009. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação e Letras, Universidade Metodista de Ensino Superior – UMESP, São Bernardo do Campo.

FRIEDRICH FRÖEBEL. Biografia. **Revista Escola Abril on-line.** Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formador-criancas-pequenas-422947.shtml>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **Por que é preciso lutar? O trabalho de equipe na escola.** RS, Porto Alegre: Artmed, 2002.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores.** (Palestra da especialista em formação de professores da Fundação Carlos Chagas). Vídeo. 24 set. 2008. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WH6kulPXkvA>>. Acesso em: 22 fev. 2013.

JEAN OVIDE DECROLY. Biografia. **Revista Escola Abril on-line.** Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/primeiro-tratar-saber-forma-unica-423099.shtml>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O ouvir ativo: recurso para criar um relacionamento de confiança. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Orgs.). **As relações interpessoais na formação de professores.** São Paulo: Loyola, 2002. p. 65-78.

MELLO, Suely Amaral. **Algumas implicações pedagógicas da escola de Vygotsky** para a educação infantil. Faculdade de Educação. Unicamp. Proposições. v.10. n. 1 (28). mar. 1999. Campinas: Unicamp, 1999.

_____; FARIAS, Maria Auxiliadora. **A escola como lugar da cultura mais elaborada.** Educação. Santa Maria, Santa Maria, v. 35, n. 1, abr. 2010. p. 53-68. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64442010000100005&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 4 nov. 2012.

NÓVOA, Antonio (Coord.). **Professores imagens do futuro presente.** Portugal, Lisboa: Educa, 2009.

ONRUBIA, Javier. Ensinar: criar zona de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL, César (Org.). **O construtivismo na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1996.

PEC. Programa de Educação Continuada. Conceito. **Revista Ciência & Educação.** v.14. n. 1. Bauru: 2008.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. RS, Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2008. Fundação CAPES. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIRES, Álvaro P. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. In: POUPART, Joar. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2 ed. RJ, Petrópolis: Vozes, 2010. p. 43-95.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Normalização atividades educacionais complementares/2008**. Edital de 21 de novembro de 2007. Secretaria da Educação e Cultura. Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo. São Bernardo do Campo: 2007.

_____. **Normalização atividades educacionais complementares/2006**. Edital de 31 outubro de 2005. Secretaria da Educação e Cultura. Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo. São Bernardo do Campo: 2005.

_____. **A educação infantil em São Bernardo do Campo: uma proposta integrada ao trabalho em creches e EMEI's**. Currículo. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. Prefeitura do Município de São Bernardo do Campo: 1992.

_____. **Estatuto do Magistério Municipal** (L.M. 5.820/08). Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo. 2013. Disponível em: <<http://www.educacao.saobernardo.sp.gov.br/images/Secoes/SE3/Estatuto/LEI-N-6.316.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2014.

_____. **Lei Municipal n. 5820, de 3 de abril de 2008**. (Revogada pela Lei n. 6316/2013). (Dispõe sobre o ensino público municipal, o estatuto do magistério do município de São Bernardo do Campo, criação do quadro técnico educacional, plano de cargos e carreiras dos profissionais da educação, e dá outras providências). Disponível em: <<http://leismunicipa.is/dspqb>>. Acesso em: 20 mai. 2014.

_____. **Proposta curricular**. Cadernos 2: educação infantil. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ações Educacionais. São Bernardo do Campo: SEC, 2007.

_____. **Resolução SE n. 02/2014.** (Normaliza critérios para a realização dos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo [HTPC], Horários de Trabalho Pedagógico Livre [HTPL] e Horário de Trabalho Pedagógico [HTP] dos profissionais da educação da rede municipal de ensino). Secretaria da Educação. São Bernardo do Campo: SEC, 2014.

SÃO PAULO. Glossário de siglas. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Disponível em:
<<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Anonimo/GlossarioSiglas.aspx?MenuID=209>>. Acesso em: 27 jul. 2014.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idméa; CASTELLAR, Sonia Maria V. (Orgs). **Atuação profissional de professores coordenadores:** aprendizagem baseada em problemas e por projetos. São Paulo: Xamã, 2012.

SILVA, Gilda Olinto da Valle. Capital cultural. Informare. **Caderno do Programa de Pós-graduação e Graduação.** v. 1. n. 2. jul./dez.1995. p. 24-36.

SOLÉ, Isabel. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In COLL, César (Org.). **O Construtivismo na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1996.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.); ALMEIDA Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação:** a prática reflexiva. 3 ed. DF, Brasília: Liber, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 11 ed. São Paulo: Libertad, 2009.

25 ANOS: AS MUDANÇAS na educação e em nova escola. **Revista Nova Escola.** Edição Comemorativa 25 anos. jan/fev. 2011. Disponível em:
<<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/apresentacao-25anos-mudancas-educacao-nova-escola-618212.shtml>>. Acesso em: 14 jun. 2014

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

GUIMARÃES, Ana Archangelo; MATE, Cecília Hanna. et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 1998.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Proposta Curricular. Caderno 1: introdução. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ações Educacionais. São Bernardo do Campo: SEC/DAE, 2007.

ANEXOS

ANEXO A – Critérios para a Realização dos Horários de Trabalho Pedagógico – Resolução SE n. 02/2014

RESOLUÇÃO SE N. 02/2014

Normaliza critérios para a realização dos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), Horários de Trabalho Pedagógico Livre (HTPL) e Horário de Trabalho Pedagógico (HTP) dos profissionais da educação da rede municipal de ensino.

CLEUZA RODRIGUES REPULHO, Secretária de Educação do Município de São Bernardo do Campo, no uso de suas atribuições legais e, considerando que a equipe gestora de cada unidade é responsável pela articulação e acompanhamento do trabalho realizado na escola,

RESOLVE:

Art. 1º – O horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) refere-se às horas de trabalho do professor em atividades coletivas destinadas ao aperfeiçoamento profissional em consonância com o projeto político-pedagógico e a prática docente da Unidade Escolar e/ou em outros locais devidamente justificados pelo plano de formação do coletivo docente, sem a presença de alunos.

Parágrafo único – O HTPC é integrante da jornada semanal de trabalho do professor da educação básica, tendo a seguinte distribuição: 02 (duas) horas para os docentes com carga de 24 horas semanais; 03 (três) horas para os docentes com carga de 30 e 40 horas semanais.

Art. 2º – A coordenação do HTPC é atribuição do Coordenador Pedagógico em parceria com o Diretor Escolar / Dirigente de Creche, e com o Vice-Diretor / Assistente de Diretor Escolar.

Art. 3º – O HTPC poderá ser cumprido em horário e local a serem deliberados pela SE – Secretaria de Educação, por justificado interesse do ensino.

Art. 4º – O HTPC realizar-se-á em horário diferenciado do trabalho com alunos, podendo ocorrer no período diurno ou no período noturno.

Art. 5º – Os critérios para fixação do HTPC, bem como os horários estabelecidos para realização dos mesmos, com validade anual, deverão ser registrados em livro de ata próprio da Unidade Escolar.

§1º – O horário para realização de HTPC deverá estar compreendido no período das 7 (sete) às 22 (vinte e duas) horas, de segunda a sexta-feira.

§2º – O HTPC poderá ocorrer excepcionalmente aos sábados com a presença do Coordenador Pedagógico, e com a anuência e participação de, no mínimo, 30% dos docentes.

§3º – Nas escolas que houver mais de 01 agrupamento e mais de 01 Coordenador Pedagógico, as reuniões de HTPC deverão ter a presença de um Coordenador Pedagógico com a participação do Vice-Diretor e/ou do Diretor Escolar/Dirigente de Creche.

Art. 6º – O HTPC deverá ocorrer no horário estipulado pelo grupo, de forma ininterrupta, com intervalo mínimo de 15 (quinze) minutos para a jornada docente de 24 horas e 40 (quarenta)

minutos para a jornada docente de 30 e 40 horas.

§1º – Para os professores da EJA (I e II segmento) não há necessidade de intervalo de 15 minutos.

§2º – As escolas com 30 turmas ou mais poderão se organizar em até dois agrupamentos de HTPC semanal, com participação de, no mínimo, 30% dos docentes em um dos agrupamentos.

§3º – As unidades escolares que atendem exclusivamente a faixa etária de 0-3 anos poderão organizar até dois agrupamentos com a participação de 50% dos docentes em cada grupo.

§4º – O HTPC das unidades escolares com menos de 25 (vinte e cinco) turmas deverão ocorrer preferencialmente, com a participação de todo grupo da Unidade Escolar. Caso não seja possível, utilizar a orientação do parágrafo 2º deste artigo.

§5º – O professor com duas matrículas e que possui duas classes na mesma Unidade Escolar, com HTPC no mesmo horário, deverá cumprir o HTPC de uma das matrículas conjuntamente com o grupo. O HTPC da outra matrícula deverá ser cumprido em horário ininterrupto em outro dia da semana na própria Unidade Escolar, se houver atendimento noturno, ou em Unidade Escolar da região mais próxima, independente da modalidade atendida.

Art. 7º – São dispensas legais do HTPC: licença para tratamento de saúde (LTS), licença prêmio, licença gala, licença nojo, licença maternidade ou prêmio por tempo de serviço (PTS).

Art. 8º – Entende-se por HTP o Horário de Trabalho Pedagógico, realizado na unidade escolar, em atividade de planejamento, preparação de aulas, avaliação do trabalho dos alunos, em atendimento a alunos e pais de alunos e em colaboração com a gestão da Unidade Escolar.

Parágrafo único: O HTP, em 2014, será organizado de acordo com cada jornada de trabalho, conforme documento de orientações da SE.

Art. 9º – Entende-se por HTPL o Horário de Trabalho Pedagógico Livre, em atividades ou formações atinentes às atribuições do cargo que ocupa, realizado em local de livre escolha, sem a presença de alunos.

Art. 10º – Os casos omissos serão analisados e encaminhados pelo Departamento de Ações Educacionais.

Art. 11º – Esta resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando assim a Resolução nº 02/2013.

São Bernardo do Campo, 17 de fevereiro de 2014.

CLEUZA RODRIGUES REPULHO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

ANEXO B – Modelo de Instrumento para Seleção de Professores para as Atividades Educacionais Complementares

MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE AÇÕES EDUCACIONAIS
REDE Nº 59 /2014 – GSE

PARA TODAS AS UNIDADES ESCOLARES DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

ASSUNTO: *Seleção de Professores para as Atividades Educacionais Complementares.*

Informamos que estão abertas as inscrições para a seleção de professores interessados em atuar na função de Professor de Apoio à Direção Escolar (PAD), Professor Respondendo pela Direção (PRD) e Professor Respondendo por Coordenação Pedagógica (PRCP).

Considerando ser este um ano de transição para a aplicação dos efeitos do novo estatuto, a seleção tem como finalidade completar o quadro de profissionais que atuam junto à Equipe de Gestão.

O período de inscrições será de **07.04 a 10.04.2014**.

Gentileza ler com atenção as orientações abaixo e preencher o Anexo nessa Rede.

ORIENTAÇÕES	
INSCRIÇÃO	☐ Os professores interessados devem encaminhar os documentos abaixo para o e-mail sel1@saobernardo.sp.gov.br ; ☐ Anexo preenchido (Ficha de Inscrição, breve Currículo e Proposta de Trabalho); ☐ Comprovante do curso superior em Pedagogia, de acordo com os pré-requisitos; ☐ os projetos serão encaminhados para as unidades escolares com vaga disponível no dia 11/04/2014, que terão até o dia 17/04/2014 para retornar com o nome do professor validado; ☐ nenhuma designação será feita com prejuízo de qualquer natureza aos trabalhos educacionais das unidades escolares, de acordo com a Instrução Normativa do DHRU, de 19.12.07, não é mais permitida alteração de jornada de professor conveniado, motivo pelo qual os mesmos não poderão se inscrever para exercer qualquer função; ☐ professores readaptados podem participar do processo de seleção, dependendo de anuência do Departamento de Ações Educacionais – SE-1, amparada pela restrição proferida por conclusão de Junta Médica, expedida pelo Serviço de Saúde Ocupacional;
PRÉ-REQUISITOS PAD	☐ ser professor efetivo e estável (ter concluído o Estágio Probatório e ter a Portaria de Nomeação publicada no Jornal Notícias do Município);
PRÉ-REQUISITOS PRD	☐ Possuir no mínimo 5 (cinco) anos de docência e curso superior em Pedagogia com licenciatura plena, com habilitação em Administração Escolar ou curso superior em Pedagogia com formação em Administração Escolar ou licenciatura plena com pós-graduação <i>lato sensu</i> na área de Educação, análoga a área de Administração Escolar, com carga horária mínima de 360 horas;
PRÉ-REQUISITOS PRCP	☐ ter uma ou duas matrículas em regime estatutário;
CONSIDERAÇÕES PAD	☐ a formação obtida pelo PEC não habilita o profissional a exercer a função;
CONSIDERAÇÕES PRD	☐ não ter sofrido sanção em processo disciplinar;
CONSIDERAÇÕES PRCP	☐ ser assíduo, nos termos do Estatuto dos Servidores do Município de São Bernardo do Campo.

Solicitamos dar ciência a todos os professores.

SE-11, em 04 de abril de 2014.

STELLA VIEIRA SWERTS CHICCHI

Diretora

Departamento de Ações Educacionais

CLEUZA RODRIGUES REPULHO

Secretária de Educação

1 – FICHA DE INSCRIÇÃO

“Declaro que as informações aqui prestadas correspondem à verdade, sob pena de ser desclassificado da seleção”.

Nome:	
Matrícula:	Data de ingresso como docente no Município:
Titularidade atual:	Período:
Finalizou processo probatório? () SIM () NÃO	Tem conhecimento se sua nomeação já foi publicada? () SIM () NÃO Se positivo, em qual data?
Telefones para Contato:	E-mail:
Possui curso superior em Pedagogia? () SIM () NÃO	
Possui os pré-requisitos contidos no Edital de Normalização Administrativa para as Atividades Educacionais Complementares da vaga pretendida? () SIM () NÃO	

2 – RESPONDA AS QUESTÕES ABAIXO:

I – Porque deseja atuar na equipe de gestão?

II – Escreva um breve relato da trajetória profissional, destacando se tem ou não experiência na gestão e/ou com formação de professores.

III – Outras considerações.

Respostas

3 – PROPOSTA DE TRABALHO:

Escreva uma proposta de trabalho para a atuação na equipe de gestão considerando as diretrizes da Secretaria de Educação:

- Gestão democrática;
- Acesso, permanência e sucesso escolar;
- Atendimento à diversidade.

Respostas

ANEXO C – Atribuições do Coordenador Pedagógico

AS ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO (ESTATUTO DO MAGISTÉRIO MUNICIPAL - L.M. 5.820/08) ATENDIMENTO ÀS ETAPAS DA EDUCAÇÃO E MODALIDADES DE ENSINO

- ☐ propiciar em conjunto com a Equipe Gestora a articulação entre Propostas Curriculares, metas da Secretaria de Educação, Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar, com base nos princípios e diretrizes para a Educação, exarados na Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação e pela Secretaria de Educação, objetivando constantes avanços da qualidade da Educação Municipal e o sucesso da aprendizagem;
- ☐ promover a valorização do ambiente escolar como espaço social de convivência ética, em conjunto com a Equipe Gestora para a integração da equipe escolar, educandos e seus familiares, bem como a população usuária, para a ampliação de seus conhecimentos e de sua consciência cidadã;
- ☐ elaborar estratégias formativas destinadas aos professores, que considerem a Educação como processo e campo dinâmico e heterogêneo, onde os paradigmas teóricos precisam sempre ser repensados, de forma a manter o vínculo efetivo com a realidade social e com a evolução científica do pensamento humano;
- ☐ compor com o Diretor Escolar a Equipe Gestora, com vistas ao planejamento e a organização das ações pedagógicas, subsidiando os professores na execução dos programas e projetos de ensino, objetivando o melhor desempenho das atividades docentes e discentes;
- ☐ coordenar junto com a Equipe Escolar a elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar onde atua;
- ☐ organizar ações pedagógicas e demandas de trabalho, de acordo com as especificidades estabelecidas pelo currículo da unidade escolar onde atua, objetivando a transposição para a prática docente dos objetivos, diretrizes e metas definidas pela Secretaria de Educação e pelo Projeto Político Pedagógico;
- ☐ planejar, organizar e coordenar em conjunto com os demais membros da Equipe Gestora, reuniões pedagógicas, horário de trabalho pedagógico coletivo, utilizando estratégias formativas que promovam reflexões e transposições teóricas para a prática docente;
- ☐ acompanhar a ação docente, a execução dos projetos pedagógicos e os índices ou indicadores das aprendizagens dos educandos, com vistas à ampliação de saberes e competências, e propor aos professores estratégias avaliativas e re-planejamento das ações pedagógicas;
- ☐ desenvolver estratégias e produzir subsídios pedagógicos para qualificar a ação docente, identificando necessidades de aperfeiçoamento teórico, didático e metodológico do professor;
- ☐ realizar leitura devolutiva e acompanhamento dos instrumentos metodológicos dos professores orientando-os individualmente, sempre que necessário;
- ☐ discutir juntamente com a Equipe Gestora eventuais dificuldades decorrentes da coordenação pedagógica da Unidade Escolar na busca de superação das mesmas;
- ☐ coordenar a equipe escolar na reflexão e organização de espaços e materiais coletivos visando à melhoria do trabalho pedagógico e autonomia dos educandos;
- ☐ apoiar o professor no atendimento e orientação às famílias quanto às questões relativas ao trabalho pedagógico da unidade escolar;
- ☐ contribuir com os órgãos colegiados, com indicações para a aquisição de equipamentos e materiais pedagógicos, assim como reformas e reorganização dos espaços escolares, para melhorar a qualidade do atendimento aos educandos;
- ☐ participar de reuniões com os diversos setores e equipes da Secretaria de Educação para planejar e avaliar ações pedagógicas;
- ☐ participar de cursos, seminários, encontros, ciclos de estudos, congressos e outros eventos relacionados à educação, como parte de sua formação profissional;
- ☐ contribuir com indicações de diretrizes para a Secretaria de Educação, em prol do acesso e da qualidade do ensino público municipal; e

- ☐ desenvolver outras atividades correlatas ao cargo.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista com Coordenadores Pedagógicos

INÍCIO DA ENTREVISTA: Identificação [nome, idade, escola]	
1.	Conte um pouco sobre sua trajetória formativa: Por que decidiu ser professor/coordenador? Alguém te inspirou? Que cursos fez? (Magistério? Pedagogia? Outros...).
2.	Há quanto tempo atuou como professor? Quanto tempo atua como coordenador pedagógico?
3.	Atuar na creche foi uma escolha sua?
4.	Há quanto tempo trabalha na creche?
5.	Quais as dificuldades que você enfrenta nesta profissão?
6.	Como organiza a formação com os demais profissionais da creche: auxiliares em educação e equipe de apoio?
7.	Como estrutura o plano de formação com cada segmento (professores, auxiliares em educação e equipe de apoio)?
8.	Quais os temas que abordou nas formações nos últimos três anos? Por que estes? Quem os escolheu?
9.	Como você caracteriza o uso dos instrumentos metodológicos nesta unidade escolar?
10.	Quais estratégias formativas você utiliza com cada grupo?
11.	Como ocorre a construção do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP)? Ele constitui-se como um documento funcional ou burocrático para os funcionários? E para você?
12.	Que avanços você percebe na sua atuação como formador(a)? A quê você atribui este avanço?
13.	Como você vê as formações voltadas à coordenação? Elas contribuem para respaldar seu trabalho junto aos professores/profissionais? De que maneira?
14.	Você tem autonomia para desenvolver o próprio trabalho?

15.	Como é a sua relação com a equipe? Como você acredita que é visto(a) pela mesma?
16.	Como você acredita que é visto pela comunidade?
17.	Atualmente, está satisfeito(a) com sua profissão? Explique.

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista com Professores

INÍCIO DA ENTREVISTA: Identificação [nome, idade, escola]	
1.	Conte um pouco sobre sua trajetória formativa: Por que decidiu ser professor(a)? Alguém te inspirou? Que cursos fez? (Magistério? Pedagogia? Outros...).
2.	Há quanto tempo atua como professor(a)?
3.	Atuar na creche foi uma escolha sua? Por quê?
4.	Há quanto tempo trabalha na creche?
5.	O que é ser um(a) bom(boa) professor(a) na creche, segundo o seu ponto de vista?
6.	Quais as dificuldades que você enfrenta na sua profissão?
7.	O que você indica para superar estas dificuldades?
8.	Como você estrutura seu dia a dia com as crianças?
9.	Como é para você o uso dos instrumentos metodológicos?
10.	Como ocorre a construção do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP)? Ele constitui-se como um documento funcional ou burocrático?
11.	Que avanços ou conquistas você percebe na sua atuação como professor(a)? A quem você atribui estes avanços?
12.	Como você vê a formação continuada? Ela contribui para respaldar seu trabalho junto às crianças? De que maneira?
13.	Como são organizados os momentos de formação? Os professores são envolvidos nesta organização? Em que momentos participam?
14.	Nos momentos de formação continuada, você participa como um sujeito autônomo e ativo? Consegue perceber-se construindo um aprendizado?
15.	Em sua opinião, o que mais contribui para sua constante formação profissional?
16.	O que seria uma boa formação para você?

17.	Atualmente, você se considera satisfeito com a sua profissão?
18.	Como se vê enquanto professor(a)?
19.	Que representação você acha que a comunidade tem sobre o professor(a) de creche?

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista com Auxiliares em Educação

INÍCIO DA ENTREVISTA: Identificação [nome, idade, escola]	
1.	Conte um pouco sobre sua trajetória profissional: que percurso trilhou antes de atuar na creche?
2.	Há quanto tempo atua na creche?
3.	Atuar na creche foi uma escolha sua? Por quê?
4.	Há quanto tempo trabalha nesta instituição?
5.	O que é ser um(a) bom(boa) auxiliar em educação na creche, segundo o seu ponto de vista?
6.	Quais as dificuldades que você enfrenta nesta profissão?
7.	O que você indica para superar estas dificuldades?
8.	Como é estruturado o seu dia a dia com as crianças?
9.	Você tem contato com o planejamento do professor? Consegue participar do trabalho pedagógico? De que forma?
10.	Como ocorre a construção do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP)? Ele constitui-se como um documento funcional ou burocrático?
11.	Que avanços ou conquistas você percebe na sua atuação como auxiliar em educação? A quem você atribui estes avanços?
12.	Como você vê a formação continuada? Ela contribui para respaldar seu trabalho junto às crianças, o professor? De que maneira? Você consegue perceber-se construindo um aprendizado?
13.	Como são organizados os momentos de formação para os auxiliares?
14.	Em sua opinião, o que mais contribui para sua constante formação profissional?
15.	O que seria uma boa formação para você?

16.	Atualmente, você se considera satisfeito com a sua profissão?
17.	Que representação você faz de si mesmo(a) enquanto auxiliar em educação?
18.	Que representação você acha que a comunidade tem sobre o auxiliar em educação de creche?

APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista com Gestora da Rede Municipal de São Bernardo do Campo

INÍCIO DA ENTREVISTA: Identificação [Cargo, Nome, Idade]	
1.	Quais as suas principais atribuições?
2.	Em relação ao Plano Nacional de Educação (PNE), que determina que 50% das crianças de 0 a 3 anos tenham vagas garantidas em creches públicas, considerando que hoje, no Brasil, são atendidas apenas cerca de 18%, como você vê o cumprimento desta meta em São Bernardo do Campo?
3.	Em relação à Lei do Piso n.11.738/08, que apresenta em seu parágrafo quarto que, na composição da jornada de trabalho do professor, observar-se-á um terço para formação e outras atividades correlatas, como está sendo pensada esta determinação nas creches?
4.	Alguns estudiosos indicam uma formação inicial específica para os professores que atuarão na primeira infância, devido à especificidade da faixa etária. Em São Bernardo, segundo consta no Estatuto do Magistério, os professores podem migrar de uma modalidade para a outra, por exemplo, do Fundamental para a Creche. Como você vê a indicação dos estudiosos da infância e a questão do cargo largo no município?
5.	Como você vê a formação continuada oferecida aos profissionais da creche?
6.	Uma pesquisa nacional organizada por Maria Malta Campos sobre a qualidade da educação infantil, aponta a creche como a modalidade que mais apresenta problemas, sejam estes de questões física, material, formativo, de pessoal, pedagógicos, etc. Como você vê estes apontamentos e a quem atribui esta “defasagem”?
7.	Antes as escolas eram acompanhadas por chefias, de acordo com a modalidade de ensino, portanto, tínhamos a Chefia da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, da EJA, etc. Hoje, este acompanhamento é realizado por região, contendo todas as modalidades. Considerando esta nova organização, você observa avanços e/ou

	retrocessos? Por quê?
8.	Como é pensada a formação dos formadores dos professores de creche? Existe uma sistematização?
9.	Como esta pesquisa é voltada para o papel do Coordenador na creche, em relação a este tema teria algo a acrescentar?

APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista com Coordenação de um Curso de Pedagogia

INÍCIO DA ENTREVISTA: Identificação [Cargo, Nome, Idade]	
1.	Há quanto tempo atua no cargo e há quanto tempo tem contato profissional com o Ensino Superior no curso de graduação de Pedagogia?
2.	Como está organizado o curso de Pedagogia em relação às disciplinas, módulos e conteúdos?
3.	Há um discurso geral sobre o baixo nível de aprendizagem e conhecimentos apresentados pelos alunos que estão chegando às universidades. A quem você atribui esta “defasagem”? Como isto influi no desenvolvimento do curso e quais estratégias são utilizadas para minimizar a questão?
4.	Nos últimos tempos, o curso de Pedagogia assumiu o monopólio da formação de profissionais para atuar em diversos cargos e funções (professor, CP, diretor, supervisor, etc.). Isto torna muito difícil para esta formação generalizada e ampla oferecer aprofundamentos teóricos e práticos que respaldem a atuação dos profissionais, pois cada cargo ou função possui suas especificidades que merecem ser estudadas, analisadas, vivenciadas; o que é praticamente impossível frente a tantas demandas. Qual cargo ou função é priorizado na Pedagogia? Como você vê esta questão?
5.	Em relação ao Coordenador Pedagógico (CP), o curso apresenta algum módulo específico para sua formação?
6.	Em relação à creche, há algum conteúdo ou disciplina que tenha a preocupação de embasar o trabalho dos futuros professores para esta modalidade de ensino?
7.	Pesquisas apontam uma preocupação com a contratação de professores universitários que possuam apenas experiências acadêmicas, sem a vivência da realidade na

	Educação Pública (para onde vai a maioria dos alunos da Pedagogia). Como você vê esta questão?
8.	Como você vê o estágio realizado pelos alunos? Ele consegue prepará-los para a realidade que os aguarda?
9.	Considerando minha pesquisa sobre o papel do CP na formação dos profissionais de creche, você tem algo que gostaria de acrescentar e que possa contribuir com esta pesquisa?

APÊNDICE F – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO – UMESP

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Eu Jozina Alves Moyano, RG nº 18.377.519-3, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), sob a orientação da Profª Drª Norinês Panicacci Bahia, proponho o desenvolvimento da pesquisa intitulada “O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM EM CRECHES: POSSIBILIDADES E DESAFIOS”, que tem por objetivo central realizar uma investigação sobre o percurso profissional e formativo de profissionais da creche, com ênfase na reflexão sobre o papel do Coordenador Pedagógico, como formador destes profissionais, com a intenção de desvendar as dificuldades e/ou facilidades que perpassam o cotidiano de creches. Conto com a sua colaboração para a obtenção dos dados para esta pesquisa, observando-se os esclarecimentos abaixo:

ESCLARECIMENTOS

- (1) A participação nesta pesquisa é de livre escolha, com a garantia de sigilo de sua identificação. Você poderá retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;
- (2) A pesquisa não envolverá nenhum tipo de custo;
- (3) A participação na pesquisa não possibilita desconforto ou risco, por se tratar da realização de uma entrevista. Caso você sinta desconforto com qualquer questão, poderá declinar de respondê-la.

São Bernardo do Campo, ____ de _____ de 2014.

CONSENTIMENTO DO(A) COLABORADOR(A)

Nome completo e assinatura _____

Local, dia, mês, ano _____

APÊNDICE G – Transcrição das Entrevistas com Coordenadoras Pedagógicas

COORDENADORA PEDAGÓGICA CP-1

Entrevista realizada em 11 de dezembro de 2012.

Idade: 43 anos

Escola: EMEB A

1. Conte um pouco sobre sua trajetória formativa. Por que decidiu ser professora/coordenadora? Alguém te inspirou? Que cursos fez? Magistério? Pedagogia? Outros?

Estou na rede de São Bernardo do Campo há 20 anos. Decidi ser professora desde criança, quando brincava de escolinha. Sempre tive um gosto muito grande por criança e fui fazer Magistério. Comecei a trabalhar em escola particular, me formei no Magistério, prestei concurso. Por um tempo, decidi deixar de ser professora, parei de trabalhar, fui fazer Publicidade e Propaganda. No meio desse percurso, que também é uma área que eu gosto demais, eu estava sem trabalhar e não tinha como pagar a faculdade. Eu tinha prestado um concurso e me chamaram. Então, larguei o estágio que fazia na área de Publicidade e vim para a prefeitura e não sei mais.

Concluí o curso de Publicidade e Propaganda, mas continuei dando aula. Ou seja, não fui para área de Publicidade e continuei no Magistério. Como vi que não ia sair do Magistério, fui me especializar. Foi quando apareceu o PEC³⁷ em

1994, que a prefeitura ofereceu. Eu só tinha o Magistério, então eu fiz o PEC. Depois, fiz pós-graduação em Administração Escolar e pós-graduação em Orientação Educacional. Essa foi a minha formação.

Em 1998 surgiu a função de PAP - Professor de Apoio Pedagógico - não tinha um caráter de formação como se constituiu hoje. No início, o objetivo era: a gente tinha formação, que por sinal era muito boa, com Regina Scarpa e vários teóricos bem conceituados. Aquilo que íamos aprendendo na formação era socializado na escola, e também púnhamos em prática na sala de aula para compartilhar com os colegas³⁸. Esse formato com o tempo foi se alterando, se modificando e dando um caráter mais formativo e cada vez com mais responsabilidade para a formadora. Ou seja, o papel da PAP deixou de ser o de só socializar os conhecimentos oferecidos nos cursos e passou a ter realmente uma função de formação propriamente dita. Em 2003 eu já não ficava nenhum período em sala de aula. Era realmente a constituição dessa função, como formadora mesmo, com essa responsabilidade, com essa

de 3.344 horas, com forte apoio de mídias interativas, que buscou sistematizar os referenciais teóricos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental - 1ª a 4ª séries, por meio de temas e unidades presentes na estrutura curricular desses segmentos da escolaridade (PEC, 2008). [NP].

³⁸ Nesse período, a PAP ficava meio período em sala de aula e apenas a outra parte da sua carga horária era destinada à formação [NP].

competência.

Em 2009 houve um concurso para coordenador pedagógico, o que era uma reivindicação da rede, para que a coordenação não fosse uma simples função. Eu prestei, passei. Até então eu atuava na Educação Infantil de 4 a 6 e nunca tinha trabalhado na creche.

2. Quanto tempo atuou como professora? Quanto tempo atua como Coordenadora Pedagógica?

Contando com o tempo que trabalhei na rede privada, atuei como professora por 14 anos e como coordenadora, contando o tempo como PAP, desde 1998 ... 14 anos.

3. Atuar na creche foi uma escolha sua?

Eu escolhi trabalhar nesta creche porque eu conhecia a diretora, conhecia algumas professoras, já sabia do trabalho que era realizado.

4. Há quanto tempo trabalha na creche?

Estou aqui agora desde 2010³⁹.

5. Quais as dificuldades que você enfrenta nesta profissão?

³⁹ Como a entrevista foi realizada em 11 de dezembro de 2012, o período corresponde, basicamente, a três anos trabalhados na creche [NP].

³⁷ PEC - Programa de Educação Continuada - Tratou-se de um programa presencial, perfazendo uma carga horária

A principal dificuldade que enfrento nessa profissão é o salário. Eu amo o que faço, adoro. Acho que a gente aprende a cada dia, mas inclusive quando veio esse formato de coordenador pedagógico, o concurso, ele já veio com um salário equivocado frente à responsabilidade e tudo que a gente faz. Para mim, o maior empecilho, é o salário, porque as questões pedagógicas, o que a gente não sabe, a gente corre atrás. Questão de grupo eu nunca tive. Meu grupo é muito próximo a mim.

6. Como organiza a formação com os demais profissionais da creche: auxiliares em educação e equipe de apoio?

A organização da formação com os demais profissionais da escola é muito difícil. Com os auxiliares em educação, o HTPC é na 4ª feira das 13h00 às 14h30'. Uma hora e meia com eles. Mas, acontece que como é um horário que está dentro da nossa rotina de trabalho, por muitas vezes, eu me peguei tendo outro compromisso. É reunião fora da escola e outras coisas que, quando você vê, deixou de lado. Não consigo chegar no horário para dar formação e acabo tendo de mudar de dia e isso eu não acho legal. Porque quando a gente assume um compromisso, a gente tem que ser fiel.

O HTPC (com os professores), por exemplo, não tem o que fazer, é fora do horário e você está ali. Agora, dos outros como está dentro da sua rotina, vai além da sua vontade. Se eu estou em uma reunião no centro de São Bernardo, eu não consigo chegar. Dá um ar de descaso com os auxiliares. Com a equipe de apoio, a mesma coisa. Quando não é a demanda minha ou da diretora, é que a gente tem um trabalho em parceria, é a demanda do próprio grupo. Elas apontam que não dá por determinado motivo. Então eu acho que é muito complicado. Às vezes, falta funcionário, então a gente fica com funcionários tão a menos, daí tirá-las para a formação... A gente acaba, realmente, priorizando outras coisas. Não é que está certo, porque a gente tem que dar igual prioridade, mas é o que acaba acontecendo. Ainda não estou satisfeita. Embora a gente faça, a gente lute para fazer, ainda não temos um formato para a formação desses segmentos.

7. Como estrutura o plano de formação com cada segmento (professores, auxiliares em educação e equipe de apoio)?

Quanto à sistematização com os auxiliares em educação, o combinado é toda semana. Com o pessoal de apoio é quinzenal. Mas, pergunte-me quantas vezes eu consegui fazer a formação com o pessoal de apoio? Nós já começamos tarde, no segundo semestre. Então tivemos dois encontros nesse ano. Foi um semestre turbulento, atropelado por "Ns" motivos. Agora, a gente vai fazer porque está mais tranquilo. Vamos fazer mais dois encontros com elas para encerrar pelo menos essa conversa que a gente começou e dar um fechamento. Ou seja, quatro encontros no ano. Agora com os auxiliares em educação, teve o ano todo, não sei dizer quantos encontros foram, mas foi uma coisa bem sistemática, com alguns buracos. Por exemplo, nesse semestre, no mês de novembro, não conseguimos fazer. Teve semana que eu estava afastada. A gente vai retomar agora para dar um fechamento no trabalho.

8. Quais os temas que abordou nas formações nos últimos três anos? Por que esses? Quem os escolheu?

Na formação, eu trabalho com temas diferentes nos segmentos. Vejo pela necessidade formativa mesmo. Eu e a diretora observamos e também fazemos um levantamento com o grupo sobre o que ele gostaria de ver, qual a necessidade que ele tem e, dentre esses levantamentos, a gente elenca o tema.

Com os professores, por exemplo, em 2010 a gente trabalhou com corpo e movimento, em 2011 com Arte e, 2012, com o tema brincar como eixo norteador de todo o trabalho da creche.

Com os auxiliares o ano passado a gente trabalhou com o tema "desenvolvimento infantil", porque é uma coisa que grita muito mais. É uma necessidade mesmo. E esse ano eles quiseram trabalhar a questão do movimento e eu achei também importante, tanto quanto. Porque a gente observa que quando o professor já superou algumas questões e está tranquilo em relação à postura das crianças, o auxiliar ainda está preocupado em

conter essas crianças: "perninha de índio", "vamos sentar na roda". Eles têm essa questão no discurso muito maior, muito forte. Então, julgamos ser importante lidar com isso.

O pessoal de apoio queria discutir a questão da autonomia e da identidade da criança. O ano passado foi o desenvolvimento infantil com esse segmento também.

Cada HTPC, seja do professor, ou do auxiliar, eu faço um registro e envio por *e-mail* para todo mundo. Então, os auxiliares têm o registro e sabem o que está acontecendo, o que discutimos com os professores, os textos. E os professores também têm essa visão do que está acontecendo, dos textos e elas também podem ler. Eu observo que esse movimento de olhar para o que está acontecendo na formação do outro acontece, principalmente, com os auxiliares, lógico que não é 100% do grupo, mas eles têm uma maior preocupação em estar por dentro do que o próprio professor. Tanto que teve algumas coisas da formação dos professores que os auxiliares dizem "sabe aquele texto, nós usamos..." eles têm contato e leem.

Eu noto mudança de comportamento dos auxiliares, por meio das formações. Nós trabalhamos com eles o texto da Isabel Galvão, a questão do movimento, embora tenha uma experiência que não é dessa faixa etária, foi muito rico e conforme a gente ia estudando, vendo um pouquinho do Wallon, da característica de cada faixa etária, eles foram se revendo. A conversa foi muito bacana. E agora a gente vai acompanhando para ver. Tem alguns auxiliares que têm uma prática muito boa. Parece que mexeu mesmo. A formação com os auxiliares faz toda diferença; é fundamental, eu diria.

9. Como você caracteriza o uso dos instrumentos metodológicos nessa unidade escolar?

Quanto aos instrumentos metodológicos, eu estava conversando com a diretora que dá para ser um plano de formação. Nós nunca discutimos os instrumentos metodológicos. Quando eu cheguei aqui, eu vi alguns problemas, digo algumas dificuldades. Mas eu falei com a diretora que não dá para cobrar e

dizer que deve ser assim, porque as professoras precisam entender, porque deve ser assim e sentir a necessidade de ser assim. Por exemplo, o registro, tem professora que faz o registro diário, tem professora que não faz. Quanto à qualidade desse registro, alguns eu considero pobre. Eu ajudo com perguntas, com questões, mas eu sinto que é dificuldade do professor, por talvez nunca ter tido a oportunidade de discutir.

O único instrumento que a gente teve um pouco mais de olhar, de reflexão, tematizamos, [em relação ao qual] eu já vejo um avanço muito significativo é o relatório, tanto o de aprendizagens das crianças, como o relatório geral da classe. Eu tenho uma concepção sobre o relatório que ele vai servir para uma reflexão, que você vai sistematizar nesse instrumento. Não adianta só constatação. É preciso o processo e, ter claro nesse instrumento o que minhas crianças avançaram. E outro que é o geral, que a professora veja e reflita o que deu ou não certo, “estou satisfeita com esses avanços”, “esse projeto está dando certo”, “as brincadeiras não estão bacanas”. O momento de parar e registrar todas essas reflexões é semestral. Ao longo desse tempo, nós viemos discutindo, tematizando, e eu vejo grandes avanços nesse instrumento.

Agora no planejamento e no registro, eu sinto que ainda falta discutir, falta saber por quê. Eu vejo que algumas professoras sabem que atividade oferecer para as crianças: “eu vou dar isso”, mas ainda não tem claro para quê: “para isso”. Mas, não adianta eu dizer: “é assim”. Não é uma coisa imposta. Tem que ser uma coisa refletida, pois quando o grupo chega a essa conclusão, aí o negócio funciona muito mais do que você impor um modelo, um formato.

10. Quais estratégias formativas você utiliza com cada grupo?

Quanto às estratégias formativas, eu uso a tematização da prática. Aqui a gente tem hábito de filmar determinada proposta, ou quando não, eu peço licença para filmar uma proposta que vai ser tematizada. Vídeos, filmes que são desencadeadores de muitas discussões. Eu uso muito também a parte lúdica. Por exemplo, o ano passado o nosso projeto era de

artes. Quando o conteúdo é mais pesado, eu uso a questão do lúdico, seja um jogo, onde esse conteúdo surge e assim fica mais leve o trabalho. Eu acho que o lúdico está muito presente na minha prática. É uma estratégia dentro do meu processo formativo.

11. Como ocorre a construção do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP)? Ele se constitui como um documento funcional ou burocrático para os funcionários? E para você?

Quanto ao PPP, a gente ainda tem muito a caminhar. A gente não constrói do nada. Então temos lá um corpo. No começo do ano a gente vai retomar. A gente vai mexendo ao longo do ano. Ele está sempre em processo de construção e no começo do ano, com o grupo novo, a gente dá uma validade em muito do que está ali. E o que eu acho legal é que hoje, a gente já vê muitos professores se reportando ao PPP. Mas, ainda, não a contento, como deveria ser.

Nesse começo de ano, o grupo criou algumas orientações didáticas, por exemplo, metas para alguns momentos da rotina, além de estar no PPP, a gente colocou junto no caderno de planejamento delas e ficou ali como um material diário de consulta. E ficou também um material para retomar agora, no momento de avaliação. O que eu consegui, o que não consegui. Então, a gente transportou de lá (do PPP) para ter mais acesso mesmo e não ter que se reportar ao PPP. Mas, eu vejo ainda uma distância entre o que a gente escreve e as ações. E não sei ao certo se a gente vai conseguir vencer essa barreira. Não basta dizer. O professor tem que incorporar o que está ali e a gente não tem domínio sobre essa construção interna de cada educador. Estamos lutando. Acho um pouco difícil porque não temos muitos momentos para gente refletir. Acaba ficando muito turbulento ao longo do ano. Precisa mais discussão, tanto com os educadores, como com a gente mesmo da equipe gestora, para encaminharmos melhor o uso do PPP.

A comunidade é envolvida no PPP por meio da avaliação e pesquisa que formulamos e incluímos no PPP. Para esse ano, a gente tinha ideia de ter um PPP que circulasse. Cada final de semana uma família

poder levá-lo para casa. Isso implica a impressão de um grande número. Cd's também, porque muita gente tem acesso a computador. Mas, a gente não conseguiu colocar em prática, pois o nosso PPP foi homologado muito tarde. O ano que vem vamos por em prática. É uma ideia que a gente tem para socializar esse PPP e nessa socialização manter um diálogo com a família para que ela consiga colocar opiniões.

12. Que avanços você percebe na sua atuação como formadora? A quem você atribui esses avanços?

Avanços como coordenadora? Eu acho que avancei na questão teórica mesmo. A concepção eu acho que eu tenho com a experiência, com o tempo. E agora, nós tivemos uma formação muito boa que mexeu não só comigo, mas com toda rede, com a Suely Amaral e com a Mônica Pinazza (formadoras da USP), que trouxeram à tona a discussão sobre a teoria histórico-cultural. E foram bem discutidas as questões que elas trouxeram. Eu acho que o meu grande avanço foi nessa compreensão e trazer isso para a prática e relacionar. Ainda têm muitos nós, porque mexe mesmo com a gente que vem de uma concepção tradicional. Mesmo que a gente acha que já é construtivista, quando você vê alguma coisa discutida mesmo, com profundidade, como foi o caso dessa formação, em algumas questões você se pega engessada, porque é necessária uma mudança nas políticas públicas, na questão estrutural da escola e, então, você até concorda com tudo que é dito, mas, esbarra-se nessa questão das políticas públicas, estrutura da escola e resistência de alguns educadores.

13. Como você vê as formações voltadas para a coordenação? Elas contribuem para respaldar seu trabalho junto aos professores/profissionais? De que maneira?

Acredito que a mesma formação que tivemos, o professor também deveria ter. Acho que seria o único jeito de chacoalhar o professor em alguns aspectos. Seria com essa profundidade de discussão. O coordenador pedagógico na escola não dá conta. Essas pessoas que deram essa formação, elas têm uma propriedade para falar sobre Vygotsky, sobre a teoria, tem uma

bagagem, uma vivência dessa teoria muito grande, que eu não tenho. Então uma coisa é você viver e outra é só acreditar. Eu acredito, eu trago para as professoras, trago texto, mas é diferente do que falar de uma vivência. Elas têm vivência dentro da teoria e isso tem um poder. Como aconteceu conosco, acaba convencendo com maior facilidade, que o livro não dá conta, que o texto não dá conta e você só falando também não. A Suely estava na Itália, estava no berço de tudo isso. Foi para Portugal. A Mônica também tem outras experiências de mundo e isso auxilia muito na hora de dar um exemplo, fazer uma citação. Então é uma bagagem diferente e que faz a diferença na hora de formar os professores.

14. Você tem autonomia para desenvolver o próprio trabalho?

Tenho autonomia total quanto ao desenvolvimento do meu trabalho. A diretora confia no meu trabalho.

15. Como é a sua relação com a equipe? Como você acredita que é vista pela mesma?

Quando eu vim para cá, eu tinha passado no concurso, as professoras daqui, a equipe dessa escola já me conheciam, porque eu fiz no ano anterior, uma formação em artes, como voluntária. A diretora estava sozinha aqui na creche, não tinha coordenadora pedagógica e pediu se eu podia ajudar e eu vim, organizei essa formação e elas me conheceram [professoras, equipe]. E nesse final de 2009, elas fizeram até campanha para que eu viesse para cá. Então eu vim para esta creche já esperada. Elas [diretora, professoras, equipe]. têm um respeito pelo meu trabalho muito grande, pelo meu conhecimento.

Eu sempre me coloco no papel de quem também está aprendendo. E pode ser que eu esteja um pouquinho lá na frente, que é para ajudá-las, como uma parceira mais experiente. Mas, que eu estou lá e estou caminhando também nessa aprendizagem. Com isso, a gente tem uma relação muito boa, de muito respeito. As coisas que eu trago, você vê assim, que não é jogado ao vento. Eu falo, eu coloco em HTPC, daqui a pouco eu vejo, lá na prática da professora, exatamente aquilo que a gente discutiu, ou seja, ela acreditou, apostou naquilo que você falou. E

agora no último HTPC veio o retorno disso. Uma professora falou: "Você disse isso e, no dia seguinte, eu fiz e não é que deu certo?" "Que bom e como você se sentiu?" "senti-me bem bacana". Ou seja, o grupo ouve.

16. Como você acredita que é vista pela comunidade?

Quanto ao olhar da comunidade para nosso papel na escola, eu acho que a comunidade ainda não tem muita noção do que é uma coordenadora pedagógica. Muitos [membros da comunidade] acham que eu sou a diretora. Eles não têm muita noção, não. É alguém que está na escola, está lá na diretoria, ou é assistente de diretor ou é diretor, está fazendo alguma coisa ali. Acho até que este trabalho precisa ser feito mesmo para constituir a valorização da nossa profissão.

17. Atualmente, está satisfeita com sua profissão? Explique.

Gosto demais do que faço é muito satisfatório. Realizo-me quando as intervenções que faço provocam mudanças no professor, devagarzinho no perfil dele, na prática pedagógica. Então, você vai moldando, no bom sentido, e isso dá muita satisfação. É como a criança. Quando eu era professora, eu me realizava quando, ao longo do ano, via a criança devolvendo tudo aquilo que você trabalhou, que desenvolvemos juntas. Colhemos os frutos. Então, quando eu colho os frutos aqui com as professoras, eu me sinto maravilhada.

Pesquisadora: Gostaria de acrescentar mais alguma coisa que possa contribuir com essa pesquisa referente ao trabalho do CP e com a formação continuada?

Acho que falei tudo.

COORDENADORA PEDAGÓGICA CP-2

Entrevista realizada em 18 de dezembro de 2012.

Idade: 39 anos

Escola: EMEB B

1. Conte um pouco sobre sua trajetória formativa: Por que decidiu ser professora/Coordenadora? Alguém te inspirou? Que curso fez? (Magistério? Pedagogia? Outros...).

Eu comecei fazendo Magistério e depois fui para a área da Saúde, onde fiquei por seis anos. Durante esse tempo em que eu fiquei na Saúde, fiz o curso de Psicologia. Tinha, então, Magistério, Psicologia não completa e surgiu o concurso na rede de São Bernardo, prestei, entrei e, então, saí da Saúde e vim para a Educação. Fiquei dez anos em sala de aula e, depois do décimo ano, fui trabalhar como PAP. Nesse tempo, já tinha

terminado a Psicologia, já tinha cursado a Pedagogia e depois fiz o concurso para coordenadora e lá se vão quase dezesseis anos de trabalho na Educação.

Pesquisadora: Você lembra em que ano começou como PAP?

Em 2008.

2. Quanto tempo atuou como professora? Quanto tempo atua como Coordenadora Pedagógica?

Como professora por dez anos. Dois anos como PAP e três anos como coordenadora.

3. Atuar na creche foi uma escolha sua?

Na época você escrevia o seu projeto. Tinha uma colega que trabalhava como PAP e ela precisou sair e fez a indicação. Meu contato com creche tinha sido substituições e uma creche que eu tive contato desde a infância, que foi onde minha mãe trabalhou antes de vir para a prefeitura, era de uma instituição religiosa. Então o meu contato com a creche era esse. Então, teve a indicação dessa moça que estava como PAP na creche e o convite da diretora. E eu me inscrevi.

4. Há quanto tempo trabalha na creche?

Cinco anos.

5. Quais as dificuldades que você enfrenta nesta profissão?

Apesar de estar há cinco anos, eu acho que mudou como coordenadora. Primeiro como PAP e depois como coordenadora. Acho que mudou um pouco o lugar que a gente ocupa, que enquanto era PAP era um lugar e como coordenadora é outro. E três anos não são suficientes para constituir uma identidade. Então acho que uma das dificuldades é esta: você se constituir enquanto formador, enquanto coordenador, saber o que é esperado que você faça, qual é o seu papel real dentro de uma instituição de educação. Eu acho que três anos que a gente está nessa experiência ainda não é suficiente para constituir esse lugar. Ainda é um processo de construção de identidade do coordenador. Eu acho que tem um pouco também problema nas relações, porque o que eu tenho

vivenciado do nosso lugar, ainda que faça isso com jeito, ainda que faça isso com plena educação, que isso tem que ter, mas o nosso papel é apontar no outro a falta: o que você ainda pode melhorar, o que ainda pode constituir, o que precisa ser revisto, o que não convém dentro de uma relação com a criança, dentro da relação com a família, dentro da relação com os adultos, então, eu acho que isso gera posturas. De alguns há resistência, alguns ouvem e refletem sobre aquilo que você falou e provoca transformações e provoca conhecimento. Outros, ainda que ouçam e provoquem reflexão, isso acontece em um tempo um pouco mais... Cada pessoa tem o seu tempo. Quando para a gente é um tempo mais longo, mas é o tempo da pessoa. Então, lidar com isso é uma das dificuldades, mas é uma das coisas que a nossa função tem.

6. Como organiza a formação com os demais profissionais da creche: auxiliares em educação e equipe de apoio?

Aqui na escola, até o ano passado, a gente tinha poucos educadores que podiam participar do HTPC. Os auxiliares no ano passado faziam a formação do HTPC e iam acumulando horas crédito, já que isso não está contemplado na carga horária deles. No ano passado, a gente recebeu a notícia de que eles não poderiam mais. Já que tinham participado o ano todo, poderiam terminar o ano, mas, que a partir de 2012, não poderiam mais participar do grupo de estudo do HTPC. Então, diante disso, a gente foi correr atrás de algumas coisas. Aqui como a escola é muito grande, para conversas com grupo, com o trio de educadores é um pouco mais difícil. A gente consegue fazer mediante a necessidade. Têm algumas urgências, a gente precisa conversar, mas a gente não tem substituição suficiente para cobrir esses funcionários e tirá-los da sala de aula. Então, a gente faz na necessidade e a gente teve momentos formativos com auxiliares que deram dez ou onze encontros, onde a gente foi trabalhando com eles o mesmo tema que a gente foi trabalhando com os professores em HTPC, mas enquanto que a formação com os professores é semanalmente três horas, para eles ficou mensalmente uma hora. É um resumo do que se está aprendendo.

Pesquisadora: Você consegue notar diferença na prática deles por conta dessa formação de uma hora mensal?

Na verdade, sim, a gente consegue. As reflexões que eles fazem são muito intensas. Porque uma hora... às vezes, uma reflexão que venha sobre a nutrição literária era muito grande. Porque os auxiliares, a gente sabe, que é um cargo de passagem, mas que tem muita gente que pretende ficar na Educação, que cursa Pedagogia... Tem gente que é aqui o lugar onde quer estar. Então, ainda que tenha sido uma hora por mês, houve retorno e outra coisa, mostra para o auxiliar que ele tem valor, que ele é considerado. Quando você senta, discuti, para prá ouvir, pára para analisar uma atividade que foi feita por ele mesmo em sala e que foi gravado, isso vai valorizando o educador.

Pesquisadora: Nesses momentos formativos você consegue trabalhar com a tematização?

Sim, tanto na formação com os professores, como com os auxiliares.

Pesquisadora: E quanto ao pessoal de apoio?

Quanto ao pessoal de apoio, eu participei de alguns momentos da formação, mas a gente tem algumas questões aqui na escola com... PRD... Como coordenadora eu comecei o ano sozinha, então, veio uma professora responder pela direção (PDR) e uma professora de apoio à direção (PAD). A professora de apoio à direção saiu e veio uma outra professora no segundo semestre. Então, a gente teve momentos formativos com a equipe de apoio, mas que, em determinado momento, lá para setembro e outubro, ela ficou mais com a PAD e a PRD. E tem a formação nas reuniões pedagógicas, que são para professores, auxiliares e equipe de apoio também.

Pesquisadora: Com o pessoal de apoio é uma formação que envolve o pedagógico ou é mais voltada para o próprio trabalho que ela desenvolve?

Tem a demanda do trabalho delas que exige formação, mas o que a gente tentou foi atrelar, por exemplo, o que é usar uma massa caseira na sala, por que se usa

aquilo, se aquilo suja a sala inteira? Então a gente fez com que eles experimentassem, com que eles pensassem sobre quais as aprendizagens as crianças estavam construindo. Nossa tentativa foi de munir a equipe de apoio de conhecimento sobre o trabalho que é realizado em uma instituição de ensino como a creche e que isso implica em sujar o chão, sujar a mesa. Por exemplo, na hora de alimentar as crianças, as do berçário final estão aprendendo a comer. A mesa da sala vai ficar suja, é preciso que tenha alguém de prontidão para logo em seguida entrar e organizar a sala para o repouso. Por que isso é feito desse jeito? Por que a gente não dá comida na boca da criança para garantir que não suje? Então, a nossa tentativa foi essa, de ir atrelando o trabalho deles que é um trabalho de apoio de limpeza, de higienização dos espaços e entendendo o que se realiza ali de pedagógico e saber que a contribuição deles é pedagógica também, porque se não, como que você entra numa sala suja com crianças pequenas? Então a contribuição deles é também nesse sentido.

Pesquisadora: Qual a sistematização desses encontros?

A frequência de encontro foi mais ou menos uma vez por mês. E tudo isso está registrado. A gente faz o registro de todas as reuniões com os auxiliares, de todas as reuniões da equipe de apoio, de todas as reuniões com os professores, para se ter uma ideia do que foi a formação e do que a gente precisa para dar continuidade.

Pesquisadora: Esse registro é feito pela equipe?

Não. Nós optamos que para reunião com a equipe de apoio, um membro da equipe de gestão deve fazer o registro. Quando estávamos em três, dois conduziam e um fazia o registro. E quando ficavam em duas, uma fazia o registro e uma conduzia e a gente notou que eles não têm a prática da anotação. Então, com os auxiliares a gente ainda entregava o registro da reunião que continha o que a gente tentava sistematizar bem o que foi discutido, até enxertando trechos do texto para poder ficar um registro mais rico para que eles pudessem recorrer a ele em caso de dúvidas. Então, dos auxiliares e do pessoal de apoio é feito pela

gestão, para dar um respaldo a mais.

7. Como estrutura o plano de formação com cada segmento (professores, auxiliares em educação e equipe de apoio)?

[Questão já respondida]

8. Quais os temas que abordou nas formações nos últimos anos? Por que esses? Quem os escolheu?

Bom, a gente em 2010 trabalhou com a questão das concepções: concepção de criança, de educador, de escola. Em 2011, a gente tentou fazer uma ligação entre essas concepções e o trabalho, assim pautamos em um trabalho em áreas, mas não de um trabalho fechado, de ciências... A ideia é que sejam as experiências, os eixos. O ano passado foi Ciências e Matemática e esse ano na área de Música e Arte.

Pesquisadora: A ideia de trabalhar com as experiências é uma ideia nova na rede. Você está conseguindo trazer de alguma forma isso?

Sutilmente. Porque os documentos de São Bernardo eles se pautam em áreas, mas a gente entende que na área de Artes, que na área de Música, estão as experiências que as crianças vivem. Porque querendo ou não, a todo o momento se canta e, o que a gente consegue aumentando o repertório musical das crianças? Confeccionando instrumentos musicais? Que no caso, é essa questão do desenvolvimento das funções superiores: a atenção, a memória... Então embora tenhamos trabalhado artes, o nosso viés foi esse, de trazer para as experiências e estabelecer uma relação entre a cultura mais elaborada e o desenvolvimento da criança. A gente tentou.

Pesquisadora: Quem decide quais os temas que serão trabalhados?

A escola, você viu, é enorme. A gente tem trinta professores em sala e mais os professores volantes. E onde nós estamos que é no Riacho Grande, faz com que essa escola sofra uma mudança constante dos educadores que estão aqui. Então, chegou um momento em que a gente tinha um PPP, mas que não havia sido construído por esse grupo. Quando você falava em

concepção de criança, por exemplo, a concepção que estava escrita ali, não era necessariamente, a mesma concepção que tinha no grupo. Porque o grupo era de uma creche minúscula e veio para uma creche desse tamanho, onde todo o ano sofre alterações no quadro e, então, pensamos: “agora a gente tem um monte de material novo, que é o material do MEC: indicadores de qualidade, os critérios para atendimento em creche”. Então, a gente reuniu e resolveu fazer assim, trabalhar com todo esse material, começando com a questão da concepção de novo. Mesmo porque, aquele PPP não revelava a cara dessa escola.

Pesquisadora: Quem teve esse olhar?

O momento da concepção foi a gestão, que olhou para o grupo e viu essa necessidade. O estudo sobre as áreas de conhecimento foi um pedido do grupo e também uma necessidade, porque agora que você sabe que criança é essa, como é que eu trabalho o desenvolvimento dessa criança? Então, na verdade, isso veio a somar com as discussões que haviam sido feitas.

9. Como você caracteriza o uso dos instrumentos metodológicos nessa unidade escolar?

Bom, a gente tem lutado para que ele não seja burocrático, para que ele conte o registro, falando especificamente do registro e do planejamento, para que ele diga que turma é essa, que necessidades que eles têm, que intervenção que o professor pensa a partir disso e a gente esse ano atrelou o estudo de Música e Arte ao registro. Então, nas tematizações de prática as pessoas não traziam só a filmagem, mas elas tinham o exercício de relatar aquilo e mostrar o planejamento que foi feito daquela atividade. Porque a gente também percebeu, enquanto gestores, que havia necessidade de avançar um pouco nessa questão dos instrumentos metodológicos, sobretudo, o registro e o planejamento. Então a gente uniu e uma forma foi esta, a de estudar um pouquinho lá no começo o que é o planejamento e a serviço de quem está previsto, para depois trazer isso para a tematização de prática.

Pesquisadora: Você sente

avanços?

Dá para perceber que todo mundo avançou. E assim, a gente ainda tinha a leitura sistemática dos cadernos de registro e de planejamentos e, então, diante disso, tinha a necessidade desses serem feitos. Não posso te garantir que no momento em que acabar no calendário os momentos de leitura, que eles vão continuar investindo da mesma forma. Isso eu não consigo garantir. Mas que os registros ganharam em reflexão e retratam ali como está a prática, ganharam. Não estão dentro de um ideal, mas a gente consegue ver avanço na prática dos registros e planejamentos das turmas.

Pesquisadora: Com que frequência consegue fazer esse acompanhamento, ler e dar devolutiva?

De quinze a vinte dias, com devolutiva escrita, porque como eu disse, esse ano, das reuniões em grupo (trio) a gente teve que abrir mão. Na verdade esse ano não, não deu para fazer em anos anteriores, porque a gente resolveu tratar em reuniões de grupo questões pontuais. Diante da necessidade a gente vai para a reunião do grupo. Então, investimos nas leituras do caderno de registro e planejamento com devolutivas por escrito.

Pesquisadora: São muitos?

São quinze. Os professores trabalham em parceria, então fazem planejamento e registro juntos. Só que é assim, alguns discutem e registram e outros dividem: um educador registra um tempo, uma semana, e o outro registra a outra semana. A gente tem práticas diferentes. E isso nós optamos por deixar à escolha do grupo.

Pesquisadora: E vem dando certo?

Vem dando certo.

10. Quais estratégias formativas você utiliza com cada grupo?

A gente usa muito estudo de texto, a gente usa tematização de prática, a gente usa algumas vivências. A nossa intenção era fazer em todos os HTPC uma vivência do grupo antes. Na área de Música, a gente ainda conseguiu um pouquinho, mas, na área de Arte, por causa da saída para formação com equipe de fora, acabou apertando um pouco

demais o nosso calendário e, então, a gente fez um pouco menos isso, mas a gente usou muitos textos, textos de livros, recorreu a Vygotsky para conhecer um pouco que criança é essa e o que eu quero desenvolver, trabalhamos as práticas com artigos de revistas e tematizando.

11. Como ocorre a construção do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP)? Ele se constitui como um documento funcional ou burocrático para os funcionários? E para você?

Ele deveria nortear mais. Ele norteia, mas não o suficiente. A gente, por exemplo, no começo do ano, as discussões que a gente desenvolveu o ano passado, retomamos esse ano, até para que quem estava entrando novo no grupo se situasse diante daquilo; entregamos um PPP para cada turma e ao longo do ano, a gente foi trazendo um pouco do que esse PPP diz. Mas ele tem muitas coisas que precisam ser revisadas, e não dá para mudar, porque ela não é revisada na medida em que eu acho essa necessidade, tem que haver um amadurecimento do grupo nesse sentido, e assim, temos alguns desafios com esse PPP. Ele tem que ter a cara da escola, isso ele tem. Mas ele tem também de estar de acordo com aquilo que se pensa sobre Educação. Aliás, a cara da escola precisa ter haver com os saberes que a gente tem atualmente de Educação. E então, o PPP precisa ser revisto em alguns pontos e, como todo ano muda essa equipe, fica mais difícil. A esperança da gente é que daqui para frente, pelo menos nos próximos anos, no processo de remoção, esse ano muita gente que já é do grupo está querendo permanecer, que consigamos dar continuidade, aliás, quem vem, consiga dar continuidade.

12. Que avanços você percebe na sua atuação como formadora? A que você atribui esses avanços?

Bom, hoje, eu me sinto mais confortável dentro daquilo que eu acredito que é a minha função. Sabe, eu já tenho clareza de qual é a prioridade, que a prioridade é a criança. Eu já me sinto mais à vontade nas intervenções. Concordo que têm coisas que são processuais e têm coisas para as quais a gente não tem negociação. Não se grita, não se bate, não se põe de castigo. O que se faz a

partir do que não tem negociação, isso é processual. Por exemplo, eu não grito, então eu reajo como? Isso a gente vai aprendendo junto. Mas gritar não dá. Então, hoje, eu já me sinto mais confortável para lidar com essas coisas.

Pesquisadora: Esse avanço você atribui a quê?

Ao compromisso, ao dia a dia, às formações que a gente tem, ao acompanhamento das OPs... É um conjunto de todas as coisas. Às leituras também, à medida que a gente vai se constituindo, as parcerias que a gente constrói nos ambientes formativos, a gente vai tendo experiências, as próprias parcerias dentro da escola acho que ensinam bastante também.

13. Como você vê as formações voltadas para a coordenação? Elas contribuem para respaldar seu trabalho junto aos professores/profissionais? De que maneira?

Elas ajudam, eu acho que eu estudaria até mais. Acho que a iniciativa da Secretaria de Educação em oferecer pós-graduação foi fantástica. Acho que é necessário garantir isso para os coordenadores pedagógicos. É essencial e, ainda mais, se for para os coordenadores pedagógicos da rede, isso é melhor. Eu sei que foi aberto para todo mundo, mas a gente sabe que, fora do horário de serviço, nem todos podem participar. O ideal seria que essas formações fizessem parte da nossa carga horária, dentro do horário de serviço. Acho que é essencial pós-graduação e seria muito interessante se a prefeitura pudesse estimular e incentivar a questão do mestrado, do doutorado. Porque é muito nova essa função da gente e, então, quanto mais a gente conseguir nesse sentido, melhor.

14. Você tem autonomia para desenvolver o próprio trabalho?

Têm coisas que é da minha competência decidir, agora têm questões que precisam de um trio. Aqui a gente tem um trio. Tem escolas menores que não tem. Eu acho muito complicado decidir coisas sozinha. Bom, se eu vou usar um texto no HTPC, se vai ser esse, eu decido; as intervenções que eu faço num projeto, numa leitura de caderno eu decido. Agora têm

coisas que são maiores e que toda a escola tem que estar inserida nisso. Então, a minha parceria tanto com a PAD, como com PRD é essencial, até porque, principalmente com a PRD, nossa parceria nos momentos formativos foi muito forte. Mesmo diante dos impasses, pois a gente tem um grupo grande, onde há resistência de alguns, mas a gente esteve junto em todas as situações, fortalecendo enquanto gestão, lembrando e trabalhando em função do papel e da prioridade que a gente tem enquanto escola. E eu acho que não deixo de ter autonomia pelo fato de discutir junto com ela o que a gente vai fazer no plano de formação. O trabalho do diretor é pedagógico. O centavo da APM que ele gasta para pintar a escola é por uma questão pedagógica. O sifão que se compra para a pia é para garantir a água, para garantir a higiene, então tudo está permeado pelo pedagógico. A gente conseguiu uma parceria interessante. Acredito que tenho autonomia, mas acredito que a gente trabalhou muito bem em conjunto.

15. Como é a sua relação com a equipe? Como você acredita que é vista pela mesma?

Têm pessoas na equipe, de uma forma geral, que têm sede de aprendizagem, então, quando você traz um tema para ser discutido, um texto para ser lido, têm pessoas que vêm ávidas de discussão e têm pessoas que estão em uma posição mais de "bom, isso eu já sei", "isso eu não preciso". E eu acredito que tenha gente mesmo que não seja movido por aquilo. E têm pessoas que falam "isso não serve para mim", "o meu jeito de fazer basta". Então, dentro de uma equipe você tem diversas respostas daquilo que você faz e, dependendo de cada postura, ela te vê de jeito diferente.

16. Como você acredita que o trabalho do CP é visto pela comunidade?

Eu acho que a comunidade não tem acesso ao trabalho do coordenador. Aqui, a gente atende a comunidade diante das dúvidas, a gente traz essa família para a escola, conversa com essa família por telefone, mas acho que ainda há um grande caminho para percorrer. Esse período da creche como assistencialista, essa transformação da creche como parte da Educação e não só de cuidado ainda é

recente. Então, ainda temos a visão do educador, pela comunidade, que este é simplesmente um cuidador, como alguém que garante a segurança das crianças. E acho que é um papel de convencimento mesmo e de mostrar que escola tem educadores, que a escola tem intencionalidade nas formações, que tem um corpo docente, que tem um corpo de gestão preocupada com isso, que tem um coordenador que tem um papel dentro da escola, acho que ainda é um desafio. Acho que esta escola precisa disso e que todas as escolas que atendem crianças de zero a três anos também precisa. Acredito que a gente está na metade desse caminho de deixar essa postura de assistencialista e ser uma instituição de ensino mesmo, de Educação.

17. Atualmente, está satisfeito (a) com sua profissão? Explique.

Com a minha profissão estou. Foi isso que eu escolhi. Não me vejo fazendo outra coisa. Às vezes, sinto falta da sala de aula, de estar em sala de aula, daquele compromisso mesmo com as crianças, de ter uma sequência de trabalho, eu sinto falta disso. Sinto de verdade. Mas foi uma escolha. Eu gosto do que estou fazendo, ainda tenho muitos desafios, preciso construir muitas coisas ainda, preciso melhorar. Do que eu sei, na medida do que eu sei, isso é o que eu posso fazer no momento. Minha busca não acabou, continuo buscando e quero melhorar e sei que buscando outros saberes, a prática, consequentemente melhora. Eu tenho plena consciência do desafio que está ainda para mim, tanto em relação a conhecer teorias, como a lidar com o grupo, a tentar descobrir um jeito de atingir mesmo aqueles mais resistentes e conseguir fazer aquelas boas perguntas, contra as quais você pode até sentir raiva, mas inevitavelmente, a reflexão acontece. É isso, um desafio. Até terminar, estou nessa busca.

Pesquisadora: Você acha que tem algum outro assunto que seria importante que poderia ser falado?

Eu acho que não. Acho que já falei demais. Espero que tenha ajudado.

Pesquisadora: Eu agradeço muito sua participação.

COORDENADORA PEDAGÓGICA CP-3

Entrevista realizada em 19 de dezembro de 2012.

Idade: 31 anos

Escola: EMEB C

1. Conte um pouco sobre sua trajetória formativa: Por que decidiu ser professora/ Coordenadora? Alguém te inspirou? Que cursos fez? (Magistério? Pedagogia? Outros...).

Sempre trabalhei com crianças na igreja, foi meu primeiro contato e quando foi para decidir o eu queria fazer, pensei em Relações Internacionais e pensei também na Pedagogia. E foi bem um ano em que eu estava em viagem com a igreja para fazer um trabalho com crianças lá no Piauí e acabou dando certo a Pedagogia. Quanto às Relações Internacionais, depois que eu fui descobrir que eu tinha

passado na Arquidiocese. Mas, como já estava na Pedagogia, eu pensei vou arriscar, então, fazer o curso e ver no que vai dar e como vai ser. Logo que comecei fiz estágio na própria Metodista, no colégio Metodista. Trabalhei em escola particular e depois vim para a rede de São Bernardo. Trabalhei com o Ensino Fundamental e com o Infantil também. E então, ao longo dos anos, você vai conhecendo mais e se encantando pela questão do ensino e aprendizagem, vai estudando, fiz a Psicopedagogia, para lidar com a dificuldade de aprendizagem, por conta do Fundamental onde fica mais específico, fica mais visível quando a criança tem dificuldade. Eu tinha uma matrícula no Infantil e uma no Fundamental, mas consegui reduzir e fiquei só com o Infantil. Fiz uma Pós-graduação em Educação Infantil e agora estou no desafio de Coordenar e pode ser que seja em qualquer modalidade. O que foi bom na Pós na USP foi que ela trouxe uma nova perspectiva para a questão da aprendizagem: questão dessa responsabilidade e da importância que a gente tem mesmo de estar formando crianças, independente da modalidade em que elas estão; pensar mais na necessidade da criança do que simplesmente nos conteúdos. Essa nova visão me deu uma animada. De oito anos para cá do Magistério, deu uma renovada no meu próprio pensamento. O pensamento com o tempo vai mudando e superando o: "É assim mesmo, não aprende", "Criança de Fundamental dá muito trabalho". A gente consegue pensar em outras coisas.

2. Quanto tempo atuou como professor? Quanto tempo atua como Coordenadora Pedagógica?

Uns 10 anos. Uns 12 que eu comecei na faculdade. Quando eu estava na faculdade comecei fazer o estágio, me formei, trabalhei em uma escola de Educação Infantil e depois de uns dois anos eu vim para a Prefeitura. Então, na prefeitura faz uns oito anos. Como professora eu trabalhei no Fundamental e no Infantil. Mesmo na escola particular com crianças de 4, 5 anos. Com crianças tão pequenas é a primeira vez.

3. Atuar na creche foi uma escolha sua? Você escolheu ou foi escolhida?

Eu fui escolhida, porque no processo de atribuição tinha uma

escola de Infantil na frente, tinha um CEU e tinham só as escolas do Riacho que eram escolas tarde e noite e eram mais longe. Eu tinha recebido uma indicação de uma amiga, que é a nossa diretora, que ia assumir e ela é uma pessoa muito comprometida com a questão da formação, com uma educação de qualidade. Pensei: "bom, para mim, que é minha primeira experiência como Coordenadora, seria interessante estar ligada a uma gestão que esteja comprometida". E na hora de optar eu falei: "bom, então vou para o CEU". Foi uma boa escolha, porque realmente a diretora é bem comprometida e a equipe de gestão dessa escola está e sempre esteve muito comprometida, tanto na questão de tentar ensinar para as professoras a trabalhar com princípios de respeito às crianças, respeito às famílias, como também com o trabalho, a gente sabe das nossas responsabilidades, então a gente consegue dividir bastante coisas e compartilhar. Foi um trabalho diferente. Eu fiquei com medo, porque em creche eu nunca tinha trabalhado e no começo foi difícil conseguir ajudar as professoras, eu também estava aprendendo, então eu tinha que recorrer muito mais à diretora e a vice, que tinham as experiências fortes e, graças a Deus, a gente conseguiu estabelecer uma parceria bacana e hoje tenho muito mais segurança para várias questões da creche, para lidar com elas, que no começo fica mais difícil. E também como o prédio da escola é novo, tivemos que nos desdobrar para ajudar no uso desse espaço. Então quando você começa a usar as coisas você vê - "nossa falta isso, falta aquilo ou isso não está bem feito, precisa rever". Então o primeiro mês foi de adaptação não só das crianças, mas ao espaço também. A parte pedagógica mesmo começou a ganhar corpo assim, um pouquinho mais para frente, porque a gente se esforçou muito para dar apoio às professoras, pois sabemos que em sala de aula tem que estar tudo certo para trabalhar; então a gente precisou se desdobrar para conseguir articular as coisas, para fazer o trabalho bem feito.

4. Há quanto tempo trabalha na creche?

Com creche, essa é a minha primeira experiência. Eu entrei na creche como coordenadora em abril desse ano, sou um nenezinho

ainda...

Pesquisadora: Como você está se sentindo nesse trabalho?

Eu gostei muito, muito mesmo. Porque a gente tem a característica de ter um grupo novo, uma escola nova, apesar dos desafios. Então, tentamos trabalhar muito com o apoio da diretora, para respeitar mesmo o direito da criança de estar na escola e ser bem atendida, pensando que ela aprende aquilo que a gente está ensinando, então tem de ser de qualidade e a questão do cuidado também que é muito pertinente à creche e que é um cuidado que não deixa de ser uma aprendizagem para a criança. O jeito que você troca, o jeito que dá banho, o jeito que você ensina escovar os dentes, tudo isso é um projeto educativo, não é só cuidar.

Pesquisadora: Você dá conta da formação da creche e do Infantil?

Por enquanto só temos creche aqui. São 22 turmas de creche. Então em alguns momentos, ao longo do ano, a gente dividiu berçário, Infantil I e Infantil II. Então, uma das nossas PAD's que trabalhou muito tempo com o berçário, ajuda bastante no processo formativo com os berçários. Eu fiquei com as turmas do Infantil I, mais especificamente, e a outra CP cuidou da parte do Infantil II. Mas os planejamentos semanais eu estou acompanhando da maioria das turmas. Conseguindo dá uma olhada em tudo.

Pesquisadora: Com que frequência você consegue olhar para essa quantidade enorme de planejamentos?

Como foi novo para mim e também para a escola, eu consigo ver toda semana, dar uma olhadinha no planejamento e acompanhar. Do Infantil II, não, mas do Infantil I e dos berçários, sim, que dá um total de 14 turmas. A gente consegue dar uma olhadinha. E o que a gente fez? Na parte do registro eu fiquei com a parte do Infantil I, a PAD e a Diretora se dividiram com os berçários e a outra CP ficou com o Infantil II. Que é o registro mensal que as professoras fazem e a gente dá devolutiva. Relatórios também, a gente fez um processo formativo com elas. A gente fez uma oficina mostrando exemplos, depois elas fizeram alguns, a gente fez uma devolutiva, entregou e pegou de volta, para depois passar para os

pais. A gente trabalhou muito nas dificuldades delas. A primeira coisa que a gente trabalhou foi a questão do acolhimento em adaptação. A maioria das professoras era nova, não tinha noção desse processo de adaptação das crianças. Então a gente trabalhou com contação de histórias, que é um momento muito acolhedor das crianças. E a gente sempre procurou fundamentar com textos, com documentos que regem a Proposta Curricular, as Diretrizes Nacionais, a gente fez um trabalho para tentar embasar mesmo, pois a gente sabe que aqui é a primeira experiência delas. O que é importante é você fundamentar bem para que as pessoas continuem depois crescendo, para que cheguem em outras escolas, mas que esses princípios estejam arraigados e só ir acrescentando coisas. Trabalhamos, então, com essa questão da contação de história, depois trabalhamos bastante a participação dos pais nas reuniões com pais, na escola, a importância de a família estar presente, mesmo porque as crianças são muito pequenas. Trabalhamos com elas em faixas etárias separadas. Trabalhamos com os textos da Suely Amaral, que trabalha bastante com Vygotsky, esmiuçando o texto de acordo com a faixa etária, para a gente colocar realmente em prática as atividades que contemplem as necessidades das crianças nas determinadas idades. E, hoje, quando a gente pega os registros finais delas, a gente vê a questão da linguagem, a questão do movimento, realmente foi bem trabalhado, melhoraram bastante. Trabalhamos também a questão do relatório com esse caráter de ser um acompanhamento individual mesmo da criança, de ter um pouco da característica dela, como foi o desenvolvimento, sem precisar de nada ser padronizado, começar a respeitar um pouquinho essa dificuldade de cada um.

5. Quais as dificuldades que você enfrenta nesta profissão?

Aqui, pensando nessa escola, como ela é muito grande, a gente tem dificuldade em adequar o tempo. Na avaliação que a gente fez com as professoras, houve a queixa de que não conseguimos dar conta de cumprir prazo de entrega das devolutivas. Não houve tempo para eu poder sentar com as meninas e conversar um pouco. Essa dificuldade de articular o tempo que é mais difícil. A escola é muito

grande, se você desce para resolver alguma coisa, já tem outras pessoas te procurando e o que era para ser dez minutinhos, acaba sendo uma hora, uma hora e meia, então tem essa questão que cada vez que você sai quase não volta. Tivemos bastantes questões no começo que dificultaram: muitas crianças doentes, que estão começando a se relacionar, então, muita criança com virose, com febre... Teve dias, de a gente passar quase o tempo inteiro ligando para as famílias, acompanhando essas questões de saúde. Hoje, a gente tem uma professora readaptada para ajudar nessa parte e isso alivia bastante no trabalho. Muitas vezes, a questão da própria secretaria, você tem que fazer uma reunião aqui outra ali, algumas coisas atrapalham um pouco, são importantes, mas atrapalham. Às vezes, eu acho que a minha inexperiência também contribuiu para que o tempo ficasse mais difícil de ser organizado, a rotina... Então, talvez para os próximos anos algumas coisas estejam mais fáceis de estar lidando. Esse ano, por exemplo, desde que eu entrei, eu não abonei nenhuma vez, eu tenho minha flexibilização, uma vez na semana, mas de tarde não estar na escola, foi raro mesmo, pois na maioria das vezes estava aqui no "vamos lá", e estava bem motivada mesmo para isso. Mas o desafio é conseguir organizar o tempo de uma forma bem equalizada para dar conta de ler planejamento, dar conta de estar na sala com as professoras, as poucas vezes que eu consegui, fiquei mais encantada ainda com o trabalho das crianças pequenas, crianças fazendo chamadinha, uso de caderno, a independência delas, foram coisas assim que eu fui vendo mais isolado, não consegui dar um corpo para isso ou sistematizar. Essa foi a minha maior dificuldade organizar o tempo para dar conta de tudo.

Pesquisadora: E quanto às relações na escola, como é a convivência dos trios na sala de aula, a relação com a gestão, etc.?

Eu acho que esse ano nós fomos privilegiadas, em relação à gestão tivemos um entrosamento bom e isso fez com que a escola caminhasse bem, porque a gente procura falar a mesma língua e se não sabe, pergunta como, então, a nossa relação é bem tranquila, graças a Deus, bem harmoniosa. E a gente sente com as professoras assim também. A maioria das professoras recebe a gente com

muita tranquilidade na sala, mesmo sem dar uma justificativa é tranquilo para elas, então, assim, a gente procura deixar um acesso bem fácil para elas, para o que precisar, nós estamos aqui. Então a gente vai refletindo: a gestão trabalha assim e reflete no grupo. Tivemos algumas questões com alguns trios que trouxeram demanda e necessitaram de conversas, pedimos apoio da nossa orientadora, e tivemos que “dissolver” um trio por questões de entrosamento e algumas coisas “pipocaram” no final do ano, então, a gente não consegue garantir que todo mundo trabalhe na mesma linha. É uma relação difícil, por isso que eu digo que a gente teve sorte, porque em vinte e duas turmas tivemos dois, três problemas de relacionamento. Provavelmente, outros grupos tiveram seus conflitos em sala, mas tiveram mais maturidade para lidar com isso. Mas acho que a maneira como tentamos resolver foi a mais adequada possível, chamando as pessoas para a responsabilidade que elas têm que ter dentro da escola, independente de você gostar do seu parceiro ou não, o importante é você ter clara a prioridade ao atendimento às crianças. Então, procuramos trabalhar com isso. Encarar as coisas bem profissionais e aguentar um pouquinho até o ano terminar. Mas têm professoras que falam que o maior medo delas em continuar na creche é quem vai ser o auxiliar e com qual professora que vai dividindo o trabalho. É bem difícil mesmo, é um desafio.

6. Como organiza a formação com os demais profissionais da creche: auxiliares em educação e equipe de apoio?

O que a gente teve aqui foi assim, desde o começo a gente tem aqui o pessoal terceirizado, tanto o pessoal da limpeza, como o pessoal da cozinha. Somos uma das primeiras escolas da rede que trabalha com a terceirização do pessoal da limpeza também. Então, nós temos uma vice-diretora que acompanha mais de perto esse pessoal da limpeza, a outra vice acompanha mais de perto o pessoal da cozinha, então, elas fazem alguns encontros e para a coordenação pedagógica ficou a formação com os auxiliares. A gente começou de junho até aqui. A gente consegue separar uma hora por semana, toda segunda-feira, às 14h00, com o consentimento das

professoras, e a gente tentou sempre aproximar a formação dos auxiliares com o que trabalhamos com as professoras em HTPCs. Nesse ponto, a gente também teve sorte, pois temos auxiliares excelentes aqui na escola - que se oferecem para fazer as coisas, auxiliar que toca violão, auxiliar que toca violino, auxiliar que participa de teatro - então, sentimos o grupo bem junto com a gente nesse sentido, nessa preocupação mesmo pedagógica, apesar de ter várias pessoas que não vão seguir carreira no Magistério e só estão aqui até verem outra coisa. Sempre têm exceções, mas para a maioria dos auxiliares é importante a gente garantir a formação, sim, eles sentem falta, avaliaram superbem poder falar a mesma língua, discutir os problemas que tinham. Então, a gente conseguiu essa aproximação com eles e isso também ajuda o grupo a trabalhar bem. É necessário falar a mesma língua. Então foi legal o que a gente conseguiu fazer. Agora com o pessoal de apoio tanto da Secretaria como ERJ⁴⁰ e GUIMA foi mais difícil, especificamente pelos horários de trabalho. Os auxiliares trabalham todos no mesmo horário e o pessoal da cozinha e da GUIMA têm as suas variações, o que dificulta estabelecer reuniões sistemáticas. A gente trabalha com eles nas Reuniões Pedagógicas. Desde as primeiras, a nossa preocupação sempre foi manter o grupo o mais unido que a gente conseguir. Então, nas primeiras reuniões que a gente fez, propusemos muitas atividades colaborativas de corpo e movimento, para juntar as pessoas, dar voz para elas em pequenos grupos e a gente recebeu de retorno de uma avaliação que eles se sentem parte do grupo. Sempre tem exceção, claro, mas a maioria do grupo gosta de vir e participar. Um exemplo de retorno positivo foi a nossa festa de final de ano - montamos uma comissão, as professoras se organizaram, tivemos três propostas: uma mais cara, uma mediana e uma mais barata. A mais barata ganhou. Por que? Para todo mundo poder fazer parte, para garantir que estejam todos e não só vai quem tem dinheiro, vai quem quer. Resultado: todos pagaram - 100% - isso para gente é um resultado que mostra que valeu a pena todo o

investimento que foi feito desde o começo, de querer que as pessoas estejam juntas e que aprendam a resolver os pequenos conflitos diários. Por exemplo, problema na cozinha: a comida veio fria demais, quente demais ou salgada demais - o que a gente falou para as professoras? Falamos para que tentem se aproximar mais das meninas da cozinha, porque a gente da gestão fica aqui em cima e não consegue descer toda hora, a gente também não experimenta para ver se está quente, está fria, então quem dá essa resposta bem rápida são as professoras. A comida veio quente, vai ligar para a gestão para depois descer, não faz sentido. Um dos objetivos da Reunião Pedagógica também é que se o grupo está entrosado elas vão ter mais facilidade em chegar e dizer: “olha ficou muito quente hoje”, “olha estou sentindo que ficou um pouquinho salgado”, então vai dando abertura para os dois lados, tanto das professoras de se direcionarem, como as cozinheiras também estarem mais próximas questionando, perguntando. Pelos relatos que o pessoal de apoio traz, elas sentem certa dificuldade, às vezes, de entender o que a gente está falando na Reunião Pedagógica. A gente sabe que se tivesse tido tempo de ter juntado o grupo antes da Reunião Pedagógica para aproximá-las um pouquinho do conteúdo de avaliação para trabalhar os indicadores do PPP, pois o nosso maior trabalho é com eles, talvez na hora da plenária consiga entender um pouco mais. Porque o professor está acostumado a mais tempo com palestras, com o HTPC, mas para eles é um pouco mais difícil. É um indicativo também que foi avaliado por eles de que tenha essa aproximação de conteúdo. Isso tudo reflete na prática, no dia a dia. A gente faz as nossas festas aqui, ontem por exemplo, com todas as crianças no pátio, juntamos as duas cozinhas, nós temos aqui duas cozinhas trabalhando, foi um cardápio único, as meninas ajudando a atender as crianças o pessoal da limpeza também, acho que a gente conseguiu, essa gestão conseguiu dar essa cara para a escola, o desafio agora é dar essa cara também para os três andares que a gente vai ter o ano que vem quando começará o Infantil e o Fundamental, para conseguir fazer um trabalho mais coeso.

Pesquisadora: Você comentou que

⁴⁰ Empresa responsável pelo pessoal da cozinha [NP].

a maioria das professoras é nova na rede. Como você sente a formação inicial delas?

Olha, a formação inicial dos professores é bem precária, porque você vê, por exemplo, na hora de entregar para gente um registro a professora não põe o nome, não consegue esclarecer aquilo que está acontecendo naquela situação e a questão mesmo da prática pedagógica. Alguns erros poderiam ser evitados pelo olhar que você tem naquele momento. Uma coisa que deveria estar lá no curso de Pedagogia, uma coisa que é muito básica, muito pertinente à prática pedagógica e não aparece não conta. Coisa que a gente teve que sofrer para aprender na prática. É muito fraco. Faz dez anos que eu me formei em Pedagogia, mas pensando no que eu tive, por exemplo, de prática, eu não tive nada. Poucas coisas. Fui aprender mesmo trabalhando. Fui aprender a fazer planejamento, porque tive uma coordenadora excelente que sentou comigo e falou é assim que tem que fazer, é assim, assim, assim. Fazer um relatório é assim, assim, assim. E ao mesmo tempo, têm coisas que a gente aprende, que não usa nunca mais. Então, acho que precisa ter um olhar para a formação inicial. Você faz a distância, é um curso que é barato, por isso, em qualquer faculdade você consegue achar o curso. Essa prática, esse miudinho assim da sala de aula acaba sendo perdido.

7. Como estrutura o plano de formação com cada segmento (professores, auxiliares em educação e equipe de apoio)?

Este ano como a gente teve essa característica de professores novos, sem essa habilidade, sem a maturidade e a prática, então acabamos fazendo coisas mais emergenciais, por exemplo, o medo das meninas, o desespero delas era adaptação, tinha criança que não parava de chorar. A gente procurou trabalhar com as professoras deixando que elas trouxessem os dados para gente. Por que vocês acham que as crianças estão chorando? Se elas choram pode ser o que? A partir das respostas delas a gente foi esclarecendo e nortearando. Por exemplo, pode ser que ela esteja com frio. Poxa, pode ser que estejam com frio, fizeram uns dias aqui muito frio, logo assim que começaram as aulas. Pode ser que estejam chorando, porque elas são muito pequenas e não

conseguem se comunicar; pode ser que estejam com fome, porque mudou os horários de alimentação, mas sempre partindo do que elas achavam que era. E fomos propondo outras coisas. Para as crianças se sentirem acolhidas o que a gente pode fazer? Ah, hora que a gente conta histórias é um momento legal. Então a gente decidiu investir nessa contação de histórias. Foi até importante porque integrou bastante o grupo. Propomos para que elas fizessem apresentação de histórias, misturadas de berçário, de Infantil I e II, elas apresentaram para a gente, para os grupos e isso ajudou a consolidar algumas relações logo no começo. E depois a gente foi indo pelas necessidades que a gente tinha. Vai se aproximando a primeira reunião com pais. E aí? O que elas sabem de reunião com pais? O que elas sabem de participação dos pais? E aí elas foram trazendo também. Esse processo que eu achei que foi muito bacana, a gente perguntar sempre primeiro o que elas já sabiam, porque isso a gente também usou para elas, por exemplo, na reunião com pais, perguntar para eles primeiro o que já sabem sobre o assunto discutido. Então foi uma coisa que a gente procurou aliar. Depois, apresentamos para elas que era um direito dos pais, que não era uma coisa burocrática e fomos trabalhando com textos e formação sobre a faixa etária, pois começamos a perceber que já estava ficando difícil para elas saberem o que fazer com as crianças. Já tinham dado esse indicio, então a gente precisava sistematizar algumas coisas. Trabalhamos com elas o texto da Suely que traz bastante subsídio, fizemos os objetivos, cada uma com sua faixa etária e uma das últimas coisas que trabalhamos com elas foi a questão da rotina, da elaboração da rotina junto com as crianças, a antecipação. A gente teve aqui a presença da psicóloga, da fonoaudióloga atendendo alguns casos e junto com a OP sinalizaram para a gente que as crianças não estavam sabendo que vão de um lugar para outro, estavam perdidas, vão atrás, isso gera mais indisciplina, mais agitação. Foi uma das últimas coisas. A gente até mexeu um pouquinho na nossa pauta, o que a gente tinha pensado, porque é uma coisa que elas vão levar para o resto da vida. Que as crianças precisam organizar o tempo delas, que tem as etapas e a gente foi trabalhando mais assim,

precisa então fazer. A formação em relação ao relatório também foi assim - perguntamos o que era um bom relatório, o que tinha que conter um bom relatório - e nesse processo elas tem como dizer se este está legal, se não está; relatório pode ser assim - fomos criando um documento e depois entregamos para elas, assim, elas vão se apoiando no documento que elas mesmas fizeram, até para perceberem que estão no caminho certo. Algumas coisas só precisam alinhar. Na avaliação perguntamos o que elas estavam achando, o que queriam saber mais e indicaram troca de experiência com as parceiras, estudar mais sobre a faixa etária, então, procuramos garantir esses momentos formativos também. Se a gente continuasse com a mesma equipe e mesma gestão, já teríamos outros encaminhamentos para continuar o trabalho com elas.

Pesquisadora: A expectativa de mudança na equipe é muito grande?

Elas estão na mesma situação que eu. Vamos todas para a primeira remoção, as classificações são diversas, mas praticamente somos as últimas a escolher, porque as professoras entraram agora em janeiro, quem entrou em coordenação entrou em Abril, como eu. Assim, a perspectiva é de mudança mesmo, o grupo vai mudar bastante, a nossa diretora também vai embora, vem outra nova, as duas vices estão grávidas e saem de licença o ano que vem, se eu conseguir ficar, ficarei eu e a outra PRCP. (Professora Respondendo pela Coordenação Pedagógica), pois a pessoa que ela está substituindo continua com cargo na secretaria. Então seremos nós as referências. A gente procurou trabalhar bastante no PPP para deixar indicativos mesmo, organizar nossas avaliações para que as pessoas que chegarem possam compreender um pouco desse processo e trazer isso também para o Fundamental. Provavelmente, essas pessoas terão mais experiência, mas esse lugar é novo e a gente não quer perder essa característica de ser um lugar acolhedor, que os pais se sintam à vontade para conversar, trazer apontamentos, pois quando um pai precisa a gente recebe e, por mais que ele chegue aqui bravo, ele acaba saindo mais tranquilo, porque se sente acolhido. Então uma coisa que a gente deixa como

indicativo é que independente de quem vier isso não muda e que esse princípio de acolhimento consiga ser transmitido para os outros andares que virão a funcionar o ano que vem.

8. Quais os temas que abordou nas formações nos últimos três anos? Por que esses? Quem os escolheu?

[Questão já respondida anteriormente]

9. Como você caracteriza o uso dos instrumentos metodológicos nessa unidade escolar?

Bom, a gente trabalhou com as meninas a questão de não fazer uma rotina engessada, então, a gente entrega para elas uma planilha simples e elas preenchem para gente. Tanto é que elas nem registram horário de almoço e horário de café porque essas coisas a gente sabe que acontecem todos os dias, elas colocam um pouco das atividades que são feitas. A gente conversou com elas sobre isso, mas isso é uma coisa que vamos precisar retomar no próximo ano. É importante entender o porquê de não fazer uma rotina engessada, porque o plano do dia tem que ser feito com a criança. Nosso objetivo era deixá-las um pouco mais livre dessa questão de a cada meia hora troca de atividade. O que fizemos? Temos alguns espaços na escola que a gente construiu que é a brinquedoteca e a sala de leitura. Então esses espaços precisam de uma grade um pouco mais fechada, mas o ateliê, não. O ateliê é um agendamento que elas fazem sozinhas e deixam tudo pronto, para que realmente vá usar com objetivo ali, pois se está na grade elas se sentem obrigadas a ir ao ateliê e acabam não pensando no que pode ser feito, ao passo que se é agendado, vai porque tem uma atividade para ser feita naquele espaço. Então a gente tentou trabalhar um pouco da concepção com elas. A gente vai fazendo uso disso e hoje está um pouco mais tranquilo para lidar e acompanhar, embora, ainda temos dificuldade com algumas coisas. Nós temos os registros mensais também que a gente acompanha. Esse registro que está mais difícil, porque eles vieram, na maioria das vezes, como uma prestação de contas: “fiz isso, fiz aquilo, fiz aquilo”, então foi a nossa devolutiva que foi dando o caminho para elas: “Olha pode registrar uma atividade, mas

é preciso pensar naquilo que foi aprendizagem para a criança”; “O que é desafio para vocês daqui para frente?” Então foi esse trabalho no miudinho que a gente teve que fazer mesmo com elas. Outro instrumento que a gente tem é o relatório, a gente fez um estudo, tem professor que tem um pouquinho mais de dificuldade, mas a gente sabe que isso é um exercício, que só vai mudar gradativamente.

10. Quais estratégias formativas você utiliza com cada grupo?

Então, nossas estratégias são ligadas a essa participação das professoras para que elas se sintam mesmo parte daquilo. Então, a maioria dos momentos que a gente teve foi mesmo para questionar o que elas sabem. A parte para levantar objetivos do Infantil I, berçários e Infantil II, primeiro a gente mandou para elas uma pesquisa: “Do que as crianças gostam de brincar? O que gostam de fazer? Na maior parte do tempo, qual é o movimento delas?” E assim, as professoras registraram. Então pegamos o texto da Suely, até por conta da formação que tivemos, e fomos lendo juntas. E a fala das professoras da turma do Infantil I, por exemplo: “Nossa, mas é do meu aluno que ela está escrevendo”; “Nossa, mas eles são assim mesmo!” Depois a gente usou o que elas falaram, o que elas viram, o texto que confirma que a criança daquela idade é assim mesmo e as ideias que a gente foi compartilhando e conseguimos criar uma tabela, compilamos os dados num documento. “Quando a criança está com necessidade de movimento olha só quanta coisa que a gente pode fazer”. Tudo partindo do que elas estavam vendo, pois se a gente chegasse já com o texto, a gente não sabia o nível de conhecimento, ou de maturidade, ou aproximação que as professoras tinham com aquilo que a gente estava falando. Então a gente se sentiu muito responsável para que elas entendessem que os princípios que a gente aprende para trabalhar aqui não são só para esse ano, é para levar para o resto da vida. A gente pode mudar de escola, pode mudar o estilo da gestão, mas o princípio de atender às necessidades das crianças é essencial mesmo, eu tenho que garantir. Nossa maior estratégia foi deixar com que as professoras falassem o que elas estavam vivendo, até das dificuldades que

elas tinham e a gente conseguiu ir estruturando um pouquinho.

11. Como ocorre a construção do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP)? Ele se constitui como um documento funcional ou burocrático para os funcionários? E para você?

Eles não conseguem recorrer a esse documento, porque ele ficou pronto agora. A gente não conseguiu. O que a gente fez foi, em reunião pedagógica, elaborar com a equipe toda, do mesmo modo que a gente faz nos HTPC's: “O que vocês acham que é escola de qualidade?” Os grupos se organizaram, responderam e apresentaram. A partir daí, a gente da gestão elaborou os objetivos. Então vocês querem isso? Um lugar acolhedor? Então, qual é o nosso objetivo? Qual é a nossa meta. Na última reunião tivemos a avaliação desses objetivos e metas. Depois que fizemos os objetivos nós passamos para o grupo de novo: “Vocês concordam? Tem que mexer em alguma coisa?” Então, a gente teve esse processo o tempo todo. Então, o que está no PPP é o registro do que nós fizemos. As pessoas não conseguiam recorrer ao instrumento, mas recorriam às discussões. Se você olhar lá vai ver que essa é a parte do Infantil I, então, tem tudo que foi trabalhado com elas lá: “Começou assim com as crianças, depois a gente pegou o texto elas identificaram que as crianças delas estavam ali naquele texto, as atividades são “assim, assado” e leva para o grupo e volta de novo e todo esse caminho que foi feito de estudo com elas”. Recorrer ao PPP esse ano com elas a gente não conseguiu, mas para 2013 de ponto de partida, já tem um documento construído com essa cara mesmo da construção deles, da escola. Então a gente tenta deixar com essa cara mesmo de participação das pessoas para repassar e ficar para a posteridade.

12. Você percebe avanços na sua atuação como formadora? A que você atribui esses avanços?

Eu percebo. Sinto-me, assim, um pouco mais segura hoje para compartilhar algumas coisas, mesmo porque a maioria das coisas, eu não falo só por mim, eu estudo. Então, assim, me sinto mais segura em acompanhá-las e até de admitir “ah, não deu certo mesmo” - de uma ideia que não deu certo; “falei que ia fazer e não deu para fazer”.

Ao mesmo tempo está sempre aberta para discutir com elas, porque sim, porque não e tal. Às vezes, falta-me um pouco me colocar pontualmente numa situação, alguma coisa que eu vi na hora, porque isso também é formativo.

Eu acho que o avanço se dá, principalmente, por conta do envolvimento com o trabalho, de olhar para a característica desse grupo que precisava ter alguém que respondesse mais rápido as coisas. Então, eu procurei saber mais sobre as coisas. Eu observo muito, por exemplo, a diretora, eu observo muito a CP, observo muito a vice no que elas vão dizer, porque a creche é um conhecimento que me faltava, então fui observando mais, fazendo mais minhas coisas e poder estar transmitindo um pouco isso, é uma coisa de treinar olhar. As crianças são muito pequenas, então vamos ver se essa atividade vai desenvolver alguma coisa, se não vai e trazer muito para as pessoas refletirem também e com a reflexão das pessoas eu consigo também ter um outro ponto. Se ela está dizendo que faz essa atividade por causa disso, devo considerar e fazer um outro apontamento, e é muito rápido, às vezes, eu penso se a cabeça consegue processar tudo isso, é muito intenso. Quando eu dou “uma bola na rede” fico super feliz. Eu estava lendo um registro de uma professora e ela falou: “então, a indicação da coordenadora que deu certo”. Opa, um retorno! O que elas mais apontaram na avaliação que a gente fez, assim oralmente, com o grupo todo, foi a questão da demora na devolutiva dos registros. Do planejamento não fazia questão de ver rápido, como já sabia do que elas estavam falando, minha memória ajudou bastante nisso, sei que elas estão trabalhando isso, isso, e a partir daí procuro algum indicativo. Mas o registro, eu sempre quis fazer alguma coisa mais estruturada, às vezes, me remetia a um texto que já tinha visto com elas... Só que isso atrasava para ler, além de todas essas turmas, tem toda a escola, quando falta alguém, alguma outra da gestão, não tem como ficar só “cuido do Infantil de nove salas”, isso é impossível. Essa foi a maior dificuldade que elas apontaram a demora para retornar os registros. E estar com elas na sala também eu senti, pois, às vezes que eu fui, foi legal, tanto para ver o trabalho mesmo, sendo feito como para ver

as coisas que poderiam ser melhoradas. Esse é um desafio grande para os próximos anos de trabalho.

Pesquisadora: Com que frequência você consegue entrar nas salas de aula?

Eu nem consegui estabelecer uma frequência. O que eu fiz? Depois de algumas indicações da OP, acompanhei algumas professoras que tinham me chamado, porque tinham algumas questões na sala e eu ia e acompanhava, e outras porque eu quis mesmo, eu lia no planejamento que determinada turma ia fazer um roda de música diferente e “vou lá ver o que está fazendo” e acompanhava. Não foi nada sistematizado, nem frequente e deveria ser, porque eu vi boas práticas. Se a gente tivesse mais tempo, seriam bons momentos para serem compartilhados, coisas que deram certo.

13. Como você vê as formações voltadas para a coordenação? Elas contribuem para respaldar seu trabalho junto aos professores/profissionais? De que maneira?

Tivemos momentos com a Suely e com a Mônica, que eu já conhecia bastante por causa da Pós que eu fiz com as duas. Mas, um movimento legal que a gente teve foi com a OP. A nossa OP juntava o grupo dela com a coordenadora de gestão e a gente tinha a oportunidade de conversar um pouco entre a gente, entre as coordenadoras. Aqui é uma escola grande e você via a realidade de uma escola muito pequena, e as vivências de pessoas mais experientes. Para mim foi bem rico, só que deveria ser mais frequente. Só que para ser mais frequente é mais uma coisa para gastar o nosso tempo, mas na verdade, ajuda porque é um momento muito formativo. O acompanhamento bem presente da OP também ajudou bastante. Quase tudo cooperou para com a gente, ganhamos muita coisa: *banner* para fazer exposição de fotos de funcionários, a decoração da festa de ontem, porque tem uma mãe que trabalha fazendo decoração. A gente teve uma OP excelente que acompanhou o tempo todo os nossos passos e ajudou aqui e ajudou ali. Voltando aos momentos formativos com as CPs, eles têm que acontecer, sim, nesse grupo menor, pois juntava as escolas de

duas OPs, porque você consegue deixar um pouco da sua ansiedade ali, você percebe que precisa estar mais próxima dos professores, você aprende a priorizar o trabalho que é da coordenação, pois aquilo que é da CP tem que ser priorizado. Observação de sala é a minha função. Devolutiva é um trabalho meu. Agora, ligar para um pai, dependendo da situação, é possível deixar que a secretaria faça isso. Isso que eu aprendi nesse tempo, se eu já soubesse desde o começo, eu teria perdido menos tempo fazendo isso e poderia ter dado conta de outras coisas. A gente está para ajudar, mas o que é só meu, é só meu. Como o que é da diretora é só da diretora, o que é comum a gente vai se ajudando. E nas reuniões com a CP's isso foi clareando, ficando bem específico. As meninas com mais maturidade trazem as formas como se organizam e isso é importante.

Pesquisadora: Vocês têm alguma sistematização de reunião entre vocês da gestão?

Sim. A gente conseguiu bastante no começo do ano, no início da escola, nos reuníamos todas as segundas-feiras, à tarde, porém, no segundo semestre, começamos a fazer reuniões com os auxiliares nesse horário e, por conta das nossas flexibilizações, a gente não conseguiu se juntar enquanto gestão, pelo menos não de forma tão sistemática como antes. A OP vem toda quarta-feira, então passamos a conversar quando ela não vinha, ou mesmo até junto com ela. A gente falou com ela, numa avaliação, quando vinha com a pauta pronta, a gente tinha tanta coisa para falar que acabávamos passando na frente da pauta, pela nossa própria ansiedade e necessidade desse tempo. Então nos últimos meses foi assim, outubro, novembro, setembro a gente teve que sentar e rever calendário para conseguir priorizar algum tempo para fazer reunião. Mas foi mais complicado nesse final, pois a gente teve as formações, teve que sair um pouquinho da escola. Reunião que tinha com as meninas da gestão da secretaria dos processos que iam chegar. De setembro para cá foi mais tumultuado realmente. Mas precisa sentar a gestão, porque se não a gente perde o controle de algumas coisas. Ainda bem que no começo do ano a gente conseguiu priorizar isso para organizar nossas festas, organizar algumas coisas

gerais que são importantes.

14. Você tem autonomia para desenvolver o próprio trabalho?

(Pergunta não realizada).

15. Como é a sua relação com a equipe? Como você acredita que é visto(a) pela mesma?

Das professoras? A maioria delas sabe que eu me esforcei muito para contribuir e, ao mesmo tempo, sabe que eu não tinha o conhecimento total, porque muitas coisas eu não fazia sozinha. Não só porque eu não sabia, mas porque eu tenho a equipe muito próxima, eu acredito que elas me veem como uma pessoa que tem potencial e que ajudou em muitos momentos, em alguns não, mas acho que não seja tão falho assim, a gente conseguiu equilibrar.

Pesquisadora: Você não enfrentou resistências?

Não. Poucas coisas. Teve uma professora que tinha colocado logo no começo que a devolutiva que eu dava para ela não servia para nada. Ela colocou isso na avaliação. Eu falei assim: "Poxa, eu me esforço tanto para fazer uma devolutiva tão legalzinha, mostrei para a OP, mostrei para a diretora, mas, enfim, isso foi passando, toda vez que eu ia dar devolutiva de novo me esforçava para ficar tudo mais claro porque de repente "vai ver foi a linguagem que eu usei", "vai ver coloquei muito texto", e na última reunião ela disse que melhorou muito, me ajudou muito. Melhorou tanto o conhecimento meu quanto o dela e isso acontece com os outros professores também. Resistência não tive mesmo. Elas acreditaram que, por mais que eu não soubesse, procurei dar uma resposta. Pensava muito nas coordenadoras que já tive. Algumas demoravam muito para dar uma devolutiva daquilo que eu precisava, ou que ficava muito claro que ela não sabia do que eu estava falando. Então, procurei sempre falar com muita segurança - "não sei, mas vou procurar saber e te levo uma resposta precisa". Isso que eu tentei fazer. Não dá para passar nossa insegurança toda para as pessoas. Acho que elas têm que saber que eu tenho um limite de conhecer e saber, mas que isso não me desabilita a estar indo atrás.

16. Como você acredita que é

vista pela comunidade?

A comunidade não sabe bem o que faz a coordenadora pedagógica. Eles confundem muito a coordenação com a direção. Algumas pessoas mais esclarecidas que a gente atendeu até sabem. Mas esse é um trabalho que a comunidade não entende muito. Não sabe que a gente trabalha com a questão da parte pedagógica, que acompanha as atividades que as crianças fazem e tal. Como não conhecem, misturam a coordenadora com a diretora, sabem que é alguém acima do professor, entendeu? Essa função é muito nebulosa. Tanto que você pega a avaliação da comunidade a maioria põe: "quando eu precisei me atendeu", mas se você for especificar o que você precisou e o que foi atendido... Porque tem mãe que coloca que nunca falou com essa pessoa, então fica à margem de ouvir e falar que tem a coordenadora, mas saber exatamente o que faz...

17. Atualmente, está satisfeita com sua profissão? Explique.

Atualmente, sim. Não sei se é porque esse ano foi tão produtivo e tão bacana que eu não tenho muito do que reclamar, mas estou no começo, esse é o meu primeiro ano como coordenadora e foi muito bacana. Agora é enfrentar os desafios que virão. Mas é uma coisa que eu gosto de fazer. Quando eu pensava gostava e, hoje, praticando, gosto também. O que eu acho que a gente não pode perder de vista, e quero sempre efetivar, é essa parceria com o professor, estar mais perto. Acho que esse é o grande lance da nossa função. É você estar acompanhando, estar junto, isso é o principal. Pelo menos as grandes marcas que eu tive de coordenadoras fizeram esse trabalho comigo. Olha, não sei, então vamos fazer juntas. Parceria. A gente está para coordenar o trabalho pedagógico. Para o professor realizar o trabalho dele em sala, várias outras coisas precisam estar dando certo. Não é só o material que está lá, mas a proposta, ou é saber que a gente vai estar lá dando apoio. Aqui na escola eu entro as 07h00 então procuro sempre passar por todas as salas, dar um "oizinho", estar sempre na visão para elas saberem que, mesmo a escola sendo muito grande, a gente faz questão de dar um "Oizinho e aí tudo bem?",

porque se tiver alguma questão fala logo ali e a gente já tenta resolver.

Pesquisadora: Tem algum outro assunto que não foi abordado e que você acha importante trazer em relação a sua profissão?

Eu acho que a gente tem sempre que fazer com os professores aquilo que a gente pede que eles façam com as crianças. É até um tema que eu quero estudar um pouquinho mais - essa questão da aprendizagem - porque os professores também estão em aprendizagem. A gente também tem um grupo variado. Eles falam para a gente - "tem criança que já deveria estar mais avançada", "tem criança que ainda não..." - o grupo de professores também é assim. Um pouco do que a gente está conversando com elas para trabalhar com as crianças, temos que nos esforçar um pouquinho para também estar fazendo com as professoras. Eu aprendi muito aqui a trabalhar com o princípio do respeito e a individualidade da criança, acho que nosso trabalho tem que estar muito envolvido com isso. Os professores são a nossa sala de aula, de gente grande que, muitas vezes, dá mais trabalho, até para você dar o encantamento; a gente já teve HTPC que ficou mais emperrado, ou porque foi um texto, ou porque foi um vídeo, ou porque foi uma estratégia que não deu certo... Então, é rever as coisas, enfim, para atingir o máximo de pessoas que a gente consiga.

É isso. Falei demais.

COORDENADORA PEDAGÓGICA CP-4

Entrevista realizada em 11 de julho de 2013.

Idade: 52 anos

Escola: EMEB D

1. Conte um pouco sobre sua trajetória formativa: Por que decidiu ser professora/Coordenadora? Alguém te inspirou? Que cursos fez? Magistério? Pedagogia? Outros?

Bom, minha história como professora, de modo geral, é bem conturbada, eu tive muitos trabalhos. Meu primeiro trabalho,

na verdade, foi no Sesi como recreacionista. Há muitos anos atrás, quando terminei o Magistério em 1984 ou 1985, eu procurei concurso para trabalhar na alfabetização, mas não tinha na época. A gente dependia de fazer inscrição nas escolas e se caíssemos nas graças das secretárias, porque sempre as secretárias das escolas estaduais era monopólio dos secretários, a gente sabe disso, eles chamavam a gente, abria-se o laudo médico e começávamos a trabalhar. E eu não tive essa sorte de conseguir trabalhar pertinho da minha casa. Então saiu um concurso do Sesi para recreacionista e a gente foi, eu e um grupo de colegas que tinha terminado o Magistério, todo mundo junto participar da seleção. Das quatro, nós éramos quatro amigas, eu fui a única que ingressei. Foi muito bom, eu trabalhava meio período e fiquei cinco anos nesse trabalho. Houve algumas coisas que não me agradaram. Porém, eu pude fazer Pedagogia e estudar bem. Na faculdade, das poucas pessoas da sala que compravam livros, eu era uma delas. O salário na época era bom, o período de trabalho era curto. Depois eu decidi sair do Sesi por motivos particulares. Eu sou descendente de italiano e decidi viajar com um grupo de jovens italianos para conhecer onde meu pai nasceu. Pedi a conta do Sesi. Dois meses antes de eu pedir a conta, trabalhei também em uma sala, substituindo em alfabetização, porque, no caso, já tinha mudado o sistema de ensino e a escola que assumiu todas as inscrições dos candidatos e eu peguei uma substituição que deu 70 dias. Nesses 70 dias, eu saí do Sesi, sem direito nenhum, só com meu pagamento do mês, porque eu pedi a conta. Porém, alguns anos depois eu pude receber o fundo de garantia. Em 1989, no final do ano, comecei com uma sala substituindo uma professora de licença de saúde e peguei também umas aulas de Matemática, porque no começo de 1990 não tinha condições de pegar sala pela minha pontuação. Trabalhei dois anos, pois como pedagoga a gente podia fazer substituição. Eu adoro Matemática e sei muito de Matemática. Então fiquei dois anos trabalhando Matemática de 5ª a 8ª. Em 1991, eu juntei Matemática, Educação Moral e Cívica e Arte para completar a carga. Em 1992, meu pai teve problema de saúde e eu tive que me afastar do trabalho para ajudar a cuidar dele. Também as professoras de Matemática tinham

feito inscrição pela secretaria e fiquei sem as aulas, então fiquei fazendo substituições. Em 1993 prestei o concurso estadual e fiquei três anos como alfabetizadora e, concomitantemente, dava aula de italiano e estudava italiano pela Federação Italiana que mantém cursos de formação no Brasil, principalmente para os descendentes. Com dupla cidadania eu tinha direito aos cursos e ao material didático. Em 1996 houve a inscrição para um curso de formação semestral na Itália e eu não estava em uma época muito boa de vida, meu pai já tinha falecido e eu resolvi deixar tudo no Brasil e fui embora para a Itália. Com a indenização única que houve em São Paulo, que foi o Mario Covas que era vice-governador na época, ele proporcionou demissão voluntária com indenização. Eu peguei o dinheiro e fui embora para a Itália para fazer o curso semestral de formação de professores de italiano para estrangeiros. Esse curso era válido em qualquer lugar do mundo, acho que caducou há pouco tempo. Fiquei seis meses lá e voltei para o Brasil, voltei a dar aula de italiano em escolas particulares e estadual. Trabalhei dois anos na rede estadual de São Paulo, no Brás. Esse centro de línguas agora se encontra em Santana. Como eu não tinha Letras, só Pedagogia e a formação da Itália, uma pessoa com Letras passava na minha frente na Secretaria de Educação e eu fiquei sem as aulas do estado e voltei a alfabetizar por seis meses no estado e já não me encontrei como professora de alfabetização. Procurei associações de sociedades italianas e fui a fundo nessa formação semestral que vinha para o Brasil de professores de Perúdia da mesma universidade onde eu me formei, fiquei lá por seis meses e isso durou de 2001 até meados de 2002, a gente tinha começado em 1996, mas não era semestral forte, que começou a partir de 2000. Nesse período, houve uma promessa de muita formação de professor.

Eu fiz um curso de formadora para formador para dar aulas para os professores que iriam atuar junto aos cursos municipais e estaduais de São Paulo, porém, sempre têm aquelas coisas que a gente não gosta "as cartas marcadas". Eu fui muito bem nas provas, tive o diploma de máximo na língua italiana, como descendente de italiano, de primeira linha, sou considerada como se tivesse

nascido lá. Mas por conta de algumas coisas que, infelizmente acontecem, fui discriminada porque meu pai era italiano e a minha mãe é negra, de raça negra. Então, fui barrada de pegar um cargo maior em três associações italianas. Fiquei muito desagrada, abandonei tudo e fui embora para a Itália e fiquei lá onze meses trabalhando em casa de família e cuidando de uma cachorra. Só que a minha mãe ficou doente com a separação e eu tive que voltar para cá, com o diploma que eu tinha na época e mais duas outras graduações que tinha antes de ir embora. Continuei dando aulas de italiano no centro de línguas de 2005 até 2009. Nesse meio tempo, eu prestei o concurso de São Bernardo para alfabetização, porque em 2005 e 2007 minha mãe ficou muito doente de novo e eu tive que voltar para São Bernardo. Eu voltei como alfabetizadora em São Bernardo. Como municipal eu já achei melhor tema, trabalho... fiz um curso de "Letra e Vida" e com a bagagem que eu tenho e o meu jeito de ser, minhas amigas me diziam: "você poderia ser coordenadora, tudo que você explica para a gente a gente aprende bem" - coisas que a gente tinha que fazer como professora. Em 2009 abriu as inscrições para o concurso para coordenação pedagógica em São Bernardo do Campo e eu decidi me inscrever, acreditando que eu poderia realmente contribuir muito com as professoras e ingressei em 2011. Porém, todas as coordenadoras que ingressaram em cargo efetivo em São Bernardo do Campo, o fizeram em fevereiro de 2010 e eu vim a ser chamada 2011 e estou aqui há dois anos, acabei de completar dia 20 de junho de 2013.

2. Quanto tempo atuou como professora? Quanto tempo atua como Coordenadora Pedagógica?

Minha trajetória inteira na educação sempre foi como professora e a partir de 2011 que assumi como coordenadora.

3. Atuar na creche foi uma escolha sua?

Agora eu trabalho em um complexo, meu primeiro ano e meio foi em uma creche com sete turmas. No final de 2012, eu fiz as minhas escolhas, meus apontamentos para as escolas e no fim, a minha efetivação foi no

CEU⁴¹, que era uma possibilidade onde tinha creche que era a minha maior aptidão, pois sempre gostei muito de criança pequena, na verdade. Como a minha primeira experiência foi no SESI, cinco anos como recreacionista de 0 a 4 anos, eu trabalhei muito com berçário que, na época, era chamado de "mini grupo" e "maternal I", então, eu optei por começar com creche e no CEU tinha creche e Infantil.

Pesquisadora: Em 2011, quando você assumiu como CP, escolheu trabalhar na creche?

Sim, por esse motivo, por acreditar que eu gosto mais da faixa etária e que eu tinha uma experiência um pouco maior. Porque como alfabetizadora eu acreditava que ainda não tinha um conhecimento, um potencial, uma bagagem muito grande para entrar como coordenadora. Eu acreditava que tinha que estudar mais e eu optei por creche por acreditar que eu tinha já um conhecimento, apesar de ter mais de 20 anos de diferença da época, mas não era tão ruim, porque com as crianças pequenas, em si, o trabalho é mais ou menos igual.

4. Há quanto tempo trabalha na creche?

Com a creche são dois anos. No grupo que eu tinha antes era só creche e agora acompanho o trabalho da creche e da Educação Infantil de 3 a 5 anos.

5. Quais as dificuldades que você enfrenta nesta profissão?

Bom, a principal dificuldade é em relação a enfrentamento de grupo, no sentido de formar um grupo misto. No trio, são duas professoras e uma auxiliar em educação, com concepções diferentes e nós temos que trabalhar fundamentação teórica que possa levar as pessoas, os profissionais da educação, por

dizer assim, a uma linguagem única, a concepções mais afinadas, levar as pessoas a entendimentos mais atuais sobre a criança que é atuante na construção do seu conhecimento, no seu desenvolvimento.

Outra dificuldade é que muitas vezes, alguns profissionais mais velhos acreditam que já sabem tudo e que a gente não precisa ensinar mais nada. Têm também os profissionais, professoras e principalmente os auxiliares em educação que acreditam que nós na creche não precisamos trabalhar com formação, porque acham que são só cuidadores e a gente tem que mostrar que no trio são todos cuidadores e educadores.

A minha maior dificuldade dentro de formação continuada, para mim, no meu primeiro ano de trabalho, um ano e meio onde eu fiquei numa creche, foi a não aceitação da minha pessoa por parte do grupo. Eu tive que ficar lá para não perder o meu cargo, não perder tudo que eu tinha investido e tudo que eu tinha estudado. Eu acredito que eu tenho o direito de me formar coordenadora bem ao "pé da letra" e ter tempo de aprender muito sobre os conhecimentos teóricos com as faixas etárias de 0 a 5 anos, com as quais estou trabalhando. Eu me dei o prazo de três anos para poder levar esse cargo à frente. O que eu aprendi na teoria somente esse ano, no primeiro semestre de 2013, que eu pude aplicar os conhecimentos teóricos e contribuir com o grupo. Estou tendo essa oportunidade porque a escola é nova, o grupo novo e as pessoas são novas na profissão. Tem uma pessoa só que tem nove anos de creche, mas ela é uma pessoa jovem e aberta e que tem a mesma concepção que o município de São Bernardo está trabalhando, que é a teoria Construtivista Sócio Interacionista, uma pessoa muito capaz em trabalhar com o Infantil I e uma outra profissional que tem uns cinco anos também e veio para o CEU, assim como essa primeira pessoa e eu por opção. As outras profissionais, a maioria delas entrou no CEU por não ter conseguido as escolas que desejavam e isso traz outra dificuldade que é trabalhar com quem não queria estar ali, pois as reclamações são muitas, em relação ao prédio e à falta de material. Então a gente tem que trabalhar mais a formação com brincadeiras e interação direta com

⁴¹ Centro Educacional Unificado. Os chamados complexos educacionais, nos quais há diversas modalidades de ensino: Creche, Educação Infantil de 3 a 5 anos, Ensino Fundamental, EJA (Educação de Jovens e Adultos) e Ensino Profissionalizante. Além disso, os complexos geralmente, ainda recebem as crianças do Programa Tempo de Escola para atividades extraclasses em período contrário dos estudos [NP].

as crianças. Esses são pontos teóricos que temos que colocar e as pessoas têm que acreditar que a maior formação que a gente pode dar para uma criança é interagir com ela.

Outra dificuldade é que nós temos muitos profissionais educadores em São Bernardo do Campo que são homens.

Onde eu trabalho tem um. E essa parte é difícil, porque eles são mais conservadores e não têm uma aptidão muito grande em interagir com as crianças, brincar de roda, correr, pega-pega, ou seja, proporcionar brincadeiras.

É uma concepção muito diferente dentro do trio. A dificuldade maior é afinar o trio para trabalhar bem com as crianças, interagir, ficar junto, porque as crianças sentem tudo. As opiniões divergem, mas o afinamento no trabalho não deve divergir.

Pesquisadora: E a relação entre a própria gestão da escola?

Hoje, está mais afinada. Nós somos seis, pois o CEU é grande. São três na gestão: o diretor e duas PADs⁴² e três coordenadoras pedagógicas: eu que cuido da creche e da Educação Infantil de 3 a 5 anos, uma para o Ensino Fundamental e outra para o EJA e Ensino Profissionalizante. No começo eu acreditei que teria uma parceria maior entre as coordenadoras. Acho que seria mais efetivo trabalhar junto nas reuniões pedagógicas as dificuldades de trabalhar a parte teórica com o grupo todo. Porém, no dia a dia a gente descobre que o que a coordenadora de alfabetização tem a fazer é diferente e o trabalho da coordenadora da parte da EJA e profissionalizante também é diferente. E talvez nem nas reuniões pedagógicas que vêm agora dessa metade do ano para frente nós não teremos muita oportunidade de estar junto, eu senti a falta de uma parceria no mesmo cargo.

Pesquisadora: São separadas as reuniões pedagógicas?

No começo desse ano nós fizemos todos juntos. Tudo que a gente precisava combinar para o ano, calendário escolar, o contrato

didático, a maioria das coisas nós podemos fazer juntos. Daí, quando começaram as discussões sobre os horários de HTPC's e as outras reuniões, nós nos separamos por turma. Depois foi tudo diferente: a preparação da sala, a organização do ambiente, o trabalho, os locais: Infantil é num andar, o Fundamental é em outro, a creche fica no primeiro andar. Também tudo diferente em relação à organização de sala e em relação aos textos de formação, então, nós não temos nem HTPC juntos. No começo a reunião pedagógica que vai dar entrada ao segundo semestre vai ter uma pequena formação, basicamente confirmada, com um educador que vem de fora falar para todos sobre um tema, porém, logo em seguida, nós nos separaremos e cada um vai fazer a sua parte. Provavelmente, nós consigamos ter na nossa pauta os combinados com relação à intersalas⁴³, que envolve as crianças pequenas com as maiores, pois a proposta do CEU é interativa e busca que as turmas consigam participar de várias coisas juntas. A intersalas era um projeto para ter começado no início de 2013, mas não se efetivou, porque tínhamos pouco material, os espaços estavam sendo abertos, decisões muito amplas, muitos professores tiveram que se acostumar a conduzir as crianças naquele espaço enorme, principalmente as crianças pequenas.

Nós fizemos muitas discussões a respeito disso e acabamos formando uma grande grade com vários locais para levar as crianças nas áreas externas e também ao teatro que é auditório, e nós podemos usar esse espaço. O CEU recebe muitos projetos de fora. Esse primeiro semestre foi um aprendizado para todos, pois os profissionais que foram para lá são novos, a não ser o diretor, duas PADs, algumas pessoas da secretaria e o pessoal da firma terceirizada que é da GUIMA da limpeza, todos os educadores basicamente, todos os professores são novos.

Pesquisadora: Quando o CEU foi inaugurado?

Começou em junho, com algum

trabalho de formação com o pessoal e foi inaugurado em julho, com alguns segmentos no início do 2º semestre, que foi o Fundamental, me parece, e a EJA. A creche e o Infantil no começo de Agosto. Esse ano mudou o grupo e então é tudo novo, menos os auxiliares em educação que continuaram. Os professores que estavam lá eram professores que haviam sido chamados de abril para frente pelo concurso, pouquíssimas pessoas aceitaram as inscrições na Secretaria de Educação para trabalhar no CEU. Eram na faixa de 70 professores e quase todos, 95% foram para outras escolas, ficaram uma professora de alfabetização que agora já saiu de lá, já se exonerou do cargo, duas professoras que estavam na creche e foram para o Infantil e uma professora que voltou a trabalhar aqui que é de creche, então todos novos, todos conhecendo o CEU, se acostumando com aquele espaço enorme.

A creche fica em um andar, onde se encontra também o refeitório, onde é um fluxo muito grande nos horários de alimentação para acolher a todos e as crianças da creche sofrem muito com o barulho, com a falta do silêncio para o horário do sono. Nas instituições que são só de creche, as 11h30' está terminando o almoço deles, já se higienizam e vão dormir. No CEU não. Nesse horário as crianças do tempo de escola que frequentam o CEU, por volta do meio dia, uma turma está saindo e outra turma está chegando, é um barulho muito grande, é uma reclamação muito grande, principalmente dos berçários. Todas as outras crianças também têm uma possibilidade de sono curto, entre 12h10 e às 13h, pois então é a entrada do Fundamental e do Infantil à tarde e reinicia o fluxo, porque tem o almoço. Uma hora e dez já começam as crianças do Fundamental ir para o refeitório e elas descem as escadas naquela "conversalhada", atravessam o pátio que é a maior área de lazer das crianças da creche. Então essa circulação de pessoas traz esse prejuízo.

As crianças maiores, como o movimento delas é mais intenso, elas dormem melhor, mas no berçário, os bebês têm o sono mais leve e dormem um pouco e acordam, às vezes precisam dormir de novo. Eles não conseguem

⁴² PAD – Professor de Apoio à Direção [NP].

⁴³ Atividade muito presente na rotina das creches e que tem como principal objetivo a interação de crianças com idades diferentes [NP].

repousar tranquilamente.

Pesquisadora: Pelo que você está me falando, no complexo aparecem muitas situações de desvantagens. Existe alguma vantagem?

Vamos começar pelo prédio. Acredito que a vantagem maior seja a possibilidade das crianças de diferentes idades conseguirem se encontrar. Às vezes conseguem se encontrar no tanque de areia, no gramado, na sala de multimídia, às vezes, nós podemos juntar Infantil IV com Infantil II, são as crianças pequenininhas que podem assistir a um filme e várias outras coisas. Por exemplo, enquanto as professoras estão levando os bebês para passear, levando as crianças pela rampa, aqueles que já estão andando, os maiorzinhos encontram pelo caminho e dão a mão, os irmãos podem se encontrar, primos podem se encontrar durante o dia. Nesse sentido há uma vantagem. A utilização do ginásio, a quadra de esportes, é muito grande e as crianças podem assistir, como houve agora os jogos esportivos pedagógicos e as nossas crianças foram convidadas a ser a plateia. No auditório também veio duas semanas de cinema financiado pela Scania, então as crianças tiveram duas semanas de filme para as diferentes faixas etárias. São coisas que em uma comunidade carente, onde se encontra o CEU como é ali, com grandes condomínios construídos para tirar pessoas de áreas de risco e considerando que essas pessoas não têm muito lazer, tudo isso é bom, mas a parte pedagógica, muitas vezes, tem bastante prejuízo. Por exemplo, todas as salas têm o muro baixo e muito vidro, muitas portas-balcão que dão para sair para sacada, com isso, os professores têm que tomar muito cuidado, na maior parte das vezes, não pode nem abrir essas portas, têm que deixar fechadas, por conta de crianças que se colocam em risco, apesar de que as grades de proteção foram calculadas na altura suficiente para não causar riscos, mas algumas crianças a gente tem que tomar cuidado que se arriscam muito. Na parte da biblioteca comunitária, que ainda não tem mobília, nem acervo suficiente, estão sendo recebidos muitos grupos para aulas de danças, grupo da terceira idade e, os alunos da escola podem ver e ouvir tudo. Então os grupos estão lá dançando e ouvindo uma música que para eles não está muito alta,

mas acontece que o som expande e as primeiras salas que estão próximas, as salas de alfabetização, acabam tendo esta interferência e as professoras reclamam, porque as crianças ficam distraídas com as músicas e vendo as pessoas ali naquela interação que é um prazer enorme ver o grupo dançar, as pessoas de fora ali participando. Mas tudo isso interfere de modo negativo no sentido de aproveitamento no dia a dia do aluno.

Como o CEU é novo falta muita coisa na parte didática e em material de conforto. A gente ainda não tem parque e nesse sentido é ruim. Os profissionais acabam descobrindo que não é tão vantajosa assim uma escola tão grande. Descobrem que o CEU não tem tanta diferença da parte física das outras creches pequenas, pois apesar de ser enorme é deficiente a quantidade de vasos sanitários, pois tem um banheiro comum para duas salas com 23 crianças em cada, ou seja, a mesma estrutura problemática das outras creches. Tem um vaso sanitário só a mais. Entre duas salas, um banheiro comum que tem entre 36 e 46 crianças ao todo para serem atendidas. Tem três pias de higienização para lavar as mãos e fazer a escovação de dente, então tem que ser feita escala, é insuficiente. Quando uma torneira quebra aumenta a dificuldade. Os vasilhinhos também, as crianças estão começando o desfralde e chega nessa época em que precisam de incentivo, o que acontece é que na pressa a criança acaba "xixando" ou evacuando na roupa e fica aquela frustração. A pergunta que fica é: porque um prédio tão grande tem uma estrutura tão deficitária?

Todas as salas da creche têm banheiro comum para cada duas salas. Nós temos quatro salas de Infantil II⁴⁴ e é uma grande rotatividade de crianças. Nos banheiros havia portas que proporcionavam riscos, pois as crianças apertavam as mãozinhas nas mesmas. Nós tivemos que pedir autorização para retirarmos as portas, uma criança inclusive perdeu um pedacinho do dedo, por conta que apertou na porta sem querer. O espaço do vaso sanitário é fechado com muro e não tem como o educador auxiliar na

higienização, a criança tem que sair daquele espaço, para poder o educador higienizar, porque é um espaço pequeno, estreito, onde só cabe a criança. As estruturas de cimento que são base para os trocadores não foram suficientes e tivemos que improvisar dois trocadores de madeira que também não são adequados, pois as crianças maiores são pesadas e tem que subir e descer colocados pelos educadores que constantemente tem se afastado por problemas de tendinite, bursite e essas coisas. No caso poderia ter tido uma escadinha, mas vai ser a gente que vai ter que comprar escadinha para o Infantil I, principalmente, porque eles já estão na faixa de chegar aos 2 aninhos e já são pesados e os trocadores do CEU são muito mais altos do que nos outros lugares. A pia de lavar as mãos e os rostinhos das crianças dos berçários é alta e os educadores têm dificuldade para segurar a criança. Não tem como sentar a criança para poder lavar a mãozinha e a boca, o educador tem que levantar a criança para realizar a higienização. Então, foi adaptado um outro esquema, onde nós pedimos para as mães que pudessem mandar uma toalhinha infantil higiênica. As educadoras umedecem essa toalhinha e passam na mão e no rosto da criança para poder higienizar, não dá para ser uma lavagem tem que ser uma higienização e é precário nesse sentido.

Outra questão é o grande número de faltas dos funcionários. Às vezes, não conseguimos fazer reuniões em trio e mesmo a formação dos auxiliares, por conta de faltas de educadores. Mas nessa questão, consideramos os aspectos do trabalho que causam esses afastamentos.

6. Como organiza a formação com os demais profissionais da creche: auxiliares em educação e equipe de apoio? Você consegue fazer formação com essas equipes?

Ainda não. Esse ano o que eu ouvi é que tínhamos que cavar um espaço de horário e implantar esse trabalho de formação com essa equipe, mas no primeiro semestre ainda não houve. A formação dos auxiliares é feita através de leitura de textos que a gente faz com as professoras no HTPC. Realizamos um estudo sobre a importância do movimento na Educação Infantil, e

⁴⁴ Crianças que completam 3 anos no decorrer do ano [NP].

o texto trabalhado com os professores foi indicado para ser compartilhado com os auxiliares. Nós percebemos a necessidade de formação, pois os educadores estranham muito a criança que não fica parada na mesa e observamos sempre aquelas intervenções de “não pode isso”, “não pode aquilo”, e a gente sabe que a maior fala dos educadores com as crianças é de intervenção nesse sentido e para nós é negativa.

Trabalhamos também com um texto sobre a indivisibilidade do educar e do cuidar e conversamos com os professores para socializar as discussões e a leitura com os auxiliares, porém essa estratégia é deficiente. As intervenções são feitas também pontualmente, quando percebemos que a pessoa não está caminhando.

Pesquisadora: Você observa se essa formação consegue chegar até aos auxiliares?

Um pouco, para algumas pessoas chega porque depende muito da concepção e da boa vontade. Com o pessoal do apoio nós não temos. O pessoal de apoio da limpeza é terceirizado da empresa GUIMA e é mais difícil ainda, pois são pessoas que trabalham de um modo de “cadeia de montagem”. “Eu trabalho nesse pedacinho daqui e não faço mais do que isso”. Esses profissionais são supervisionados por uma encarregada que cuida do CEU e de outras unidades. A da nossa unidade é uma pessoa muito receptiva, mas ela não tem muita firmeza ao lidar com seus funcionários. O maior problema que a gente tem com relação à limpeza é com a parte masculina. Os homens são os que mais agem no sentido do “não faço mais do que isso”. Então, quando a gente chama porque de repente uma criança vomitou na sala, “xixou” ou diarreia, você não encontra ninguém nos seus lugares. Eles se reúnem muito numa salinha que tem lá para refeição, repousar ou tomar um cafezinho a mais. Porém, nos horários que a gente conta com alguém de plantão, não encontra, tem que mandar chamar. São pessoas que quando está chegando perto do horário de ir embora é como se quisesse proibir a criança de sujar. E se já limpou ali e a criança molha... essa formação é necessária. O Infantil tem uma reunião pedagógica a mais no nosso calendário, o que foi muito bom, pois a gente trabalhou o papel

educativo dos diferentes profissionais que compõem a equipe dos educadores do CEU. Foi um trabalho com texto, perguntas e eles refletiram. Só que dos profissionais da GUIMA e da secretaria, os oficiais de escola e da cozinha, que também são terceirizados, foi uma pequena porcentagem que participou com a gente, porque como a Reunião era destinada somente a Educação Infantil, os demais segmentos tiveram aula normal e os profissionais trabalharam no atendimento aos alunos.

Ainda não deu tempo de compartilhar com os que não participaram, mas penso que possa ser possível na reunião pedagógica do dia 22 de Julho.

Em relação à cozinha é uma equipe mais acessível. A gente fala direto com as profissionais. Tem a encarregada da cozinha também, mas você pode falar com cada uma. Aquela que está servindo as crianças (não temos *réchaud* ainda, vai ter proximamente), as pessoas que ficam no carrinho servindo as crianças pequenas, porque o refeitório tem que ser dividido entre todas as faixas etárias, as crianças do berçário não saem do berçário ainda para alimentação, vai o Infantil I, Infantil II, III, IV e V e todas as outras classes do Fundamental e a noite também o EJA e profissionalizante. Então como elas têm que servir as crianças pequenas nos pratos e as outras crianças maiores vão até o balcão, então conversamos uma coisinha rápida com as pessoas no balcão, a gente conversa com quem serve, com quem limpa, fala, explica e elas entendem. E assim, vamos fazendo intervenções diretas no momento que precisa. Também conversamos com a encarregada da cozinha para fazer alguns combinados de mudanças de horário de alguma sala, quando não está dando certo, a gente entra num acordo muda, conversa direto, é mais fácil. Mas formação ainda não foi possível.

Pesquisadora: Quantas turmas você atende?

Eu atendo dezenove turmas. São oito turmas de creche e onze do Infantil de 3 a 5 anos.

Pesquisadora: Considerando que creche é o dobro, pois são dois períodos e dois professores?

É então são dezesseis professoras e, no mínimo, oito auxiliares das turmas e três volantes. Na verdade, estávamos sem volantes, pois dois acabaram assumindo sala por exoneração e uma terceira volante acabou substituindo uma Licença. Agora chegaram mais três pessoas, mas teve uma época que a gente não ficou tão deficiente de funcionários, que até pegamos um auxiliar emprestado e as professoras volantes também uma assumiu sala por exoneração e outra assumiu uma licença gestante e a outra uma licença por cirurgia e, agora, no segundo semestre, vai haver também outras licenças, porque todos somos seres humanos, todo mundo precisa de tratamento médico e fica difícil acompanhar todo mundo nesse sentido. Mas, considerando o quadro completo são 11 auxiliares em educação e 19 professores, totalizando 30 educadores da creche. Agora, do Infantil são 11 professoras e três volantes, 14. Então são 30 da creche e 14 do Infantil, ou seja, são 44 educadores, fora os estagiários que acompanham as crianças com necessidades. É bastante gente.

7. Como estrutura o plano de formação com cada segmento (professores, auxiliares em educação e equipe de apoio)?

Nós compusemos um plano de formação único no começo, a partir das observações de trabalho direto, a leitura dos primeiros registros que as professora fizeram, tanto do Fundamental as observações que a coordenadora trouxe, da EJA e do grupo e do grupo da creche e do Infantil. Nós colocamos várias coisas com muitas cláusulas, objetivos com relação a instrumentos metodológicos, da parte de creche do Infantil foi a indivisibilidade do educar e do cuidar e sempre a partir das observações que pudemos fazer. Eu não fiz ainda reuniões em trios para formativa e devolutiva, mas eu fiz de um afinamento de um trio que não estava em acordo e faço várias observações em sala informais: entro na hora da recepção das crianças, fico com uma professora durante a diversificada, vejo um movimento que acontece, como que é essa recepção, acompanho um pouco do berçário, não fiz ainda devolutivas para essas professoras, mas eu faço devolutivas pontuais: “olha eu vim aqui, talvez vocês pudessem fazer assim...” Acompanhei várias vezes o momento do almoço das crianças

do berçário, dando comida para as crianças, acompanhando os professores para ver as dificuldades, mostrando para as novas como juntar três cadeirões e arrumar a comidinha no prato para dar comidinha para três ao mesmo tempo.

Voltando ao Plano, entreguei os livros de formação de atividades que a gente teve na formação das professoras da USP em 2011 e 2012, sobre a cesta dos tesouros, eu comprei uma parte de material para compor o cesto dos tesouros e entreguei o livro para elas verem como que funcionava, para se apropriar e também compormos um plano. Eu tenho um pouco de falta de memória e preciso me apoiar muito no que eu escrevo para poder ler e relatar para você. Minha memória não é muito boa por conta de um problema de saúde que eu tive em relação ao meu ingresso em 2011 e 2012, eu fiquei com problemas de saúde, então eu precisava ler para te falar tudo, mas o plano foi feito assim, depois eu li e fui percebendo o que era dos segmentos com os quais eu estava trabalhando e fui incluindo. Nós temos esse cuidado tanto do 0 a 3, como dos 3 a 5 anos. Trabalhamos também com afinamento de registros, através da proposta curricular estudamos os instrumentos metodológicos. Nós já começamos e fizemos uma segunda etapa dessa formação de registros, para as professoras perceberem a importância de registrar, o que tem que conter nos registros, os pontos principais, os acompanhamentos de objetivos e conteúdos. O nosso plano de formação inclui também a questão da sustentabilidade, que é o projeto coletivo do CEU, onde nós temos como objetivo principal formar as pessoas em relação à sustentabilidade, incluindo a reciclagem e o reaproveitamento. E há também os projetos que foram desenvolvidos em HTPC como parte do projeto de formação: um de musicalização “Música, sons e sensações” e um “Vivenciando brincadeiras com Ivan Cruz”, o qual utilizamos para a primeira finalização que foi o encontro com a comunidade, dia 29 de junho, unindo o projeto de sustentabilidade com o de brincadeiras propusemos o reaproveitamento, a reciclagem, onde as crianças produziram brinquedos com os pais e todos os visitantes. Os brinquedos construídos foram os trabalhados com as crianças nos quadros do Ivan

Cruz. Então tínhamos o balangandã, bilboquê, vai e vem, peteca e todos os temas que foram trabalhados e as brincadeiras vivenciadas pelas crianças a partir dos quadros observados e esse plano foi desenvolvido junto com as professoras.

Como parte do plano de formação temos também o PPP, dele incluímos a parte que diz respeito à concepção pedagógica que fala sobre os objetivos, rotina, conteúdos das diferentes faixas etárias. Bom, então fizemos uma formação nesse sentido, lendo, validando, ou fazendo intervenções, tanto em relação à rotina diária na creche, como na rotina do Infantil. Construímos também as escalas externas em HTPC, lendo, nos apropriando dos objetivos e trazendo contribuições teóricas a partir das propostas pedagógicas do nosso município e de outros municípios que as professoras têm vivenciado e que elas acreditavam que eram importantes para três, quatro e cinco anos, principalmente. Algumas outras coisas que, infelizmente, agora minha memória não ajuda.

Pesquisadora: Sua memória é boa!

Agora está bem melhor, graças a Deus!

8. Quais os temas que abordou nas formações nos últimos três anos? Por que esses? Quem os escolheu?

[Questão já respondida anteriormente].

9. Como você caracteriza o uso dos instrumentos metodológicos nessa unidade escolar?

Então, como todos chegamos lá no começo do ano com uma experiência ou não, as pessoas que não tinham nenhuma experiência abraçaram mais os instrumentos. Lembrando que a gente se refere ao registro - o caderno de registro, ao planejamento - a grade de plano semanal. A dificuldade maior em relação a isso vem da falta de importância para o que você está fazendo, para a reflexão. Somente no momento de compor os relatórios semestrais que essa valorização apareceu. No começo eu percebi que o grupo demonstrava ser uma exigência

minha, particular, de ter o registro bem composto, que me indicasse a observação quando era feita, por quem era feita e que o auxiliar em educação da creche também poderia participar desse registro. Então, compondo os instrumentos metodológicos num todo, eu acredito que as dificuldades foram gerais de se apropriar com vivência de tudo que ele compõe desde o planejar, registrar, propor e, principalmente, de colocar a intencionalidade, dentro da creche, ou seja, planejar com intencionalidade. De repente você encontra o local e o material e surge aquela pergunta: a partir do que você está planejando, tem uma “sequenciada”? No nosso município, nas formações que recebemos tivemos indicativos de diminuir o trabalho pautado nas áreas de conhecimento e se chegar mais ao multidisciplinar, com projetos. Então, a pergunta que faço é: a partir de que você está dando continuidade ao seu planejamento? Então, a partir do sucesso ou fracasso das propostas realizadas é uma dessas respostas. Depois você pergunta: qual é a concepção da proposta pedagógica de São Bernardo? Fiz essa pergunta em um HTPC e, dentre 18 professoras presentes, somente uma soube responder. Todo mundo sem saber, porque não conhecia, porque era novo na rede. Então, essa parte é um desafio. Não sei se respondi o que você queria, qual o sentido da sua pergunta, mas é tudo ainda a ser formado. Eu acredito que do jeito que eu estou propondo que é para dar importância a isso, talvez daqui a um ano e meio, lá para meados de 2014, é que nós vamos estar em um afinamento maior. No corre-corre para compor os relatórios as pessoas disseram: “você estava certa. Se nós tivéssemos feito as observações nos diversos momentos...” O que eu aponto quando eu leio os cadernos de registro das professoras é que uma grade semanal com tantas coisas interessantes, pedagogicamente elaboradas, programadas por vocês, planejadas, eu vejo um registro semanal pobre, sem detalhe, onde estão os avanços das crianças, como foi tal atividade? Então, eu escrevo assim: que tal se você repropusesse tal atividade e colocasse a intencionalidade, como a criança estava, em que momento você faz o registro? Elas não acreditam ainda que em trio, propondo uma atividade junto com as crianças, não uma atividade qualquer, mas uma atividade planejada, uma pode

ficar de lado e ir registrando para não perder a riqueza desse momento. Ainda não chegamos a esse ponto. Também é difícil ficar em três educadoras. O nosso horário de almoço da creche começa bem mais cedo do que em outros lugares por conta da rotatividade no refeitório, quando poderia ter esses 50 minutos quando chega a terceira educadora que é a segunda professora. No berçário, por exemplo, às 10h30 as crianças já estão almoçando. Então, o horário da segunda professora deveria ser das 09h30 às 17h30, mas como a saída da creche é até às 18h00, não tem como.

10. Quais estratégias formativas você utiliza com cada grupo?

Senti muito a falta de compartilhar, que elas compartilhassem boas vivências que é um objetivo que tem no plano de formação. A estratégia maior é essa, reflexão e compartilhar ideias. Por exemplo, os temas que nós discutimos e que foram concomitantes - o educar e o cuidar e a rotina -, a gente está caminhando junto. Chega na diversificada de manhã, coisas assim, esses momentos estão sendo discutidos. O primeiro trimestre, nós ficamos muito envolvidos com o PPP. Os primeiros HTPCs foram destinados à estruturação dos ambientes, pois o grupo trouxe a necessidade de construir uma grade para utilização da parte externa e com isso, não houve muito tempo para uma formação propriamente dita. Quando nós começamos a formação, a nossa nutrição foi compartilhar brincadeiras, brincadeiras cantadas e músicas interessantes, para que elas tivessem uma quantidade para poder trabalhar com as crianças, em detrimento da falta de brinquedos. Nós não temos parque, temos alguns brinquedos, mas as crianças vão perdendo o interesse e a interação para que elas percebam que com o mesmo material podem estender o tempo, a brincadeira, fazendo boas intervenções, foram essas as estratégias, então o compartilhar e discutir o texto junto e refletir o que está acontecendo no dia a dia em relação àquela teoria. Eu acredito que seja uma estratégia boa até o momento.

11. Como ocorre a construção do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP)? Ele se constitui como um documento funcional ou

burocrático para os funcionários? E para você?

Nós chegamos ao CEU em fevereiro e encontramos um PPP que tinha sido construído em quatro meses, pois no segundo semestre do ano passado que a escola foi inaugurada, com muito conteúdo dentro, muita coisa que até quem ficou não reconhecia bastante parte teórica. Então, a minha primeira proposta foi fazer o grupo se apropriar desse documento, porque eu, particularmente, a primeira coisa que fiz quando ingressei como coordenadora foi tentar trabalhar o PPP, porque acredito que ele realmente é um norte e que tem os princípios e as diretrizes da unidade escolar e acredito também que o grupo deve ter esse documento como referência. O que eu fiz? No período de adaptação tivemos a oportunidade de trabalhar com as crianças em um período único e foi possível aproveitar o restante do horário com formação. Deu para fazer uma formação com os auxiliares e um HTPC com os professores. Então, peguei a introdução do PPP, no meu primeiro encontro, e li com eles. O texto aborda a concepção pedagógica. Eu pedi a seguinte questão, que dali eles tirassem palavras, substantivos, adjetivos, ou expressões, que fossem chave no texto. Algumas pessoas se admiravam porque já estavam lá o ano passado e desconheciam partes do PPP, pois esse foi composto por diferentes segmentos para que ele pudesse ser finalizado. Uma parte para creche, uma parte para o Infantil, uma parte para Fundamental, outra para o EJA e profissionalizante. Então nem todos conheciam tudo que estava lá. Foi bom, porque as pessoas começaram a perceber as concepções que estavam ali de criança, de educador, porque dentro desse texto ele estava fundamentando, dando essas concepções como norte. Então eu dei o texto, todo mundo refletiu essas palavras, no começo ninguém estava entendendo muito bem o porquê dessas palavras, que depois disseram respeito à concepção de criança, a concepção de educador, de escola, de Educação, de grupo, trata dos diversos papéis educativos: do diretor, do coordenador e dos diferentes profissionais que compõe o CEU. Eu voltei nessa parte no começo do trabalho das discussões do PPP, que perduraram por uns 90 dias nos

HTPCs. Nós afinamos um olhar para a concepção pedagógica. Então nesse sentido, foi um trecho dele que eu apresentei na reunião pedagógica e nós definimos os diferentes papéis educativos dos funcionários. Mas, observo que as pessoas não dão o verdadeiro valor. Algumas pessoas percebem que se está escrito ali é assim que precisa agir. Por enquanto, ele ainda não foi divulgado, pois ele acabou de ser homologado. Mas nós vamos ter uma cópia para cada sala, para que os profissionais se reportem a esse documento. O documento inteiro tem mais de 350 páginas. Mas, cada um se atém a parte do segmento que lhe cabe e mais algumas coisas. Na creche uma cópia por sala, ou seja, o trio e todos os volantes podem ter acesso. Uma cópia para a equipe gestora e para EJA e uma cópia para as coordenadoras. Concluindo, a construção nossa desse ano foi uma reflexão sobre o que já estava composto, validação ou não, e complementação com outras propostas. Foi rico porque todas as professoras puderam participar bem, eu acredito que seja o principal grupo que está à frente mesmo dos auxiliares em educação e elas podem ser formadoras nos momentos em que podem fazer intervenção, pontuar algumas coisas que é muito difícil, pois acaba tendo um relacionamento mais estreito, porém, pode acontecer. E as ideias que foram trazidas, as reflexões "olha esse trecho não diz respeito à concepção pedagógica está dizendo respeito aos objetivos propostos para o CEU". Foi observado o que o CEU propõe para todo mundo, a percepção dessas coisas nos momentos da rotina e devagar, ele vai se constituindo com a última parte que você fala, como funcional. E para mim eu considero que ele seja um documento funcional. Ele tem que ser na verdade. Deve ser assim.

12. Que avanços você percebe na sua atuação como formadora? A que você atribui esses avanços?

Meus avanços como formadora vêm da parte teórica. A gente tem que ter teoria e conseguir atrelar a teoria e a prática. Em alguns momentos percebemos que os educadores, por ventura, esquecem alguns princípios, ou no dia a dia acaba provocando algumas situações que não deveria acontecer, eu sempre fui a vida inteira uma pessoa respeitosa, então, nesse caso, eu procuro uma

fundamentação teórica que eu já conheço, porque, dos meus momentos anteriores a esse que vivo hoje no CEU, no ingresso da minha carreira como coordenadora, no primeiro ano e meio não foi possível nenhum avanço. Eu digo que eu não consegui, porque eu digo que o conseguir não é uma coisa só por parte da coordenadora, acredito que para isso o grupo tem que caminhar junto. Não foi possível por conta da não aceitação da minha pessoa, coordenadora dentro do grupo. Toda teoria boa que eu tive como formação de 0 a 3 anos, durante um ano e meio de curso, da formação de coordenadores da Educação Infantil, ficou acumulada para esse momento. Por exemplo, quando eu vejo que naquele grupo as crianças estão dormindo demais, entendo que nós temos que respeitar a criança, mas temos uma rotina que não pode ser modificada por enquanto, porque não podemos atender as crianças em outros horários. Se as crianças não acordam, não comem a fruta no horário, comem mais tarde, depois elas não jantam bem. Então, sempre priorizo o melhor para a criança. Nesse caso, procurei um texto que falava sobre o educar e o cuidar onde mostrava que as crianças tinham que dormir sim, mas quanto tempo elas tinham que dormir, para que dormir. E quando chegou numa frase “x” o próprio trio do qual estavam presentes só as professoras, elas se procuraram com o olhar e reconheceram que estavam fora da sintonia. Então eu procuro essa base, tudo que eu acredito, que eu não tenha uma fundamentação, que eu não consiga me lembrar de uma boa frase, um bom trecho para colocar, eu corro atrás do prejuízo, eu vou buscar, eu uso muito a Internet, porque, por enquanto, eu não tenho todos os livros que deveria ter, que foram citados pelas formadoras da USP, a professora Suely⁴⁵ e a professora Mônica⁴⁶, mas algumas coisas eu já tenho em trechos e assim, eu utilizo dessa estratégia, principalmente para creche que para mim é a facilidade maior. Agora no Infantil eu uso muito a observação junto do que elas estão propondo, por exemplo, eu já li parcialmente a maioria dos registros, então percebendo que uma professora escreveu que o circuito estava ajudando as crianças a aprender a esperar, o

que está fora da concepção, eu fundamentei, mostrei para ela que não, deixei a indicação de onde ela poderia se aprofundar dentro da nossa proposta pedagógica de São Bernardo que ainda é o que norteia o nosso trabalho. Na verdade, a criança não tem que aprender a esperar em todos os momentos, ao contrário, na verdade nós temos que proporcionar um circuito, ou uma estação de movimentos onde a criança possa escolher. Então, vendo essas coisas, às vezes, eu levo para o grupo, por exemplo, eu estava lendo os registros e aquela primeira parte da formação que eu trabalhei com elas a respeito do registro não estava sendo viabilizado, ou seja, elas ficaram com aquela teoria, mas não puseram na prática, não atrelaram a teoria à prática, então eu retomei, para oito grupos, três registros não me trouxeram o que a gente tinha combinado, conversado e refletido. Eu retomo. E então, percebi que essa retomada serviu basicamente para os oito grupos que não tinham feito a conexão.

13. Como você vê as formações voltadas para a coordenação? Elas contribuem para respaldar seu trabalho junto aos professores/profissionais? De que maneira?

O ano passado e o ano retrasado eu acreditei que elas ajudaram sim, porque eu tinha ficado fora dessa faixa etária muito tempo. Quando eu voltei com a ideia de que eu sabia muita coisa. Eu esqueci que passados 20 anos, as crianças já não eram aquelas, as crianças de hoje são outras. Num tempo onde a psicomotricidade era a chave do nosso trabalho, que era tudo voltado para a alfabetização, que houve um percurso educativo, a história do construtivismo e tudo foi evoluindo em relação à criança ser participante ativa do seu desenvolvimento. Eu me deparei com outra realidade e fui me colocando ali como uma estranha dentro daquela situação. Como eu fui barrada pelas professoras quando eu entrei, então eu trabalhava direto como se eu tivesse que cuidar das crianças, porque quando eu propunha para as professoras que faziam de conta, ou realmente não davam valor e não discutiam comigo, onde eu passei horas em HTPC mudo, onde só eu falava, um monólogo, não tinha uma resposta, mesmo se você chamasse e determinasse um nome “fulana você acredita nisso” e a

pessoa enrolava, enrolava e buscava “Ns” coisas para falar que não tinha a ver com aquele assunto, para te derrubar daquele assunto. Eu passei muitos meses, alguns meses que eu não percebi, mas alguns meses que eu vim percebendo, mas, no final, quando eu comecei a ficar mais esperta, por assim dizer, então eu comecei a levar respostas. Eu acredito que a formação que o município proporcionou para gente por um ano e meio com as educadoras da USP e os temas propostos pelo grupo de Orientadores Pedagógicos, com os quais eu participei, foram cruciais para toda a bagagem que eu tenho agora. Mas, nas últimas formações que tivemos, sobre as queixas que as professoras trazem para a gente, queixas em relação aos problemas vividos junto às crianças, eu ouvi várias colegas dizerem: “Mas eles tiram a gente do nosso local de trabalho para vir ouvir isso?” Para mim está contribuindo e eu acredito que para outras também. Eu ouvi isso de uma colega que se diz uma pessoa sabedora de muitas coisas. Foi muito construtivo, porque na reflexão que foi feita por todos os outros coordenadores, deu para perceber que eram questões da vivência do grupo, que todo mundo tinha aquilo para afinar, para perceber. Como toda hierarquia, a gente não pode dizer que o coordenador seja o supervisor do que o professor faz, mas ele é um orientador e tem que ter um algo a mais a oferecer. Não pode estar no mesmo patamar, pois se você está coordenando um grupo, se você está formando um grupo, você tem que ter uma resposta, mesmo que você diga: “olha professora, esse assunto que você está me trazendo, vou precisar me debruçar um pouquinho mais sobre ele”. Eu sou uma pessoa que falaria assim. Naquele momento, se eu tiver algo a mais para contribuir já ajuda muito. Porque na história da coordenação pedagógica, de professor respondendo pela coordenação não, mas de coordenador pedagógico de São Bernardo do Campo, se você não tiver uma bagagem, um algo a mais para contribuir, sofre um massacre muito grande por conta do grupo de professores, que é um grupo muito difícil para se lidar, porque todos têm formação e acreditam que já sabem o suficiente, uma grande maioria acredita que a gente não tem que intervir, que a gente não tem que atrapalhar, eles acreditam até que a gente está atrapalhando. Então, o que você souber a mais...

⁴⁵ Suely Amaral Mello.

⁴⁶ Mônica Pinazza.

A admiração que eu tenho agora do grupo com o qual estou trabalhando, mesmo com o que eles ouviram das colegas que trabalharam e ainda trabalham na escola onde eu trabalhei, eu consigo derrubar, porque na verdade, eu fui difamada, eu fui massacrada, eu fui desrespeitada, por conta de uma não aceitação, então tudo que eu falava era bobagem. Nesse grupo não, intervenho e lembro-me de falar: “mas a professora Suely disse, mas a professora Mônica deu um texto assim, assim”. Eu não pude comprar os livros, mas eu tenho todas as indicações bibliográficas do curso e eu consigo mostrar que a minha presença não é descartável, porque a minha presença ali não é figurativa, tem um motivo de ter um coordenador pedagógico. Eu chorei muito por conta de uma coisa desagradável que aconteceu no final de 2011, ou começo de 2012, não me lembro direito quando; foi essa situação e eu fui procurar um texto para poder falar sobre. A professora que me recebeu na escola e que estava respondendo pela direção, pois não tinha uma diretora na época, ela era contra a minha presença ali e conseguiu ajudar ao grupo de professores a tentar me desmotivar para eu pedir exoneração, então eu li o que a Terezinha Rios escreveu, dizendo “Você dorme professor e acorda coordenador pedagógico”. Então foi o que eu quis ler em HTPC, mas eu estava já muito sensibilizada, estava muito fraca, eu tinha caído do meu degrau de sonho e tinha caído numa realidade que eu estava considerando o pior buraco cheio de cobras, serpentes, espinhos e tudo mais imaginável e me via quase desesperada, sem saber o que eu estava fazendo ali. Por que eu tinha deixado a sala de aula? E chorava pelas crianças que eu tinha deixado, porque as crianças sofreram e eu sofri e foi difícil. Eu li também da Terezinha Rios que serviu para me fortalecer, que o coordenador é como um maestro de orquestra: ele não necessariamente precisa saber tocar todos os instrumentos, o que ele precisa saber fazer é reger aquela orquestra, colocar um ritmo e proporcionar momentos de reflexão de grupo e de teorização para que as pessoas possam chegar naquela compreensão. A Terezinha Rios vem sempre na revista da Abril Cultural, que é a “Gestão Pedagógica”. Eu me voltei muito aquela teoria. E, voltando à pergunta, eu acredito que nessas formações que a gente tem, todos os temas que foram

proporcionados pelas equipes de OPs, que eu frequentei no segundo semestre de 2011 e no ano inteiro de 2012, foram necessários. Esses temas devem ter sido sugeridos a partir da observação do nosso trabalho, com a observação semanal que as OPs realizam nas escolas. Eu acredito que é nisso que a maioria procura se apoiar para proporcionar esses temas, e não que seja um tema qualquer aleatório que eles tenham escolhido. Foi motivado por alguma necessidade, foi escolhido nesse sentido e ele é apresentado para a chefia da Secretaria de Educação, diretamente ligada à parte pedagógica e é discutido e trazido para a gente. Para algumas pessoas pode ser que não acrescente muito, mas para outras pessoas acrescenta. Mesmo o olhar, muitas vezes você já trabalhou aquilo tantas vezes, mas você não tem um outro olhar para você acolher um professor e responder a uma necessidade que ele traga.

14. Você tem autonomia para desenvolver o próprio trabalho?

Olha, agora eu sinto que tenho mais autonomia, um pouco mais. Eu escolho os temas, eu entro nas salas a qualquer momento. Em relação à gestão, não fui questionada, não tive que apresentar nenhum tema, ninguém me diz “olha esse tema aqui é providencial ou não”, não fui criticada negativamente por nenhuma escolha e nenhuma atitude, tem só uma cláusula que eu posso dizer nessa questão, que é uma pessoa que trabalha junto comigo como PAD e que deveria estar junto comigo para dar apoio administrativo e para trazer informações administrativas, talvez até opinando sobre algum tema apresentado e não assumir totalmente o papel de coordenadora. Então no HTPC a impressão que dá é que eu sou a coadjuvante e ela é atriz principal, muitas vezes. O que eu tenho procurado ultimamente é deixar ela falar tudo que quiser, contribuir com todos os seus conhecimentos, mas tenho o cuidado de não deixá-la sair com a última palavra. Minha última fala é que vai ficar no ouvido das professoras. Então, eu sempre retomo alguma coisa. Agora, em relação à autonomia do meu trabalho, hoje eu estou sentindo, se é isso que você quer dizer, a liberdade de tomar decisões e agir. Por exemplo, quando eu quis proporcionar para

as professoras um horário para um grupo de creche para compor o relatório dentro da unidade escolar, e que havia sido dito que as professoras têm que usar o HTPL para isso, e eu disse: “não, a creche é uma dupla e tem que ter um momento em que elas têm que se encontrar”. Apesar de hoje existir o computador, os *e-mails* para que elas possam trocar informações, é necessário ter esse momento aqui. Tenho o fundamento para responder sobre as coisas que são faladas. Algumas vezes, estou sendo até desagradável, porque até para o diretor eu tenho contribuído com coisas que ele não tinha visto, não tinha percebido. Não estou me sentindo como se diz... assim, podada. Agora vamos ver se continua assim.

15. Como é a sua relação com a equipe? Como você acredita que é vista pela mesma?

Tem muito respeito, porque com 19 turmas, elas percebem a minha correria, num modo de dizer, apressada, porque como o CEU é grande e não tem interfone e nem aqueles radinhos comunicadores que a gente deveria ter, o que eu tenho feito que passou a ser prática nossa é o uso celular: eu salvei no meu celular o número de todas as professoras, com o nome da sala e na hora que toca meu celular e eu vejo quem é, o combinado é que eu não preciso atender ao telefone, eu desço na hora. Porque quando elas me chamam é uma criança que se acidentou, é uma criança que está com febre, é uma criança que está precisando tomar uma medicação e não trouxe a receita, é uma coisa que aconteceu, é alguma coisa que elas precisam perguntar e não podem sair da sala naquele momento. Não tem ninguém. Como é outro andar e outra ala, tudo é muito longe, eu encontrei essa alternativa. Eu trabalho na ala da administração e as salas de aula são em outra ala. Tem que atravessar o corredor da ala B, têm as salas do Infantil de 3 a 5 anos e desço umas escadas para chegar no corredor da creche, têm uns espaços bem grandes para serem percorridos. Estando chovendo, tenho que estar com a sombrinha à mão, porque o portão do outro lado que é de entrada e saída da comunidade, tem que estar trancado e não tem um inspetor para abrir para mim naquela hora, então eu vou pelo corredor que ainda é descoberto, então preciso sempre de uma

jaqueta de capuz ou uma sombrinha que eu possa atravessar ali o mais rápido possível e chegar onde elas estão precisando. Nisso, nesse atendimento direto que não é uma estratégia que eu estou utilizando para agradar ninguém, é alguma coisa que elas sempre necessitam e o grupo sabe que pode contar comigo. No Infantil também, estou lá para o que for necessário. O corredor é muito largo e, no meio dele, tem a ala das escadas que vai para o andar de baixo ou de cima, então, fica muito longe um do outro. Às vezes, elas olham para cima e não veem ninguém da limpeza, às vezes é uma criança que passou mal e elas precisam sair da sala, não têm como me chamar, se estiver chovendo elas não podem mandar uma criança, então elas pegam o celular, eu vejo o nome da professora e vou ver o que está acontecendo. É uma boa saída. E elas sentem a necessidade de em um espaço tão grande como o CEU terem um apoio, uma presença. A PAD que acompanha o Infantil também tem essa estratégia, as pessoas trocaram o celular com ela, mas a partir da minha ideia. Porque eu disse: “Não, gente eu não posso estar aqui o tempo todo com vocês e não posso deixar o Infantil”. Às vezes, eu estou em uma observação de sala e toca o celular então eu passo para a PAD e falo: “Oh, fulano de tal está chamando, você pode ir? Eu estou em uma observação”. Então ela vai. Às vezes, eu estou em sala porque não tem professor, a professora ficou doente, a Secretaria de Educação não manda ninguém para substituir e, então, eu estou na sala junto com auxiliares, como professora naquele momento, não posso sair. Se a PAD está lá, ela vai. Se ela não pode, eu peço dois minutinhos para as auxiliares e vou ver o que está acontecendo. Aliás, as auxiliares não podem se responsabilizar por sala, mas por pouco tempo, a gente sempre aposta que não vai acontecer nada.

16. Como você acredita que é vista pela comunidade?

Eu acredito que o coordenador é visto pela comunidade como uma pessoa que pode “dar bronca” nas professoras, em primeiro lugar. Que ele pode cuidar e dar bronca. Já não procuram tanto o diretor. Eles sabem que nós estamos lá. E sabem também que nós podemos formar os professores. Eles chegam e falam assim: “olha já não é a primeira

vez que acontece isso, já mandei um bilhete, já conversei com as professoras e continua uma situação”. Então eu anoto, eles já têm ideia que a gente registra, que conversamos, que verificamos, formamos, damos informação, orientamos, observando. Eu sempre deixo isso claro: que a gente vai observar e vai continuar dando o apoio que o professor precisa, sempre digo que quem está na sala é o professor que vivencia em todos os momentos, então, se aquilo aconteceu eu vou verificar, vou fazer o possível para estar junto. De mim nunca ouviram dizer nada que desabone o trio ou a professora da sala. Eles já estão nos vendo como um organizador dos momentos. Eu sempre sou cumprimentada com respeito e já ouvi outras coordenadoras dizendo “olha, o pessoal gosta muito de você”. Teve uma mãe de uma criança do Infantil que foi acompanhar uma mãe do Fundamental pela necessidade de ficar com o filhinho de colo, ela já veio falando: “a gente veio conversar com a senhora, porque pelo menos tudo que a gente precisa a senhora vai ver”. Na comunidade onde estou, eles estão nos vendo como um apoio pedagógico, como formadora, como uma pessoa que trabalha junto aos professores e que pode apoiar nas questões.

17. Atualmente, está satisfeita com sua profissão? Explique.

Estou. Estou mais feliz e muito mais recompensada profissionalmente, pois eu tinha chegado a pensar em me exonerar no mínimo umas cinco vezes, agora eu acho que posso continuar, embora eu tenha que me preservar de muitas situações ainda de enfrentamento de grupo, quando o grupo começa a falar muito alto e querer tumultuar as coisas, eu já tenho “jogo de cintura”, percebo que as coisas estão se perdendo ali, então eu chamo a atenção e contorno as situações, e eu acho que o cargo que tenho agora é válido, posso contribuir. Em relação à recompensa salarial deveria ser mais valorizado. No nosso município não tem essa valorização. Não que eu tenha que ganhar mais que outras pessoas, mas pelo tanto, pelo montante de trabalho que a gente tem em qualquer unidade, pois é uma responsabilidade grande que a gente tem, pois me disseram uma vez que “você não tem que olhar as crianças, você tem que

olhar as professoras”. Devo me preocupar mais com as professoras, pois através delas que eu vou chegar às crianças. É um movimento de formação de infância, tanto do Ensino Fundamental, como do Infantil que eu acredito que é importante. Eu estou mais satisfeita, sim, pela importância que está sendo dada. Porque agora eu percebo que tem isso, que realmente existe essa valorização da presença. Não tenho isso de todo mundo, mas eu não posso ser tão pretensiosa de querer ser valorizada por todos, se eu não estou conseguindo ainda corresponder a tudo, apesar de muitas pessoas reconhecerem, outras pensam “ela está aqui porque quis, foi ela quem escolheu”. Mas tem uma valorização muito grande, sim. Eu procuro estar presente para construir. Essa satisfação vem de uma forma tão marcante que eu consegui escrever uma prosa que ficou tão linda, em relação ao meu trabalho. Comecei a partir da rotina escrever umas palavrinhas, fui formalizando, segundo parágrafo, fui aumentando e foi crescendo e ficou uma coisa muito bem composta. Eu não sabia que era uma prosa, não tinha colocado em forma de prosa. Comecei num “blocão”, tudo junto e depois comecei a preparar por linha, colocar para dar uma certa rima. E a inspiração veio mesmo da satisfação no trabalho e do que eu vejo no dia a dia que são as crianças que estão ali presentes. Eu me sinto no prazer, mas no dever. Não digo que eu perco horas quando eu faço pesquisa em casa, às vezes, deixo de fazer alguma coisa da minha vida particular em relação à minha casa, para contribuir, porque eu faço isso por satisfação mesmo. Eu sempre fui assim por qualquer coisa que eu tenha feito na minha vida. Não gosto de coisas deixadas por terminar. Em casa a gente deixa, mas no trabalho eu estou procurando deixar melhor. O que me deixa mais contrariada é você ver que as pessoas prejudicam as crianças para te agredir e isso eu não vejo aqui e isso é uma satisfação para mim.

Pesquisadora: Há mais alguma questão que eu não tenha perguntado, mas que você acha importante trazer para reflexão?

Eu acho que a secretaria tinha que dar toda bibliografia que a gente precisa. Não para mim, mas um

acervo pedagógico em cada unidade escolar, com todos os teóricos que são citados na nossa formação e que a gente precisa constantemente consultar e nós não temos. A maioria dos livros que temos na midiateca são muito requisitados, o acervo não está completo, não é muito atual.

Outra coisa, para que o meu trabalho fosse mais completo tinha que ter uma parceira para dividir comigo todo esse montante de trabalho que há no CEU. A secretaria não enxerga, ou procura não sei porquê não proporcionar. Daria para dividir essas 19 turmas para duas pessoas. Porém, o montante de trabalho que é num complexo grande como o CEU, fica enorme a requisição do coordenador pedagógico e eu não consigo dizer para você que eu tenha ficado parada um dia de todos esses dias do primeiro semestre, dentro do trabalho e mesmo assim, eu não consegui fazer tudo. E nem em casa eu fico sem estar “com a mão na massa”, estou sempre lendo um texto. E hoje, provavelmente eu poderia frequentar uma pós-graduação, por conta que eu estou melhor, estou conseguindo lembrar o que eu leio, então essa preocupação que a Secretaria de Educação tem, porém ela ainda é um percentual muito baixo, não abriu um leque grande. Quando eu entrei, eu perguntei para a minha OP que é “muito dez”: “cadê o kit coordenador pedagógico?” Perguntei se eu tinha direito a receber o *kit* que todo mundo tinha recebido quando ingressou e fiquei muito frustrada ao saber que era um *kit* muito pequeno e que só tinha sido dado quando o pessoal entrou junto com uma formação em 2010.

A indicação é que eles tragam mais formações, porém, com um olhar humilde e não com um olhar arrogante. Porque, algumas vezes, a gente sente que vem um olhar arrogante, que desconfiam muito do que a gente faz, que dá a impressão que, para eles precisamos provar muito, muito, muito, que nós somos necessárias, eu tenho essa impressão. Antes, no começo, eu pensava, eu enxergava de um modo, que as professoras me faziam enxergar, como se eu não fosse necessária. E um cuidado que a secretaria deveria ter com o trabalho do Coordenador pedagógico, é um olhar que observe para onde que essa pessoa está indo nesse momento e também

avaliar a real necessidade das pessoas e da escola. As pessoas da secretaria teriam que avaliar também o que acontece, que as pessoas se sentem concorrentes e sentem que estão perdendo, porque tem um coordenador concursado dentro da unidade escolar. Onde que eles acham que estão perdendo?

Pesquisadora: Você fala isso em relação à gestão?

Sim, em relação à gestão. Porque nós não somos concorrentes dos diretores. Esse diretor que está comigo agora e o que estava antes, eles não aparentam isso. O primeiro diretor, muitas vezes dava a impressão que ele se sentia perdendo um território e não há uma concorrência quando você proporciona educação. Tem que ter uma parceria mesmo. Não tem “eu estou ganhando” e nem “você está me fazendo perder” alguma coisa. Não sei o que acontece com as pessoas... Porém, somos todos seres humanos, mas acho que na Secretaria de Educação tinha que ter alguns especialistas nessa parte.

Eu acho que o teste psicológico pelo qual a gente passou na admissão deixa muitas falhas, porque eu percebi a jogada do teste psicológico e eu respondi de acordo com ele. Porque avalio hoje que eu não estava preparada para passar. Se tivesse passado na época por uma boa avaliação, realmente acho que não teria sido aprovada. Digo dessa avaliação psicológica, não para excluir as pessoas, muito pelo contrário, pois nós somos o município da inclusão, mas para contribuir com o nosso cargo, para nós nos sentirmos mais felizes e mais acolhidas num sentido geral, teria que ter um maior acolhimento mesmo. Não uma premiação gratuita, mais uma coisa que fale de como você está indo... um olhar... uma resposta... Os diretores não têm assim uma resposta efetiva, um retorno do nosso trabalho. A valorização a gente consegue no grupo. Além disso, você não tem. Quando não consegue do grupo, piora muito.

Hoje, com 19 turmas eu não tenho condições, não tenho braços para tudo, apesar de ter uma PAD para dar apoio. Não tenho meios para chegar lá na Secretaria de Educação e falar para a chefia: “olha, por que vocês não colocam uma parceira para que o trabalho

fique melhor e a formação fique um pouco mais efetiva?” Então, como você não tem voz, se fecha. É injusto porque você vê uma pessoa, uma não, várias pessoas trabalhando com três turmas e, provavelmente, vão continuar um bom tempo trabalhando nessa escola. Pergunto: “se essa pode ter três turmas, por que eu tenho que ter 19?” Então, essa pessoa que tem três turmas, a Secretaria de Educação poderia falar para que ela viesse uma vez por semana, trabalhar em conjunto com a pessoa que tem 19 turmas, do mesmo segmento que ela, para ajudar naquilo que for necessário. A Secretaria de Educação poderia ter essa iniciativa, poderia até estar no nosso estatuto, alguma coisa assim. A valorização que eu digo é nesse sentido. Eu me sinto esgotada, cansada. E só com 15 dias de recesso para nós nos refazermos, nos recompomos. Na verdade, só uma semana, porque teve a emenda e o feriado e três dias que trabalhamos nas férias. Deveríamos ter o mesmo recesso que os professores, e mais os três dias que trabalhamos em janeiro. Porque parece que não, mas a gente se cansa, o psicológico precisa de uma parada, mas parece que não tem essa visão. Por que o coordenador deveria sair três dias antes que todo mundo? Olha, os relatórios já estavam bem encaminhados, a festa já tinha passado, era justificável. E também a reunião pedagógica não deveria ser no primeiro dia após às férias. Porque eu tive que preparar essa reunião com todo montante de coisas que eu tinha que fazer no final do semestre. Ela está mal preparada. Eu vou precisar passar um *e-mail* para a coordenadora que ficou com essa palestra sobre inclusão. Ah, também tem no plano de formação uma discussão sobre inclusão e crianças com necessidades educacionais especiais e esclarecimentos, porque, realmente, importante ter o acompanhamento do AEE⁴⁷, o novo documento do AEE e algumas informações a mais para as professoras que recebem as crianças para ter um olhar e não ter aquele pavor, aquele medo.

Outra coisa, também queremos mais formações como nós tínhamos

⁴⁷ Atendimento Educacional Especializado: referente aos profissionais que atendem às crianças com necessidades especiais nas unidades escolares [NP].

antes e profissionais que venham com palestra e que podem ser tanto para nós formativa como para os professores. Que seja uma palestra como vai ter, por exemplo, na feira do saber no sábado, que eu quero assistir; vai ser falado sobre TDAH. Eu recebi um folheto porque eu já fui duas vezes, então eles mandam em casa. Sábado, se Deus quiser, irei para essa formação. Eles poderiam proporcionar formações assim. Eu preciso buscar a formação que eu necessito, me debruçar sobre ela para poder passar para os professores. Porém, algumas podem ter uma formação em comum, o coordenador participar da mesma formação que as professoras, que viesse alguém que falasse efetivamente sobre as divergências, sobre aspectos, sobre estratégias, tudo (?)... Asperger, Autismo, Transtorno e Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), vou até entrar na Internet e pegar um livro que eu vi. Eu economizo em livro, o que eu acho horrível porque eu adoro. Sempre brinco que eu morreria dentro de uma biblioteca, porque eu acho que o livro é a formação maior que a gente tem. Portanto, eu acho que a secretaria não deveria economizar em livro. Deveria oferecer os livros de acordo com os temas trabalhados na escola.

Pesquisadora: Bom, acredito que terminamos. Muito obrigada, você contribuiu bastante com minha pesquisa.

Desculpe o discurso longo, mas eu nunca falo pouco. Espero que sirva. Depois você vê o que serve...

COORDENADORA PEDAGÓGICA CP-5

Entrevista realizada em 2 de agosto de 2013.

Idade: 31 anos

Escola: EMEB E

1. Conte um pouco sobre sua trajetória formativa: Por que decidiu ser professora/Coordenadora? Alguém te inspirou? Que cursos você fez? (Magistério? Pedagogia? Outros...).

Eu não tinha nenhum interesse pelo

Magistério e foi o contato com uma prima minha, que estava fazendo CEFAM⁴⁸, que me fez pensar na possibilidade de fazer algum curso junto com o Ensino Médio. Mas, eu estava meio que perdida. E foi ao acaso. Eu tentei fazer CEFAM na época que morava na praia, em Itanhaém, mas eu perdi o horário da prova, o ônibus se atrasou e acabei não conseguindo fazer. Mas, eu insisti e acabei conseguindo uma vaga em Santos, onde era mais ou menos o esquema do CEFAM, era período integral, mas a gente não recebia. Então comecei a fazer. Nesse curso, teve uma professora que marcou bastante. O nome dela era Simone, professora de Psicologia da Educação Infantil. Ela falou algumas coisas que me despertou essa vontade de gostar de aprender, de querer ensinar e de querer trabalhar com criança. E lá a gente tinha umas atividades na escola, uns estágios diferenciados que fazíamos e eu comecei a gostar. Assustava um pouco, quando eu me aproximava de algumas realidades. Eu também fiz estágios em escolas um pouco difíceis. Mas comecei a pensar: "olha, talvez eu queira mesmo". Quando voltei para São Bernardo, comecei a trabalhar na área e queria muito fazer a faculdade, mas não estava tendo condições para isso e tive que esperar ainda uns dois, três anos. Fui fazer Pedagogia. Mas, para começar a dar aula, eu sentia um vazio entre o que você aprende e o que você consegue realizar. Eu sentia muito a falta de um acompanhamento. No particular, onde trabalhava isso era zero. Depois eu fui estagiária da rede de São Bernardo e vi que era diferente essa situação. Eu, como estagiária não tinha HTPC, não tinha nada, mas eu sabia que existia e que poderia ser diferente do vazio formativo com o qual estava acostumada. Gostava dessa ideia de você ir se formando, enquanto está atuando. Eu acho que a importância do HTPC é essa, porque não é qualquer formação, mas é uma formação que vai mexer com o que você está fazendo, que vai apontar caminhos. A faculdade faz isso, mas de uma forma muito teórica que você muitas vezes acaba não conseguindo exemplos concretos. Não sei se até pelo momento que você está fazendo, se não está ali com aquela criança em questão fica difícil fazer essa transposição só no plano abstrato.

⁴⁸ CEFAM – Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério [NP].

Então, foi meio que assim. Depois fui professora do Estado, passei no concurso. E as coisas começaram muito devagar. Depois fui trabalhando concomitantemente com a faculdade. Segui assim e até que eu virei coordenadora e foi então que ampliou mesmo esse meu olhar e essa questão do que é formação, para que serve esses momentos e como poderia ser diferente.

2. Quanto tempo atuou como professora? Quanto tempo atua como Coordenadora Pedagógica?

Como professora eu fiquei quase 10 anos, entre particular e no Estado. Fiquei quatro anos no Fundamental e eu gostava de pegar as turmas das séries iniciais para alfabetizar. É uma área que eu gosto muito. Por exemplo, apesar de eu não estar atuando com a alfabetização agora, eu estou fazendo a PNAIC⁴⁹, porque eu me interessei por essa questão.

Pesquisadora: E como coordenadora você está há quanto tempo?

Como coordenadora eu ingressei em 2010, ou seja, três anos e meio. Não era um cargo que eu almejava. Tenho costume de prestar concursos e foi um concurso que eu prestei por prestar e, na hora que chamou, eu fiquei muito na dúvida, porque não era um cargo que eu me via, até porque eu não tinha boas referências de coordenação na minha carreira.

3. Atuar na creche foi uma escolha sua?

Não. Foi ao acaso. Quando eu fui escolher, eu tinha a opção de uma escola gigantesca de Fundamental e eu queria Fundamental, porque eu já atuava na área e entendia alguma coisa daquilo. Mas quando eu fui fazer a escolha, tinha o Jucá que é uma escola gigante de São Bernardo e tinha a creche. Escolhi essa creche por ela ser uma escola pequena, na época funcionava só até às 17h30 e o HTPC era diurno. Eu tinha minha filha muito pequena, então tudo isso pesou na minha escolha. Não foi uma coisa proposital, mas, hoje em dia, vejo que eu não poderia ter feito escolha melhor e assim, me apaixonei muito e estou contente com as escolhas que fiz, porque eu acho que ampliou muito o meu olhar e eu aprendi muitas coisas,

⁴⁹ PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa [NP].

mas também tive que correr muito atrás, porque era um universo que eu desconhecia da Educação.

4. Há quanto tempo trabalha na creche?

Três anos e meio. Em creche mesmo como professora eu só tive contato com outras educadoras na escola particular, que trabalhavam com turminhas menores, mas muito pouco. Eu nunca atuei diretamente com a criança, somente com a coordenação.

5. Quais as dificuldades que você enfrenta nesta profissão?

Eu acho que tem uma parte que temos que passar mesmo que é a falta de experiência e isso conta bastante. O fato de não ter atuado como professora na Educação Infantil, acho que isso é uma coisa que eu tenho que correr atrás e que acaba sendo uma dificuldade minha. Outra coisa, ser gestor de pessoas implica em uma série de questões de relações interpessoais e você tem que ter uma predisposição muito grande, sempre existe algumas dificuldades e nem sempre é tranquilo. Têm dias que você fala: - "Oh, não vai passar". Eu acho que é difícil, é muito desgastante você lidar com o adulto, pois este já tem uma opinião e é mais difícil de convencer em determinadas ocasiões e chamar para aquilo que você quer. Na sala de aula é mais fácil. Você tem um projeto, mostra para a turma que acredita naquilo e a coisa flui. Agora, no universo do adulto já têm outras questões que envolvem. E no universo de escola, apesar de eu estar na mesma escola desde que entrei como coordenadora e é uma escola pequena, mas têm muitas coisas com relação a isso de gerir pessoas e de lidar com adultos. Outra coisa, particularmente, estando em São Bernardo, essa questão da falta de valorização do coordenador pedagógico também pesa bastante. Eu acho triste você ser tão desvalorizado financeiramente e até no cargo que você ocupa, como que você é vista pelos educadores e tudo mais... Porque está banalizado, as pessoas falam: "Ganha menos que a gente". E a responsabilidade que a gente tem é muito grande e muito maior que a de um professor.

Pesquisadora: Então você aponta como dificuldade a questão da falta de experiência, a desvalorização profissional e a

questão de cuidar das relações na creche.

A creche acaba criando um clima meio que caseiro e, às vezes, as pessoas transportam isso para lá como se fosse a extensão do quintal da casa delas e, então, você tem que intervir em algumas coisas. São muitas horas de convivência junto com as mesmas pessoas e isso tudo é uma particularidade da creche, que tem que ser levada em consideração.

6. Como você organiza a formação com os demais profissionais da creche: auxiliares em educação e equipe de apoio?

Lá na creche temos o plano de formação dos auxiliares e a gente segue o mesmo plano do HTPC. Adapta porque eles têm um tempo muito menor que o dos professores, mas realizamos o mesmo plano. Por quê? A gente acaba escutando eles no começo do ano junto com os professores para montar esse plano, mas acreditamos que precisa ser o mesmo, porque sempre que a gente propõe um plano, por exemplo, a gente está estudando sobre o brincar agora e isso começa a impactar nas práticas vigentes da escola, e se você não tiver uma ponte que esteja falando a mesma língua, eles não entendem e isso fica muito claro. Por exemplo, nessa questão específica, os professores que têm mais tempo estão com a formação mais adiante e a gente começou a coletar vídeos com eles e quando chegamos nessa fase com os auxiliares, os vídeos que eles tinham já eram completamente diferentes. Por que? Porque os professores já tinham começado a alterar as práticas em função da formação. Então falamos: - "Olha gente, vamos ver uns vídeos de antes". A prática já tinha se modificado e eles não conseguiram pegar as práticas de como era o brincar anteriormente. Isso tudo já vem mexendo e fica uma lacuna quando você trabalha com planos de formação diferentes, porque não é só - "Ah, está bom a gente está discutindo isso e faz uma lista de coisas e passa". Não. Tem a questão de como você vai lidar, como você vai fazer. O que a gente mais discuti nessa questão é o "como", não é nem o que a gente faz, é como a gente faz, por conta da postura do adulto. Então, é assim que a gente faz.

Quanto à formação com a equipe de apoio, a gente sabe que falha

nisso, pois não fazemos uma coisa específica. As reuniões que acontecem são muito pontuais e eu acabo não participando. A diretora que faz e são reuniões com foco nas questões do trabalho, mais ligado às tarefas mesmo. Por exemplo, alguém dessa equipe vai sair de férias, como vamos fazer? Então, marca-se um encontro para reorganização das tarefas. Portanto, de formativo a equipe de apoio só tem as reuniões pedagógicas mesmo, o que a gente sabe que é muito pouco, quase nada. Elas acabam participando das metas e o que a gente vai desenvolvendo destas e nas avaliações elas participam de tudo, mas não temos estruturado uma formação e eu acho que é falho isso. Eu sinto falta de um pouco disso, porque, às vezes, essa questão do brincar, por exemplo, quando começa a mudar o pessoal do apoio não entende o porquê e, dependendo do olhar que você tem, isso faz muita diferença: Porque que agora a gente está colocando macarrão, espalhando grão para tudo quanto é lado nas comidinhas e fazendo uma "sujeirada" danada? Se elas entendessem um pouquinho a mais sobre isso faria diferença, porque não iriam ver só como sujeira e sim, como que a criança está aprendendo, como estão se beneficiando com isso. Então é uma lacuna, é um desafio, vamos colocar assim, a gente instituir um pouco mais com o pessoal de apoio.

Pesquisadora: A formação com os auxiliares se dá em que frequência?

A formação com os auxiliares é semanal, uma hora por semana. A gente dá um "jeitinho", porque não temos esse horário previsto na carga horária deles. Nós fazemos de 4ª feira, das 13h00 às 14h00. É um horário que eles estão voltando do almoço e fica uma pessoa só com as crianças, porque a maioria está dormindo. Quando é 13h30 volta o outro educador para a sala e eles ficam até as 14h00 com a gente. É essa uma horinha que a gente tem.

7. Como estrutura o plano de formação com cada segmento (professores, auxiliares em educação)?

A gente parte do princípio que tem que ter uma continuidade. Então, não é assim: acabou o ano, zera tudo. Apesar da equipe todo ano, desde que entrei, ter sofrido modificação, mesmo em ano que

não é de remoção, tem mudado, a gente parte de uma continuidade, mas não é só isso que conta. Por exemplo, um plano nunca fica só na continuação do que não foi terminado, a gente faz uma leitura das necessidades. É uma leitura feita por mim e pela diretora, nós conversamos muito sobre isso e escutamos também as expectativas do grupo e depois damos um direcionamento ao plano. Esse ano como o HTPC está separado⁵⁰, a gente fez um encontro noturno para fechar isso. Escutamos o grupo, observamos um pouco, tivemos as nossas impressões, dei uma olhada nos planejamentos e, a partir daí, fomos fechando. Tínhamos também algumas sugestões deixadas do ano passado, a continuidade que eu falei. Tudo isso foi colocado para o grupo que acabou optando por um foco. Nós demos uma ampliada e chegamos a um plano que atendia aquilo que elas estavam solicitando, mas também chamava um pouco para o que a gente estava fazendo de leitura do grupo, que foi a questão do brincar. Nosso plano esse ano está bem grande, pois fizemos módulos. E o que a gente fez? No começo, o primeiro módulo foi retomar o que havíamos estudado o ano passado sobre desenvolvimento infantil na teoria Histórico Cultural. Então, fizemos uma retomada dos principais conceitos que aquele grupo chegou, para começar a falar com o atual grupo. O plano que elas votaram foi sobre os conteúdos de 0 a 3 anos e elas mesmas falaram sobre a necessidade de olharmos para o brincar e a gente acredita que um dos maiores conteúdos de 0 a 3 anos é o brincar. Então, falamos um pouquinho de desenvolvimento infantil, falamos do brincar até o final do semestre e fizemos as orientações didáticas para esses momentos e agora estamos avançando, começando a falar um pouquinho dessas coisas que as crianças gostam de fazer e a gente costuma propor. A gente sabe que as áreas de conhecimento estão meio ultrapassadas, mas, didaticamente, optamos por falar

de Arte, não que a gente vá falar de área por área, assim tão fragmentado, mas, sim, falar de conteúdos que são interessantes para a criança pequena e o que a gente tem de matéria prima para desenvolver com elas. Então até o final do ano, a ideia é que a gente fale também dessas coisas que chamam atenção das crianças, os bichinhos, conhecer as coisas, o desenvolvimento da oralidade, de como se faz isso, como a gente estimula isso. Chamar a atenção delas para os conteúdos gerais da creche. E pretendemos abordar também um pouquinho das modalidades organizativas.

Pesquisadora: Na hora de organizar esse plano, quem organiza? É a gestão? Organiza junto com as professoras? Como é estabelecido o tempo de duração dos assuntos?

Geralmente, a gente organiza por blocos, não faz do ano inteiro, faz o plano geral. No meu plano estava lá: falar do desenvolvimento infantil, do brincar, os módulos dos conteúdos de uma forma geral da Educação Infantil e a gente quer tocar também nessa questão da rotina que é bem fragmentada, quadradinha, mas não colocamos isso no plano. Então, a gente faz um plano geral e depois vai desmembrando, quem vai ditar o tempo que vai durar... é o tempo do grupo, acredito que até o final do ano a gente não vai dar conta de tudo isso. Para cada bloco, vamos fazendo subplanos. Nós fizemos um subplano para o brincar, agora nós acabamos de montar um “planinho” de artes. E toda vez que começa esses subplanos que eu estou chamando agora, a gente investiga sobre o que elas sabem sobre aquilo e o que é do interesse delas aprender. Agora mesmo fizemos esse movimento com elas, um bate-papo, uma roda de conversa sobre o que elas queriam saber mais de Arte e nessa conversa a gente já consegue ler muita coisa do que elas estão trazendo, que indicam onde a gente precisa atuar. Então, em cada módulo a gente vai ramificando e vai abrindo o leque. Não é fechado não. Agora, a gente vai à busca de material, de acordo com isso. Fechamos que iremos falar um pouco do desenvolvimento das fases do desenho. Não que a gente acha isso importante, mas para conhecer o que as crianças fazem, em que momento elas estão. Vamos conhecer alguns autores que falam sobre isso, que não tem um só, e quais são os

principais, como que eles fazem essa leitura das crianças e a gente combinou também de ver um pouquinho sobre oficina de percurso, sobre a questão de trabalhar com artistas e de como tratar as produções das crianças. Então a gente está com bastante coisa. Pensamos em fazer uns seminários com elas, uma vai apresentar para as outras, vai estudar um pouco e a gente vai fazer esse bate-papo, essa troca, para falar disso. Ainda não trabalhamos com seminários com esse grupo e a gente espera que caminhe. Porque, às vezes, falamos de tudo e dependendo do que vier, se elas não se aprofundarem, se a gente achar que não deu conta de sanar e que ainda tem gente que não entendeu aquilo, vamos pegar outros textos e outras coisas, para movimentar para isso, só passamos para a próxima etapa se acharmos que deu conta de tratar minimamente aquele assunto. Então, esse tempo é muito ditado pelo grupo, e a gente que acaba selecionando os materiais. Mas, acolhemos sugestões, às vezes, elas trazem textos e a gente lê, às vezes, tem tudo haver mesmo.

8. Quais os temas que abordou nas formações nos últimos três anos? Por que esses? Quem os escolheu?

No primeiro ano, quando cheguei já em Março, não sabia o que era isso, eu nunca tinha participado enquanto professora de um plano de formação. Então eu li algumas coisas e tentei fazer. Lembro que a gente tentou montar e ficou “meio manco” mesmo, era baseado na questão das relações, com o objetivo de fortalecer as mesmas. Confesso que foi meio frustrante o resultado, mas o nosso foco era esse. Tinham muitas etapas como a de trazer um pouco o histórico da creche de São Bernardo para que as pessoas entendessem em que momento histórico elas estão, porque é organizado dessa forma. Havia um descontentamento muito grande no ano que eu entrei. Um ano de muitas mudanças. Era uma PRD - uma Professora Respondendo pela Direção - depois veio outro diretor, muita gente nova, a diretora que era uma grande representante pedagógica da escola tinha se aposentado e estavam muito desgastadas as relações. Então, foi difícil de implantar esse plano. Estava chegando o cargo de coordenador na rede, eu não tinha experiência e, assim, o plano ficou meio prejudicado. A gente trouxe

⁵⁰ Até o ano passado o HTPC ocorria com toda a equipe de professores junta, a partir desse ano, ficou regulamentado que a equipe que quisesse poderia dividir o HTPC, assim, a maioria das creches está trabalhando com dois horários de formação: das 07h00 às 10h00 com os professores da tarde e das 15h00 às 18h00 com os professores da manhã. [NP].

algumas coisas, nesse sentido, eu lembro que consegui um vídeo com duas dirigentes, falando um pouquinho do histórico do auxiliar em educação, porque nossa questão era, principalmente, com auxiliar, na época eram dois auxiliares e um professor para cada turma. Discutimos como que isso era para a prefeitura, porque em um dado momento não existia mais a figura do auxiliar e trouxeram à tona de novo esse cargo, porque que isso aconteceu, elas foram falando e a gente trabalhou um pouco isso. Mas, eu acho que o grande objetivo daquele ano não conseguiu ser atingido, porque nada permitia, pois foi um ano que estava em plena revolução, tudo iria mudar e já tinha todo esse processo acontecendo e, então, ficou meio conturbado⁵¹.

No segundo ano foi quando veio a diretora efetiva, pois foi ano de remoção⁵² e, então, ficou mais tranquilo, porque ela é uma grande parceira, mais experiente, e me trouxe um outro modo de fazer e a gente fez juntas. Ela tem uma vasta experiência, com 21 anos só de creche. Uma experiência muito bem vivida, porque, às vezes, tem gente que tem muita experiência, mas é uma experiência só. Todo ano é a mesma. Mas ela não. Ela tem muita experiência e tem muita objetividade para escrever. Então me pegou pela mão mesmo e - "vamos fazer juntas" - e até hoje, muitos planos ela que redige, senta junto comigo e faz, a gente conversa muito e troca muito nesse sentido. Nesse segundo ano como tinha mudado muito o grupo e a gente tinha recebido umas professoras do Ensino Fundamental, estávamos sem noção do que fazer com elas. Era tanta necessidade formativa que a gente não sabia por onde começar (risos). A gente acabou optando por falar dos instrumentos metodológicos, pensando um pouco que essas professoras precisam enxergar essas crianças, porque elas não estavam vendo aquelas crianças como crianças de 0 a 3 anos, com as

necessidades que tinham, e elas precisavam falar dessas crianças. A primeira ideia foi a de falar de desenvolvimento infantil. A princípio foi isso que a gente falou que iria trabalhar, mas vimos que os instrumentos metodológicos eram prioridade. Eu até falei: - "Daqui a pouco é a escrita dos relatórios e como elas vão falar alguma coisa dessas crianças se elas não estão olhando para elas dessa forma". Então, fomos falar de instrumentos metodológicos e isso acabou se estendendo por um grande tempo, porque eram muitas dificuldades. Trabalhamos as modalidades organizativas, elas tinham muitas dúvidas da questão de projetos, de sequências, então, "deu pano pra manga", a gente foi quase até Setembro nisso. Então, de setembro em diante, a gente começou falar de Vygotsky que "calhou" com a assessoria que estávamos tendo. Em princípio, no plano era isso mesmo, falar do Vygotsky e do Wallon, a gente estava louca, né? Queria falar de tudo! Mas, a gente deu conta de começar a falar do Vygotsky e falamos muito dos instrumentos naquele ano.

No ano seguinte foi o ano que eu estava explicando que a gente estudou mais a teoria Histórico Cultural e passamos metade do ano fazendo isso, nos debruçamos nessas questões e foi um ano que começou mesmo a render. Tinha trocado totalmente o grupo de novo, mas com algumas pessoas que permaneceram a gente conseguiu dar uma continuidade e começou a fluir essa questão de estudar a teoria Histórico Cultural e, no segundo semestre, foi quando a gente entrou com os módulos. Então, que a gente "surto" de vez, porque a gente elencou com as educadoras o que a gente queria estudar e a gente queria estudar a questão do espaço, a questão da rotina, a questão do brincar, ou seja, muitos conteúdos; fizemos "trocentos" módulos. Mas só conseguimos tocar na questão dos espaços. Foi uma discussão muito rica e interessante, o grupo respondeu muito e foi a primeira vez que eu comecei a ver as formações chegarem à prática. Não só de ver, foi gostoso porque tinha coisas que há muito tempo incomodava tanto eu quanto a diretora e também algumas educadoras. Na formação, a gente parava e - "vamos olhar hoje para o refeitório" - saía, olhava e mudava. E essas mudanças quem faziam eram as professoras, então depois

não tinha conversa - "ah, porque mudaram, porque quiseram que a gente mudasse" - não, porque eram todas sugestões delas. Assim, fomos organizando cada espaço, discutindo o que cada sala deveria ter, discutíamos o que a gente chamou de "os mínimos" - "cada sala tem que ter..." Elencamos os princípios norteados na organização dos espaços que a gente usa. Está no nosso PPP e acho que todo ano é retomar com o grupo que chega, pois colocamos com sugestões do que toda sala deveria ter, "os mínimos" que a gente deveria garantir. Foi uma discussão bem rica com o grupo do ano passado. Então, acabou o ano, todo mundo mudou e com esse novo grupo desse ano, a gente começou como eu já falei com o desenvolvimento infantil, brincar e estamos começando a falar de artes. Então fica aquela coisa quebrada, porque em São Bernardo os grupos estão mudando muito, todo ano, não é só questão de remoção. Todo ano muda muito o grupo. Tem coisa que você acaba perdendo. Hoje eu e a diretora, a gente lamenta assim - "Se fosse o mesmo grupo do ano passado, se tivesse se mantido um pouquinho mais, essa formação que está tendo agora já estaria bem adiantada". Tudo bem que a gente está tendo alguns retornos, já sentimos algumas mudanças na questão do brincar e tudo mais. Mas, acaba que você vai cortando, vai voltando. Eu acho que isso eu não falei, mas é um grande desafio desse lugar que a gente está, ainda mais quando você fica em uma escola que muda muito, é uma dificuldade essa coisa de você todo ano ter que retomar tudo de novo e manter esse fio, porque também não dá para começar do zero.

9. Como você caracteriza o uso dos instrumentos metodológicos na unidade escolar?

Olha, a gente vê de tudo e até uma coisa que eu conversava muito com a minha diretora esse ano, o que assusta é saber que a gente pertence à mesma rede. Esse ano, tivemos muitos estranhamentos das educadoras quanto ao fato de eu pedir para ver planejamento. Então eu falo: "Isso não existe nas outras escolas?" - Eu sinto que não é uma prática totalmente 100% adotada na rede. Nós temos uma política na qual eu que faço o acompanhamento do planejamento, eu tento manter uma sistemática quinzenal com devolutiva cada vez que eu pego, geralmente, final de semestre, eu acabo me

⁵¹No ano seguinte (2011) a creche passaria a ter dois professores e um auxiliar em educação para cada agrupamento e ampliaria seu horário de atendimento para 11 horas diárias ao invés de 10. Os auxiliares em Educação não sabiam o que iria acontecer com aqueles que saíam da creche [NP].

⁵²Na rede municipal de São Bernardo do Campo o processo de remoção ocorre a cada dois anos [NP].

atrapalhando e atrasando, pois entro nos relatórios. Ainda não consegui manter uma coisa assim totalmente estável, mas a rotina que a gente mantém é delas fazerem o registro, fazerem o planejamento e me entregam quinzenalmente, então eu olho o registro da quinzena anterior e o planejamento da quinzena seguinte e dou uma devolutiva validando, sugerindo coisas, enfim nesse sentido. Eu faço o acompanhamento dessa forma e acho que o uso dos instrumentos, o registro principalmente, ainda requer muito investimento. Ainda acontece de forma muito descritiva como se fosse uma atividade que estivesse começando para muitos educadores. E a questão do planejamento, o grande desafio que eu vejo na creche é ir além daqueles quadrados. Nós não trabalhamos com caderno pronto, não tem nenhuma sugestão de modelo de planejamento e isso as deixam malucas, porque elas querem aqueles cadernos que algumas escolas ainda usam e isso ficou meio que amarrado. E se você pede um detalhamento causa um estranhamento muito grande. Você pedir, por exemplo, o objetivo das atividades. Eu percebo uma dificuldade muito grande de escrever o objetivo de uma forma mais clara e mais objetiva, sem ser aqueles “megas”, aquelas coisas assim muito genéricas, muito amplas. O que você quer com isso? É difícil fazer objetivo para aquela semana. É como se planejar fosse colocar o nome da atividade que vai dar, no máximo o recurso e o material. Para que planejar o momento do parque? Não precisa ter toda semana uma coisa diferencial, até porque aquele lugar já tem um leque, mas nunca planejar nada para aquele lugar é grave. Área externa, só porque a gente tem uns brinquedos que podem ir para a área externa são só aqueles que levam e só daquele jeito. É bola e motoca. Então você tem que ficar ali puxando e, às vezes, você puxa e vai questionando, perguntando, vai sugerindo, mas elas dão umas “travadas”, assim do tipo - “para que isso, eu não sei” - elas estranham esse tipo de coisa, porque vem de uma prática que não estão acostumadas a fazer e quando fazem é uma prática muito burocratizada, o planejamento e o registro. Porque o registro está ligado à observação, ao que você olha. E se você não está atento para olhar certas coisas, não elenca alguns focos para algumas coisas,

não vê e, então, fica descrevendo algumas cenas e aparecem muito poucas análises do que elas veem, às vezes, trazem umas frases... Que eu falo o que será que ela está pensando dessa fala? É aonde eu vou dando umas cutucadas.

Pesquisadora: A parte de relatório de aprendizagem das crianças segue essa mesma linha de registro e planejamento, considerando que o relatório da criança é a avaliação do trabalho na creche?

Olha, eu vou te dar um exemplo desse ano, eu tenho ótimos relatórios e alguns muito empobrecidos. Então eu leio todos e dou devolutivas e sugestões. Tem uns que você lê e consegue ver a criança ali com movimento, fazendo as coisas que ela aprendeu, mas tem uns que você vê uma descrição. Fica claro o pensamento: “Sou obrigada a escrever isso”. E se você trocar o nome da criança não vai fazer muita diferença. Ainda hoje, a Orientadora Pedagógica estava dando uma devolutiva, pois ela levou alguns relatórios para ler e estava falando sobre isso. Mas a maioria já está caminhando e, elas foram muito esforçadas. Achei que todas elas, na escrita dos relatórios desse semestre, tentaram, mas é aquela coisa, não vai sair um relatório do nada, se a pessoa não observa as coisas, não registra, não vai conseguir aprofundar muito. Mas eu senti que houve um esforço, elas acataram as sugestões. Nós fizemos uma conversa com elas, um HTPC inteiro só baseado nas questões norteadoras, trazendo os cinco elementos qualitativos que a Jussara Hofman propõe para compor um relatório. Trouxemos exemplos de relatórios da escola e exemplos que Jussara traz no livro. Eu percebi que elas tentaram fazer e eu conseguia buscar isso nas intervenções que eu fiz, então eu acho assim, uma boa parte, mais de cinquenta ficou “nesse nível melhor” de falar um pouco mais da criança, mas não são todos. Teve uma educadora em específico, que apresentou meia folha e muito pobre mesmo. Então precisou muito investimento, mas ela tentou e ampliou. Isso depende da capacidade do que ela consegue hoje. Lógico que a gente tem que trabalhar para que ela vá além. Tem uma educadora que era do ano passado e não fazia um relatório tão legal e esse semestre o relatório dela ficou muito bom. Fiquei feliz, você vê que ela está

ouvindo, que ela está aberta para isso e então vai mudando com o tempo. Mas, exige investimento e, às vezes, você fica investindo em uma pessoa que vai embora. É essa a nossa vida. Pena que elas estão indo embora não para outros lugares da rede, estão para outras cidades, mas faz parte.

10. Quais estratégias formativas você utiliza com cada grupo?

Que tipo de estratégia você está se referindo?

Pesquisadora: Textos, vídeos, tematização, você falou que iria começar usar seminários, então você até já trouxe algumas coisas em relação a isso.

A gente, geralmente, faz um movimento de sempre trazer a teoria e depois atrelar ela à prática. A gente até traz prática de outras escolas, de outras experiências, às vezes, vai buscar, ligo para outras escolas buscando informações, como já até te liguei, mas sempre fazemos uma ponte com o que acontece dentro da escola. E quanto à tematização, nem sempre você consegue um grupo disponível para tematizar sua própria prática. Às vezes, pode ser “um tiro no pé”. Já houve um ano que a gente tentou fazer isso e não deu certo. Mas o grupo específico desse ano, aceita de uma forma, sem levar para - “olha ela está me cobrando, está olhando para mim” - Não. A gente está estudando sobre aquilo. Conseguimos fazer isso com o brincar. Nós propusemos para quem quisesse gravar e veio de quatro salas, vídeos diferentes e a gente conseguiu tematizar, mas antes disso, fizemos um estudo, a gente usou textos. Depende do tema, a gente vai procurar pessoas que falam sobre o mesmo, atrela muito aos nossos estudos com a teoria Histórico Cultural e, esse ano a gente falou também um pouquinho de Wallon. Trabalhamos com um texto de uma pesquisadora que fala principalmente da afetividade na creche e ela usa como referência o Wallon, então usamos trechos da tese da Mariana Roncarati, para falar dele e depois fizemos a ponte do que a gente está falando e o que isso tem a haver com a criança que está lá na sua sala. Porque acreditamos que não muda, se não fizermos isso. Caso contrário, vira faculdade e você só estuda teoria. Para isso usamos um monte de recursos, gostamos de trazer imagens, quando a gente estudou espaço,

por exemplo, mostramos as fotos da formação da Suely, pois ela trouxe fotos do mundo inteiro com relação à organização dos espaços: da Rússia, de Cuba, aqui do Brasil mesmo... Conseguimos um acervo com a Alzira, que é da rede, de fotos antigas de São Bernardo e fotografamos os nossos espaços e depois fomos olhar para eles individualmente. Então, tentamos fazer isso de trazer imagens. Normalmente, a gente traz os textos primeiro, fazemos alguma coisa para sensibilizar para o tema, conversar, colher os conhecimentos prévios delas e já vai entrando com a teoria e depois da teoria a gente começa atrelar com a prática. Então, geralmente, são essas estratégias utilizadas e para tematizar até usamos algumas imagens, mas, normalmente, utilizamos vídeos. No estudo sobre o brincar a gente conseguiu um vídeo de outra escola e foi muito legal, pois ele mostrou as crianças brincando de veterinário, mesclando o *kit* médico com um monte de bichinhos de pelúcia, tudo que é bicho, cachorro, coelho e montando bem estruturadinho a brincadeira do veterinário. Conseguimos tematizar com esse e ampliar a visão para não ficar só no que já tem na escola, porque fica como se fosse a única possibilidade, então a gente tenta trazer de outros lugares também.

11. Como ocorre a construção do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP)? Ele se constitui como um documento funcional ou burocrático para os funcionários? E para você?

A gente não tem esse movimento de no começo do ano ser aquela loucura - "tem que fazer o PPP". Geralmente, não. O PPP está sendo feito agora, ao longo desse ano. Chega no começo do ano nossa única preocupação, ou melhor, nossa maior preocupação é adequar o plano de formação para aquele ano, pois temos que pensar e formular com as pessoas que estão ali, mas levando aqueles aspectos que te falei em consideração e o resto fica muito por conta do oficial, porque a gente acaba mudando mesmo a questão dos nomes das pessoas... Essas coisas... Agora, os estudos eles vão sendo colocados no PPP ao longo do ano. Então, não tem essa de fazer tudo no começo do ano, mudar tudo. A não ser quando a Secretaria de Educação muda a ordem das coisas, estão fazendo isso ultimamente, nesse caso, dá um pouco mais de

trabalho. Este ano eles mudaram um pouco, mas foi uma questão de encaixar na organização que eles queriam, mas não que a gente fez alguma coisa, porque no PPP, sempre que a gente vai modificar alguma coisa, o fazemos com o grupo que está lá. Por exemplo, desse estudo que a gente fez sobre o brincar, escrevemos orientações didáticas para os momentos de brincadeiras da escola e isso já vai para o PPP do ano que vem. Então, a gente já tem lá digitalizado, salvo, guardadinho. Em relação à Arte, temos no PPP a parte que fala de artes, com certeza a gente vai produzir algumas coisas e vai visitar o que está escrito, validar, acrescentar ou alterar. Portanto, vamos fazendo o PPP ao longo do ano. O que eu percebo é que as pessoas acabam não recorrendo tanto a esse documento, mas que a gente fica sempre fazendo esse movimento para que elas precisem. Quando vem perguntar algo: "Tem no PPP, vamos ver aqui". Elas dependem um pouco dele, porque tudo está nele: o que a gente está fazendo e o que vai estudando, vamos colocando dentro dele. Uma coisa que muitas escolas fazem e que a gente não costuma fazer é por as sequências, os projetos didáticos no PPP, porque fica aquilo de ter uma data para fazer e a gente acredita que isso vai no caderno dos professores e acompanha de outra forma. Então, no PPP não colocamos por causa dessa questão da necessidade de não burocratizar essas coisas que a gente acredita que é da modalidade organizativa do planejamento e não necessariamente eu tenho que pensar o projeto, porque o PPP tem data para entregar e eu tenho que colocar sequência, não, a gente faz à parte. Então, o nosso PPP é bem enxuto. Mas os estudos que vamos fazendo colocamos nele e a gente tenta fazer esse movimento das pessoas se reportarem a ele para o que precisa.

12. Que avanços você percebe na sua atuação como formadora? A que você atribui esses avanços?

Eu comecei sem experiência nenhuma, tanto como coordenadora, como na especificidade em que eu estava trabalhando, então fui de zero ao que eu sou hoje, não que eu acho que está bom, que está ótimo. Não. Muita coisa eu tenho que correr atrás, muita coisa preciso melhorar, preciso estudar, preciso ser mais organizada para algumas

coisas que são importantes e que fazem parte do meu trabalho. Mas, eu acho, que é nesse processo, que eu ainda estou me constituindo como coordenadora e, dentro desse processo, com certeza, tive vários avanços até o de trilhar esse caminho e entender o que faz parte da minha função. Tem muitas coisas que eu ainda não consigo fazer direito, as observações de sala, as devolutivas no final do semestre, eu sempre me "embanano", mas eu já consigo visualizar quem eu sou e o que estou fazendo aqui. Porque no começo eu não sabia. E até por falta de repertório mesmo, porque eu nunca tive alguém acompanhando o meu trabalho tão de perto como é possível fazer, ainda mais em uma creche pequena. Então, a constituição desse papel, eu acho que teve todos esses avanços de descobertas e de estar qualificando mesmo. Como, por exemplo, intervir nos relatórios, dar devolutivas das coisas, observar as práticas das educadoras, estar mais atenta com as crianças, acho que tudo mesmo, eu vou estudando, eu vou aprendendo e eu me sinto mais sensível para essas coisas. Têm coisas assim absurdas que não passavam pela minha cabeça e que eu não fazia desse jeito, por exemplo, eu não tinha me ligado de como é importante receber as crianças, de como é importante você receber as famílias, esse contato inicial são coisas que hoje em dia faz parte do meu cotidiano, que é hábito e que dou o maior valor, porque sei do poder que elas têm, pois quando você acolhe bem a família desde o momento de inscrição que, não necessariamente, sou eu que faço, mas, às vezes, faço a inscrição quando precisa, faço matrícula, acompanho reclamação de pais - de como vem e de como encaminhar. Sinto-me ainda muito "crua", mas sinto também que tive muitos avanços e acho que esses se deram por conta de ter uma parceira mais experiente, que foi quando veio a diretora efetiva e mesmo quando eu cheguei, que tinha uma pessoa respondendo pela direção, que me acolheu e foi me dando um caminho. Essa parceria mais experiente faz toda a diferença. Mas, uma parceria com uma boa experiência vivida, de dar a mão, de fazer junto, de dizer - "Não, vamos por aqui" - de fazer você pensar um pouco no que está fazendo, porque está fazendo. E acho que foi extremamente importante para que esses avanços

acontecessem. Porque eu poderia estar muito mais superficial, se não fosse isso.

13. Como você vê as formações voltadas para a coordenação? Elas contribuem para respaldar seu trabalho junto aos professores/profissionais? De que maneira?

Formação... Pensando na assessoria⁵³ que a gente teve e no curso da USP⁵⁴, acho que foram os dois mais direcionados à coordenação. Quando a gente entrou em São Bernardo, teve um início de curso com as OPs e eu lembro que era para serem dois ou três módulos e a gente fez um módulo só. Acho que esse curso teria feito mais sentido para gente do que aquele curso da USP. Ele iria falar um pouco da rede e como é visto o histórico das formações na época que eram as PAPs e de como que era feito. Eu sinto uma diferença enorme de quem já conhecia a rede para quem não conhecia. Por exemplo, o repertório que eu não tenho do que é o papel do coordenador, quem foi PAP já sabe o que tem que fazer, pois ela estava aqui discutindo isso, ela estava nesse movimento, nessa reflexão. Elas já sabem das sutilezas e delicadezas do cargo, do que tem que fazer, o que observar, os combinados e coisas assim e, quem chegou de fora, de outra rede, não sabe disso e eu acredito que em algum momento precisava ter sido dito essas coisas simples, e acho que as OPs tinham pensado nisso para a formação dos CPs, porém, veio aquele plano da USP que era muito mais abrangente e que tirou a gente da escola por muito tempo em um momento crucial, pois quem estava chegando precisava estar mais próximo da escola e sair um pouco menos. Precisávamos mais de um estudo relacionado com o nosso dia a dia da escola de São Bernardo do que o

estudo por problemas oferecido pela USP. Aquilo era mais uma coisa de pós-graduação, do que você está diretamente falando, construindo a sua rotina. Acho que a Secretaria de Educação perdeu uma boa oportunidade de por alguns “pingos nos is” com os coordenadores e de acolher melhor esse grupo que estava chegando. Mas, não deixou de ser uma formação interessante, mas eu acho que tem esse lado que ficou devendo. Já, o curso com os gestores da escola, acho que começou afinar algumas coisas, mas falta continuidade, falta esse “ganchinho” com – “Está bom, você está sabendo de tudo isso, mas como fica a rede de São Bernardo agora?”. Falta comprometer quem está estudando. Porque quando a prefeitura investe na gente, alguma coisa tem que ser cobrado daquilo, na medida que vai sendo apropriado. Não cobrança no sentido de ameaça, mas no sentido de que se a gente está sabendo mais o que isso muda? Nisso tudo que a gente fez, falta um encadeamento de ações, acabou sem acabar a assessoria com a Suely e a gente está no vazio de novo. Então, acho que fica muito assim... sem concluir. E acontecem também alguns equívocos, por exemplo, as reuniões administrativas achando que é formação e que são coisas diferentes. Por outro lado, não dá para negar o quanto que São Bernardo já avançou nisso e tem um histórico, só acho que tem que tomar cuidado para não deixar perder, porque algumas coisas estão se perdendo nesse caminho. Mas, acho que a formação é Fundamental e que amplia. Quando a gente se encontra nas formações, principalmente as que tínhamos com o grupo de OPs, mesmo às vezes, não sendo tão produtivas, mas só de você ver o colega de outra escola e trocar experiências já amplia o seu olhar, você vê outro jeito de fazer as coisas e isso é importantíssimo, é fundamental que aconteça.

14. Você tem autonomia para desenvolver o próprio trabalho?

Tenho. Têm as questões da secretaria e as questões de você trabalhar em parceria. Eu tenho a minha diretora, mas a gente tem uma relação muito boa nesse sentido, eu não me sinto, em nenhum momento, podada ou desautorizada. Eu me sinto menos participativa na questão da formação do auxiliar de limpeza,

que acaba ficando mais por conta da diretora. Mas eu sei que não me esforço para participar, porque no ano que eu entrei tive algumas questões com o grupo e acho que me esforço pouco para participar, pois tem um lado que seria meu, de me fazer presente nesses momentos, de fazer questão e cravar o meu lugar. Mas do contrário, conversamos muito e das poucas questões que não concordamos a gente sempre consegue conversar e pensar sobre essas coisas juntas, cuidando para não deixar ficar mal entendido e reconhecendo que a gente não acerta sempre. Os problemas não são vistos numa questão hierárquica, mas, sim, numa questão profissional, considerando que todo mundo está ali no mesmo barco. Eu tenho, sim, autonomia para fazer o meu trabalho e a diretora participa de tudo. Às vezes, o que acontece na nossa divisão de trabalho é que tudo a gente faz juntas, uma sabe e a outra sabe. Então, às vezes, deixamos de fazer algo, porque uma das duas não pode. Por exemplo, reunião de trio⁵⁵, se não dá para uma participar, a gente acaba cancelando. E eu acho que a gente precisava rever isso, porque não dá para fazer tudo as duas e é isso que a gente acaba fazendo na maioria das vezes. Ela está em 95% dos HTPCs e das reuniões com os auxiliares e, então, isso, às vezes, empaca algumas coisas que ela poderia deslanchar mais na APM, por exemplo, e eu deslanchar mais em outras coisas, mas a gente fica meio que nessa dependência uma da outra. Porém, é uma coisa que não é pesada, pelo menos eu não sinto assim. É uma coisa que ambas acabam tratando dessa forma.

15. Como é a sua relação com a equipe? Como você acredita que é vista pela mesma?

Que difícil essa! Eu fico pensando muito sobre isso. E no começo isso me desgastava. Faltava maturidade. Acho que daqui a uns anos eu vou me importar menos com essa coisa de como o outro deve me ver. E em relação ao coordenador pedagógico, você acaba sendo visto como um chefe. Alguém que está lá acima das pessoas. Com alguns profissionais

⁵³Quando os CPs iniciaram suas atividades na rede, passaram por uma assessoria realizada em parceria com a Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (FAFE) da Universidade de São Paulo (USP), intitulada de “Aprendizagem baseada em problemas e por projetos (ABPP): interlocução com professores coordenadores sobre a constituição de competências profissionais” [NP].

⁵⁴Esse curso ministrado pelas Prof^{as}, Dr^{as} Mônica Pinazza e Suely Amaral foi voltado para os Gestores da Educação Infantil [NP].

⁵⁵Na creche é costume fazer reuniões regularmente com os educadores responsáveis por cada turma: os dois professores e o auxiliar em educação, chamadas “reunião de trio” [NP].

conseguimos quebrar isso e se aproximar mais e ser mais parceiro. Quando é assim, a pessoa vê que a tua intenção não é fiscalizar e, sim, contribuir com o trabalho, é fazer junto, é pensar nas crianças e fazer algumas coisas acontecerem, que nem sempre é do jeito que eles querem. Porque o nosso papel ali é coordenar mesmo e pensar no melhor trabalho. E pensar no melhor trabalho que pode acontecer no ambiente, é pensar em trabalho e em coisas que dão trabalho e isso te coloca numa posição assim: “lá vem ela de novo”, “está querendo assim”, “para quem está fora da sala é fácil”. Então nos veem assim. Eu, crianças, isso incomodava. Umas coisas nesse sentido. Então, foi meio delicado, a gente precisou “tirar o pé” e conversar, mas, mesmo assim, a primeira observação que fiz em sala, eu fiquei sabendo depois que a professora chorou horrores, porque ela achou que eu estava lá para investigar, sendo que foi uma coisa planejada e agendada em reunião de trio e, mesmo assim, no dia que eu entrei ela assustou. Por isso, estou tendo que ir com calma, principalmente com o grupo dos professores. O grupo do apoio no primeiro ano foi difícil, mas, hoje em dia, ele me conhece, me respeita mais. Se conhecer permitiu um gostar, respeitar mais e já entender o que eu estou querendo dizer com aquilo. E os auxiliares também a gente se conhece melhor, eu fico mais à vontade com o grupo deles porque é um grupo que fica mais fixo na escola.

Pesquisadora: Quanto ao grupo de professores existe o respeito, mas ainda existe “um pé atrás”?

É. E isso a gente vai quebrando com o tempo.

16. Como você acredita que é vista pela comunidade? Ela tem noção do papel do coordenador?

Eu acho que ela não tem a real dimensão do meu papel. Sabem que eu fico na diretoria, mas não exatamente o meu papel ali, a minha função. Somente alguns pais que, por alguma questão com as crianças, ficam mais próximos devido às conversas. Mas, não são todos que têm essa dimensão. Porém, eles veem essa proximidade. Eu conheço todas as crianças por nome, a maioria das crianças também me conhece por nome, de brincar junto comigo. Com o atendimento na secretaria,

ultimamente, ando decidindo sofrer menos com isso. Faço o que acredito que eu tenho que fazer e assim, sabendo que eu cometo erros, que tenho que voltar atrás, relevar certas coisas e entender cada pessoa dentro do processo que ela está. Mas eu parei um pouco de sofrer com essa questão de - “Ai, vão pensar isso”, “vão pensar aquilo”. Mas eu sou meio “banana”, não sou de ir falando, tenho um pouco de dificuldade de pontuar cada coisa na hora, procuro ser muito educada, muito paciente se extrapolou o prazo, se está com problema, então eu vou cobrar depois que já esgotou algumas possibilidades e sempre com um acabo estando sempre lá, tenho uma proximidade e conheço vários familiares por nome. Também acompanho de perto entrada e saída das crianças e quando tem reunião de pais costumo passar nas salas para dar um “oi”, falar algumas coisas. Mas, a dimensão real do que eu faço, acho que essa aproximação ocorre mais quando a gente vai fazer avaliação dos indicadores de qualidade, porque a gente acaba falando mesmo o que o coordenador faz. Mas, às vezes, eles acabam confundindo quem é a diretora, quem é a coordenadora e eu não sei se eles têm essa dimensão total, mas muitos que têm esse contato mais direto, acabam percebendo o que eu acompanho. E tanto eu, quanto a diretora, nós somos muito próximas nessas questões.

17. Atualmente, está satisfeita com sua profissão? Explique.

Que difícil essa! Eu acho que tem essa questão da valorização que “está pegando” muito forte, principalmente aqui nesse momento político que a gente está vivendo. Fora isso, eu ando mais tranquila. Eu nunca quis ser coordenadora. Quando eu fui tentar começar o meu mestrado que eu fiz só uma semana, eu lembro que tinha uns projetos sobre isso, coordenadoras falando que era uma fala recorrente desse cargo de acesso - “eu vou voltar para minha sala de aula”, “vou voltar para meu canto”. Então, o coordenador sempre ficava nesse vai não vai, vai e fica. Quando eu assumi o cargo, pensei “Vou conhecer e entender o que é isso”, mas eu brincava que ainda não tinha sido picada pelo bichinho da coordenação, ainda não. Hoje em dia, sim. O plano de formação possibilita a gente ver o que Mario Sérgio Cortella fala “Qual

jeitinho, sempre tentando conversar. Eu acho que para alguns sou muito “banana”, mas eu percebo que eles me respeitam enquanto liderança pedagógica. Esse ano, a gente teve mais problemas com grupo em relação a enfrentamento à gestão. Mudou um pouco, eu diria que está meio dividido, porque elas entraram numa de achar que a gente as estava fiscalizando, por conta de todo esse acompanhamento, tão minucioso que a gente consegue fazer. As professoras novas que chegaram, não estavam acostumadas. Então para elas, o fato de a gente ir lá no refeitório, por exemplo, e ficar com as é sua obra?”; “O que você está fazendo?” E quando você começa ver alguns resultados, isso mexe com você é igual quando você está com as crianças e começa a ver algum tipo de resultado, isso mexe e isso me acalmou um pouco. Esse ano eu estava pensando em sair. Tinha prestado um concurso e estava para desistir mesmo do cargo. Então, pensei um pouco, “estou conseguindo me realizar de alguma forma com esse lugar que eu estou ocupando”. A questão do distanciamento da sala de aula que oferece as possibilidades de você poder estudar e de olhar com outro olhar. Porque quando você está na emoção da sala de aula é diferente, acaba ficando com uma visão reducionista das coisas e não porque você quer, é questão do ambiente ali fechado, daquela responsabilidade, de ficar naquele momento focado só naquilo. Portanto, hoje em dia eu acho que tenho mais prazer e satisfação de falar que sou coordenadora. Porque antes eu sempre falava assim, “eu estou na coordenação, eu não sou coordenadora”. Agora eu até tenho esse hábito de falar assim, mas eu acho que estou mais tranquila e mais contente de estar aprendendo e achar que é possível melhorar e lidar com esse cargo de outra forma, porque antes eu achava que não ia ficar.

Pesquisadora: Nós terminamos a pesquisa. Só gostaria de saber se tem alguma coisa que você acha importante estar aqui e que ainda não foi falada, seja do cargo ou do dia a dia?

Coordenador de creche, deixe-me pensar... Eu acho que a gente tocou em tudo. Essas coisas do trabalho do coordenador, essencialmente do coordenador pedagógico, que eu acho que fica

muito... eu li um livro uma vez que ele falava que a gente fica meio “garota interrompida”. Você está fazendo uma coisa, então vem outra e mais outra... as demandas... é que lá na escola a gente acaba dividindo isso e é demanda das duas, então como a diretora divide muito o pedagógico comigo, fica um pouco mais leve, eu percebo isso. Mas é muita coisa! Escola pequena não tem PAD⁵⁶, é só um oficial, então, você atende telefone, atende, portão, atende pai e é difícil ter um momento de sentar para fazer aquilo que você está fazendo. Quando senta, vem uma criança que está com febre, uma professora que está não sei o que e, então, tocou a campainha - é o *motoboy* que quer levar documento - e tem dia e o horário que a diretora não está e é você que faz o documento, é você que faz saída, então é muito difícil se concentrar na sua atividade. Quando chega a época de relatórios, eu fico enlouquecida para conseguir ler, porque é difícil sentar para ler qualquer coisa no ambiente de trabalho. Quando a gente falou de desafio, essa coisa de cavar esses momentos de estudo, preparação, essa coisa do formar formando-se, ter um tempinho para se organizar melhor, porque agora vem um terço da carga horária para o professor⁵⁷ e a gente que planeja também. Eu não sei como vai ficar isso, mas acho que será uma situação muito desafiadora.

Pesquisadora: Terminamos. Muito obrigada pela sua participação.

Espero ter ajudado

Pesquisadora: Ajudou muito, com certeza.

⁵⁶ PAD – Professor de Apoio à Direção [NP].

⁵⁷ Lei do Piso (11.738/08) apresenta em seu parágrafo quarto que na composição da jornada de trabalho do professor observar-se-á um terço destinado à formação [NP].

APÊNDICE H – Transcrição das Entrevistas com Professoras

PROFESSORA P-1

Entrevista realizada em 18 de dezembro de 2012.

Idade: 43 anos

Escola: EMEB B

1. Conte um pouco sobre sua trajetória formativa: Por que decidiu ser professora? Alguém te inspirou? Que cursos realizou? Magistério? Pedagogia? Outros?

Eu tenho formação em Psicologia, realizada na Metodista e Secretariado. Eu comecei com o Magistério, fiz Psicologia e prestei concurso na Prefeitura. Trabalhei dois anos em clínica e fui chamada na prefeitura. Achei que podia unir a Psicologia com a Educação. Não gostei muito de clínica. Achei que para minha vida pessoal e para o que eu queria, teria que investir muito em clínica para o meu aperfeiçoamento e não era isso que eu queria. Achei que podia unir meus conhecimentos e decidi ficar na Educação. Fui para o Infantil, que antes era de 4 a 6 anos e fiquei, mais ou menos, dez anos nessa faixa etária. Fiz Pedagogia, faz uns dois anos. E agora estou aqui na EMEB B, acho que há 12 anos. Na verdade, acho que fiquei nove anos na escola anterior e estou aqui há 12 anos. Vai fazer 21 anos que estou na prefeitura.

2. E em todos esses anos você atuou como professora?

Isso. Vai fazer 21 anos em Abril.

Pesquisadora: Já tem a "plaquinha de patrimônio"... (risos)

Não fala isso que dói... (risos)

3. Atuar na creche foi uma escolha sua?

Não. Quando teve a mudança que abriu a possibilidade de transformar a carga horária para quarenta horas, eu estava no Infantil (de quatro a seis anos) e

havia pego o Semi-interno⁵⁸. Gostava muito de trabalhar com essa faixa etária também. Quando ampliei meu horário de trabalho, a intenção era ficar no Semi, só que eu corria o risco de ir para a creche também. E foi assim que eu vim parar na creche. Não era minha opção. Eu vim um pouco triste: "Ai, meu Deus, o que é esse mundo de creche?". Mas gostei tanto que fiquei. Não ficaria se não tivesse gostado. Era tudo muito novo. E o novo assusta.

4. Há quanto tempo trabalha na creche?

Eu acho que são 12 anos.

O que te encanta no trabalho com a creche?

A idade é encantadora. Mas, o trabalho é muito diferente. Você vê o resultado. Talvez as famílias não vejam, mas você vê o resultado no dia a dia. O que a gente passa para as famílias não é 10% do que acontece aqui. Porque a gente vê no dia a dia as conquistas das crianças. O quanto elas crescem, o quanto aprendem, o quanto nos dão de retorno. É muito interessante ver o quanto elas podem, o quanto são capazes. A gente conversa muito. Se pensar que hoje você fala para uma criança de um ano: "vamos guardar os brinquedos" e compara com antigamente, quando os nossos avós não achavam que uma criança dessa idade era capaz. Falavam: "pára com isso!"; tiravam os brinquedos e iam guardar. As crianças são muito capazes. Antes, não se achava que uma criança era capaz de guardar um sapato no lugar dos sapatos e elas são muito capazes. E quanto mais você acredita mais elas respondem e isso é muito bom.

⁵⁸ Semi-interno: uma turma de crianças de uma escola da Educação Infantil de 4 a 5 anos que permanece período integral na escola. Essas turmas de semi-internos existem, hoje, em poucas escolas e são muito requisitadas pela comunidade [NP].

5. O que é ser um bom professor de creche, segundo o seu ponto de vista?

Você tem que estar, aliás, tem que ser "ligado". Professor de creche tem que ter mil olhos. Chega a ser cansativo, não no sentido pejorativo da palavra, mas você não pode desligar. Nenhum professor pode, mas um professor de creche não pode ir para o parque e virar as costas, por exemplo. Você nunca pode virar as costas, você nunca pode desligar das crianças. Você tem que estar sempre muito atento. Elas não falam, então você tem que fazer uma leitura do que elas estão sentindo, do que estão pensando, do que estão tentando transmitir. Então é assim, é "ligado" em todos os minutos do dia. É parcial, às vezes, num olhar você sabe o que "o carinha" está querendo te dizer. Porque ele não fala ainda. Acho que professor de creche, além do conhecimento, porque a gente não está aqui só cuidando de criança, então, além do conhecimento para você poder ampliar o desenvolvimento das crianças, você tem que estar muito atento a elas. Isso faz o diferencial. E tem que ser muito carinhoso também. Porque queira ou não, tem criança que passa 11 horas do dia aqui. Às vezes, vai para casa somente para dormir. Nessa idade elas precisam de carinho. O afetivo tem que ser forte. Ele caminha junto com a questão do desenvolvimento. Não podemos perder de vista que aqui é uma escola. Se a criança não tiver o afeto aqui, como é que vai ser? A gente aprende a dar carinho. Tem que aprender. Eu acho que a professora de creche tem que ser carinhosa.

Pesquisadora: Você sente diferença quando vem uma professora da Educação Infantil de 4 a 5, ou do Ensino Fundamental para a creche?

Sim, às vezes, ela não vê tanto a necessidade do carinho. E não estou nem julgando, mas é que elas vêm no pique. "Vamos". "Mas precisa dar colo? Não, nada de colo". Mas, claro que precisa de colo, às vezes. É pertinente à

idade. Mas, elas vão pegando o jeito. Da mesma forma que se eu fosse para o Fundamental também teria que pegar o jeito lá - "Meu Deus, por onde começar?" - Talvez, para mim a dificuldade seria para impor os limites, porque eu sou muito afetuosa e tem que por os limites. Eu percebo a diferença, sim. Às vezes, chegam e falam: "Ah, eles são tão bebês!". É eles são bebês e é esse o material que a gente tem para trabalhar. Elas chegam e assustam um pouco.

6. Quais dificuldades que você enfrenta na sua profissão?

Às vezes, a falta de livros adequados para essa idade. A Suely⁵⁹ fala muito isso. Não tem muita leitura para essa idade. Hoje em dia, trabalhamos em três educadoras na sala. Eu tenho tido muita sorte, mas as parcerias, às vezes, é um fator que traz uma série de questões, porque nós somos seres humanos. Temos que nos dar bem e sermos profissionais, para fazer um bom trabalho. Se não se der bem... E não estou falando de divergência de pensamento, é realmente se dar bem. É muito legal quando você olha e a outra pessoa, pelo seu olhar, sabe o que você está pensando. Porque tudo tem que ser muito rápido. Não dá para "sentar e ver o que a gente vai fazer". Não dá, tudo é muito rápido. As crianças não esperam. Quando uma olha para a outra e diz: "Já deu!" - "a outra já entendeu" - e isso acho que é uma coisa muito interessante! As parcerias têm que ser boas. Quando você atua em uma sala de 3 a 5 anos é você e você. Você pensou, mudou. As parcerias são muito interessantes. Outra questão que dificulta o trabalho na creche é o espaço que, muitas vezes, é inadequado. A gente aqui, até tem um bom espaço, mas não são todas as escolas que têm.

Pesquisadora: As parcerias, quando não dão muito certo, prejudicam o trabalho?

Ficamos juntas o dia inteiro e se

não tiver parceria, cada uma puxa para um lado. Se não tiver maturidade, fica assim: uma não faz e a outra diz "também não vou fazer". Isso são hipóteses, quer dizer, são coisas que a gente até vê por aí - "vira cabo de guerra". Tem que ter uma parceria forte para falar "é isso que a gente quer". Senão, prejudica o trabalho.

7. O que você indica para superar essa dificuldade?

Conversa, parceria e profissionalismo.

Pesquisadora: Vocês conseguem fazer encontro de trios. Vocês conversam?

Sim, a gente conversa muito. Nosso trio é maravilhoso. O horário de repouso é excelente para nossas conversas. A gente consegue, além dos HTPCs, que são somente para as duas professoras, nós conversamos na hora do repouso também, o auxiliar é muito legal, estamos sempre trocando sobre o que poderia fazer. Somos um trio bem dinâmico, bem legal.

Pesquisadora: O auxiliar participa do planejamento?

Sim, fazemos juntos. Na verdade, no berçário não tem um horário tão fixo para as crianças dormirem, às vezes, uma acorda chorando... Tem febre... O dia que dá, uma registra, em outro dia, outra registra, lembrando de alguma coisa uma vai e anota. A gente fica nessa parceria e tem dado certo.

8. Como você estrutura o seu dia a dia com as crianças?

Por meio de uma rotina que não trava, mas que nos ajuda. Organizamos assim: atividade diversificada pela manhã, café da manhã na sala mesmo; conforme vai acabando o café, já vai indo para o parque. A gente mantém uma dinâmica. Volta para sala faz chamada. Depois, dependendo do dia, a gente tem algum espaço, ou vai para o circuito ou para o ateliê ou vídeo. Toma o suco. Então, a gente vai para a sala fazer uma atividade: desenhar, pintar, fazer roda de música... Depois vai para o solário também, para o quintal. Então, é o horário da história, por volta das 10h15.

Contamos história três vezes por dia. E elas já sabem, terminou de contar história, podem pegar o livro para manusear. Tem uma perda de livro (risos), mas desde o começo do ano colocamos o carrinho de livros na sala, investimos nisso e as crianças aprenderam a ver os livros. "Terminou de contar história, pode ir lá ver livro". Elas sentam, olham e trocam. Depois vamos almoçar, fazer escovação, beber água, tirar o sapato, repousar. Conforme vai acordando, vai saindo para o parque interno.

Pesquisadora: Tem horário para acordar ou não?

Não. Elas vão acordando e vão saindo. A gente tenta respeitar o tempo de sono da criança. Mas, isso é complicado, pois tem o horário de almoço dos adultos também. Então, uma vai saindo com quem acordou e a outra fica com quem está dormindo. Normalmente, estamos em duas. Quando a terceira chega do almoço, tem aquele que ainda está dormindo. Então, essas duas vão para a atividade: intersalas, circuito ou ateliê. A outra fica na sala. Mas, a essa altura, a porta já está aberta, têm crianças transitando, já tem música... Porém, a gente não acorda. Às vezes, a atividade é na sala, as crianças entram para desenhar e tem criança que continua dormindo... A gente estudou que a criança está precisando daquele sono. Então a gente não acorda. A não ser que... Nunca aconteceu... Mas, vai adentrar o horário do jantar e a criança ainda está dormindo, então você vai lá, delicadamente e diz: "agora já deu, né?". Mas se não for essa exceção, a gente vai brincando, coloca o colchãozinho dele no canto e ele continua dormindo. Depois tem uma atividade, vai para outro espaço, vai brincar com jogos de encaixe, vai fazer roda, enfim... Após, é o jantar, depois vão para sala e nesse momento organiza-se uma atividade diversificada, porque uma educadora vai para troca⁶⁰ e preparar as crianças para a saída e a outra fica na sala brincando com as demais crianças. Nesse momento, elas já estão no limite delas também... Foi o dia inteiro na escola, então a gente vai para fora se o dia estiver bonito. A

⁵⁹ Suely Amaral Mello, profissional que deu formação para os gestores da Educação Infantil em 2011 e 2012 [NP].

⁶⁰ Refere-se à troca de fraldas [NP].

rotina é: “vamos ver o que elas estão precisando”. Vamos para o solário, andar de motoca, brincar de sucata. Mudamos de brinquedo várias vezes, porque elas não estão mais aguentando... Contamos uma história, cantamos... Até o horário da saída que começa às 16h45.

9. Como é para você o uso dos instrumentos metodológicos?

Houve um tempo em que eu achava que era meramente burocrático. Foi com muito estudo que eu consegui ver que eles me ajudam. Foi com a ajuda da CP que, além de ser boa profissional, é uma amiga. Sobre o registro mesmo eu falava: “Eu não acredito que eu tenho que fazer registro!”. Aquilo parecia para mim um documento que eu tinha que entregar para dizer que eu estava trabalhando. E não era isso. Hoje eu entendo a necessidade e faço com mais prazer e recorro a ele, recorro para fazer relatório. Eu já percebo a necessidade, mas foi estudando, foi nas grandes formações que eu percebi a necessidade dele, do uso. Fizemos uma formação em relação aos instrumentos e também, no dia a dia mesmo, nas devolutivas realizadas pela CP que são muito próximas e carinhosas. Fui melhorando minha escrita. Ainda preciso melhorar muito, mas fui vendo que este é o caminho. Que era uma possibilidade de crescimento para mim; para eu desenvolver o meu trabalho, me rever, poder repensar.

Pesquisadora: E o planejamento?

Planejamento é mais tranquilo para mim. É você traçar o seu caminho. Vejo essa necessidade: sentar e traçar as metas do ano, planejar, isso para mim é necessário. Não consigo trabalhar sem planejar, sem fazer projeto. Isso traz um eixo para sala e para mim é muito tranquilo.

Pesquisadora: E a respeito de relatório de crianças?

Tranquilo também. É assim, na hora de sentar e começar a fazer fico uma semana pensando “tem que fazer relatório”; “tem que fazer relatório”; “tem que fazer relatório”; mas na hora que eu sento mesmo e começo a fazer,

eu gosto do que escrevo, então flui e é tranquilo.

10. Como ocorre a construção do Projeto Político-Pedagógico da escola (PPP)? Ele se constitui como um documento funcional ou burocrático?

A construção se dá ao longo do ano, nas reuniões pedagógicas e nos HTPCs; a gente vai estudando e esse estudo vai compondo o PPP. Hoje a gente vê dessa forma. Então todos os funcionários participam na reunião pedagógica. Sendo assim, de certa forma, todos participam. Eu vejo este documento como um compêndio. É a cara da escola. Tudo que a escola estudou está lá. Quem chegar e quiser conhecer a nossa escola. Como é essa escola? Está ali. Eu mesma se quiser retomar como foi esse ano, para me localizar - “estamos aqui para onde vamos?”. É a cara da escola.

Pesquisadora: Você recorre muito a ele (PPP)?

Não. Eu preciso ter o hábito de recorrer a ele, eu não recorro. Esse ano eu recorri, mas eu preciso fixar esse hábito de recorrer a ele.

11. Que avanços/conquistas você percebe na sua atuação como professora? E a que você atribui esses avanços?

A formação. É assim: vou usar uma palavra até... “As besteiras que eu já fiz”. E que todas nós já fizemos. Quando você sai de uma formação e diz: “Ai, meu Deus! Isso eu já fiz”. Mas foi com a intenção de acertar. Não que você faça qualquer coisa, mas você olha e diz: “Não acredito, eu já fiz tanto isso!”. Mas isso é ser professor com a intenção de acertar e, então, você quer melhorar e a solução é estudando. Não tem outro jeito.

12. A formação continuada então te ajuda no dia a dia para respaldar o trabalho junto às crianças?

Muito.

13. Como são organizados os momentos de formação? Os professores são envolvidos nessa organização? Em que momentos participam?

Aqui na escola, no início do ano, a gente planeja o que quer desenvolver ao longo do ano. “Então vamos estudar Arte e o brincar”. Escolhemos juntos, toda a equipe. O ano passado nós estudamos outras coisas, e esse ano resolvemos focar em Arte e no brincar. A coordenadora faz um projeto - “Vamos fazer cinco dias disso” - E ela desenvolve na forma que acredita que deva acontecer. E a gente tendo os encontros, geralmente tem a parte teórica, a parte prática, a parte que a gente vai dando contribuição, vai avaliando; é bem dinâmica.

Pesquisadora: Então vocês participam da escolha do tema e a CP organiza?

Ela faz o projeto e nos mostra - “Tudo bem gente, pode ser assim?” - “Tantos encontros para Arte?” - “Vamos fazer dessa maneira, tudo bem?” - É bem democrático, bem compartilhado. Eu vejo que em algumas escolas fica muito em informes, mas aqui não; é bem formativo.

14. Você se sente participante, autônoma, contribui nesses momentos?

Sinto-me. Eu me envolvo, sou falante. Sinto-me à vontade para participar.

Pesquisadora: E o grupo também?

Aqui é um grupo muito grande, e assim, num grupo grande têm pessoas muito diferentes, temos muitos embates, mas é um grupo participativo.

15. Em sua opinião, o que mais contribui para sua constante formação profissional?

Eu acho que é a formação continuada.

16. O que seria uma boa formação para você? Esse formato que você está vivendo considera uma boa formação?

Eu estou aqui há muito tempo. O parâmetro que eu tenho é esse. Eu ouço coisa de colegas que as formações, em algumas escolas, se resumem em ler e debater textos. Isso para mim não é uma boa formação, uma formação na verdade. Para mim, uma boa

formação continuada é quando você pode estudar, ver a teoria e prática e discutir. Ir mais a fundo. A gente está em um nível que se não for um pouquinho mais a fundo, não adianta. Aqui não é escola, nós não somos estudantes, se você não for um pouquinho mais a fundo, não te agrega muito. Eu acho que tem que ser continuada mesmo. Se ficar na superficialidade, não forma na verdade. Eu sei que o nosso tempo é pouco, não dá pra ficar seis meses em um assunto, mas uns quatro encontros de uma forma dinâmica dá. Mas não pode ser superficial. É preciso atrelar sempre a teoria e a prática. Ficar mostrando. Debate é muito legal quando as pessoas colocam suas práticas e discutem, eu acho interessante!

17. Atualmente, você se considera satisfeita com a sua profissão?

Sim, estou.

18. Como você se vê como professora de creche?

Como eu me vejo? É difícil falar da gente... Bom, eu estou feliz enquanto professora. Eu me vejo nos meus alunos. Acho que eles são felizes. Eu vejo que eles se desenvolvem. Então eu me vejo bem. Acho que estou no caminho. Tento desenvolver um bom trabalho. Dou "as minhas pisadas". Mas tento corrigir, estar sempre buscando melhorar e estar sempre bem. Porque eles são seres humanos, são pequenos, então, independente das questões pessoais que eu tenha... Se estiver cansada... Mas, se estou aqui - "vamos lá" - vou fazer o melhor que eu puder. Eu acho que se eu estou aqui, eu tenho que estar inteira com eles e me sinto muito bem.

19. Como você acha que a comunidade vê o professor de creche?

Não valoriza muito. Professor na creche é pouco valorizado. Normalmente, eu tenho um excelente relacionamento com os pais dos meus alunos. Eu acho que o relacionamento com a família tem que ser construído desde o primeiro contato. Isso eu acho que a creche precisa desenvolver. Os pais precisam

perceber que nós somos professores. Porque eles deixam os filhos aqui para que sejam cuidados, para que possam trabalhar. É também. Mas eles precisam perceber que temos uma intenção educativa, que a gente desenvolve um bom trabalho. E quem tem que mostrar isso para eles somos nós. Não é em outro lugar. O responsável por isso somos nós. Normalmente, eu tenho conseguido. Nós temos que provar isso para eles. Enfim, tem que mostrar de forma bem delicada, bem sutil: "Olha, o que aconteceu... Olha, como eles eram e como eles ficaram". Não ficaram aqui só para serem cuidados. Mas isso é um longo caminho que a gente ainda vai ter que traçar. Nós ainda não somos vistos como professores. Vou contar uma coisa: isso faz muito tempo, mas, uma vez, uma mãe me perguntou assim: "Nossa você é tão legal, por que você não pode ser professora lá no Infantil?". Isso mostra que não somos vistas como professoras. Mas a gente está mudando... Cabe a nós... E é um bom trabalho... A escola precisa fazer essa parte. A gente precisa mostrar essa importância. Mostrar que somos profissionais com bastante carinho, parceria... Trazer os pais para gente, mostrar que a gente tem conhecimento e que vai ajudar a criança a se desenvolver e que temos diferencial do avô, da babá, enfim... Mas, que cabe a nós isso.

20. Tem mais alguma coisa que eu não perguntei e que você gostaria de falar para acrescentar no trabalho do coordenador?

Não acho que já falei bastante.

Pesquisadora: Então muito obrigada pela sua participação.

Espero que te acrescente.

Pesquisadora: Com certeza vai acrescentar muito.

PROFESSORA P-2

Entrevista realizada em 19 de dezembro de 2012.

Idade: 35 anos

Escola: EMEB C

1. Conte um pouco sobre sua trajetória formativa: Por que decidiu ser professora? Alguém te inspirou? Que cursos fez? Magistério? Pedagogia? Outros?

A minha primeira experiência foi como auxiliar no Rio Grande do Norte, foi meu primeiro emprego. Eu acho que já me apaixonei pela área da Educação. Então, fiz Magistério e atuei cinco anos e depois eu mudei de Estado, vim do Rio Grande do Norte para cá. Do Nordeste para o Sudeste. E vim atuar na área do transporte, transportando professores. Acho que alguma coisa estava sempre me levando para a Educação. Trabalhei no transporte 10 anos, com professores. Depois, eu fiz Pedagogia e já estou aqui atuando há um ano.

No meu primeiro emprego, a primeira professora que eu auxiliei se chamava Laíze e ela me inspirou. Eu a via como ídolo, pelo amor que ela tinha às crianças, pelas atividades que fazia. E acho que sempre alguma coisa me levou para isso. É tanto que eu fiquei em outra área e voltei. Fiz Pedagogia e voltei para a Educação.

2. Há quanto tempo atua como professora?

Cinco anos lá e um ano aqui. Seis anos. Os cinco primeiros anos entre 1993 e 1998, eu trabalhei na Educação Infantil, alfabetização, depois fiquei parada esse tempo em outra área e agora recomecei na creche.

Pesquisadora: Educação Infantil, alfabetização?

É que eu fiquei dois anos com... Na época era Infantil I e II e depois, já aos seis anos, alfabetizando, três anos na alfabetização.

3. Atuar na creche foi uma escolha sua? Por quê?

Sim. Eu gosto, é muito bom ver o desenvolvimento dos pequeninos.

4. Há quanto tempo trabalha na creche?

Um ano.

5. O que é ser um bom professor de creche, segundo o seu ponto de vista?

Para ser um bom professor de creche, primeiro tem que amar, tem que se identificar com as crianças e ter paciência. Ser um bom professor é ter paciência, procurar coisas novas, brincadeiras, cuidar e amar. Educar com amor. Acho que isso é ser um bom professor de creche.

6. Quais as dificuldades que você enfrenta na sua profissão?

Essa ansiedade de passar por remoção. Ansiedade de: "Ah! esse ano eu fiquei aqui, ano que vem para onde será que eu vou?". Eu acho que isso é uma dificuldade, porque a gente fica ansiosa, não sabe o que nos espera.

Pesquisadora: E no trabalho com as crianças, você sente alguma dificuldade?

Com as crianças, às vezes, é o acompanhamento das famílias. Tem família que acompanha demais e tem família que acompanha de menos. Manda de qualquer jeito para escola, não quer saber se vai precisar de fraldas, de roupa de calor, de roupa de frio. Têm famílias que cuidam demais, são presentes demais e têm aquelas que nem procuram saber o que a criança fez. Então é uma dificuldade.

7. O que você indica para superar essas dificuldades?

A gente procurar nas reuniões com pais motivar, falar da importância, mas nem sempre adianta, porque geralmente, são as mesmas que não têm aquela preocupação.

8. Como você estrutura seu dia a dia com as crianças?

Estruturar é pesquisar bastante, ouvir outras pessoas que têm mais experiência, planejar, rever e sempre procurando ouvir de outras pessoas, o que é legal para essa faixa, que atividade que você fez que as crianças gostaram.

Pesquisadora: Na estrutura da rotina no seu dia a dia, como você trabalha?

Então, a gente procura adequar todas as áreas, deixando também brincadeiras livres, espaços; procura, assim, suprir um referencial que tem várias áreas para a gente contemplar. Então, elaborar uma rotina de acordo com as necessidades e com o que a gente precisa desenvolver nas crianças.

9. Como é para você o uso dos instrumentos metodológicos? Planejamento, registro, relatórios de crianças?

Ah, eu vejo que é fundamental. No caso do registro, a gente tinha que registrar e vinha aquela devolutiva com um olhar de um profissional que é mais preparado, que já passou pela sala de aula. O planejamento é também indispensável para a gente ter noção do que vai fazer, o que vai precisar. E avaliação tanto nossa, como das crianças, procura ver o que houve de avanço e o que ficou faltando, então eu acho fundamental.

Pesquisadora: Você acha que o trabalho do coordenador pedagógico te auxiliou?

Nossa muito! Muito essencial. Porque assim, como eu trabalhei cinco anos em outra região e era outra época, mudou muita coisa. E o coordenador sempre traz textos, sempre indica, sempre fala, tira dúvidas. E assim, durante os planejamentos que a gente entrega, era colocado: "sugiro tal coisa", "você pensaram nisso?" - E era uma coisa que a gente não tinha pensado e é uma coisa fundamental. Com isso, a gente se sente mais seguro. É um apoio.

Pesquisadora: Você vê a Coordenadora Pedagógica como uma parceira?

Sim. Indispensável. Pelo menos aqui, como começamos nessa escola com tudo novo, a gente ficava perdida. Ela sugeria: "e se fizer dessa forma?" - indicava tal texto - "pesquisa isso" - "qualquer coisa, você me fala". Então eu acho muito importante.

10. Como ocorre a construção do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP)? Você o vê como um documento funcional ou burocrático?

O PPP é novo; a gente que construiu desde o começo, no coletivo, desde quando estávamos no CENFORPE⁶¹, na formação antes de vir para a escola. Quando a gente escolheu vir para cá, já iniciamos essa construção e depois demos continuidade durante os HTPCs e as reuniões pedagógicas.

Pesquisadora: Você acredita que esse documento vai ajudar a equipe no ano que vem?

Com certeza, vai nortear o trabalho. Como a gente pesquisou todo mundo junto, os que vierem a consultar já vão ter uma ideia, uma noção para começar, ou mudar alguma coisa que precise.

11. Que avanços/conquistas você percebe na sua atuação como professora? A quem você atribui esses avanços?

Os avanços, principalmente ao Coordenador Pedagógico, a gestão que está sempre orientando. E a nossa forma também de lidar com as pessoas mais experientes e isso contribui para que a gente avance e melhore; eu atribuo também a essas pessoas que nos dão orientação.

12. Como você vê a formação continuada? Ela contribui para respaldar seu trabalho junto às crianças? De que maneira?

Sim. Na formação continuada a gente ouve e fica sabendo de várias situações. Então a gente pensa assim: "ah! vou fazer dessa forma", "vou tentar fazer de outro jeito". Então, ajuda muito no dia a dia porque dá uma luz. A gente vê de outra maneira.

Pesquisadora: Vocês têm, então, vários momentos de trocas na formação?

Sim. Nos HTPCs teve uma fase que foi sobre contação de história, então, a gente vivenciou várias formas de contação de histórias e isso

muito contribuiu no dia a dia para que a gente melhore nesse aspecto.

13. Como são organizados os momentos de formação? Os professores são envolvidos nessa organização? Em que momentos participam?

Sim. A gente é consultada. É passada uma pauta, e assim, todas as dúvidas que a gente tem, são acrescentadas. Então, somos envolvidos de todas as formas.

Pesquisadora: Então, se o grupo sugere outra pauta isso é respeitado?

Sim.

14. Nos momentos de formação continuada, você participa como um sujeito autônomo e ativo? Consegue perceber-se construindo um aprendizado?

A cada dia a gente aprende e revê novas maneiras de trabalhar.

15. Em sua opinião, o que mais contribui para sua constante formação profissional?

Os cursos, as formações, a gente sempre participando, vendo outros métodos, novas maneiras, instrumentos de avaliação, registros, tudo isso.

16. O que seria uma boa formação para você?

Uma boa formação? É nós sermos informados sobre tudo que acontece na Educação. Embora já existam as redes que recebemos referente ao município, aos informativos da Secretaria, mas quero dizer, tudo de novo que for acontecendo, a gente deveria estar por dentro: nas leis, o que mudou, no Ministério da Educação, o que muda e o que está para ser mudado na Educação Infantil. É preciso ter um espaço para isso também.

17. Atualmente, você se considera satisfeita com a sua profissão?

Sim.

18. Que representação você faz de si mesma enquanto professora?

[Pergunta não realizada].

19. Como você acha que a comunidade vê o professor de creche?

É difícil falar, porque uma parte vê como se a creche fosse só cuidado, só que hoje, isso já está mudando. Eles vêem a creche como ambiente de educação e aprendizado. Que a criança não vai para tomar banho, trocar fraldas e ficar só brincando, que a criança também constrói sua autonomia, sua independência com a educação e o cuidado. Que antigamente era só assistência e, hoje, acho que uma parte já vê como ambiente de educar.

20. Alguma outra questão que você acha importante pontuar sobre o trabalho do Coordenador Pedagógico?

Eu já falei que ele é de fundamental importância e que o coordenador contribui muito sugerindo, ou pedindo que a gente refaça, ou enviando texto. Eu já falei que eu acho muito importante.

Pesquisadora: Mesmo em uma escola tão grande na qual o Coordenador tem que dar conta de muitas salas, você acha que contemplou?

Sim. Sempre esperávamos uma devolutiva sobre o que planejávamos e sempre vinha aquela devolutiva "sugiro tal coisa". Embora tenha ocorrido demoras, a gente sempre tinha uma resposta. Então, eu acho que é fundamental no dia a dia.

Pesquisadora: Essa demora você acha que atrapalha?

Essa demora foi por conta de outras questões daqui. Escola nova, muito grande e saiu um coordenador, eram dois e ficou um só, então teve um pouco de atraso, mas foi devido à situação. Mas foi e é fundamental no dia a dia esse acompanhamento.

Pesquisadora: Bom, terminamos. Muito obrigada pela sua contribuição.

Estou à disposição.

⁶¹ Centro de Formação de Professores [NP].

PROFESSORA P-3

Entrevista realizada em 20 de dezembro de 2013.

Idade: 30 anos

Escola: EMEB D

1. Conte um pouco sobre sua trajetória formativa: Por que decidiu ser professora? Alguém te inspirou? Que cursos fez? Magistério? Pedagogia? Outros?

Então, na minha família, eu tenho a minha mãe que é professora, o meu pai que foi professor de Inglês e outros professores, tios, tias, mas, principalmente, a influência foi da minha mãe, que é da rede de São Paulo, professora de 1º ano, ela que me inspirou a seguir a carreira.

Que cursos você já fez?

De formação? Eu fiz o Magistério, o antigo CEFAM que é o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. Fiz quatro anos de CEFAM e mais três anos de Pedagogia na Universidade Bandeirantes que é a UNIBAN.

2. Quantos anos você atua como professora?

Nossa! Já faz uns oito anos.

3. Atuar na creche foi uma escolha sua?

Eu sempre trabalhei na escola particular com o Fundamental. Depois passei para a Educação Infantil, foi quando surgiu a oportunidade de fazer contrato em São Paulo para a creche, então, eu cogitei a ideia de trabalhar com a creche. Mas no início, eu não tinha nem um pingue de vontade, não queria mesmo. Só entrei porque surgiu a oportunidade do contrato e foi quando comecei a gostar dessa faixa etária.

4. Há quanto tempo trabalha na creche?

Agora, já faz três anos.

5. O que é ser um bom professor de creche, segundo o seu ponto de vista?

Ah, eu acho que professor de creche tem que ser bem atento aos detalhes, ter aquele olhar sensível para as crianças, porque muitas delas, na creche, no caso do berçário, não falam ou começam a falar na creche, então nem sempre elas conseguem expor a vontade, então é um choro e a gente tem que prestar atenção nisso e tentar perceber qual o motivo daquele choro, ou daquela atitude. A professora nessa faixa etária tem que ter esse olhar e perceber o que a criança está tentando dizer.

6. Quais dificuldades que você enfrenta na sua profissão?

Acho que, principalmente, a falta de material e a falta de uma orientação pedagógica maior. Aqui a gente tem os momentos de HTPCs, mas, muitas vezes, estes são voltados para as resoluções de problemas e, então, fica faltando essa formação mesmo. Algumas vezes, eu tive um período de formação, mas em outros eu sinto falta e acho que precisamos de mais. Mais formação voltada para nossa realidade do dia a dia da creche mesmo, e mais trocas de experiências também.

7. O que você indica para superar essa dificuldade?

A gente perde muito tempo resolvendo outros tipos de problemas, como falta de material ou alguma coisa assim, voltada para o funcionamento da escola e falta uma organização maior da formação propriamente dita, eu acho. Discutindo problemas que poderiam ser feitos em outro espaço ou até poderia haver uma divisão, uma programação do tempo para atender cada coisa. Articular melhor o tempo, eu acho que falta isso.

8. Como você estrutura o seu dia a dia com as crianças?

Eu procuro sempre me basear em uma rotina. Acho que flui muito bem quando a gente tenta se organizar por uma rotina e as crianças também criam o hábito de fazer certas coisas, como por exemplo, esse ano eu fiquei com o Infantil II e a turma já sabia o momento de sentar para fazer a roda. Claro que a roda cada vez

que é proposta, vem com um tema diferente, com alguma coisa diferente, mas elas já ficam atentas e já ficam preparadas para aquele momento.

9. Como é para você o uso dos instrumentos metodológicos?

Para mim é tranquilo. Eu procuro sempre articular com a minha parceira, que na creche tudo funciona no sistema parceria. Em relação ao relatório, eu costumo, com as minhas parceiras, sentar e fazer um ou dois para servir de parâmetro e depois a gente procura dividir. Agora, dependendo da parceira, a gente faz junto. Eu não tenho problema nenhum em trabalhar em grupo. No registro, a mesma coisa, a gente procura ter um caderno único onde ela registra e eu registro também e uma tem acesso ao registro da outra.

10. Como ocorre a construção do Projeto Político-Pedagógico da escola (PPP)? Ele se constitui como um documento funcional ou burocrático?

Eu acho que ele é mais burocrático. Nós separamos alguns momentos para tentar discutir, mas foi tudo muito corrido. Foi mais para cumprir uma obrigação mesmo. "Vamos lá, vamos fazer". Quando se está dentro de um grupo muito grande, "macro", fica mais difícil ainda. O PPP tem que ter a participação de todo mundo, a gente sabe, só que as discussões ficam maçantes, porque entram eventos, opiniões e fica mais difícil articular assim. Então, foram poucos momentos e, os poucos momentos que foram, foram bem corridos. Teve uma tentativa de envolver todo mundo.

11. Que avanços/conquistas você percebe na sua atuação como professora? E a que você atribui esses avanços?

Eu acho que os avanços que eu percebo é em relação ao meu crescimento profissional na creche. Eu cresci muito este ano em relação à faixa etária, no caso, eu peguei Infantil II e foi a primeira vez que eu tive a minha sala de Infantil II. Eu atribuo esses avanços às parcerias mesmo, as professoras, as contribuições dos auxiliares e ao

trabalho em grupo, que é o que mais traz riqueza. Essa troca de experiência com as outras professoras, de coisas que deram certo em outras salas e a gente poder conversar umas com as outras e poder dizer “olha isso dá certo”, “isso não dá”. Nesse sentido, eu acho que eu cresci bastante, fui tendo a oportunidade de conviver com essas pessoas.

12. A formação continuada te ajuda no dia a dia para respaldar o trabalho junto às crianças? De que maneira?

Eu acho a formação continuada importante, mas este ano poderia ter sido mais bem elaborada. Eu acho extremamente importante, mas como eu falei anteriormente acho que poderia ser organizada de outra forma, para garantir tudo.

13. Como são organizados os momentos de formação? Os professores são envolvidos nessa organização? Em que momentos participam?

Os momentos de formação são organizados em reuniões e HTPCs e nós participamos, mas não exatamente da organização, porque a nossa coordenadora ela já vem com uma pauta pronta e a nossa participação é mais em relação à nutrição que é um momento em que cada vez um professor traz uma ideia diferente e pode aplicar na reunião. Participamos também da ata que é a gente quem escreve. Mas, o momento em que a gente pode contribuir com alguma coisa é em relação à nutrição mesmo.

14. Nos momentos de formação continuada você se percebe como participante, autônoma, contribui nesses momentos? Você consegue se perceber construindo um aprendizado?

Eu consigo perceber, porque quando a gente expõe assim algum trabalho legal, se a gente pedir um espaço, o espaço é cedido. Então em alguns momentos a gente solicita “posso apresentar isso”, “posso apresentar aquilo”. Essas apresentações são referentes a alguma coisa que funcionou na sala de aula e a gente traz para o grupo. Então eu me sinto ativa

nesse sentido, porque algumas vezes eu fiz isso.

15. Em sua opinião, o que mais contribui para sua constante formação profissional?

O que mais contribui são as trocas de experiências.

16. O que seria uma boa formação para você?

Uma boa formação seria mais cursos, mais coisas relacionadas à creche, não tão teóricas, e sim, mais práticas para a gente aplicar dentro da sala de aula.

17. Atualmente, você se considera satisfeita com a sua profissão?

Não muito. Porque o profissional da Educação, hoje, é cobrado bastante e não é tão reconhecido. A gente tem que estar o tempo todo cobrando o reconhecimento das pessoas, tentando provar para os pais que a creche é importante e que na creche também tem aprendizado, apesar de não ser o ler e o escrever - que é o que todo mundo tem na cabeça, é só isso que é aprendizagem. Temos que ficar o tempo todo mostrando que nessa faixa etária também ocorre aprendizagem e são aprendizagens muito importantes. Eu sinto falta desse reconhecimento.

18. Como você se vê como professora de creche?

Vejo-me como uma professora esforçada, mas que ainda tem que buscar bastante coisa para aprender.

19. Como você acha que a comunidade vê o professor de creche?

Em relação à família, profissional de creche é visto como a “tia”, ainda. E eu acho que isso é bem ruim, porque elas têm de enxergar a gente como um educador, mas que educa e ensina ao mesmo tempo, mas que não serve só para cuidar, mas também para ensinar alguma coisa.

Pesquisadora: Muito obrigada pela sua contribuição.

APÊNDICE I – Transcrição das Entrevistas com Auxiliares em Educação

AUXILIAR EM EDUCAÇÃO AUX-1 [VOLANTE]⁶²

Entrevista realizada em 18 de dezembro de 2012.

Idade: 44 anos

Escola: EMEB B

1. Conte um pouco sobre sua trajetória profissional: que percurso trilhou antes de atuar na creche?

Eu vim parar na Educação, porque eu tenho uma filha de 17 anos e, quando ela entrou na escola com 4 anos, eu acabei fazendo parte da APM da escola e, então, eu ficava muito na escola e fui me interessando. Quando teve concurso para Auxiliar em Educação, eu prestei e entrei para Educação. Eu gostei muito e fiquei tão interessada que estou fazendo Pedagogia, estou no 3º ano de Pedagogia para continuar fazendo carreira e seguir em frente. É uma paixão mesmo.

2. Há quanto tempo atua na creche?

Aqui já faz quatro anos. Antes daqui, eu atuava como auxiliar de limpeza e trabalhava em outra escola do Infantil. Trabalhei nove anos e foi nessa escola mesmo que eu comecei como mãe da APM e acabei trabalhando como auxiliar de limpeza, embora depois que eu prestei o concurso para Auxiliar em Educação, eu percebi que eu atuava muito como Auxiliar em Educação, mesmo sendo da limpeza; o trabalho que eu acabava fazendo era o mesmo, eu auxiliava as professoras nos projetos, nas coisas que elas faziam, na rotina diária e, como eu já estava interessada, fazia os cursos que tinha na escola, vinha no horário de HTPC junto com as professoras e, antes mesmo de ser auxiliar e de fazer Pedagogia, eu já tinha uma formação de algumas coisas, curso de Artes, curso de Educação Infantil... Isso, enquanto eu era

auxiliar de limpeza. Sempre busquei.

3. Atuar na creche foi uma escolha sua? Por quê?

Foi, foi uma escolha minha.

4. Há quanto tempo trabalha nesta instituição?

Quatro anos.

5. O que é ser um bom Auxiliar em Educação na creche, segundo o seu ponto de vista?

Para mim, ser um bom auxiliar de creche é, principalmente, gostar muito de criança e do trabalho. Eu adoro o trabalho que eu faço. Às vezes, o auxiliar pensa: “eu não tenho que fazer certas coisas, não preciso cuidar do Pedagógico, porque isso não é a minha função”, mas quando a gente presta o concurso, lá no quadro de serviço que a gente tem que fazer, está colocado que a gente tem que auxiliar o educando em várias coisas, então, você acaba fazendo o pedagógico junto. Mesmo quem não tem formação, acaba fazendo algumas coisas que são pedagógicas. Mesmo quando você ensina a criança a se alimentar, quando você ensina uma criança a ir ao banheiro, você está fazendo um trabalho pedagógico. Quando você está cuidando, você está educando. Não tem como separar. Você está fazendo o mesmo que o professor. Eu vejo o meu trabalho como a mesma coisa. Eu não vejo diferença nenhuma. Pela minha formação, pelo que eu posso fazer. Mas, para ser um bom auxiliar, tem que gostar muito do que faz.

6. Quais as dificuldades que você enfrenta nessa profissão?

Até hoje eu não enfrentei nenhuma, não (risos). Tudo foi muito bom.

Pesquisadora: E a questão das relações na sala de aula?

Nunca tive dificuldade nenhuma assim. Alguma coisa assim que eu tive, foi um relacionamento com os pais, eu sou muito sincera, muito dada, então teve um pai que se sentiu incomodado pelo meu jeito de falar... Mas, a gente resolveu, não foi nada que atrapalhasse, nenhuma dificuldade maior.

7. O que você indica para superar essas dificuldades?

[Pergunta não realizada].

8. Como é estruturado o seu dia a dia com as crianças?

A gente tem uma rotina de adequar à rotina da sala mesmo: tomar café, fazer atividades diárias, refeições diárias; então a gente age de acordo com a rotina da sala, o nosso dia é estruturado em cima disso.

Pesquisadora: Tem momentos que você assume a sala também?

Tem momento que a gente acaba assumindo, porque, às vezes, é preciso, acontece alguma coisa... São duas professoras, mas, às vezes, precisam sair para resolver uma questão, chega um pai para conversar, então vão as professoras e o auxiliar acaba ficando na sala, tomando conta das crianças, nesse momento.

Pesquisadora: A divisão de tarefas é tranquila?

Aqui nessa creche é tranquila, a gente não tem nenhum problema, não. Todo mundo trabalha igual. Não tem diferenciação entre professores e auxiliares. Não sei em outros lugares, mas aqui é tranquila.

9. Você tem contato com o planejamento do professor? Consegue participar do trabalho pedagógico? De que forma?

Quando estive fixa em sala, sempre tive, este ano que eu estou como volante, às vezes, tenho que substituir alguém, então, cada sala tem o planejamento que fica fixado em algum lugar e a gente sempre dá uma olhadinha também no que está planejado para aquele dia, mas, quando eu estou na sala, tenho contato, ajudo no planejamento, trago ideias...

10. Como ocorre a construção do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP)? Você acredita que é documento funcional ou burocrático?

Aqui foi assim: todo mundo participou no começo de ano, em

⁶² Auxiliar volante: não tem uma turma fixa, substitui os auxiliares das salas quando esses faltam e auxiliam no andamento geral da escola, normalmente, observando a turma que mais necessita de ajuda [NP].

uma formação na reunião pedagógica que foi feita para construir o PPP. Quando as pessoas chegam aqui na escola, a coordenação, a direção acaba dando o PPP para as pessoas lerem e se basearem nesse documento para saber o movimento da escola. Mas, não sei dizer se é burocrático. Eu acho que não, porque é uma coisa boa. É um livro muito grande. Aqui todo mundo recebe, cada funcionário recebeu um PPP gravado em um CD então qualquer coisa você pode consultar.

11. Que avanços/conquistas você percebe na sua atuação como Auxiliar em Educação? A quem você atribui esses avanços?

Eu atribuo à compreensão dos colegas de trabalho, à coordenação, à diretora. A gente pode participar das formações e tudo isso ajuda a gente a crescer.

Pesquisadora: Você acredita que a formação que acontece aqui na escola ajuda nesse crescimento profissional?

Ajuda. É que agora a gente não está podendo participar mais, porque a Secretaria de Educação proibiu que a gente fizesse horas-crédito, mas até o ano passado os auxiliares podiam participar dos HTPCs. Então, tudo que o professor estava sendo informado e toda formação que os professores faziam, a gente fazia junto e era muito bom porque quando a gente ia discutir algum assunto, podia discutir numa boa, pois estava todo mundo inteirado daquilo. Agora esse ano não pode. Eu até no começo desse ano participei mesmo com a proibição, participava de livre e espontânea vontade, sem receber horas-crédito mesmo. A coordenadora e a diretora permitiam e então eu participava. Depois como eu estava fazendo Pedagogia e estava fazendo estágio à noite, não deu mais para fazer, mas eu gosto muito.

12. A formação continuada que acontece aqui com os auxiliares, você percebe que ajuda na sua prática?

Ajuda. Porque aqui a coordenadora e a diretora, por causa dessa proibição, elas acabaram fazendo uma formação para os auxiliares uma vez por mês, então, fazem um resumo de tudo que aconteceu nos HTPCs e passam para gente. Dá para ter uma ideia do que está acontecendo, dá para saber um monte de coisas que, normalmente, a gente vê no dia a dia, mas discutir

sobre isso na formação é bem melhor.

Pesquisadora: Essa vontade que você tem de buscar e estudar, você percebe isso nos demais auxiliares?

Alguns. Tem gente que pensa: “eu sou auxiliar e vou morrer auxiliar”; têm outros que querem crescer. Aqui a maioria é formada em Pedagogia, ou já fez Magistério, e têm aqueles que são formados em outras coisas, que prestaram um concurso para funcionário público e estão estacionados, querem viver para isso e acabou, mas, não sei, acho que tem muita gente que está querendo ir em frente e melhorar.

13. Como são organizados os momentos de formação para os auxiliares?

É uma vez por mês e a gente tem uma hora de formação. Elas passam vídeos, dão textos para a gente ler e a gente discute, dá nossa opinião, fala da experiência mesmo da nossa prática, do dia a dia. Tem dia que é uma hora, mas tem dia que ficamos tão empolgados em discutir que acabamos ficando mais tempo. O tempo é bem pouco.

14. Em sua opinião o que mais contribui para sua constante formação profissional?

O que contribui é o meu desejo de querer conhecer, saber mais, procurar observar... Eu gosto muito de observar as crianças, os movimentos delas. Você olha e diz: “nem acredito que uma criança desse tamanho é capaz de fazer uma coisa dessas”. Então, tudo que você procura e tenta conhecer é o que contribui para o seu desenvolvimento profissional.

15. O que seria uma boa formação para você?

Acho que aqui a gente tem uma boa formação, a gente está estudando, agora já terminou, mas a gente fez artes, músicas, o que a gente pode fazer durante o ano, procurar ler bastante, conhecer os documentos necessários para a Educação, a LDB, ECA⁶³, tudo isso ajuda a gente a crescer e conhecer e ter uma boa formação. Muita coisa você aprende fora daqui, tem que correr atrás.

⁶³ ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [NP].

16. Atualmente, você se considera satisfeita com a sua profissão?

Estou satisfeita, hoje, por enquanto, mas, eu quero crescer, eu quero ser professora. Eu costumo falar que eu quero ser professora, depois eu quero ser diretora e quero ser Secretária da Educação.

Pesquisadora: Coordenadora não? (risos)

Quem sabe? Pode ser que aconteça...

17. Como você se vê enquanto Auxiliar em Educação?

Eu acho bom. Eu vejo que é uma coisa “legal”, que dá para você fazer um monte de coisas, mas que não pode parar nisso. Tem que ir para frente, crescer, se você está interessado e se quer fazer uma coisa “legal”. Porque não adianta só ficar educando nessa escola, eu quero poder espalhar o meu conhecimento em outras escolas, trabalhar em outros lugares. Fazer muitas coisas em outros lugares.

18. Como você acha que a comunidade vê o Auxiliar em Educação de creche?

Aqui nessa creche? Vê como se fosse um professor. Tanto que as mães e os pais não falam: “vai com o auxiliar”; é professora. Todo mundo é professor. “Dá tchau pra prô”; “fala com a prô”; “beija a prô”. A comunidade vê a gente como um educador, como todos na escola.

19. Tem alguma questão que eu não perguntei, mas que você acha interessante falar a respeito do trabalho da Coordenadora?

Eu, na verdade, só conheço duas coordenadoras, da outra escola e desta, e as duas sempre foram muito boas, tudo que elas fizeram eu achei “legal” e eu as adoro, sempre foram muito amigas e esclareceram as dúvidas que a gente teve. Acho importante ter vínculo afetivo, sem permitir que as pessoas percam o respeito, que confundam as coisas, o ser amigo com o profissional. Eu preso muito pelo profissional, eu acho que você está aqui no local de trabalho, tem que agir profissionalmente. Não te impede de ser afetivo sem perder o respeito e sabendo que aqui é um local de trabalho.

Pesquisadora: Bom, então terminamos a entrevista. Muito obrigada.

AUXILIAR EM EDUCAÇÃO AUX-2

Entrevista realizada em 19 de dezembro de 2012.

Idade: 49 anos

Escola: EMEB C

1. Conte um pouco sobre sua trajetória profissional: que percurso trilhou antes de atuar na creche?

Eu na verdade sou jornalista, tenho 30 anos de atuação nessa área, mas estava trabalhando só como *free-lance* já há oito anos e fiz um concurso público por uma questão de ter um trabalho mais estável e, também, por ter vontade de trabalhar na área de Educação. Como não tenho formação, fiz o de Auxiliar. Pretendo continuar na área de Letras, não quero continuar na Educação Infantil, mas quero continuar na área de Educação. Acho que isso aqui está me trazendo uma experiência muito grande. Para mim está sendo super importante. Estou há quase dois anos na rede. Faço, agora em fevereiro, dois anos. Já trabalhei nos dois extremos: uma escola bem pequena e uma escola super grande. Conheço duas realidades totalmente opostas (risos).

2. Há quanto tempo atua na creche?

Então, os dois anos que tenho de experiência são dois anos em creche.

3. Atuar na creche foi uma escolha sua? Por quê?

Eu acho que foi mais o destino mesmo, porque, na verdade, eu tinha atuado um pouquinho antes, mas na área de substituição em escola com crianças do Segundo Grau, no Ensino Médio, crianças, não, jovens. Então, a creche para mim foi uma experiência super nova. Mas, na época era o que tinha disponível, realmente, pela questão do concurso. Não foi uma escolha, não foi a primeira escolha da minha vida, mas... (risos).

Pesquisadora: Você gostou da experiência?

Gostei. Eu acho muito “legal” trabalhar com criança, mas ainda prefiro o Infantil II⁶⁴, porque eu

acredito que tem uma experiência de aprendizado maior, no sentido de aprendizado não do que a gente chama de aprendizado para a vida, mas um aprendizado já direcionado para alguns tipos de saberes que ela vai precisar mais tarde. Nós somos até mais necessários com os menores, mas eu gosto de trabalhar com os maiores.

4. Há quanto tempo trabalha nesta instituição?

Seis meses, indo para sete, já.

5. O que é ser um bom Auxiliar em Educação na creche, segundo o seu ponto de vista?

Eu acho que o Auxiliar em Educação tem que ter a preocupação de participar junto com os professores no processo de planejamento, começa por aí. É importante que ele tenha um olhar de educador, saiba qual a postura que tem que ter. Não é simplesmente ficar aqui trocando fraldas e dando comidinha. Você tem que estar sempre atento às necessidades da criança, atento aos desejos delas, ao desenvolvimento de cada uma, para você oferecer soluções diferentes para cada uma das crianças, para que você tenha o máximo de aprendizado possível. Então, o Auxiliar, dentro da creche, ele é o professor sem diploma na verdade. Porque a sua função é muito próxima do professor, então, a formação que você tem que ter é a mesma deles, para poder, na hora que você está com três ou quatro crianças, sob sua supervisão, você possa fazer um trabalho com consistência. Então, acho que é principalmente isso, você estar preparado para ser um bom educador. O Auxiliar não tem só que cuidar de nariz escorrendo (risos).

6. Quais as principais dificuldades que você enfrenta nessa profissão?

Aqui... Bom, não sei... Acho que dentro do meu trabalho não sinto muito. Na primeira escola que eu trabalhei recebi uma formação muito “legal”, acho que eu vim com condições de assumir qualquer classe e isso me deu uma facilidade muito grande de atuar com a criança, de saber qual postura que você deve ter numa situação de crise ou em uma situação de aprendizado específico.

Isso para mim foi fácil. Por outro lado, o que me deu bastante complicação foi atuar no berçário. Nessa faixa etária as crianças precisam de muito mais atenção, até mesmo por não andar, ainda, não comer sozinha e aqui eu não tinha apoio, só três pessoas na sala, porque a classe ao lado, por conta de liminares, não tinha só doze crianças, mas passou a quinze, e a menina que divide o apoio com a gente ficou só com aquela outra sala. Então, nós ficamos sofrendo com as doze crianças aqui, sendo que uma apresenta necessidades especiais.

Pesquisadora: Então a dificuldade indicada é falta de pessoal?

Isso. Falta de pessoal.

Pesquisadora: Você acha que tendo mais pessoas resolveria? Digo isso pensando na questão das relações e muitos adultos juntos convivendo todos os dias.

Não acho que mais uma pessoa traria algum tipo de problema, porque, na verdade, não dá tempo nem de ter conflito aqui (risos). Como as crianças de berçário tomam banho ainda na creche, tem toda aquela coisa do cuidado, então, falta mão de obra mesmo. O banho aqui, por exemplo, acontece de manhã, ou seja, em duas, damos banho em doze. E dentro de um horário que não atrapalhe, nem o café da manhã, nem a hidratação e nem o almoço. Então é muito confuso, muito corrido. O horário da creche é muito rígido, muito corrido. A gente tem aqui outro problema, a questão da entrada das crianças. Como nós estamos em obras, as peruas atrasavam para trazer as crianças. Nosso café da manhã era às 08h10, mas só conseguíamos chegar às 08h20, porque havia crianças chegando 08h10, 08h15, 08h20 com perua, então atrasava na hora de levar as crianças para lá, atrasava na hora de voltar para a sala. A nossa programação era assim: chegar na sala fazer a chaminada e a roda de música e, a partir das 09h00, a gente começava o banho, porque tinha até as 10h30 para terminar todos, porque já é o horário do almoço. Enquanto um educador fica na sala com atividade com as crianças e o outro fica no banho. Aí, é bem corrido ficar só em duas pessoas.

Pesquisadora: Tanto sozinha para dar banho, como uma sozinha com todas as outras crianças, não é mesmo?

⁶⁴ Infantil II corresponde à faixa etária que completa 3 anos no decorrer do

ano. São as crianças maiores na creche [NP].

É realmente muito difícil! Muito difícil! E para você fazer qualquer tipo de atividade pedagógica de manhã é muito complicado, por isso é necessário o apoio e não tem.

7. O que você indica para superar essas dificuldades?

Para superar essa dificuldade precisamos de mais pessoas.

8. Como é estruturado o seu dia a dia com as crianças?

Aqui de manhã é sempre assim: na entrada tem o acolhimento com atividade diversificada, depois levamos as crianças para o café da manhã, quando voltamos de lá, a professora faz a chamada e eu faço a roda de música, então, já começa o horário dos banhos. Eu dou banho na metade da turma, normalmente, enquanto a professora fica em outra atividade de corpo e movimento. Depois saímos da sala, vamos para o parque. Depois trocamos, porque na hora da hidratação ela vai buscar o suco e eu fico com a classe, quando ela volta vai dar banho nos que faltam e eu pego outro movimento, ou então uma atividade com giz de cera, massinha ou conto uma história, fico junto com as crianças. É nessa ordem, às 10h30 já começa o almoço, depois a escovação dos dentes e colocar as crianças para dormir. Em seguida, é o horário de almoço do Auxiliar, então, as professoras se revezam, ficava só uma na sala. Quando eu volto já passo no refeitório e trago o lanche e nisso, as crianças já estão acordando, damos o lanche e partimos para uma atividade planejada pelas professoras até umas 14h00 e pouco, depois, normalmente, a gente sai para a área externa, até umas 14h30, então, voltamos para a sala, um professor vai embora. Quando estão os três educadores fica bom. Sempre tem uma atividade ou outra que eu divido com as professoras, a gente não tem uma coisa tão rígida: "Ah, vai ser pintura agora, ou vai ser jogo de montar". À tarde, a gente tenta ver o que as crianças estão mais a fim de fazer. Apesar de termos um planejamento com atividades especiais, a gente, às vezes, dá umas mexidas. A organização é mais ou menos assim: segunda feira visita à brinquedoteca; terça feira sala de leitura e quarta feira é dia de ateliê.

9. Você tem contato com o planejamento do professor? Consegue participar do trabalho pedagógico? De que forma?

Sim. A gente faz tudo junto, aqui. Até porque, na hora de operacionalizar isso, eu preciso estar junto com elas, então a gente discutia qual a melhor opção, qual atividade que poderíamos fazer, então, eu trago sugestões, ideia diferente, também.

Pesquisadora: Em que momento vocês fazem planejamento?

Normalmente, na hora do almoço, enquanto as crianças estão dormindo, nos dez minutinhos finais a gente faz. Sentamos e – "Vamos fazer o quê?" "Como vai ser a semana que vem?"; "Olha, não deu para planejar todos os dias" - então a gente faz um pouquinho hoje e um pouquinho amanhã, e assim, a gente termina esse planejamento".

Pesquisadora: Mas sempre assim na correria do dia a dia, sem um momento específico?

Não, não. É na hora que as crianças dão uma dormidinha mesmo.

10. Como ocorre a construção do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), você chegou a acompanhar o daqui?

Sim, eu peguei a formação desse projeto e foi interessante, porque eu tinha experiência com PPP e eles não, porque eu já tinha feito na outra escola, então muita coisa, eu acabei trazendo para cá também, divulgação do que era o PPP, como a gente montava o PPP, então nas reuniões a gente fez isso. Como o PPP daqui foi o primeiro, a gente fez em reunião pedagógica com a equipe toda.

11. Que avanços/conquistas você percebe na sua atuação como Auxiliar em Educação? A que você atribui esses avanços?

Olha, eu acho que aqui, o que eu tive de avanço foi justamente na área de planejamento que eu participei bastante, até mais do que na outra escola. Relatórios, eu fiz relatório de aluno aqui junto com as professoras, até por essa questão de ter um pouco menos de aluno no berçário e pelo fato de eu ficar o dia inteiro, eu conheço melhor as crianças do que elas. Então, eu participei muito mais ativamente, eu escrevi relatório junto com elas!

Pesquisadora: Os outros Auxiliares também?

Muitos auxiliares fizeram isso também, não são todos, mas

muitos fizeram isso. A gente tem, nesta escola principalmente, eu estava até brincando outro dia, nós temos cerca de quarenta Auxiliares, quarenta não, mas uns trinta e poucos Auxiliares, e desses, apenas meia dúzia que não têm o Nível Superior. São quase todos com Nível Superior, então, muitos deles formados em Pedagogia e coisas assim. Então, para nós, fazer planejamento, registro e relatório são exercícios que possibilitam colocar em prática uma coisa que, provavelmente, vai utilizar mais para frente. E eu pela facilidade de escrever, então... Os que as professoras fizeram ainda passaram para eu corrigir (risos).

12. Como você vê a formação continuada? Ela contribui para respaldar seu trabalho junto às crianças e aos professores? De que maneira? Você consegue perceber-se construindo um aprendizado?

Eu acho essencial. Quando eu cheguei aqui não tinha. Na primeira reunião pedagógica, quando eu entrei aqui, eu praticamente exigi a formação, porque o que eu aprendi lá na outra escola foi sensacional. Foi o que eu usei, porque eu não tinha formação nenhuma para dar aula, para dar o suporte para criança pequena, eu só cuidei da minha filha (risos). Até então a minha experiência com criança era essa, a minha filha, meu irmão, alguma coisa assim. Então, o que eu trouxe, a bagagem que eu trouxe de lá da outra escola foi muito grande. Eu sentia que aqui os Auxiliares novos não tinham isso. Então, era uma angústia quando uma criança era mordida; era uma angústia quando, de repente, uma criança se machucava era um: "Ai, meu Deus!". E eu falava: "gente isso é uma coisa natural". Quando eu percebi que não tinha formação para os Auxiliares aqui, eu praticamente exigi. Eu falei: "tem que ter, é necessário". Assim como também eu peguei muito pesado em relação à comunicação interna, porque não tinha isso. As redes de e-mails da prefeitura, eu recebia da escola anterior. Então eu sabia de coisas que o pessoal daqui não tinha tido contato ainda. E eu sugeri, logo nessa primeira reunião. E assim, foi estabelecida aqui tanto a formação continuada com os Auxiliares, como essa rede de comunicação via e-mails.

Pesquisadora: Então a formação continuada vem auxiliando no dia a dia?

Com certeza! Aquela angústia que você vem, sem saber direito nem

trocar uma fralda, ou como faz com uma criança que está com febre, tudo isso é uma coisa que a gente acaba vendo na formação e também no sentido assim de aprendizado. Como a gente faz para atingir aquela criança de uma forma mais adequada, como é que a gente traz aquela criança para o grupo, se ela está afastada, como é que eu posso oferecer situações melhores de aprendizagem para uma criança que tem uma necessidade diferenciada e isso é maravilhoso, assim. Que material que eu posso oferecer, como entender as atitudes de uma criança, quais as fases do desenvolvimento, ou seja, é essencial e isso foi uma coisa que eu aprendi na outra escola e acabei reforçando aqui, achei que eles precisavam também ver isso, então foi bem “legal”.

13. Como são organizados os momentos de formação para os Auxiliares?

A gente tem formação uma vez por semana, uma hora, na segunda-feira, das 14h00 às 15h00 e todos os Auxiliares participam dessas formações, os Auxiliares dos Berçários, do Infantil I e Infantil II. Juntam todos. Tem uma formação assim: no começo da reunião, normalmente, é um momento em que é feito uma nutrição, uma leitura de um artigo, alguma coisa relacionada com o que vamos discutir. Esse ano foi trabalhado bastante com a gente, a proposta da professora que veio dar o curso para vocês da USP, a Suely Amaral. Então vinha muitos textos e outras coisas que a gente trazia também. Na outra escola, construíamos um portfólio das aprendizagens que íamos adquirindo. Meu portfólio está aqui, ainda (risos). Está dessa grossura agora (risos). Por que o quê eu fiz? Eu acabei juntando, porque aqui a gente não tinha tanto material e, então, eu trazia o meu e a gente acabava trocando aqui entre nós algumas coisas novas. Eu fiquei com a mania que aprendi na outra escola, de pesquisar e de ficar pegando artigos. Essa mania está comigo, ainda. Então meu portfólio está dessa altura. Aprendi que pesquisar é importante em qualquer momento. O que a gente percebe é que alguns Auxiliares ficavam na expectativa – “Ah, o que vamos ver hoje?”; outros reclamam: “Estou cansado” - Mas é importante. A maioria entendeu que isso é importante e a participação é muito forte.

14. Em sua opinião, o que mais contribui para sua constante formação profissional?

A formação oferecida na escola.

15. O que seria uma boa formação para você?

A qualidade da formação, eu acho, que está ligada diretamente a quem a fornece. Porque a gente até vem com algumas demandas, mas se não houver alguém ali que saiba procurar o teórico e trazer para gente, é bem complicado. Então, eu acho que a qualidade da formação está ligada não só ao interesse do funcionário que está recebendo, mas também ao interesse da pessoa que oferece e a qualidade de conhecimento que ela tem. A gente chegou e falou: “olha, temos problemas com mordidas”; “temos problemas com não sei o quê”, ou “a gente quer aprender sobre não sei o quê” e, a partir disso, foi feito um plano de formação para a gente. Eu sei que trabalhar com a formação é complicado, tem muita gente e muito trabalho, mas é importante que o próprio coordenador, quem está cuidando dessa formação, ou a PAD, tem que ir a fundo para trazer conhecimento para a gente um pouco mastigado, até porque não são todos realmente que tem acesso ao Wallon, ao Piaget, assim num sentido mais puro. Pegar um livro de Piaget e entender o que está lá, não é fácil. É importante isso, que saiba facilitar para a pessoa entender melhor.

16. Atualmente, você se considera satisfeita com a sua profissão?

Sim. Estou super tranquila, claro que como eu falei, não é o meu objetivo de vida. Quero continuar na área da Educação, mas com formação de maiores, por uma questão de gosto.

17. Como você se vê enquanto Auxiliar em Educação? Você se sente valorizada? Respeitada?

Eu acho que sim. Têm umas certas professoras, aqui, que ficam fazendo escândalo (brinca com uma professora que entra na sala), dizendo que eu sou a melhor Auxiliar que tem nessa escola.

(A professora entra na entrevista e diz: “Na minha opinião, você coloca, aí - direcionando-se à pesquisadora - o Oscar vai ser para ela”. “Se ela não ganhar... Porque por mim já ganhou. Por mim ela é”).

Auxiliar: Então ela fica fazendo campanha! Acho que ela vai me levar para onde for.

(Professora: “Ela veio para mim - você anota aí - foi para ser o meu anjo da guarda”).

Auxiliar: Então eu não tive dificuldade aqui, mesmo chegando depois, como eu já vim com certo aprendizado, não foi difícil me incluir com os demais colegas, com a equipe gestora e todos mais e até de liderar alguma coisa como o teatro, por exemplo. O teatro aqui somos quatro que lideramos e vamos em frente. A diretora está vendo se consegue manter um grupo de teatro de uma forma, posso dizer assim, até mais profissional, para ver se consegue um apoio da Secretaria de ter curso para a gente.

18. Como você acha que a comunidade vê o Auxiliar em Educação de creche?

Aqui, o que eu tenho sentido é que eles nem percebem que existe uma pessoa que não é professor na sala. Percebem que tem uma pessoa que fica o dia inteiro. Eles não percebem que esta pessoa não tem a mesma formação de uma professora. Chamam todo mundo de “Pró”. Para eles o importante é que esse profissional que está aqui cuide bem de seu filho. Eles não sentem esta diferença entre um profissional e outro, mas é a gente mesmo que tem que chegar e falar – “Oh, eu não sou professora, sou auxiliar” - porque eles não percebem.

19. Tem alguma questão que eu não abordei, aqui, mas que seja importante para o trabalho do Coordenador Pedagógico?

Eu acho que sim, eu acho que o Coordenador Pedagógico deveria ter um grupo pequeno de salas para trabalhar. Eu acho que, aqui, a grande dificuldade é essa. Às vezes, a gente não consegue chegar tão rápido, sei lá, para tirar uma dúvida, alguma coisa qualquer, porque a coordenadora está “atolada” de coisas para fazer, então eu acho que o básico é isso, diminuir o número de classes por coordenador. Fora isso, acho que não tem mais nada não. Mas de vez em quando a gente vai até a coordenadora desesperada – “O que eu faço?” – e nem consegue falar com ela, por conta de tanta coisa que tem e então, fica difícil.

Pesquisadora: Terminamos a nossa entrevista. Muito obrigada.

APÊNDICE J – Transcrição da Entrevista com a Chefe de Região do Município de São Bernardo do Campo

CHEFE DE REGIÃO MUNICIPAL
CRM

Entrevista realizada em 1 de julho de 2014.

Nome: CRM

Idade: 40 anos

Local de trabalho: Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo

1. Quais suas principais atribuições?

O meu cargo? Eu sou funcionária pública, sou Diretora Escolar da Rede Municipal de São Bernardo e, atualmente, estou na função de chefe de Região. A chefia de Região, no caso, cuida da Educação Básica, da parte pedagógica. Eu sou responsável por 35 escolas da rede, englobando Creches, Educação Infantil e Ensino Fundamental, inclusive algumas das escolas atendem Educação de Jovens e Adultos. Então todas as escolas da região, independente da modalidade, são de uma mesma chefia. No caso do município, em 2014, ele está organizado em cinco regiões por abrangência e eu sou responsável por uma dessas regiões.

Pesquisadora: No seu dia a dia o que você faz?

Eu acompanho as demandas das escolas. Temos algumas demandas variadas. Então eu atuo na chefia junto à Equipe de Orientadores Pedagógicos (OPs). Com os OPs eu faço reuniões semanalmente, onde são trazidas as questões das escolas e tem também uma parte de orientações e uma parte formativa. Aqui dentro da Secretaria, nós procuramos atuar de forma articulada entre as cinco chefias de regiões, porque nós estamos atuando em rede, então, apesar de cada uma ficar responsável por um determinado número de escolas, as orientações, as diretrizes são as mesmas. Então aqui, além dessa parte de acompanhamento das questões das escolas, eu faço

parte também do Comitê do PDE Interativo (Plano de Desenvolvimento da Escola Interativo), que é um grupo de pessoas que cuida dessa questão também do plano, junto com o Ministério de Educação, repasse de verbas, etc. Tem outro projeto chamado Expresso Lazer, que é uma parceria entre a Secretaria de Educação e a Secretaria de Esportes, e eu também estou atuando nessa frente. Além do atendimento às escolas, tem também o atendimento a algum pai que, por ventura, procura a Secretaria para trazer alguma questão relativa à escola. Enfim, são várias demandas. A gente tem aqui uma articulação interna, na medida da necessidade a gente vai compondo também um grupo ou outro para encaminhar alguma questão específica.

Pesquisadora: A relação que você tem com as escolas é por meio do OP?

Depende do assunto. Em geral, quem está mais à frente da escola é a OP, porque cada OP tem em média cinco escolas, então elas têm uma rotina de, semanalmente, acompanhar o trabalho da escola, presencial e tudo mais. Agora, por conta do volume de trabalho, aqui na Secretaria e até da dinâmica do trabalho do chefe, essas minhas idas às escolas, são muito mais esporádicas e, normalmente, são por alguma questão específica, alguma visita com algum tema específico, não que esteja na minha rotina de trabalho, a saída mais pontal. Outra forma de contato com escolas é por telefone ou, eventualmente, em alguma reunião que a gente esteja acompanhando, ou fazendo especificamente com a equipe de gestão.

2. Em relação ao Plano Nacional de Educação, que determina que 50% das crianças de 0 a 3 anos tenham vagas garantidas em creches públicas, considerando que hoje, no Brasil, são atendidas apenas 18,4%, como você vê a possibilidade de cumprimento

dessa meta em São Bernardo do Campo?

Então, aqui no momento, eu não estou com esses dados precisos, mas o que a gente tem visto dos estudos dessa demanda, eu posso levantar os dados depois com a porcentagem correta, mas nos últimos cinco anos, esse atendimento passou de 10,2%, se eu não me engano, para 54%, então em termos da meta Nacional estaria em um crescente. Tem um plano para o município aumentar esse número. Tem algumas escolas em construção. Dentro desses cinco anos houve um processo de convênio que o município efetivou com a rede privada para poder aumentar esse número de vagas. Inclusive, tem uma das chefias que cuida dessa parte das creches conveniadas, exclusivamente para ver se elas estão em um padrão de atendimento de qualidade. Existe uma preocupação nesse sentido em atender, quer seja por convênios, quer seja por construções. Agora, no mês de agosto, a gente está com a previsão de inaugurar mais um CEU. O CEU Parque Havaí que é uma região que tem uma demanda muito grande por vagas e já vai iniciar com 12 turminhas de Educação Infantil, que a gente chama, aqui, de Infantil II, na nossa nomenclatura, que seriam crianças que tem 2 anos a completar 3 até dezembro daquele ano. Iniciam com doze turmas, o que vai dar cerca de, aproximadamente, 240 crianças. São crianças que estavam em uma lista de espera e que já irão conseguir o atendimento. Mas ainda tem muito a se fazer com certeza, porque é uma faixa etária para a qual faltam vagas, realmente.

3. Em relação à Lei do Piso (11738/08), que apresenta em seu parágrafo quarto, que na composição da jornada de trabalho do professor observar-se-á um terço para formação e outras atividades correlatas, como está sendo pensada essa determinação nas creches?

Então, aqui em São Bernardo essa implantação está sendo progressiva. Até 2015 a gente tem esse teto para a implementação total. Começamos pelo Ensino Fundamental, se estendeu para o Infantil, com a possibilidade de os professores ampliarem a jornada de 24 para 30 horas. Onde parou isso? Foi justamente na creche. Na creche nós temos professores que atuam com 40 horas de jornada semanal. O ano passado, no primeiro semestre e início do segundo semestre aconteceram algumas reuniões com a equipe da SE 1 e as equipes de gestão, para colher dados e discutir um pouco sobre o assunto, porque, sem dúvida vai impactar no atendimento. E agora a gente pretende, no segundo semestre, voltar com essa discussão para as equipes gestoras, para pensar essas possibilidades.

4. Alguns estudiosos indicam uma formação inicial específica para os professores que atuarão na primeira infância, devido à especificidade da faixa etária. Em São Bernardo, nós temos a possibilidade de os professores migrarem de uma modalidade de ensino para a outra, por exemplo, do Fundamental para a Creche. Como você vê a indicação dos estudiosos da infância e a questão do cargo largo no município?

A gente tem visto, ao longo dos anos, que os professores que chegam para trabalhar nas escolas, quer seja de Educação Infantil, quer seja de Ensino Fundamental, eles vêm de diferentes realidades, diferentes cursos, às vezes, um teve um aprofundamento em determinado curso, que em outra faculdade já não teve, então, o que chega para rede em termos de profissionais, vem muito heterogêneo, vem com formações variadas. Então, qual é a nossa aposta? O que a gente acredita que vai funcionar, e o que a gente procura investir é na formação continuada nas próprias unidades e isso atrelada à formação que a Secretaria procura trazer. Por exemplo, para a Educação Infantil especificamente, agora no segundo semestre, nós vamos ter formação com a Mônica Pinazza acerca de ludicidade, das aprendizagens das experiências

para a infância de 0 a 10 anos, já pensando na perspectiva de uma organização de currículo. O que a gente acredita? Que cada escola, cada equipe de gestão, olhando para o seu projeto pedagógico, olhando para as necessidades de cada um que compõe a equipe, pode fazer um diálogo, uma conversa e uma formação específica para aquele grupo. A gente acredita que as formações que a Secretaria traz vêm no sentido de trazer um norte maior, um alinhamento, mas que a discussão da prática de fazer isso chegar mais ali na criança de fato, acaba se dando mais efetivamente dentro da escola, nessas formações com o grupo, onde o Coordenador está acompanhando, de fato, como aquele professor cuida das questões do seu trabalho, como é que ele desenvolve o trabalho junto com as crianças e vendo as dificuldades. É nas escolas mesmo que a gente acredita que consegue potencializar a superação dessas dificuldades.

5. Como você vê a formação continuada oferecida aos profissionais da creche, tanto dentro da unidade como para os profissionais que formam os Professores e os Auxiliares em Educação? Existe alguma sistematização ou não?

Como assim?

Pesquisadora: No segundo semestre vai haver uma formação com a Mônica Pinazza, mas existe alguma sistematização para essas formações ou o governo vigente vai vendo a necessidade que a rede está apresentando?

Você diz da escolha do tema que vai ser tratado?

Pesquisadora: Também. Por exemplo: um CP que começa a trabalhar hoje, existe alguma sistematização que ajude esse profissional a iniciar, a dar os primeiros passos?

Para o Coordenador que está iniciando hoje, ele tem a questão do acompanhamento pelo Diretor que é o parceiro dentro da escola e existem ações, em casos específicos, das Orientadoras Pedagógicas, através de conversas de levantamento dessas necessidades, de estar

subsidiando esse trabalho mais no miudinho. Por exemplo, a Orientadora Pedagógica que é essa pessoa que é parceira da Secretaria, no sentido de estar mais presente ali dentro da escola, ela tem um plano de ação para cada escola que acompanha. Então, se em uma escola específica está com um Coordenador iniciando naquele ano, naquele mês, ela vai ter toda uma série de conteúdos e trabalho mais específico para aquele que está iniciando, no sentido de documentação, de como a rede está funcionando, de como ele pode organizar esse trabalho dentro da escola. Seria aquele acompanhamento mais de perto. Inclusive, dependendo do caso, conforme a necessidade, elas até ajustam, vão mais que uma vez na semana para a escola, naquele momento, fazem um trabalho, por exemplo, de pegar esse profissional, esse Coordenador que está começando, levar até outra escola para conversar com um colega que tenha um pouquinho mais de experiência. Mas, tudo isso passa pelo crivo da Orientadora. A Orientadora que vai sentir, que vai perceber a necessidade e fazer o plano de ação dela em cima do que ela vai vendo.

Quanto às formações que vem para rede, elas são escolhidas no sentido de continuidade e de atender aquilo que é um plano da administração municipal, mesmo. Por exemplo, na Secretaria de Educação a gente tem um plano agora, que eu posso até pegar para você dar uma olhadinha, que ele tem algumas ações que estão previstas até 2016. Então, nós temos paradas semestrais para avaliação, hoje mesmo, no período da manhã, nós tivemos avaliação do semestre, sob alguns aspectos, amanhã a gente vai ter, manhã e tarde, entre a equipe que trabalha na seção de Educação Básica, porque a gente vai traçando o planejamento já para a continuidade do 2º semestre. Por exemplo, no momento a gente está tendo formação para o Ensino Fundamental em Educação Física com o Ronaldo Negrão. Como é que está sendo esta formação? Existem públicos alvo diferentes. Então, ele vai abordando a mesma temática, mas de uma forma voltada especificamente

para aquele público alvo. Houve uma grande contratação de professores de Educação Física para atuarem no Ensino Fundamental, então o Ronaldo vem para trazer um conteúdo conceitual e, ao mesmo tempo, trabalhar a prática com esses professores. Ele usa esta sistemática: além dos Professores de Educação Física, existe um grupo para qual o Ronaldo também traz essa formação, que é o grupo de Diretores e Coordenadores Pedagógicos, onde ele conta o que está fazendo com os professores e dá subsídios teóricos, conceituais para as equipes gestoras. Existe outro grupo, que é o grupo das Orientadoras Pedagógicas, onde ele traz também essa parte do conceitual e também situa no sentido de: “com os professores estamos trabalhando assim, com os diretores e com os coordenadores assim, assim, assim, então à medida que vocês forem percebendo alguma dificuldade, vocês podem ajudar nesse e nesse aspecto”. Então, é o mesmo formador, é o mesmo conteúdo, mas ele vai trazendo uma abordagem diferente para cada público. Agora fechou o semestre, ele veio avaliar conosco, a gente procura sempre acompanhar os encontros, cada encontro tem alguém da chefia, até para acompanhar mesmo essas discussões, estar um pouquinho mais perto do que a escola traz de real nesses momentos. E o Ronaldo veio no mês passado, no final de Junho, para a gente fazer uma avaliação do que vai tendo de dados, de impressão, de conversa com as Orientadoras, do que as escolas vêm trazendo. Então, tentamos amarrar algumas coisas para reorganizar para o segundo semestre. Assim acontece com todos os formadores que estão acompanhando.

A Mônica Pinazza vem, como a gente estava comentando, agora no segundo semestre, já pensando nessa perspectiva de alimentar a formação e fomentar a discussão no sentido de começar a pensar o currículo de 0 a 10 anos. Essa questão de pensar o currículo de crianças de 0 a 10 anos está naquele plano que eu mencionei da Secretaria para ações até 2016. A gente não sabe se esgota a formação da Mônica Pinazza até dezembro, se

no começo do próximo semestre ela volta, vai depender de como essas discussões forem fluindo e de como os participantes forem dando indicativo de maior ou menor necessidade. E é por aí que a gente procura organizar as formações.

Pesquisadora: Em relação às formações que acontecem dentro das escolas, você tem algum tipo de acompanhamento?

Formalmente, cada escola tem o seu PPP, seu projeto pedagógico. E no PPP a formação já vem indicada a partir das necessidades levantadas no ano anterior, e assim sucessivamente. Então temos esses planos, esses PPPs que ficam aqui conosco. As Orientadoras Pedagógicas fazem a parte de pareceres para a homologação. Nessas reuniões que nós temos semanalmente com as Orientadoras Pedagógicas, algumas são para discutir os projetos políticos pedagógicos das escolas. Então, cada Orientadora socializa, em linhas gerais, um pouco do que aquela escola está trabalhando. Então, a gente tem em um primeiro momento, através dos relatos, o trabalho formativo das escolas. No caso de alguma dúvida com o trabalho específico daquela escola, a gente recorre ao plano, às vezes, chama a equipe de gestão para conversar. Esses dados que a gente vai levantando através dos planos também vão dando indicio para a gente do que precisa ser trazido em termos de formação. Por exemplo, a região pela qual sou responsável, a gente chama aqui na nossa divisão, de Região 4, que é a região do Alvarenga, Pós-Balsa, Areião, Riacho Grande, essa parte. Então lá na Região 4, nós olhamos um pouquinho para a avaliação de final de ano e para o projeto pedagógico e a gente tinha o seguinte objetivo: bom, dentro das indicações das escolas como necessidade formativa, o que é mais comum aqui na nossa região? O que constitui uma necessidade basicamente dessa região? E nessas reuniões que nós fizemos, e nesse estudo dos Projetos Pedagógicos, nós fomos levantando uma preocupação comum com a questão do trabalho com a oralidade desde a primeira infância até o

Fundamental. A partir daí, estabelecemos um plano específico da Região 4 de retomar com as escolas o que elas entendem por trabalhar a oralidade, como que é o desenvolvimento da oralidade para a criança de 0 a 3 anos, para a criança de 4 e 5 anos, para a criança mais velha? A primeira reunião vai ser agora, dia 3 de julho, e vão ser ao todo cinco encontros entre Coordenador Pedagógico, Diretor de Escola, Orientadores Pedagógicos e as duas Fonoaudiólogas que atuam na nossa região. Então, tem um plano, os conteúdos estão todos voltados para isso, a gente está pretendendo trazer uma parte conceitual, fazer um levantamento do que as escolas já fazem nesse sentido, discutir a prática de fato e pensar outras ações, a partir disso. Isso é específico da minha Região 4. Em outra região, a necessidade formativa comum entre as escolas foi a questão da gestão democrática atrelada à participação, com foco na participação da comunidade. Então, também elas estão desenvolvendo um trabalho nesse sentido. Numa outra região, o trabalho vai ser desenvolvido, tendo em vista as práticas pedagógicas focadas para a infância de 0 a 10 anos. Procurou com isso, trazer as equipes gestoras das escolas próximas para uma discussão com sua equipe técnica, orientadores e chefias, questões que estão mais próximas ali. E o que a gente procurou tirar em comum, aqui, entre as chefias, é que tivéssemos um número parecido de encontros. Então estabelecemos uma média de quatro a seis encontros, para que não fosse muito diferente de uma região para outra. Procuramos estar alinhando, assim, o trabalho. E ao mesmo tempo, estar ali, um pouquinho mais perto de cada escola.

7. Uma pesquisa Nacional organizada por Maria Malta Campos sobre a qualidade da Educação Infantil aponta a Creche como a modalidade que mais apresenta problemas, sejam esses de questões física, material, formativa, de pessoal, pedagógico, etc. Como você vê esses apontamentos e a que atribui essa “defasagem”?

Deixa-me ver de novo a pergunta, para eu responder o que você está me perguntando de fato (leu a questão no roteiro). Não sei, porque a pesquisa dela é mais Brasil, né? O que eu posso dizer, aqui em São Bernardo, eu já tive a oportunidade de trabalhar em algumas escolas e de visitar outras tantas, assim, como já tive também, oportunidade de visitar escolas em alguns municípios, não muitos, três municípios, mas, enfim, aqui em São Bernardo, é lógico que têm as particularidades, mas, em geral, a gente tem uma estrutura “bacana”, no sentido de a maioria dos prédios ter uma conservação boa. A manutenção é uma questão difícil, porque sempre têm coisas por fazer. Manutenção de telhado, por exemplo. Então existem questões, sim, de estrutura, mas existe um repasse de verba para todas as escolas de São Bernardo, quer seja creche, Infantil, ou Fundamental. Elas recebem dois tipos de repasses de verba: um repasse que vem via MEC, FNDE aquele PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola - e o repasse via convênio com a Secretaria de Educação, com a Prefeitura de São Bernardo. Então, é um repasse *per capita*, por isso, a creche por atender período integral, acaba atendendo menos crianças e ficando, digamos assim, em defasagem, no sentido do repasse, inclusive no repasse do MEC. Por exemplo, uma creche com 120 crianças, vai receber muito menos do que uma escola de Educação Infantil com 600 crianças, então, nesse sentido, talvez a reposição de alguns materiais que são brinquedos e tudo mais, até pelo uso coletivo, talvez ela fique um pouco prejudicada. A Secretaria tem feito ações no sentido de fazer algumas compras coletivas de determinados materiais que, em certa medida, supre uma necessidade, porém, é sempre uso coletivo, às vezes, quando você tem o repasse, quando não, as escolas têm o repasse de verba e com ele a escola consegue fazer aquisições de materiais que são mais próximos de sua realidade e que tem mais haver com o seu projeto pedagógico. Por exemplo, se eu, enquanto Secretaria, supnhamos, que faça uma compra geral para todas as

escolas de Educação Infantil, de motoca, pode ser que tenham escolas que não tenham e que estejam necessitando desse material e pode ser que tenham escolas que não tenham nem lugar para guardar, porque o material que eles receberam na outra compra ainda está lá e sendo usado e tal. Com o repasse da verba a escola tem essa possibilidade de fazer uma compra mais acertada dentro do que é sua necessidade de fato. Agora com relação ao pessoal, a gente tem um pouco de dificuldade com o pessoal de apoio, que seria o pessoal que cuida da limpeza das escolas, porque aqui em São Bernardo nós convivemos ainda com duas realidades: tem o pessoal que ainda vem de concurso e tem uma parte da rede que é de uma empresa terceirizada, então isso está em ajuste, está passando por avaliação, então, a gente está vendo como vai suprir melhor esta questão de funcionários de apoio, não só em creche, tem algumas escolas, especificamente esse ano, estão passando por algumas dificuldades. Em relação aos educadores, o professor e o auxiliar em educação, eu até recentemente estava na direção de uma creche e assim, ali da minha realidade e do que eu vejo na minha região é muito parecido, nós temos auxiliares em educação, que apesar do concurso que eles fizeram não necessitar como pré-requisito de formação em Pedagogia e formação em Nível Superior, essas pessoas já vêm com alguma formação nesse sentido e nós temos os professores que, em geral, tem essa formação inicial, sim. Agora corrigir, aparar aristas, ir aprofundando e essa parte de refinar mesmo o trabalho é dentro da unidade.

8. Antes as escolas eram acompanhadas por chefias de acordo com a modalidade de ensino, portanto, tínhamos a Chefia da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, da EJA, etc. Hoje, esse acompanhamento é realizado por região, contendo todas as modalidades. Considerando essa nova organização, você observa avanços e/ou retrocessos?

Eu acho que são escolhas. E de um tempo para cá, de dois anos

para cá, a Secretaria optou por reorganizar essa divisão, na qual fica sendo tudo como Educação Básica, dividido por regiões, como a gente comentava, e não separado o Infantil do Fundamental. Eu trabalho aqui na rede há 20 anos, então, eu tive a oportunidade de vivenciar bem a outra realidade e estar vivenciando agora, então, como eu disse, são escolhas e ambas têm as suas vantagens e desvantagens. Então, a gente está constituindo esse formato de região e, em princípio, um ganho que eu acho muito significativo que a gente teve com essa reorganização, é a questão do acompanhamento às crianças, quer seja pela equipe técnica - as fonoaudiólogas, psicólogas, terapeuta ocupacional - quer seja pelos orientadores pedagógicos. Por exemplo, na outra organização, por Infantil e Fundamental, um determinado técnico ou um orientador pedagógico, ele só atuava em escola de Educação Infantil, ou em creches, ou em Ensino Fundamental. Muitas vezes, ele estava por dois anos acompanhando uma criança na Educação Infantil e quando essa criança passava para o Ensino Fundamental, lá tinham outros técnicos e, então, todo esse histórico, às vezes, ficava um pouco truncado, muitas coisas do acompanhamento, particularidades acabavam, de certa maneira, até se perdendo por conta dessa troca dos técnicos. A medida que está agora, com essa outra possibilidade de organização, o mesmo técnico acompanha todas as escolas da região, ele tem a possibilidade de estar com a equipe que vai receber essa criança no ano seguinte. Ele já fazia o acompanhamento da criança e continua, mesmo ela. Difícil é responder assim de pronto, mudando de modalidade. Reuniões que, às vezes, acontecem entre os diretores das escolas próximas, gerente de UBS, psicólogos e assistentes sociais para cuidar de uma mesma família, então, tudo isso é facilitado nessa organização por região e até o acompanhamento da chefia. Nós estamos procurando aprimorar o que a gente percebe que ainda é dificuldade, a questão de documentação, questão de potencializar ações, o que a gente vai observando que precisa

ser melhorado. Estamos tentando encaminhar, porque no momento, acreditamos que está sendo bem positivo.

9. Como essa pesquisa é voltada para o papel do Coordenador na Creche, em relação a esse tema teria algo a acrescentar?

Acho que trabalhar com Educação das crianças, a gente fala, das novas gerações, é sempre um desafio enorme. Eu acho que se faz muito, mas que ainda tem muito a se fazer. Estamos nessa busca, procurando contribuir para melhoria. Cada um, na sua possibilidade de atuação, pensa em melhorar a qualidade da Educação. Para isso, procuramos ouvir a rede, as questões que chegam, pois cada um tem o seu olhar para contribuir e procuramos avaliar para um objetivo geral, porque todo mundo está trabalhando para qualificar a Educação.

Pesquisadora: Eu agradeço muitíssimo a sua atenção, eu sei como é duro tirar um tempinho no meio dessa correria toda.

Espero ter ajudado. Suas perguntas são muito boas

APÊNDICE K – Transcrição da Entrevista com a Coordenadora de um Curso de Pedagogia

COORDENADORA CCP

Entrevista realizada em 3 de julho de 2014.

Idade: 49 anos

Cargo: Coordenadora

Pedagógica do Curso de Pedagogia

1. Há quanto tempo atua no cargo e há quanto tempo tem contato profissional com o Ensino Superior no curso de graduação de Pedagogia?

No cargo, como Coordenadora, agora, no início de agosto, vou fazer quatro anos na Coordenação. Na Pedagogia eu estou há 11 anos. Atuando nesta Universidade como Coordenadora e em outra Faculdade como professora.

2. Como está organizado o curso de Pedagogia em relação às disciplinas, módulos e conteúdos?

Nesta Universidade nós trabalhamos com módulos. O módulo é uma tentativa de quebrar aquela fragmentação de conteúdos, que normalmente, cartesianamente, a escola se organiza. Então, a gente procura articular algumas temáticas que, de alguma forma, se comunicam e, essas temáticas unidas, se transformam em módulos. Aqui na Universidade nós trabalhamos com os eixos. Temos o eixo de Fundamentos, onde trabalhamos a Sociologia da Educação, a História da Educação, a Pedagogia e o campo de conhecimento, a Psicologia da Educação e a Filosofia da Educação. Nós chamamos de Eixo Epistemológico, que dá fundamento para toda a formação inicial do aluno. Depois vem o Eixo Metodológico, no qual trabalhamos as metodologias propriamente ditas. Que é a metodologia de como ensinar a alfabetização, o letramento, a Matemática, a História e Geografia, Artes, Educação

Física. Nós temos o Módulo também de Gestão, onde discutimos as questões da Gestão Democrática, o papel do coordenador, do diretor e o Projeto Político-pedagógico. Então, o curso de Pedagogia, hoje, está organizado em quatro anos, oito semestres e são 2.800 horas, sendo 3.200 e poucas horas aula. Não lembro o número exato, se você precisar, eu te passo depois, porque eu estou sem o projeto aqui. Cada módulo tem a sua ementa, dentro dessa ementa, a gente tem uma expectativa que aquelas temáticas trabalhem e desenvolvam. Elas servem como elemento norteador para o trabalho. Normalmente, são três ou quatro professores no módulo, trabalhando com temas diferentes. Por exemplo, tem um módulo das metodologias que eu tenho professor que trabalha alfabetização, letramento, ensino da Língua Portuguesa e História e Geografia. Então, tem uma ementa que articula, de alguma forma, esses quatro temas. São quatro professores diferentes, trabalhando temas diferentes, só que eles tem um eixo comum, um núcleo comum que articula as quatro temáticas.

Pesquisadora: Como estagiária, eu participei de um módulo, no qual tinham alunos da Pedagogia, da Filosofia, da Ciência e da Matemática, todos juntos discutindo determinado assunto.

Nós começamos em 2012 com um trabalho com as Licenciaturas, é um projeto que chamamos de "Proteção às Licenciaturas". É uma iniciativa para estimular a formação de professores. Você deve estar acompanhando e sabe que ninguém mais quer ser professor, hoje. As Licenciaturas estão despencando, minguando. Então a Matemática, por exemplo, há muitos anos não era oferecida na Universidade por absoluta falta de alunos. Os alunos não procuravam. Letras também não está formando alunos, assim como a Biologia, também não.

Então, a Universidade está desenvolvendo esse projeto de Proteção às Licenciaturas. E quais são as licenciaturas envolvidas? Matemática, Filosofia, Pedagogia e Ciências Biológicas. Eles pegaram um curso de cada área: Ciências Biológicas da área de Saúde, a Matemática da área de Exatas e a Pedagogia da área de Humanas e a Filosofia por conta da confessionalidade da Universidade. Então esses quatro cursos são protegidos por esse projeto. O aluno já ingressa com 50% de bolsa. Ele já tem um desconto inicial, que vai até o final do curso.

Pesquisadora: Então em alguns momentos essas licenciaturas se juntam?

Em alguns momentos, que nós chamamos de módulos de núcleo comum, esses alunos se encontram. Quais são esses módulos? Os módulos de matérias de fundamentos, porque a História da Educação, a Didática, a Psicologia da Educação, a Filosofia da Educação, são temas comuns, para qualquer licenciatura. Então nesses momentos, nesses módulos, os alunos desses quatro cursos se unem e têm aulas em comum. Isso é uma iniciativa bem interessante, porque há um enriquecimento nas discussões. São quatro áreas diferentes, mas articuladas de alguma forma. E o foco são sempre as matérias pedagógicas. Em outros momentos, cada curso tem os seus temas específicos, os seus módulos específicos, então, a Filosofia terá os momentos com os temas voltados para a licenciatura em Filosofia, assim como as Ciências Biológicas, a Matemática e a Pedagogia, também.

Pesquisadora: Facilita também para a própria universidade a organização de professores?

De fato, acaba sendo econômico para a Universidade, porque você tem ali quatro cursos, tendo aula

com os mesmos professores. Então, para a universidade é economicamente interessante e para os alunos e professores acho que o ganho é a circulação do conhecimento, das informações. É um trabalho “bacana”.

3. Há uma fala geral sobre o baixo nível de aprendizagem e conhecimentos que os alunos estão chegando às universidades. A que você atribui essa “defasagem”, como isso influi no desenvolvimento do curso e quais estratégias utilizam para minimizar essa questão?

É fato. A gente tem percebido a cada ano a crise que vem da Educação Básica e vai chegando ao Nível Superior, na Pós-graduação e por aí vai. Os alunos estão chegando com um capital cultural bastante raso. Com dificuldades incríveis de interpretação e produção de texto, de um pensamento um pouco mais reflexível desenvolvido. E outro aspecto muito marcado, que eu tenho observado na Pedagogia, as alunas são da classe D em busca de uma ascensão social, status. Muitas de nossas alunas são as primeiras na família a estar em um curso superior. Então, isso também tem demarcado esse perfil de aluno. Nas outras licenciaturas, a gente percebe também, o nível é muito próximo.

Pesquisadora: Mas na Pedagogia isso é mais forte?

Também é forte, mas não é só na Pedagogia, não. Pelas conversas que eu tenho com outros coordenadores, nos fóruns de coordenadores há uma preocupação geral. É na Administração, é na Veterinária, na Odontologia, isso está vindo... Mas é uma demanda que a gente tem que lidar, tem que trabalhar. E nós temos iniciativa: a Universidade oferece várias atividades de inclusão que são gratuitas, nas quais os alunos se inscrevem para cursar, nós temos cursos rápidos de Língua Portuguesa, de Matemática, de Inglês, de conhecimentos gerais, Libras. São vários cursos oferecidos, de forma a ajudar e estimular o aluno a ampliar o seu capital cultural e a desenvolver o que nós chamamos de cultura

acadêmica. A cultura acadêmica exige do aluno pesquisa, busca, não dá para contar só com a aula do professor, mas é uma luta, é um super desafio de todos os cursos e, eu vou dizer da Pedagogia, a gente tem enfrentado essa questão grande em lidar com as dificuldades que os alunos trazem.

Pesquisadora: E nesses cursos que são oferecidos existe uma procura?

Existe. Existe porque isso vale como atividade complementar. Na Pedagogia, no primeiro ano, nós oferecemos um módulo só de palestras. Que não estão vinculadas ao curso, são atividades complementares mesmos, nós damos esse nome. E vêm professores convidados a trabalhar temas dos mais variados. A gente tem como foco essa inclusão pedagógica mesmo. Então é massiva a participação dos alunos. São muito presentes, muito participativos. E a cada noite, em que essa palestra, essa oficina ou esse mini curso são oferecidos, o aluno já recebe um certificado. E isso é interessante, porque eles vão se familiarizando com a linguagem acadêmica. A gente traz professores para discutirem temas mais voltados para a questão sociológica, filosófica, da inclusão, a problemática da escola pública hoje, gestão, enfim, a gente vai variando ao máximo essas temáticas e é uma iniciativa que tem dado certo, tem sido muito interessante. Na nossa reunião de colegiado última, os professores levantaram a questão referente aos alunos que têm dificuldade na interpretação, na leitura como eu já comentei. Então nós estamos planejando, para o início do próximo semestre, um plano piloto, no qual vamos trabalhar com mapas textuais. Vamos oferecer uma oficina gratuita para ajudar o aluno a aprender a ler e a extrair as principais ideias dos textos e discutir um pouco a partir dessas ideias. É uma iniciativa para a gente tentar ajudar mesmo, incluir esses alunos no curso. E vamos ver. Ainda não começou, iniciaremos agora no próximo semestre.

Pesquisadora: Na outra faculdade que você atua também tem alguma iniciativa assim?

Olha, no começo do ano, eles

fazem uma semana, às vezes, duas semanas de inclusão pedagógica, com palestras, com oficinas, então, vêm alguns professores da própria casa e organizam atividades de discussão, de reflexão, trabalham em cima de alguns autores. Eles chamam, eu não gosto muito desse nome, mas eles chamam de “Semana de Nivelamento”. Eu fico pensando: o que é nivelamento? (risos). É muito esquisito esse nome. Acho que não cabe bem. Eu prefiro chamar de “Inclusão Pedagógica”. Mas tem iniciativas sim, porque todo mundo tem sentido essa mudança, os alunos estão chegando mesmo com um capital cultural raso, aproveitando o termo do Bourdieu. Mas a faculdade tem que fazer alguma coisa. E, hoje, o vestibular não tem mais uma função seletiva. E eu acho que deve ser assim. A Educação não é para todos? Eu acho que nem deveria existir vestibular. As universidades, as faculdades precisam se preparar e ajudar esse aluno a construir esse capital cultural e aprofundar os seus conhecimentos. É um desafio posto.

Pesquisadora: Cada modalidade de ensino precisa se preocupar com isso.

Eu diria todas as modalidades.

4. Nos últimos tempos, o curso de Pedagogia assumiu o monopólio da formação de profissionais para atuar em diversos cargos e funções (professor, CP, diretor, supervisor, etc.). Isso torna muito difícil, para essa formação generalizada, ampla, oferecer aprofundamentos teóricos e práticos que respaldem a atuação desses profissionais, pois cada cargo ou função possui suas especificidades que merecem ser estudadas, analisadas, vivenciadas; o que é praticamente impossível frente a tantas demandas. Qual cargo/função é priorizado na Pedagogia? Como você vê essa questão?

A faculdade dá uma formação inicial, não existe um aprofundamento de fato. Isso está posto. A gente acaba não dando conta. Todos os professores, nos conselhos de classe dizem: “nossa eu tenho o desejo de aprofundar um pouco mais”. Mas eu acho que isso é um reflexo dos tempos modernos,

da Educação Contemporânea. Eu acho que a gente precisa ter uma leitura crítica sobre isso. Mas, de fato, isso está instalado. O mercado está ditando as regras. E a Educação, infelizmente, tem se curvado a isso. Eu acho que a gente precisa pensar sobre isso, com muito cuidado, porque o professor está se formando também raso. E chega à escola com uma dificuldade grande em lidar com o próprio objeto de trabalho que é a Educação. A gente sabe que isso é um círculo vicioso, que precisa se transformar em um círculo virtuoso. Na minha leitura, a única saída é uma vontade política de fato em investir na formação dos professores. Na formação inicial e na formação continuada. Acho que os professores precisam disso e o país precisa cuidar. Eu acho que isso é ideológico, você dá uma formação inicial rasa, porque nesse país, infelizmente, nunca houve uma vontade política que, de fato, formasse professores da Educação Básica com uma base sólida. Eu acho que isso é histórico no nosso país, infelizmente. E eu vejo que a Educação tem se curvado às exigências do mercado. A Universidade, hoje, tem um curso de quatro anos. Há uma indicação do Ministério da Educação (MEC) para que isso aconteça, mas, na maior parte das faculdades da nossa região, são oferecidos cursos de três anos. Eu não conheço nenhuma aqui no ABC que seja de quatro anos, mas pode ser que eu me engane. Mas os alunos procuram, lógico, os cursos de três anos, o caminho mais curto. Mas porque que esta Universidade tem esse desejo e possibilitou o curso de Pedagogia em quatro anos? Para tentar, de alguma forma, ter um tempinho a mais para formar esse professor. Agora, de fato, muitos alunos quando vão se matricular perguntam: “forma para a gestão?”. E é uma saia justa para nós, porque não forma para a gestão.

O MEC diz, e as diretrizes têm muito claramente, que a formação pedagógica deve ter como foco principal a Educação Infantil e as séries iniciais, e como eixo principal a docência. Porém, não dá para falar de escola, sem falar da gestão desse espaço, então acaba entrando tudo isso dentro desse mesmo “balaio” e a gente tem tentado de alguma forma oferecer

um curso de qualidade, bastante reflexivo. Os nossos professores, na Universidade, todos eles, a grande maioria, veio da Educação Básica, são professores que foram professores e acho que trazem essa experiência também para a sala de aula e isso enriquece a discussão.

5. Em relação ao Coordenador Pedagógico (CP), o curso apresenta algum módulo específico para a sua formação?

Não. Nós trabalhamos a questão da gestão e ela acaba sendo um eixo condutor em alguns módulos, mas não existe nenhum módulo que foque só a formação do Coordenador Pedagógico.

6. Em relação à creche, há algum conteúdo/disciplina que tenha a preocupação de embasar o trabalho dos futuros professores para essa modalidade de ensino?

Nós temos, sim. Alguns módulos que tratam da Educação Infantil e como nós temos esse módulo no primeiro e no segundo semestre, no primeiro semestre a gente aborda a creche e no outro semestre a gente aborda a Educação Infantil módulo II, que vai até os 5 anos. Temos tido esse cuidado de trabalhar muito o brincar, nós temos módulos que fortalecem essa discussão. Temos uma preocupação grande no nosso curso em relação a isso.

7. Pesquisas apontam uma preocupação com a contratação de professores universitários que tenham apenas experiências acadêmicas, sem a vivência da realidade na Educação Pública (para onde vai a maioria dos alunos da Pedagogia). Como você vê essa questão?

Eu percebo que isso, de fato, acontece. Alguns professores têm uma experiência totalmente voltada para a área acadêmica e têm um trabalho bastante forte na produção de livros, textos e desenvolveram mesmo um percurso acadêmico. Mas, a gente percebe que o aluno do curso de Pedagogia valoriza demais o professor que traz a experiência vivida na Educação básica. Isso aparece em todas as avaliações. Os alunos percebem quando o professor traz exemplos, quando discute, quando sabe de fato o que é uma

criança na sala de aula, o que é uma dinâmica da docência, tanto na Educação Infantil, como nas séries iniciais do Fundamental. Os alunos apontam nas avaliações que a própria Universidade desenvolve anualmente, isso aparece muito presente. Agora o outro grupo que também tem essa experiência acadêmica é importante. Eu acho que quando a gente consegue juntar dentro do módulo, professores que têm vivência acadêmica grande e outros professores que têm uma vivência prática grande é um combinado “que dá samba”, usando aí um palavreado mais popular. Mas, é interessante. Eu acho que enriquece significativamente a discussão no módulo. E a gente tem tentado ir equilibrando.

Como Coordenadora, nas oportunidades que eu tive, nas necessidades de contratação, eu valorizo muito o professor que no seu currículo traga a experiência na Educação Básica. Eu valorizo e sempre aponto isso para a direção, para a Pró-reitoria o quanto isso é significativo e importante para o curso. E, até o momento, eles têm concordado comigo. De fato, é importante essa vivência dos professores. É uma carreira importante, porque você vai tendo um crescimento, passando por todos os segmentos, isso valoriza o teu trabalho, lá na ponta eu diria que legitima o trabalho na formação inicial e também na continuada. Legítima a experiência do professor em Educação Básica.

8. Como você vê o estágio realizado pelos alunos? Ele consegue prepará-los para a realidade que os aguarda?

Eu acho que estágio é sempre um grande desafio nos cursos. No curso de Pedagogia nós temos tentado dar um caráter muito pedagógico para o estágio. Há uma tendência que ele se burocratize. Os professores que supervisionam os estágios no curso, tanto presencial, como EAD, como eu coordeno as duas modalidades, a gente tem desenvolvido um trabalho bastante interessante de acompanhamento das experiências de estágios. O Professor Supervisor de Estágio está lotado na grade do currículo. Ele tem um contato com os alunos em aula, presencialmente, para discutir as experiências de

estágios e isso tem qualificado essa experiência. Esse é um aspecto importante, que eu acho que é uma conquista nossa. Porque antes o Professor de Estágio tinha um plantão, recebia a documentação do estágio, o aluno entregava o relatório, o professor olhava se estava bom ou não, e verificava as assinaturas, ou seja, tinha um caráter muito burocrático. Hoje, não. Esse professor está lotado em um módulo e ele vai discutir com os alunos as experiências de estágios. E essa discussão é “bacana”, porque é onde se socializam as experiências. Os alunos vão discutir o que estão vivenciando. E outro aspecto que tem qualificado o nosso trabalho com o estágio, no sentido de realmente formar o aluno para que saiba o que é, de fato, a sala de aula, são as atividades integradas. Algumas delas solicitam que os alunos visitem as escolas e isso se transforma em um relatório. Por exemplo, nós temos um módulo, se eu não me engano, é no terceiro semestre, um projeto intitulado “Educação Infantil, que espaço é esse?”. Esse módulo é uma atividade integrada. É uma ação que vai integrar os quatro temas do módulo. É um tema de Educação Infantil, onde eles vão visitar creches, vão verificar o espaço da creche, o que acontece, o projeto pedagógico, se de fato aquele espaço atende às necessidades da criança da Educação Infantil, do segmento que está sendo visitado. Então nisso, todos os professores estão contribuindo para essa análise. Então, o aluno quando vai para o estágio, e isso acontece no período em que ele vai estagiar de fato na Educação Infantil, ele já vai com um olhar mais reflexivo.

Pesquisadora: As atividades integradas antecedem o estágio? Primeiro o aluno vai conhecer a escola, discute e depois parte para o estágio?

Isso. Quando ele de fato for estagiar, ele já tem elementos de discussão, um olhar mais reflexivo. Isso eu tenho visto como um elemento que qualifica o trabalho do professor e dos alunos no processo de formação e o mesmo a gente tem feito na EAD. A Professora de Estágio, agora, não tem trabalhado de uma forma burocrática o estágio;

as aulas, nas teleaulas, ela usa elementos dos relatórios do estágio para discutir, pautas de observação, o que de fato os alunos precisam observar, como problematizar a experiência de estágio. Porque os alunos, muitas vezes, vão com uma leitura muito romântica da Educação, chegam lá e se decepcionam.

Pesquisadora: Mas, antes no estágio, do que na “vida real”, não é mesmo? (risos)

Não é? (risos) Então, eu acho que estas reflexões têm contribuído pra enxergar “a vida real”, a complexidade da sala de aula e isso também dá elementos para quando ele for professor, ou for atuar na docência, ele tenha o mínimo de experiência necessária para lidar com essa complexidade. E outro aspecto, ainda dentro do estágio, que eu acho que é uma contribuição muito grande e que tem acontecido no nosso curso, é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que é um Programa de Iniciação à Docência, que tem a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como órgão de fomento, e eu brinco que no PIBID todo mundo ganha, porque ele é um projeto, você já ouviu falar?

Pesquisadora: Acompanhei alguns resultados desse programa nos congressos, simpósios que participei.

Então, o PIBID tem contribuído também, apesar de não ter um caráter de estágio, mas ele acaba funcionando como um estágio, porque o aluno vai com supervisão à escola e desenvolve um trabalho, lá, de docência. Eu acho que esse contato sistemático com a escola pública, retornando para os ambientes de discussão sobre aquilo que está sendo feito, vivenciado lá, tem contribuído significativamente para a formação desses alunos. Nós temos tido muita procura.

Pesquisadora: É o que falta: o elo entre a Universidade e a Educação Básica.

Exatamente.

9. Considerando minha pesquisa sobre o papel do CP na formação dos profissionais de creche, tem

algo que gostaria de acrescentar nessa entrevista, que possa contribuir com esse assunto?

Eu acho que o Coordenador Pedagógico tem que ter perfil. Tem que ser uma pessoa muito articuladora. Porque você liderar uma equipe não é algo simples, algo fácil. Eu acho que o principal desafio do Coordenador é conseguir articular a equipe, no sentido de produzir, desenvolver competência coletiva. Isso é muito difícil e é um super desafio que a gente tem. Na Pedagogia, a gente tem discutido muito essa questão. Os gestores da escola precisam articular o grupo, precisam desenvolver competência coletiva. A gente precisa aprender a trabalhar coletivamente e a enfrentar os desafios da escola coletivamente. O Diretor, ou o Coordenador Pedagógico, que tem um perfil de estimular essa cooperatividade, não sei se eu poderia usar esse termo, acho que sim, é o que me ocorre agora, diferencia o trabalho pedagógico nas escolas. Eu acho que a Pedagogia contribui, no sentido de discutir essas coisas com os alunos. O que é de fato um projeto político pedagógico? Como ele se constitui? E, aí, entra o Coordenador e o Diretor como pontos chave para que esse projeto se desenvolva. Eu acho que é um aspecto importante, que o curso de alguma forma tem contribuído. Algumas alunas que entram em contato, os egressos, os ex-alunos, vêm dizer: “estou na coordenação agora, o quanto o curso tem me ajudado a enfrentar os desafios do meu trabalho no dia a dia”. A gente tem tido alguns retornos de alunos que estão trabalhando, inclusive, na escola pública também. Eu acho que esse é um caminho. Formar um Coordenador Pedagógico. Só que não dá pra parar de estudar. E achar que o curso de Pedagogia vai dar conta de tudo isso, mas não vai dar mesmo! Acho que formação continuada é fundamental. O professor coordenador, precisa ir para a pesquisa, precisa aprofundar um pouco os conhecimentos. A minha experiência em escola pública, você sabe, trabalhamos juntas tanto tempo, foi de vinte e três anos ali, todos os dias na escola pública e eu senti necessidade de aprofundar o conhecimento e, conforme eu fui lendo e aprofundando e

pesquisando, meu universo se expandiu. A escola é tão dinâmica e a gente entra num fazer, num ativismo tão intenso, que, às vezes, a gente para de pensar a complexidade e ao invés de inovar e construir uma educação diferente, a gente acaba reproduzindo. Então, esse círculo vicioso precisa se transformar em um círculo virtuoso. Eu só enxergo a formação continuada desse

coordenador para romper com esse círculo vicioso e para trazer o movimento que a escola merece e de fato a qualidade. Acho que agora o tema é a Qualidade da Educação. A Educação democrática, não é só uma Educação para todos, mas uma Educação de Qualidade para todos. Esse é nosso novo principal desafio do momento. E o coordenador está aí nesse bojo, com esse desafio nas mãos.

Pesquisadora: Bom, terminamos.

Só? (risos). Espero ter contribuído.

Pesquisadora: Com certeza contribuiu muitíssimo. Muito obrigada.

APÊNDICE L – TABULAÇÃO DAS ENTREVISTAS

TAB 1 – ATUAR NA CRECHE FOI UMA ESCOLHA?	
COORDENADORES PEDAGÓGICOS	
ENTR.	RESPOSTA
CP-1	Eu escolhi trabalhar nesta Creche, porque eu conhecia a diretora, conhecia algumas professoras, já sabia do trabalho que era realizado.
CP-2	Na época, você escrevia o seu projeto. Tinha uma colega que trabalhava como PAP, ela precisou sair e fez a indicação. Meu contato com Creche tinha sido substituições e uma Creche que eu tive contato desde a infância, que foi onde minha mãe trabalhou antes de vir para a prefeitura, era de uma instituição religiosa. Então, o meu contato com a Creche era esse. Então, teve a indicação dessa moça que estava como PAP na Creche e o convite da diretora. E eu me inscrevi.
CP-3	Eu fui escolhida, porque no processo de atribuição tinha uma escola de Infantil na frente, tinha um CEU e tinham só as escolas do Riacho, que eram escolas tarde e noite, e eram mais longe. Eu tinha recebido uma indicação de uma amiga, que é a nossa diretora, que ia assumir e ela é uma pessoa muito comprometida com a questão da formação, com uma educação de qualidade. Pensei: “bom, para mim, que é minha primeira experiência como Coordenadora, seria interessante estar ligada a uma gestão que esteja comprometida”. E na hora de optar, eu falei: “bom, então, vou para o CEU”.
CP-4	Escolhi o céu onde tinha Creche, que era a minha maior aptidão, pois sempre gostei muito de criança pequena, na verdade. Como a minha primeira experiência foi no SESI, cinco anos como recreacionista de 0 a 4 anos, eu trabalhei muito com berçário que, na época, era chamado de “Mini Grupo” e “Maternal I”, então, eu optei por começar com Creche, e no CEU tinha Creche e Infantil.
CP-5	Não. Foi ao acaso. Quando eu fui escolher, eu tinha a opção de uma escola gigantesca de Fundamental e eu queria Fundamental, porque eu já atuava na área e entendia alguma coisa daquilo. Mas, quando eu fui fazer a escolha, tinha o Jucá que é uma escola gigante de São Bernardo e tinha a Creche. Escolhi essa Creche por ser uma escola pequena.
PROFESSORES	
ENTR.	RESPOSTA
P-1	Não. Quando teve a mudança que abriu a possibilidade de transformar a carga horária para 40 horas, eu estava no Infantil (de 4 a 6 anos) e havia pego o Semi (interno) ⁶⁵ . Gostava muito de trabalhar com essa faixa etária também. Quando ampliei meu horário de trabalho, a intenção era ficar no Semi, só que eu corria o risco de ir para Creche também. E então, eu vim parar na Creche. Não era uma das minhas opções. Eu vim um pouco triste. “Ai, meu Deus, o que é esse mundo de Creche?”. Mas, gostei tanto, que fiquei. Não ficaria, se não tivesse gostado. Era tudo muito novo. E o novo assusta.
P-2	Sim. Gosto de ver o desenvolvimento dos pequeninhos.
P-3	[...] Mas, no início, eu não tinha nem um pinga de vontade, não queria mesmo. Só entrei porque surgiu a oportunidade do contrato e foi quando comecei a gostar dessa faixa etária.
AUXILIARES EM EDUCAÇÃO	
ENTR.	RESPOSTA
AUX-1	Foi, foi uma escolha minha.
AUX-2	Eu acho que foi mais o destino mesmo, porque, na verdade, eu tinha atuado um pouquinho antes, mas na área de substituição em escola com crianças do Segundo Grau, no Ensino Médio, crianças não, jovens. Então, a Creche para mim foi uma experiência super nova. Mas, na época, era o que tinha disponível, realmente, pela questão do concurso. Não foi

⁶⁵ Uma turma da escola de Educação Infantil que atende em período integral.

	uma escolha, não foi a primeira escolha da minha vida, mas... (risos).
--	--

TAB 2 – AS PRINCIPAIS DIFICULDADES APONTADAS PELOS PROFISSIONAIS DA CRECHE	
COORDENADORES PEDAGÓGICOS	
ENTR.	RESPOSTA
CP-1	<p>A principal dificuldade que enfrento nessa profissão é o salário. Eu amo o que faço, adoro. Acho que a gente aprende a cada dia, mas, inclusive, quando veio esse formato de Coordenador Pedagógico, o concurso, ele já veio com um salário equivocado frente à responsabilidade e tudo que a gente faz. Para mim, o maior empecilho, é o salário, porque as questões pedagógicas, o que a gente não sabe, a gente corre atrás. Questão de grupo eu nunca tive. Meu grupo é muito próximo a mim.</p> <p>A organização da formação com os demais profissionais da escola é muito difícil. Com os Auxiliares em Educação [...] como é um horário que está dentro da nossa rotina de trabalho, por muitas vezes, eu me peguei tendo outro compromisso. É reunião fora da escola e outras coisas que, quando você vê, deixou de lado. Não consigo chegar no horário para dar formação e acabo tendo de mudar de dia e isso eu não acho "legal". Porque quando a gente assume um compromisso, a gente tem que ser fiel. [...] Com o pessoal de apoio é quinzenal. Mas, pergunte-me quantas vezes eu consegui fazer a formação com o pessoal de apoio? Nós já começamos tarde, no segundo semestre. Então, tivemos dois encontros neste ano. Foi um semestre turbulento, atropelado por "Ns motivos".</p>
CP-2	<p>Apesar de estar há cinco anos, eu acho que mudou como Coordenadora. Primeiro como PAP e, depois, como Coordenadora. Acho que mudou um pouco o lugar que a gente ocupa, que enquanto era PAP era um lugar e, como coordenadora, é outro. E três anos não são suficientes para constituir uma identidade. Então, acho que uma das dificuldades é esta: você se constituir enquanto formador, enquanto Coordenador, saber o que é esperado que você faça, qual é o seu papel real dentro de uma instituição de Educação. Eu acho que três anos que a gente está nessa experiência ainda não são suficientes para constituir esse lugar. Ainda é um processo de construção de identidade do Coordenador. Eu acho que tem um pouco também de problema nas relações, porque o que eu tenho vivenciado do nosso lugar, ainda que faça isso com jeito, ainda que faça isso com plena educação, que isso tem que ter, mas o nosso papel é apontar no outro a falta: o que você ainda pode melhorar, o que ainda pode constituir, o que precisa ser revisto, o que não convém dentro de uma relação com a criança, dentro da relação com a família, dentro da relação com os adultos, então, eu acho que isso gera posturas. [Da parte] de alguns há resistência, alguns ouvem e refletem sobre aquilo que você falou e provoca transformações e provoca conhecimento. Outros, ainda que ouçam e provoquem reflexão, isso acontece em um tempo um pouco mais... Cada pessoa tem o seu tempo. Quando para a gente é um tempo mais longo, mas é o tempo da pessoa. Então, lidar com isso é uma das dificuldades, mas é uma das coisas que a nossa função tem.</p> <p>[...] Aqui como a escola é muito grande, para conversas com grupo, com o trio de educadores é um pouco mais difícil. A gente consegue fazer mediante a necessidade. Têm algumas urgências, a gente precisa conversar, mas a gente não tem substituição suficiente para cobrir esses funcionários e tirá-los da sala de aula [...].</p>
CP-3	<p>Aqui, pensando nessa escola, como ela é muito grande, a gente tem dificuldade em adequar o tempo. Na avaliação que a gente fez com as Professoras, houve a queixa de que não conseguimos dar conta de cumprir o prazo de entrega das devolutivas. Não houve tempo para eu poder sentar com as meninas e conversar um pouco. Essa dificuldade de articular o tempo que é mais difícil. A escola é muito grande, se você desce para resolver alguma coisa, já têm outras pessoas te procurando e, o que era para ser 10 minutinhos, acaba sendo uma hora, uma hora e meia, então, tem essa questão que cada vez que você sai, quase não volta.</p> <p>Tivemos bastantes questões no começo que dificultaram: muitas crianças doentes, que estão começando a se relacionar, então, muita criança com virose, com febre... Teve dias, de a gente passar quase o tempo inteiro ligando para as famílias, acompanhando essas questões de saúde [...].</p> <p>[...] Muitas vezes, a questão da própria Secretaria, você tem que fazer uma reunião aqui, outra ali, algumas coisas atrapalham um pouco, são importantes, mas atrapalham. Às vezes, eu acho que a minha inexperiência também contribuiu para que o tempo ficasse mais</p>

CP-3	<p>difícil de ser organizado, a rotina... [...] Mas o desafio é conseguir organizar o tempo de uma forma bem equalizada para dar conta de ler planejamento, dar conta de estar na sala com as Professoras. As poucas vezes que eu consegui, fiquei mais encantada ainda com o trabalho das crianças pequenas [...]; foram coisas assim que eu fui vendo mais isolado, não consegui dar um corpo para isso, ou sistematizar. Essa foi a minha maior dificuldade: organizar o tempo para dar conta de tudo.</p> <p>[...] a formação inicial dos professores é bem precária, porque você vê, por exemplo, na hora de entregar para a gente um registro, a Professora não põe o nome, não consegue esclarecer aquilo que está acontecendo naquela situação, é a questão mesmo da prática pedagógica. Alguns erros poderiam ser evitados pelo olhar que você tem naquele momento. Uma coisa que deveria estar lá no curso de Pedagogia, uma coisa que é muito básica, muito pertinente à prática pedagógica e não aparece, não conta. Coisa que a gente teve que sofrer para fazer, que qualquer um sabe. É muito fraco. Faz 10 anos que eu me formei em Pedagogia, mas, pensando no que eu tive, por exemplo, de prática, eu não tive nada. Poucas coisas. Fui aprender mesmo trabalhando. Fui aprender a fazer planejamento, porque tive uma Coordenadora excelente que sentou comigo e falou: “É assim que tem que fazer, é assim, assim, assim. Fazer um relatório é assim, assim, assim”. E ao mesmo tempo, têm coisas que a gente aprende que não usa nunca mais. Então, acho que precisa ter um olhar para a formação inicial. Você faz à distância, é um curso que é barato, por isso, em qualquer faculdade você consegue achar o curso. Essa prática, esse miudinho assim da sala de aula acaba sendo perdido.</p> <p>Tivemos algumas questões com alguns trios que trouxeram demandas e necessitaram de conversas, pedimos apoio da nossa Orientadora, e tivemos que “dissolver” um trio por questões de entrosamento e algumas coisas “pipocaram” no final do ano, então, a gente não consegue garantir que todo mundo trabalhe na mesma linha [...]. Mas, acho que a maneira como tentamos resolver foi a mais adequada possível, chamando as pessoas para a responsabilidade que elas têm que ter dentro da escola, independente de você gostar do seu parceiro ou não, o importante é você ter clara a prioridade ao atendimento às crianças [...]. Mas têm Professoras que falam que o maior medo delas em continuar na Creche é quem vai ser o auxiliar e com qual Professora que vai dividir o trabalho. É bem difícil mesmo, é um desafio.</p> <p>E também como o prédio da escola é novo, tivemos que nos desdobrar para ajudar no uso desse espaço. Então, quando você começa a usar as coisas, você vê: “nossa, falta isso, falta aquilo, ou isso não está bem feito, precisa rever”. Então, o primeiro mês foi de adaptação, não só das crianças, mas ao espaço também.</p>
CP-4	<p>Bom, a principal dificuldade é em relação a enfrentamento de grupo, no sentido de formar um grupo misto. No trio, são duas Professoras e uma Auxiliar em Educação, com concepções diferentes, e nós temos que trabalhar fundamentação teórica que possa levar as pessoas, os profissionais da educação, por dizer assim, a uma linguagem única, a concepções mais afinadas, levar as pessoas a entendimentos mais atuais sobre a criança que é atuante na construção do seu conhecimento, no seu desenvolvimento.</p> <p>Outra dificuldade é que muitas vezes, alguns profissionais mais velhos acreditam que já sabem tudo e que a gente não precisa ensinar mais nada. Têm também os profissionais, Professoras e principalmente, os Auxiliares em Educação que acreditam que nós, na Creche, não precisamos trabalhar com formação, porque acham que são só cuidadores e a gente tem que mostrar que no trio são todos cuidadores e educadores.</p> <p>A minha maior dificuldade dentro de formação continuada, para mim, no meu primeiro ano de trabalho, um ano e meio onde eu fiquei numa Creche, foi a não aceitação da minha pessoa por parte do grupo. Eu tive que ficar lá para não perder o meu cargo, não perder tudo que eu tinha investido e tudo que eu tinha estudado. Eu acredito que eu tenho o direito de me formar Coordenadora bem ao “pé da letra” e ter tempo de aprender muito sobre os conhecimentos teóricos com as faixas etárias de 0 a 5 anos, com as quais estou trabalhando. Eu me dei o prazo de três anos para poder levar esse cargo à frente [...].</p> <p>As outras profissionais, a maioria delas entrou no CEU por não ter conseguido as escolas que desejavam e isso traz outra dificuldade que é trabalhar com quem não queria estar ali, pois as reclamações são muitas, em relação ao prédio e à falta de material [...].</p> <p>Outra dificuldade é que nós temos muitos profissionais educadores em São Bernardo do Campo que são homens. Onde eu trabalho tem um. E essa parte é difícil, porque eles são mais conservadores e não têm uma aptidão muito grande em interagir com as crianças, brincar de roda, correr, pega-pega, ou seja, proporcionar brincadeiras. É uma concepção muito diferente dentro do trio [...].</p> <p>[...] Esse ano mudou o grupo e, então, é tudo novo, menos os Auxiliares em Educação que continuaram. Os professores que estavam lá eram professores que haviam sido chamados de abril para frente pelo concurso, pouquíssimas pessoas aceitaram as inscrições na Secretaria de Educação para trabalhar no CEU. Eram na faixa de 70 professores e quase</p>

CP-4	<p>todos, 95% foram para outras escolas [...] então, todos novos, todos conhecendo o CEU, se acostumando com aquele espaço enorme.</p> <p>A Creche fica em um andar, onde se encontra também o refeitório, onde é um fluxo muito grande nos horários de alimentação para acolher a todos e as crianças da Creche sofrem muito com o barulho, com a falta do silêncio para o horário do sono. Nas instituições que são só de Creche, as 11h30 está terminando o almoço deles, já se higienizam e vão dormir. No CEU, não. Nesse horário as crianças do tempo de escola que frequentam o CEU, por volta do meio dia, uma turma está saindo e outra turma está chegando, é um barulho muito grande, é uma reclamação muito grande, principalmente dos berçários. Todas as outras crianças também têm uma possibilidade de sono curto, entre 12h10 e 13h00, pois, então, é a entrada do Fundamental e do Infantil, à tarde, e reinicia o fluxo, porque tem o almoço. Às 13h10 as crianças do Fundamental já começam a ir para o refeitório e elas descem as escadas naquela "conversalhada", atravessam o pátio que é a maior área de lazer das crianças da Creche. Então, essa circulação de pessoas traz esse prejuízo. As crianças maiores, como o movimento delas é mais intenso, elas dormem melhor, mas no berçário, os bebês têm o sono mais leve e dormem um pouco e acordam, às vezes, precisam dormir de novo. Eles não conseguem repousar tranquilamente.</p> <p>Como o CEU é novo falta muita coisa na parte didática e em material de conforto. A gente ainda não tem parque e, nesse sentido, é ruim. Os profissionais acabam descobrindo que não é tão vantajosa assim uma escola tão grande. Descobrem que o CEU não tem tanta diferença da parte física das outras Creches pequenas, pois apesar de ser enorme, é deficiente a quantidade de vasos sanitários, pois tem um banheiro comum para duas salas com 23 crianças em cada, ou seja, a mesma estrutura problemática das outras Creches. Tem um vaso sanitário só a mais. Entre duas salas, um banheiro comum que tem entre 36 e 46 crianças ao todo para serem atendidas. Tem três pias de higienização para lavar as mãos e fazer a escovação de dente, então, tem que ser feita escala, é insuficiente. Quando uma torneira quebra, aumenta a dificuldade. Os vasilhinhos também, as crianças estão começando o desfralde e chega nessa época em que precisam de incentivo, o que acontece é que na pressa a criança acaba "xixando", ou evacuando na roupa, e fica aquela frustração. A pergunta que fica é: por que um prédio tão grande tem uma estrutura tão deficitária?</p> <p>[...] Nos banheiros havia portas que proporcionavam riscos, pois as crianças apertavam as mãozinhas nas mesmas. Nós tivemos que pedir autorização para retirarmos as portas, uma criança inclusive perdeu um pedacinho do dedo, por conta que apertou na porta sem querer. O espaço do vaso sanitário é fechado com muro e não tem como o educador auxiliar na higienização, a criança tem que sair daquele espaço, para poder o educador higienizar, porque é um espaço pequeno, estreito, onde só cabe a criança. As estruturas de cimento que são base para os trocadores não foram suficientes e tivemos que improvisar dois trocadores de madeira que também não são adequados, pois as crianças maiores são pesadas e têm que subir e descer colocados pelos educadores que, constantemente, têm se afastado por problemas de tendinite, bursite e essas coisas. No caso poderia ter tido uma escadinha, mas vai ser a gente que vai ter que comprar escadinha para o Infantil I, principalmente, porque eles já estão na faixa de chegar aos 2 aninhos e já são pesados e os trocadores do CEU são muito mais altos do que nos outros lugares. A pia de lavar as mãos e os rostinhos das crianças dos berçários é alta e os educadores têm dificuldade para segurar a criança. Não tem como sentar a criança para poder lavar a mãozinha e a boca, o educador tem que levantar a criança para realizar a higienização [...].</p> <p>[...] Outra questão é o grande número de faltas dos funcionários. Às vezes, não conseguimos fazer reuniões em trio, e mesmo a formação dos auxiliares, por conta de faltas de educadores. Mas, nessa questão, consideramos os aspectos do trabalho que causam esses afastamentos.</p>
CP-5	<p>Eu acho que tem uma parte que temos que passar mesmo que é a falta de experiência e isso conta bastante. O fato de não ter atuado como Professora na Educação Infantil, acho que isso é uma coisa que eu tenho que correr atrás e que acaba sendo uma dificuldade minha.</p> <p>Outra coisa, ser gestor de pessoas implica em uma série de questões de relações interpessoais e você tem que ter uma predisposição muito grande, sempre existe algumas dificuldades e nem sempre é tranquilo. Têm dias que você fala: - "Oh, não vai passar". Eu acho que é difícil, é muito desgastante você lidar com o adulto, pois este já tem uma opinião e é mais difícil de convencer em determinadas ocasiões e chamar para aquilo que você quer. Na sala de aula é mais fácil. Você tem um projeto, mostra para a turma que acredita naquilo e a coisa flui. Agora, no universo do adulto já têm outras questões que envolvem. E no universo de escola, apesar de eu estar na mesma escola desde que entrei como Coordenadora, e é uma escola pequena, mas têm muitas coisas com relação a isso de gerir pessoas e de lidar com adultos.</p> <p>Outra coisa, particularmente, estando em São Bernardo, essa questão da falta de valorização do Coordenador Pedagógico também pesa bastante. Eu acho triste você ser tão desvalorizado financeiramente e até no cargo que você ocupa, como que você é vista pelos educadores e tudo mais... Porque está banalizado, as pessoas falam: "Ganha menos que a</p>

	<p>gente". E a responsabilidade que a gente tem é muito grande e muito maior que a de um professor.</p> <p>A Creche acaba criando um clima meio que caseiro e, às vezes, as pessoas transportam isso para lá como se fosse a extensão do quintal da casa delas e, então, você tem que intervir em algumas coisas. São muitas horas de convivência junto com as mesmas pessoas, e isso tudo é uma particularidade da Creche, que tem que ser levada em consideração.</p>
PROFESSORES	
ENTR.	RESPOSTA
P-1	<p>As vezes, a falta de livros adequados para essa idade [...]. Outra questão que dificulta o trabalho na Creche é o espaço que, muitas vezes, é inadequado. A gente aqui, até tem um bom espaço, mas não são todas as escolas que têm.</p> <p>Hoje em dia, trabalhamos em três educadoras na sala. Eu tenho tido muita sorte, mas as parcerias, às vezes, é um fator que traz uma série de questões, porque nós somos seres humanos. Temos que nos dar bem e sermos profissionais, para fazer um bom trabalho. Se não se der bem... E não estou falando de divergência de pensamento, é realmente se dar bem. É muito legal quando você olha e a outra pessoa, pelo seu olhar, sabe o que você está pensando. Porque tudo tem que ser muito rápido. Não dá para "sentar e ver o que a gente vai fazer". Não dá, tudo é muito rápido. As crianças não esperam. Quando uma olha para a outra e diz: "Já deu!" - "a outra já entendeu" - e isso acho que é uma coisa muito interessante! As parcerias têm que ser boas [...]. Ficamos juntas o dia inteiro e se não tiver parceria, cada uma puxa para um lado. Se não tiver maturidade, fica assim: uma não faz e a outra diz: "Também não vou fazer". Isso são hipóteses, quer dizer, são coisas que a gente até vê por aí - "vira cabo de guerra". Tem que ter uma parceria forte para falar "é isso que a gente quer". Se não, prejudica o trabalho.</p>
P-2	<p>Essa ansiedade de passar por remoção. Ansiedade de: "Ah! esse ano eu fiquei aqui, ano que vem para onde será que eu vou?". Eu acho que isso é uma dificuldade, porque a gente fica ansiosa, não sabe o que nos espera.</p> <p>Com as crianças, às vezes, é o acompanhamento das famílias. Tem família que acompanha demais e tem família que acompanha de menos. Manda de qualquer jeito para escola, não quer saber se vai precisar de fraldas, de roupa de calor, de roupa de frio. Têm famílias que cuidam demais, são presentes demais e têm aquelas que nem procuram saber o que a criança fez. Então, é uma dificuldade.</p>
P-3	<p>Acho que, principalmente, a falta de material e a falta de uma orientação pedagógica maior. Aqui a gente tem os momentos de HTPCs, mas, muitas vezes, estes são voltados para as resoluções de problemas e, então, fica faltando essa formação mesmo. Algumas vezes, eu tive um período de formação, mas, em outros, eu sinto falta e acho que precisamos de mais. Mais formação voltada para nossa realidade do dia a dia da Creche mesmo, e mais trocas de experiências também.</p>
AUXILIARES EM EDUCAÇÃO	
ENTR.	RESPOSTA
AUX-1	<p>Até hoje eu não enfrentei nenhuma, não (risos). Tudo foi muito bom. [...] Alguma coisa assim que eu tive, foi um relacionamento com os pais, eu sou muito sincera, muito dada, então, teve um pai que se sentiu incomodado pelo meu jeito de falar... Mas, a gente resolveu, não foi nada que atrapalhasse, nenhuma dificuldade maior.</p>
AUX-2	<p>Aqui... Bom, não sei... Acho que dentro do meu trabalho não sinto muito. Na primeira escola que eu trabalhei recebi uma formação muito "legal", acho que eu vim com condições de assumir qualquer classe e isso me deu uma facilidade muito grande de atuar com a criança, de saber qual postura que você deve ter numa situação de crise, ou em uma situação de aprendizado específico. Isso para mim foi fácil. Por outro lado, o que me deu bastante complicação foi atuar no berçário. Nessa faixa etária as crianças precisam de muito mais atenção, até mesmo por não andar, ainda, não comer sozinha e aqui eu não tinha apoio, só três pessoas na sala, porque a classe ao lado, por conta de liminares, não tinha só 12 crianças, mas passou a 15, e a menina que divide o apoio com a gente ficou só com aquela outra sala. Então, nós ficamos sofrendo com as 12 crianças aqui, sendo que uma apresenta necessidades especiais. [...] na verdade, não dá tempo nem de ter conflito aqui (risos). Como as crianças de berçário tomam banho ainda na Creche, tem toda aquela coisa do cuidado, então, falta mão de obra mesmo. O banho aqui, por exemplo, acontece de manhã, ou seja, em duas, damos banho em 12. E dentro de um horário que não atrapalhe, nem o café da manhã, nem a hidratação, e nem o almoço. Então, é muito confuso, muito corrido. O horário da Creche é muito rígido [...]. E para você fazer qualquer tipo de atividade pedagógica de manhã é muito complicado, por isso é necessário o apoio e não tem.</p>
PROFESSORES	

INDICAÇÕES PARA SUPERAR DIFICULDADES	
ENTR.	RESPOSTA
P-1	Conversa, parceria e profissionalismo.
P-2	A gente procurar nas reuniões com pais motivar, falar da importância, mas nem sempre, porque, geralmente, são as mesmas que não têm aquela preocupação.
P-3	A gente perde muito tempo resolvendo outros tipos de problemas, como falta de material, ou alguma coisa assim, voltada para o funcionamento da escola e falta uma organização maior, eu acho. Discutindo problemas, o que poderia ser feito em outro espaço, ou até uma divisão, programar o tempo para cada coisa. Articular, eu acho que falta isso.
AUXILIARES EM EDUCAÇÃO	
ENTR.	RESPOSTA
AUX-1	Pergunta não realizada (nota da pesquisadora).
AUX-2	Para superar essa dificuldade precisamos de mais pessoas.

TAB 3 – ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO COM AUXILIARES EM EDUCAÇÃO E EQUIPE DE APOIO

COORDENADORES PEDAGÓGICOS		
ENTR.	RESPOSTAS	
	ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO COM AUXILIARES EM EDUCAÇÃO	ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO COM A EQUIPE DE APOIO
CP-1	<p>A organização da formação com os demais profissionais da escola é muito difícil. Com os Auxiliares em Educação, o HTPC é na quarta-feira das 13h00 às 14h30. Uma hora e meia com eles. Mas, acontece que como é um horário que está dentro da nossa rotina de trabalho, por muitas vezes, eu me peguei tendo outro compromisso. É reunião fora da escola e outras coisas que, quando você vê, deixou de lado. Não consigo chegar no horário para dar formação, e acabo tendo de mudar de dia, e isso eu não acho “legal”. Porque quando a gente assume um compromisso, a gente tem que ser fiel. O HTPC (com os professores), por exemplo, não tem o que fazer, é fora do horário e você está ali. Agora, dos outros como está dentro da sua rotina, vai além da sua vontade. Se eu estou em uma reunião no centro de São Bernardo, eu não consigo chegar. Dá um ar de descaso com os auxiliares.</p>	<p>Com a equipe de apoio é a mesma coisa. Quando não é a demanda minha ou da diretora, que a gente tem um trabalho em parceria, é a demanda do próprio grupo. Elas apontam que não dá por determinado motivo. Então, eu acho que é muito complicado. Às vezes, falta funcionário, então, a gente fica com funcionários tão a menos, daí tirá-las para a formação... A gente acaba, realmente, priorizando outras coisas. Não é que está certo, porque a gente tem que dar igual prioridade, mas é o que acaba acontecendo.</p> <p>Ainda não estou satisfeita. Embora a gente faça, a gente lute para fazer, ainda não temos um formato para a formação desses segmentos.</p>
CP-2	<p>[...] Os auxiliares no ano passado faziam a formação do HTPC e iam acumulando horas-crédito, já que isso não está contemplado na carga horária deles. No ano passado, a gente recebeu a notícia de que eles não poderiam mais. Já que tinham participado o ano todo, poderiam terminar o ano, mas, que a partir de 2012, não poderiam mais participar do grupo de estudo do HTPC. Então, diante disso, a gente foi correr atrás de algumas coisas. [...] e a gente teve momentos formativos com auxiliares que deram 10 ou 11 encontros, onde a gente foi trabalhando com eles o mesmo tema que a gente foi trabalhando com os professores em HTPC, mas enquanto que a formação com os professores é semanalmente três horas, para eles ficou mensalmente uma hora. É um resumo do que se está aprendendo.</p>	<p>Quanto ao pessoal de apoio eu participei de alguns momentos da formação [...]. Então, a gente teve momentos formativos com a equipe de apoio, mas que em determinado momento, lá para setembro e outubro ela ficou mais com a PAD e a PRD. E tem a formação nas reuniões pedagógicas que são para professores, auxiliares e equipe de apoio também.</p> <p>A frequência de encontro foi mais ou menos uma vez por mês. E tudo isso está registrado. A gente faz o registro de todas as reuniões com os auxiliares, de todas as reuniões da equipe de apoio, de todas as reuniões com os professores, para se ter uma ideia do que foi e do que a gente precisa para dar continuidade.</p>
CP-3	<p>A gente começou de junho até aqui. A gente consegue separar uma hora por semana, toda segunda-feira, às 14h00, com o consentimento das professoras [...].</p>	<p>O que a gente teve aqui foi assim... desde o começo a gente tem aqui o pessoal terceirizado, tanto o pessoal da limpeza, como o pessoal da cozinha. Somos uma das primeiras escolas da rede que trabalha com a terceirização do pessoal da limpeza também. Então, nós temos uma vice-diretora que acompanha mais de perto esse pessoal da limpeza, a outra vice acompanha mais de perto o pessoal da cozinha, então, elas fazem alguns encontros [...].</p> <p>[...] Agora com o pessoal de apoio tanto da Secretaria como ERJ⁶⁶ e GUIMA foi mais</p>

⁶⁶ Empresa responsável pelo pessoal da cozinha [NP].

		<p>difícil, especificamente pelos horários de trabalho. Os auxiliares trabalham todos no mesmo horário e o pessoal da cozinha e da GUIMA têm as suas variações, o que dificulta estabelecer reuniões sistemáticas. A gente trabalha com eles nas Reuniões Pedagógicas.</p>
CP-4	<p>Ainda não. Esse ano o que eu ouvi é que tínhamos que cavar um espaço de horário e implantar esse trabalho de formação com essa equipe, mas no primeiro semestre ainda não houve. A formação dos auxiliares é feita através de leitura de textos que a gente faz com as professoras no HTPC. [...] conversamos com os professores para socializar as discussões e a leitura com os auxiliares, porém essa estratégia é deficiente. [...] para algumas pessoas chega, porque depende muito da concepção e da boa vontade.</p>	<p>Com o pessoal do apoio nós não temos. O pessoal de apoio da limpeza é terceirizado da empresa GUIMA e é mais difícil ainda, pois são pessoas que trabalham de um modo de “cadeia de montagem”. “Eu trabalho nesse pedacinho daqui e não faço mais do que isso”. Esses profissionais são supervisionados por uma encarregada que cuida do CEU e de outras unidades. [...] Porém, nos horários que a gente conta com alguém de plantão, não encontra, tem que mandar chamar. São pessoas que, quando está chegando perto do horário de ir embora, é como se quisesse proibir a criança de sujar. E se já limpou ali e a criança molha... essa formação é necessária. Em relação com a cozinha é uma equipe mais acessível. A gente fala direto com as profissionais. Tem a encarregada da cozinha também, mas você pode falar com cada uma, enquanto vão servindo as crianças, conversamos uma coisinha rápida com as pessoas no balcão. E assim, vamos fazendo intervenções diretas no momento que precisa. Mas formação ainda não foi possível.</p>
CP-5	<p>A formação com os auxiliares é semanal, uma hora por semana. A gente dá um “jeitinho”, porque não temos esse horário previsto na carga horária deles. Nós fazemos de quarta-feira, das 13h00 às 14h00. É um horário que eles estão voltando do almoço e fica uma pessoa só com as crianças, porque a maioria está dormindo. Quando é 13h30, volta o outro educador para a sala, e eles ficam até as 14h00 com a gente. É essa uma horinha que a gente tem [...].</p>	<p>Quanto à formação com a equipe de apoio, a gente sabe que falha nisso, pois não fazemos uma coisa específica. As reuniões que acontecem são muito pontuais e eu acabo não participando. A diretora que faz e são reuniões com foco nas questões do trabalho, mais ligado às tarefas mesmo. Por exemplo, alguém dessa equipe vai sair de férias, como vamos fazer? Então, marca-se um encontro para reorganização das tarefas. Portanto, de formativo a equipe de apoio só tem as reuniões pedagógicas mesmo, o que a gente sabe que é muito pouco, quase nada.</p>

TAB 4 – ESTRUTURA DO PLANO DE FORMAÇÃO COM AUXILIARES EM EDUCAÇÃO E EQUIPE DE APOIO		
COORDENADORES PEDAGÓGICOS		
ENTR.	RESPOSTAS	
	ESTRUTURAÇÃO DO PLANO DE FORMAÇÃO COM OS AUXILIARES	ESTRUTURAÇÃO DO PLANO DE FORMAÇÃO COM A EQUIPE DE INFRAESTRUTURA (PESSOAL DE APOIO)
CP-1	Quanto à sistematização com os Auxiliares em Educação, o combinado é toda semana. [...] teve o ano todo, não sei dizer quantos encontros foram, mas foi uma coisa bem sistemática, com alguns buracos. Por exemplo, nesse semestre, no mês de novembro, não conseguimos fazer. Teve semana que eu estava afastada. A gente vai retomar agora para dar um fechamento no trabalho.	Com o pessoal de apoio é quinzenal. [...] Mas, pergunte-me quantas vezes eu consegui fazer a formação com o pessoal de apoio? Nós já começamos tarde, no segundo semestre. Então, tivemos dois encontros nesse ano. Foi um semestre turbulento, atropelado por “Ns motivos”. Agora, a gente vai fazer, porque está mais tranquilo. Vamos fazer mais dois encontros com elas para encerrar pelo menos essa conversa que a gente começou e dar um fechamento. Ou seja, quatro encontros no ano.
CP-2	[...] As reflexões que eles fazem são muito intensas. Porque uma hora... às vezes, uma reflexão que venha sobre a nutrição literária era muito grande. Porque os auxiliares, a gente sabe, que é um cargo de passagem, mas que tem muita gente que pretende ficar na Educação, que cursa Pedagogia... Tem gente que é aqui o lugar onde quer estar. Então, ainda que tenha sido uma hora por mês, houve retorno e outra coisa, mostra para o auxiliar que ele tem valor, que ele é considerado. Quando você senta, discuti, para pra ouvir, para pra analisar uma atividade que foi feita por ele mesmo em sala e que foi gravado, isso vai valorizando o educador.	Tem a demanda do trabalho delas que exige formação, mas o que a gente tentou foi atrelar, por exemplo, o que é usar uma massa caseira na sala, por que se usa aquilo, se aquilo suja a sala inteira? Então, a gente fez com que eles experimentassem, com que eles pensassem sobre quais as aprendizagens as crianças estavam construindo. Nossa tentativa foi de munir a equipe de apoio de conhecimento sobre o trabalho que é realizado em uma instituição de ensino como a Creche e que isso implica em sujar o chão, sujar a mesa. Por exemplo, na hora de alimentar as crianças, as do berçário final estão aprendendo a comer. A mesa da sala vai ficar suja, é preciso que tenha alguém de prontidão para logo em seguida entrar e organizar a sala para o repouso. Por que isso é feito desse jeito? Por que a gente não dá comida na boca da criança para garantir que não suje? Então, a nossa tentativa foi essa, de ir atrelando o trabalho deles que é um trabalho de apoio de limpeza de higienização dos espaços e entendendo o que se realiza ali de pedagógico [...].
CP-3	[...] e a gente tentou sempre aproximar a formação dos auxiliares com o que trabalhamos com as professoras em HTPCs. Nesse ponto, a gente também teve sorte, pois temos auxiliares excelentes aqui na escola – que se oferecem para fazer as coisas, auxiliar que toca violão, auxiliar que toca violino, auxiliar que participa de teatro – então, sentimos o grupo bem junto com a gente nesse sentido, nessa preocupação mesmo pedagógica, apesar de ter várias pessoas que não vão seguir carreira no Magistério e só estão aqui até verem outra	Desde as primeiras, Reuniões Pedagógicas a nossa preocupação sempre foi manter o grupo o mais unido que a gente conseguir. Então, nas primeiras reuniões que a gente fez, propomos muitas atividades colaborativas de corpo e movimento, para juntar as pessoas, dar voz para elas em pequenos grupos e a gente recebeu de retorno de uma avaliação que eles se sentem parte do grupo. Sempre tem exceção, claro, mas a

CP-3	<p>coisa. Sempre têm exceções, mas para a maioria dos auxiliares é importante a gente garantir a formação, sim, eles sentem falta, avaliaram superbem poder falar a mesma língua, discutir os problemas que tinham. Então, a gente conseguiu essa aproximação com eles e isso também ajuda o grupo a trabalhar bem. É necessário falar a mesma língua. Então, foi legal o que a gente conseguiu fazer.</p>	<p>maioria do grupo gosta de vir e participar. [...] Embora pelos relatos que o pessoal de apoio traz, elas sentem certa dificuldade, às vezes, de entender o que a gente está falando na Reunião Pedagógica. A gente sabe que se tivesse tido tempo de ter juntado o grupo antes da Reunião Pedagógica para aproximá-las um pouquinho do conteúdo de avaliação para trabalhar os indicadores do PPP, pois o nosso maior trabalho é com eles, talvez na hora da plenária consiga entender um pouco mais. É um indicativo também que foi avaliado por eles de que tenha essa aproximação de conteúdo. Isso tudo reflete na prática, no dia a dia.</p>
CP-4	Não tem essa formação sistematizada (NP).	Não tem essa formação sistematizada (NP).
CP-5	<p>Lá na Creche temos o plano de formação dos auxiliares e a gente segue o mesmo plano do HTPC. Adapta, porque eles têm um tempo muito menor que o dos professores [...], mas acreditamos que precisa ser o mesmo, porque sempre que a gente propõe um plano, por exemplo, a gente está estudando sobre o brincar agora, e isso começa a impactar nas práticas vigentes da escola, e se você não tiver uma ponte que esteja falando a mesma língua, eles não entendem e isso fica muito claro.</p> <p>[...] fica uma lacuna quando você trabalha com planos de formação diferentes, porque não é só - "Ah, está bom a gente está discutindo isso e faz uma lista de coisas e passa". Não. Tem a questão de como você vai lidar, como você vai fazer. O que a gente mais discutiu nessa questão é o "como", não é nem o que a gente faz, é como a gente faz, por conta da postura do adulto.</p>	<p>Elas acabam participando das metas e o que a gente vai desenvolvendo destas e nas avaliações elas participam de tudo, mas não temos estruturado uma formação, e eu acho que é falho isso. Eu sinto falta de um pouco disso, porque, às vezes, essa questão do brincar, por exemplo, quando começa a mudar, o pessoal do apoio não entende o porquê e, dependendo do olhar que você tem, isso faz muita diferença: Porque agora a gente está colocando macarrão, espalhando grão para tudo quanto é lado nas comidinhas e fazendo uma "sujeirada" danada? Se elas entendessem um pouquinho a mais sobre isso faria diferença, porque não iriam ver só como sujeira e, sim, como que a criança está aprendendo, como estão se beneficiando com isso. Então, é uma lacuna, é um desafio, vamos colocar assim, a gente instituir um pouco mais com o pessoal de apoio.</p>

TAB 5 – TEMAS ABORDADOS NAS FORMAÇÕES	
COORDENADORES PEDAGÓGICOS	
ENTR.	RESPOSTA
CP-1	<p>Na formação, eu trabalho com temas diferentes nos segmentos. Vejo pela necessidade formativa mesmo. Eu e a diretora observamos e também fazemos um levantamento com o grupo sobre o que ele gostaria de ver, qual a necessidade que ele tem e, dentre esses levantamentos, a gente elenca o tema.</p> <p>Com os professores, por exemplo, em 2010 a gente trabalhou com corpo e movimento, em 2011 com Arte e, 2012, com o tema brincar como eixo norteador de todo o trabalho da Creche.</p> <p>Com os auxiliares o ano passado a gente trabalhou com o tema “desenvolvimento infantil”, porque é uma coisa que grita muito mais. É uma necessidade mesmo. E, esse ano, eles quiseram trabalhar a questão do movimento e eu achei também importante, tanto quanto. Porque a gente observa que quando o professor já superou algumas questões e está tranquilo em relação à postura das crianças, o auxiliar ainda está preocupado em conter essas crianças: “perninha de índio”, “vamos sentar na roda”. Eles têm essa questão no discurso muito maior, muito forte. Então, julgamos ser importante lidar com isso.</p> <p>O pessoal de apoio queria discutir a questão da autonomia e da identidade da criança. O ano passado foi o desenvolvimento infantil com esse segmento também.</p> <p>Cada HTPC, seja do professor, ou do auxiliar, eu faço um registro e envio por <i>e-mail</i> para todo mundo. Então, os auxiliares têm o registro e sabem o que está acontecendo, o que discutimos com os professores, os textos. E os professores também têm essa visão do que está acontecendo, dos textos e eles também podem ler. Eu observo que esse movimento de olhar para o que está acontecendo na formação do outro acontece, principalmente, com os auxiliares, lógico que não é 100% do grupo, mas eles têm uma maior preocupação em estar por dentro do que o próprio professor. Tanto que teve algumas coisas da formação dos professores que os auxiliares dizem “sabe aquele texto, nós usamos...” eles têm contato e leem.</p> <p>Eu noto mudança de comportamento dos auxiliares, por meio das formações. Nós trabalhamos com eles o texto da Isabel Galvão, a questão do movimento, embora tenha uma experiência que não é dessa faixa etária, foi muito rico e conforme a gente ia estudando, vendo um pouquinho do Wallon, da característica de cada faixa etária, eles foram se revendo. A conversa foi muito bacana. E agora a gente vai acompanhando para ver. Têm alguns auxiliares que têm uma prática muito boa. Parece que mexeu mesmo. A formação com os auxiliares faz toda diferença; é fundamental, eu diria.</p>
CP-2	<p>Bom, a gente em 2010 trabalhou com a questão das concepções: concepção de criança, de educador, de escola. Em 2011, a gente tentou fazer uma ligação entre essas concepções e o trabalho, assim pautamos em um trabalho em áreas, mas não em um trabalho fechado, de ciências... A ideia é que sejam as experiências, os eixos. O ano passado foi Ciências e Matemática e, esse ano, na área de Música e Arte. [...] Porque os documentos de São Bernardo eles se pautam em áreas, mas a gente entende que na área de Artes, que na área de Música, estão as experiências que as crianças vivem. Porque querendo ou não, a todo o momento se canta, e o que a gente consegue aumentando o repertório musical das crianças? Confeccionando instrumentos musicais? Que no caso, é essa questão do desenvolvimento das funções superiores: a atenção, a memória... Então, embora tenhamos trabalhado Artes, o nosso viés foi esse, de trazer para as experiências e estabelecer uma relação entre a cultura mais elaborada e o desenvolvimento da criança. A gente tentou.</p> <p>A escola, você viu, é enorme. A gente tem trinta professores em sala e mais os professores volantes. E onde nós estamos que é no Riacho Grande, faz com que essa escola sofra uma mudança constante dos educadores que estão aqui. Então, chegou um momento em que a gente tinha um PPP, mas que não havia sido construído por esse grupo. Quando você falava em concepção de criança, por exemplo, a concepção que estava escrita ali, não era necessariamente, a mesma concepção que tinha no grupo. Porque o grupo era de uma Creche minúscula e veio para uma Creche desse tamanho, onde todo o ano sofre alterações no quadro e, então, pensamos: “agora a gente tem um monte de material novo, que é o material do MEC: indicadores de qualidade, os critérios para atendimento em Creche”. Então, a gente reuniu e resolveu fazer assim, trabalhar com todo esse material, começando com a questão da concepção de novo. Mesmo porque, aquele PPP não revelava a cara dessa</p>

	<p>escola.</p> <p>O momento da concepção foi a gestão, que olhou para o grupo e viu essa necessidade. O estudo sobre as áreas de conhecimento foi um pedido do grupo e também uma necessidade, porque agora que você sabe que criança é essa, como é que eu trabalho o desenvolvimento dessa criança? Então, na verdade, isso veio a somar com as discussões que haviam sido feitas.</p>
CP-3	<p>A gente trabalhou muito nas dificuldades delas. A primeira coisa que a gente trabalhou foi a questão do acolhimento em adaptação. A maioria das professoras era nova, não tinha noção desse processo de adaptação das crianças. Então, a gente trabalhou com contação de histórias, que é um momento muito acolhedor das crianças. E a gente sempre procurou fundamentar com textos, com documentos que regem a Proposta Curricular, as Diretrizes Nacionais, a gente fez um trabalho para tentar embasar mesmo, pois a gente sabe que aqui é a primeira experiência delas. O que é importante é você fundamentar bem, para que as pessoas continuem depois crescendo, para que cheguem em outras escolas, mas que esses princípios estejam arraigados e só ir acrescentando coisas. Trabalhamos, então, com essa questão da contação de história, depois trabalhamos bastante a participação dos pais nas reuniões com pais, na escola, a importância de a família estar presente, mesmo porque as crianças são muito pequenas. Trabalhamos com elas em faixas etárias separadas. Trabalhamos com os textos da Suely Amaral Mello, que trabalha bastante com Vygotsky, esmiuçando o texto de acordo com a faixa etária, para a gente colocar realmente em prática as atividades que contemplem as necessidades das crianças nas determinadas idades. E, hoje, quando a gente pega os registros finais delas, a gente vê a questão da linguagem, a questão do movimento, realmente foi bem trabalhado, melhoraram bastante. Trabalhamos também a questão do relatório com esse caráter de ser um acompanhamento individual mesmo da criança, de ter um pouco da característica dela, como foi o desenvolvimento, sem precisar de nada ser padronizado, começar a respeitar um pouquinho essa dificuldade de cada um.</p> <p>Trabalhamos com elas o texto da Suely que traz bastante subsídio, fizemos os objetivos, cada uma com sua faixa etária e uma das últimas coisas que trabalhamos com elas foi a questão da rotina, da elaboração da rotina junto com as crianças, a antecipação. [...] Que as crianças precisam organizar o tempo delas [...]. A formação em relação ao relatório também foi assim – perguntamos o que era um bom relatório, o que tinha que conter um bom relatório – e nesse processo elas têm como dizer se este está “legal”, se não está; relatório pode ser assim – fomos criando um documento e depois entregamos para elas, assim, elas vão se apoiando no documento que elas mesmas fizeram, até para perceberem que estão no caminho certo [...].</p>
CP-4	<p>Nós compusemos um plano de formação único no começo, a partir das observações de trabalho direto, a leitura dos primeiros registros que as professoras fizeram, tanto do Fundamental as observações que a Coordenadora trouxe, da EJA e do grupo e do grupo da Creche e do Infantil. Nós colocamos várias coisas com muitas cláusulas, objetivos com relação a instrumentos metodológicos, da parte de Creche e do Infantil foi a indivisibilidade do educar e do cuidar e sempre a partir das observações que pudemos fazer [...]. Trabalhamos também com afinamento de registros, através da proposta curricular estudamos os instrumentos metodológicos. Nós já começamos e fizemos uma segunda etapa dessa formação de registros, para as professoras perceberem a importância de registrar, o que tem que conter nos registros, os pontos principais, os acompanhamentos de objetivos e conteúdos. O nosso plano de formação inclui também a questão da sustentabilidade, que é o projeto coletivo do CEU, onde nós temos como objetivo principal formar as pessoas em relação à sustentabilidade, incluindo a reciclagem e o reaproveitamento. [...] E há também os projetos que foram desenvolvidos em HTPC como parte do projeto de formação: um de musicalização “Música, sons e sensações” e um “Vivenciando brincadeiras com Ivan Cruz”, o qual utilizamos para a primeira finalização que foi o encontro com a comunidade, dia 29 de junho, unindo o projeto de sustentabilidade com o de brincadeiras propusemos o reaproveitamento, a reciclagem, onde as crianças produziram brinquedos com os pais e todos os visitantes. Os brinquedos construídos foram os trabalhados com as crianças nos quadros do Ivan Cruz [...]. Como parte do plano de formação temos também o PPP, dele incluímos a parte que diz respeito à concepção pedagógica que fala sobre os objetivos, rotina, conteúdos das diferentes faixas etárias. Bom, então, fizemos uma formação nesse sentido, lendo, validando, ou fazendo intervenções, tanto em relação à rotina diária na Creche, como na rotina do Infantil. [...] Construímos também as escalas externas em HTPC, lendo, nos apropriando dos objetivos e trazendo contribuições teóricas a partir das propostas pedagógicas do nosso município e de outros municípios que as professoras têm vivenciado e que elas acreditavam que eram importantes para três, quatro e cinco anos, principalmente. [...] Ah, também tem no plano de formação uma discussão sobre inclusão e crianças com necessidades educacionais especiais e esclarecimentos porque realmente ter o acompanhamento do AEE, o novo documento do AEE e algumas informações a mais para as professoras que recebem as</p>

	crianças para ter um olhar e não ter aquele pavor, aquele medo.
CP-5	<p>No primeiro ano, quando cheguei, já em março, não sabia o que era isso, eu nunca tinha participado enquanto professora de um plano de formação. Então, eu li algumas coisas e tentei fazer. Lembro que a gente tentou montar e ficou “meio manco” mesmo, era baseado na questão das relações, com o objetivo de fortalecer as mesmas. Confesso que foi meio frustrante o resultado, mas o nosso foco era esse. Tinham muitas etapas como a de trazer um pouco o histórico da Creche de São Bernardo para que as pessoas entendessem em que momento histórico elas estão, porque é organizado dessa forma [...].</p> <p>No segundo ano foi quando veio a Diretora efetiva, pois foi ano de remoção⁶⁷ e, então, ficou mais tranquilo, porque ela é uma grande parceira, mais experiente, e me trouxe um outro modo de fazer e a gente fez juntas. Ela tem uma vasta experiência, com 21 anos só de Creche. Uma experiência muito bem vivida, porque, às vezes, tem gente que tem muita experiência, mas é uma experiência só. Todo ano é a mesma. Mas ela não. Ela tem muita experiência e tem muita objetividade para escrever. Então, me pegou pela mão mesmo e – “vamos fazer juntas” – e até hoje, muitos planos ela que redige, senta junto comigo e faz, a gente conversa muito e troca muito nesse sentido. Nesse segundo ano, como tinha mudado muito o grupo, e a gente tinha recebido umas professoras do Ensino Fundamental, estávamos sem noção do que fazer com elas. Era tanta necessidade formativa que a gente não sabia por onde começar (risos). A gente acabou optando por falar dos instrumentos metodológicos, pensando um pouco que essas professoras precisam enxergar essas crianças, porque elas não estavam vendo aquelas crianças como crianças de 0 a 3 anos, com as necessidades que tinham, e elas precisavam falar dessas crianças. A primeira ideia foi a de falar de desenvolvimento infantil. Em princípio foi isso que a gente falou que iria trabalhar, mas vimos que os instrumentos metodológicos eram prioridade. Eu até falei: “Daqui a pouco é a escrita dos relatórios e como elas vão falar alguma coisa dessas crianças se elas não estão olhando para elas dessa forma”. [...] Trabalhamos as modalidades organizativas, elas tinham muitas dúvidas da questão de projetos, de sequências, então, “deu pano pra manga”, a gente foi quase até setembro nisso. Então, de setembro em diante, a gente começou falar de Vygotsky [...].</p>
CP-5	<p>No ano seguinte, foi o ano que eu estava explicando que a gente estudou mais a teoria Histórico-cultural e passamos metade do ano fazendo isso, nos debruçamos nessas questões e foi um ano que começou mesmo a render. Tinha trocado totalmente o grupo de novo, mas com algumas pessoas que permaneceram a gente conseguiu dar uma continuidade e começou a fluir essa questão de estudar a teoria Histórico-cultural e, no segundo semestre, foi quando a gente entrou com os módulos. Foi então que a gente “surtou” de vez, porque a gente elencou com as educadoras o que a gente queria estudar e a gente queria estudar a questão do espaço, a questão da rotina, a questão do brincar, ou seja, muitos conteúdos; [...] Mas só conseguimos tocar na questão dos espaços.</p> <p>Então, acabou o ano, todo mundo mudou e com esse novo grupo desse ano, a gente começou, como eu já falei, com o desenvolvimento infantil, brincar e estamos começando a falar de Artes. Então, fica aquela coisa quebrada, porque em São Bernardo os grupos estão mudando muito, todo ano, não é só questão de remoção. Todo ano muda muito o grupo. Tem coisa que você acaba perdendo. Hoje eu e a diretora, a gente lamenta assim – “Se fosse o mesmo grupo do ano passado, se tivesse se mantido um pouquinho mais, essa formação que está tendo agora já estaria bem adiantada”. Tudo bem que a gente está tendo alguns retornos, já sentimos algumas mudanças na questão do brincar e tudo mais. Mas, acaba que você vai cortando, vai voltando. Eu acho que isso eu não falei, mas é um grande desafio desse lugar que a gente está, ainda mais quando você fica em uma escola que muda muito, é uma dificuldade essa coisa de você todo ano ter que retomar tudo de novo e manter esse fio, porque também não dá para começar do zero. [...] A gente parte do princípio que tem que ter uma continuidade. Então, não é assim acabou o ano zera tudo. [...] a gente parte de uma continuidade, mas não é só isso que conta. Por exemplo, um plano nunca fica só na continuação do que não foi terminado, a gente faz uma leitura das necessidades. É uma leitura feita por mim e pela diretora, nós conversamos muito sobre isso e escutamos também as expectativas do grupo e depois damos um direcionamento ao plano. [...] que atendia aquilo que elas estavam solicitando, mas também chamava um pouco para o que a gente estava fazendo de leitura do grupo que foi a questão do brincar.</p>

⁶⁷ Na rede municipal de São Bernardo do Campo o processo de remoção ocorre a cada dois anos [NP].

TAB 6 – USOS DOS INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

COORDENADORES PEDAGÓGICOS	
ENTR.	RESPOSTA
CP-1	<p>Quanto aos instrumentos metodológicos, eu estava conversando com a Diretora que dá para ser um plano de formação. Nós nunca discutimos os instrumentos metodológicos. Quando eu cheguei aqui, eu vi alguns problemas, digo algumas dificuldades. Mas eu falei com a Diretora que não dá para cobrar e dizer que deve ser assim, porque as professoras precisam entender, porque deve ser assim e sentir a necessidade de ser assim. Por exemplo, o registro, tem professora que faz o registro diário, tem professora que não faz. Quanto à qualidade desse registro, alguns eu considero pobres. Eu ajudo com perguntas, com questões, mas eu sinto que é dificuldade da professora, por talvez nunca ter tido a oportunidade de discutir.</p> <p>O único instrumento que a gente teve um pouco mais de olhar, de reflexão, tematizamos, [em relação ao qual] eu já vejo um avanço muito significativo é o relatório, tanto o de aprendizagens das crianças, como o relatório geral da classe. Eu tenho uma concepção sobre o relatório que ele vai servir para uma reflexão, que você vai sistematizar nesse instrumento. Não adianta só constatação. É preciso o processo e, ter claro nesse instrumento o que minhas crianças avançaram. E outro que é o geral, que a professora veja e reflita o que deu ou não certo [...] Ao longo desse tempo, nós viemos discutindo, tematizando, e eu vejo grandes avanços nesse instrumento.</p> <p>Agora no planejamento e no registro, eu sinto que ainda falta discutir, falta saber porquê. Eu vejo que algumas professoras sabem que atividade oferecer para as crianças: “eu vou dar isso”, mas ainda não tem claro para quê: “para isso”. Mas, não adianta eu dizer: “é assim”. Não é uma coisa imposta. Tem que ser uma coisa refletida, pois quando o grupo chega a essa conclusão, aí o negócio funciona muito mais do que você impor um modelo, um formato.</p>
CP-2	<p>Bom, a gente tem lutado para que ele não seja burocrático, para que ele conte o registro, falando especificamente do registro e do planejamento, para que ele diga que turma é essa, que necessidades que eles têm, que intervenção que o professor pensa a partir disso e a gente esse ano atrelou o estudo de Música e Arte ao registro. Então, nas tematizações de prática as pessoas não traziam só a filmagem, mas elas tinham o exercício de relatar aquilo e mostrar o planejamento que foi feito daquela atividade. Porque a gente também percebeu, enquanto gestores, que havia necessidade de avançar um pouco nessa questão dos instrumentos metodológicos, sobretudo, o registro e o planejamento. Então, a gente uniu e uma forma foi esta, a de estudar um pouquinho lá no começo o que é o planejamento e a serviço de quem está previsto, para depois trazer isso para a tematização de prática. Dá para perceber que todo mundo avançou. E assim, a gente ainda tinha a leitura sistemática dos cadernos de registro e de planejamentos e, então, diante disso, tinha a necessidade desses serem feitos. Não posso te garantir que no momento em que acabar no calendário os momentos de leitura, que eles vão continuar investindo da mesma forma. [...] Mas que os registros ganharam em reflexão e retratam ali como está a prática, ganharam. [...] Os professores trabalham em parceria, então, fazem planejamento e registro juntos. Só que é assim, alguns discutem e registram, e outros dividem: um educador registra um tempo, uma semana, e o outro registra a outra semana. A gente tem práticas diferentes. E isso nós optamos por deixar à escolha do grupo.</p>
CP-3	<p>Bom, a gente trabalhou com as meninas a questão de não fazer uma rotina engessada, então, a gente entrega para elas uma planilha simples e elas preenchem para a gente. Tanto é que elas nem registram horário de almoço e horário de café, porque essas coisas a gente sabe que acontecem todos os dias, elas colocam um pouco das atividades que são feitas. A gente conversou com elas sobre isso, mas isso é uma coisa que vamos precisar retomar no próximo ano. [...] Então, a gente tentou trabalhar um pouco da concepção com elas. A gente vai fazendo uso disso e hoje está um pouco mais tranquilo para lidar e acompanhar, embora, ainda temos dificuldade com algumas coisas. Nós temos os registros mensais também que a gente acompanha. Esse registro que está mais difícil, porque eles vieram, na maioria das vezes, como uma prestação de contas: “fiz isso, fiz aquilo, fiz aquilo, fiz aquilo”, então, foi a nossa devolutiva que foi dando o caminho para elas: “Olha pode registrar uma atividade, mas é preciso pensar naquilo que foi aprendizagem para a criança”; “O que é desafio para vocês daqui para frente?” Então, foi esse trabalho no</p>

CP-3	<p>miudinho que a gente teve que fazer mesmo com elas. Outro instrumento que a gente tem é o relatório, a gente fez um estudo, tem professor que tem um pouquinho mais de dificuldade, mas a gente sabe que isso é um exercício, que só vai mudar gradativamente.</p> <p>Por enquanto, só temos Creche aqui. São 22 turmas de Creche. Então, em alguns momentos, ao longo do ano, a gente dividiu Berçário, Infantil I e Infantil II. Então, uma das nossas PADs que trabalhou muito tempo com o Berçário, ajuda bastante no processo formativo com os Berçários. Eu fiquei com as turmas do Infantil I, mas especificamente, e a outra CP cuidou da parte do Infantil II. Mas os planejamentos semanais eu estou acompanhando da maioria das turmas, conseguindo dar uma olhada em tudo. Do Infantil II não, mas do Infantil I e dos Berçários sim, que dá um total de 14 turmas. E o registro que a gente fez? Na parte do registro eu fiquei com a parte do Infantil I, a PAD e a Diretora se dividiram com os berçários e a outra CP ficou com o Infantil II.</p> <p>O que elas mais apontaram na avaliação que a gente fez, assim oralmente, com o grupo todo, foi a questão da demora na devolutiva dos registros, do planejamento não, fazia questão de ver rápido, como já sabia do que elas estavam falando, minha memória ajudou bastante nisso, sei que elas estão trabalhando isso, isso, e a partir daí procuro algum indicativo. Mas o registro, eu sempre quis fazer alguma coisa mais estruturada, às vezes, me remetia a um texto que já tinha visto com elas... Só que isso atrasava para ler, além de todas essas turmas, tem toda a escola, quando falta alguém, alguma outra da gestão.</p>
CP-4	<p>Então, como todos chegamos lá no começo do ano com uma experiência ou não, as pessoas que não tinham nenhuma experiência abraçaram mais os instrumentos. [...] A dificuldade maior em relação a isso vem da falta de importância para o quê você está fazendo, para a reflexão. Somente no momento de compor os relatórios semestrais que essa valorização apareceu. No começo eu percebi que o grupo demonstrava ser uma exigência minha, particular, de ter o registro bem composto, que me indicasse a observação quando era feita, por quem era feita e que o Auxiliar em Educação da Creche também poderia participar desse registro. [...] Eu acredito que as dificuldades foram gerais de se apropriar com vivência de tudo que ele compõe, desde o planejar, registrar, propor e, principalmente, [...] planejar com intencionalidade.</p>

CP-5	<p>Olha, a gente vê de tudo e até uma coisa que eu conversava muito com a minha Diretora esse ano, o que assusta é saber que a gente pertence à mesma rede. Esse ano, tivemos muitos estranhamentos das educadoras quanto ao fato de eu pedir para ver planejamento. Então, eu falo: “Isso não existe nas outras escolas?” Eu sinto que não é uma prática totalmente 100% adotada na rede. Nós temos uma política na qual eu que faço o acompanhamento do planejamento, eu tento manter uma sistemática quinzenal com devolutiva cada vez que eu pego, geralmente, final de semestre, eu acabo me atrapalhando e atrasando, pois entro nos relatórios. [...] Acho que o uso dos instrumentos, o registro principalmente, ainda requer muito investimento. Ainda acontece de forma muito descritiva como se fosse uma atividade que estivesse começando para muitos educadores. [...] E se você pede um detalhamento causa um estranhamento muito grande. Você pedir, por exemplo, o objetivo das atividades. Eu percebo uma dificuldade muito grande de escrever o objetivo de uma forma mais clara e mais objetiva, sem ser aqueles “megas”, aquelas coisas assim muito genéricas, muito amplas. O que você quer com isso? É difícil fazer objetivo para aquela semana. É como se planejar fosse colocar o nome da atividade que vai dar, no máximo o recurso e o material. [...] Então, você tem que ficar ali puxando e, às vezes, você puxa e vai questionando, perguntando, vai sugerindo, mas elas dão umas “travadas”, assim do tipo - “para que isso, eu não sei” – elas estranham esse tipo de coisa, porque vem de uma prática que não estão acostumadas a fazer e quando fazem é uma prática muito burocratizada [...]. Porque o registro está ligado à observação, ao que você olha. E se você não está atento para olhar certas coisas, não elenca alguns focos [...], não vê e, então, fica descrevendo algumas cenas e aparecem muito poucas análises do que elas veem [...].</p> <p>Olha, [...] eu tenho ótimos relatórios e alguns muito empobrecidos. Então, eu leio todos e dou devolutivas e sugestões. Têm uns que você lê e consegue ver a criança ali com movimento, fazendo as coisas que ela aprendeu, mas têm uns que você vê uma descrição. Fica claro o pensamento: “Sou obrigada a escrever isso”. E se você trocar o nome da criança não vai fazer muita diferença.</p> <p>[...] Achei que todas elas, na escrita dos relatórios desse semestre, tentaram, mas é aquela coisa, não vai sair um relatório do nada, se a pessoa não observa as coisas, não registra, não vai conseguir aprofundar muito. Mas eu senti que houve um esforço, elas acataram as sugestões. Nós fizemos uma conversa com elas, um HTPC inteiro só baseado nas questões norteadoras, trazendo os cinco elementos qualitativos que a Jussara Hofman propõe para compor um relatório. [...] Eu percebi que elas tentaram fazer e eu conseguia buscar isso nas intervenções que eu fiz, então, eu acho assim, uma boa parte, mais de cinquenta ficou “nesse nível melhor” de falar um pouco mais da criança, mas não são todos.</p> <p>Teve uma educadora em específico, que apresentou meia folha e muito pobre mesmo. Então, precisou muito investimento, mas ela tentou e ampliou. Isso depende da capacidade do que ela consegue hoje. Lógico que a gente tem que trabalhar para que ela vá além. Tem uma educadora que era do ano passado e não fazia um relatório tão “legal” e esse semestre o relatório dela ficou muito bom. Fiquei feliz, você vê que ela está ouvindo, que ela está aberta para isso e então, vai mudando com o tempo. Mas, exige investimento e, às vezes, você fica investindo em uma pessoa que vai embora. É essa a nossa vida. Pena que elas estão indo embora não para outros lugares da rede, estão para outras cidades, mas faz parte.</p>
PROFESSORES	
A VISÃO SOBRE OS INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS	
ENTR.	RESPOSTA
P-1	<p>Houve um tempo em que eu achava que era meramente burocrático. Foi com muito estudo que eu consegui ver que eles me ajudam. Foi com a ajuda da CP que, além de ser boa profissional, é uma amiga. Sobre o registro mesmo eu falava: “Eu não acredito que eu tenho que fazer registro!”. Aquilo parecia para mim um documento que eu tinha que entregar para dizer que eu estava trabalhando. E não era isso. Hoje eu entendo a necessidade e faço com mais prazer e recorro a ele, recorro para fazer relatório. Eu já percebo a necessidade, mas foi estudando, foi nas grandes formações que eu percebi a necessidade dele, do uso.</p> <p>Planejamento é mais tranquilo para mim. É você traçar o seu caminho. Vejo essa necessidade: sentar e traçar as metas do ano, planejar, isso para mim é necessário. Não consigo trabalhar sem planejar, sem fazer projeto. Isso traz um eixo para sala e para mim é muito tranquilo. [Relatório? -NP] Tranquilo também. É assim, na hora de sentar e começar a fazer fico uma semana pensando “tem que fazer relatório”; “tem que fazer relatório”; “tem que fazer relatório”; mas na hora que eu sento mesmo e começo a fazer, eu gosto do que escrevo, então, flui e é tranquilo.</p>
	<p>Ah, eu vejo que é fundamental. No caso do registro, a gente tinha que registrar e vinha aquela devolutiva com um olhar de um profissional que é mais preparado, que já passou pela sala de aula. O planejamento é também indispensável para a gente ter noção do que</p>

P-2	<p>vai fazer, o que vai precisar. E avaliação tanto nossa, como das crianças, procura ver o que houve de avanço e o que ficou faltando, então, eu acho fundamental. [...] Muito essencial. Porque assim, como eu trabalhei cinco anos em outra região e era outra época, mudou muita coisa. E o Coordenador sempre traz textos, sempre indica, sempre fala, tira dúvidas. E assim, durante os planejamentos que a gente dava, colocava “sugiro tal coisa”, “você pensaram nisso?” E era uma coisa que a gente não tinha pensado, e é uma coisa fundamental, eu acho. Porque a gente se sente mais seguro. É um apoio. [...] Indispensável. Pelo menos aqui, como a gente começou nessa escola tudo novo, a gente ficava perdida. E se fizer dessa forma? Ela sugeria tal texto, “pesquisa isso”, qualquer coisa você me fala. Então, eu acho muito importante.</p>
P-3	<p>Para mim é tranquilo. Eu procuro sempre articular com a minha parceira, que na Creche tudo funciona no sistema parceria. Em relação ao relatório, eu costumo, com as minhas parceiras, sentar e fazer um ou dois para servir de parâmetro e depois a gente procura dividir. Agora, dependendo da parceira, a gente faz junto. Eu não tenho problema nenhum em trabalhar em grupo. No registro, a mesma coisa, a gente procura ter um caderno único onde ela registra e eu registro também e uma tem acesso ao registro da outra.</p>

TAB 7 – AS ESTRATÉGIAS FORMATIVAS DESENVOLVIDAS

COORDENADORES PEDAGÓGICOS	
ENTR.	RESPOSTA
CP-1	<p>Quanto às estratégias formativas, eu uso a tematização da prática. Aqui a gente tem o hábito de filmar determinada proposta, ou quando não, eu peço licença para filmar uma proposta que vai ser tematizada. Vídeos, filmes que são desencadeadores de muitas discussões. Eu uso muito também a parte lúdica. Por exemplo, o ano passado o nosso projeto era de Artes. Quando o conteúdo é mais pesado, eu uso a questão do lúdico, seja um jogo, onde esse conteúdo surge e assim fica mais leve o trabalho. Eu acho que o lúdico está muito presente na minha prática. É uma estratégia dentro do meu processo formativo.</p>
CP-2	<p>A gente usa muito estudo de texto, a gente usa tematização de prática, a gente usa algumas vivências. A nossa intenção era fazer em todos os HTPC uma vivência do grupo antes. Na área de Música, a gente ainda conseguiu um pouquinho, mas, na área de Arte, por causa da saída para formação com equipe de fora, acabou apertando um pouco demais o nosso calendário e, então, a gente fez um pouco menos disso, mas a gente usou muitos textos, textos de livros, recorreu a Vygotsky para conhecer um pouco que criança é essa e o que eu quero desenvolver, trabalhamos as práticas com artigos de revistas e tematizando.</p>
	<p>Então, nossas estratégias são ligadas a essa participação das professoras para que elas se</p>

CP-3	<p>sintam mesmo parte daquilo. Então, a maioria dos momentos que a gente teve foi mesmo para questionar o que elas sabem. A parte para levantar objetivos do Infantil I, Berçários e Infantil II, primeiro a gente mandou para elas uma pesquisa: “Do que as crianças gostam de brincar? O que gostam de fazer? Na maior parte do tempo, qual é o movimento delas?” E assim, as professoras registraram. Então, pegamos o texto da Suely, até por conta da formação que tivemos, e fomos lendo juntas. E a fala das professoras da turma do Infantil I, por exemplo: “Nossa, mas é o meu aluno que ela está escrevendo”; “Nossa, mas eles são assim mesmo!” Depois a gente usou o que elas falaram, o que elas viram, o texto que confirma que a criança daquela idade é assim mesmo e as ideias que a gente foi compartilhando e conseguimos criar uma tabela, compilamos os dados num documento. “Quando a criança está com necessidade de movimento olha só quanta coisa que a gente pode fazer”. Tudo partindo do que elas estavam vendo, pois se a gente chegasse já com o texto, a gente não sabia o nível de conhecimento, ou de maturidade, ou aproximação que as professoras tinham com aquilo que a gente estava falando. Então, a gente se sentiu muito responsável para que elas entendessem que os princípios que a gente aprende para trabalhar aqui não são só para esse ano, é para levar para o resto da vida. A gente pode mudar de escola, pode mudar o estilo da gestão, mas o princípio de atender às necessidades das crianças é essencial mesmo, eu tenho que garantir. Nossa maior estratégia foi deixar com que as professoras falassem o que elas estavam vivendo, até das dificuldades que elas tinham e a gente conseguiu ir estruturando um pouquinho.</p> <p>Este ano como a gente teve essa característica de professores novos, [...] então, acabamos fazendo coisas mais emergenciais, por exemplo, o medo das meninas, o desespero delas era adaptação, tinha criança que não parava de chorar. A gente procurou trabalhar com as professoras deixando que elas trouxessem os dados para gente. Por que vocês acham que as crianças estão chorando? Se elas choram pode ser o que? A partir das respostas delas a gente foi esclarecendo e norteando e propondo outras coisas. Para as crianças se sentirem acolhidas o que a gente pode fazer? Ah, hora que a gente conta histórias é um momento legal. Então, a gente decidiu investir nessa contação de histórias. [...] E depois a gente foi indo pelas necessidades mesmo que a gente tinha. Vai se aproximando a primeira reunião com pais. E aí? O que elas sabem de reunião com pais? O que elas sabem de participação dos pais? E elas foram trazendo também. Esse processo que eu achei que foi muito bacana, a gente perguntar sempre primeiro o que elas já sabiam, porque isso a gente também usou para elas, por exemplo, na reunião com pais, perguntar para eles primeiro o que já sabem sobre o assunto discutido. Então, foi uma coisa que a gente procurou aliar.</p> <p>Na avaliação perguntamos o que elas estavam achando, o que queriam saber mais e indicaram troca de experiência com as parceiras, estudar mais sobre a faixa etária, então, procuramos garantir esses momentos formativos também. Se a gente continuasse com a mesma equipe e mesma gestão já teríamos outros encaminhamentos para continuar o trabalho com elas.</p>
CP-4	<p>Senti muito a falta de compartilhar, que elas compartilhassem boas vivências que é um objetivo que tem no plano de formação. A estratégia maior é essa, reflexão e compartilhar ideias. Por exemplo, os temas que nós discutimos e que foram concomitantes – o educar e o cuidar e a rotina –, a gente está caminhando junto. [...] Quando nós começamos a formação, a nossa nutrição foi compartilhar brincadeiras, brincadeiras cantadas e músicas interessantes, para que elas tivessem uma quantidade para poder trabalhar com as crianças [...]. Temos alguns brinquedos, mas as crianças vão perdendo o interesse e a interação para que elas percebam que com o mesmo material podem estender o tempo, a brincadeira, fazendo boas intervenções, foram essas as estratégias, então, o compartilhar e discutir o texto junto e refletir o que está acontecendo no dia a dia em relação àquela teoria. Eu acredito que seja uma estratégia boa até o momento.</p> <p>[...] quando eu vejo que naquele grupo as crianças estão dormindo demais, entendo que nós temos que respeitar a criança, mas temos uma rotina que não pode ser modificada, por enquanto, porque não podemos atender as crianças em outros horários. Se as crianças não acordam, não comem a fruta no horário, comem mais tarde, depois elas não jantam bem. Então, se busca sempre priorizar o melhor para a criança. Nesse caso, procurei um texto que falava sobre o educar e o cuidar onde mostrava que as crianças tinham que dormir sim, mas quanto tempo elas tinham que dormir, para que dormir. [...] Então, eu procuro essa base, tudo que eu acredito que eu não tenha uma fundamentação, que eu não consiga me lembrar de uma boa frase, um bom trecho para colocar, eu corro atrás do prejuízo, eu vou buscar, eu uso muito a Internet [...].</p> <p>Agora no Infantil eu uso muito a observação junto do que elas estão propondo, por exemplo, eu já li parcialmente a maioria dos registros, então, percebendo que uma professora escreveu que o circuito estava ajudando as crianças a aprender a esperar, o que esta fora da concepção, eu fundamentei, mostrei para ela que não, deixei a indicação de onde ela poderia se aprofundar dentro da nossa proposta pedagógica de São Bernardo que ainda é o que norteia o nosso trabalho.</p>
	<p>A gente, geralmente, faz um movimento de sempre trazer a teoria e depois atrelar ela à prática. A gente até traz prática de outras escolas, de outras experiências, às vezes, vai buscar, ligo para outras escolas buscando informações como já até te liguei, mas sempre</p>

CP-5	<p>fazemos uma ponte com o que acontece dentro da escola.</p> <p>E quanto à tematização, nem sempre você consegue um grupo disponível para tematizar sua própria prática. Às vezes, pode ser “um tiro no pé”. Já houve um ano que a gente tentou fazer isso e não deu certo. Mas o grupo específico desse ano, aceita de uma forma, sem levar para – “olha ela está me cobrando, está olhando para mim” – Não. A gente está estudando sobre aquilo. Conseguimos fazer isso com o brincar. Nós propusemos para quem quisesse gravar e veio de quatro salas, vídeos diferentes e a gente conseguiu tematizar, mas antes disso, fizemos um estudo, a gente usou textos.</p> <p>Depende do tema, a gente vai procurar pessoas que falam sobre o mesmo, atrela muito aos nossos estudos com a teoria Histórico-cultural, esse ano a gente falou também um pouquinho de Wallon. Trabalhamos com um texto de uma pesquisadora que fala principalmente da afetividade na Creche e ela usa como referência o Wallon, então, usamos trechos da tese da Mariana Roncarati, para falar dele e depois fizemos a ponte do que a gente está falando e o que isso tem a haver com a criança que está lá na sua sala. Porque acreditamos que não muda, se não fizermos isso. Caso contrário, vira faculdade e você só estuda teoria. Para isso usamos um monte de recursos, gostamos de trazer imagens, quando a gente estudou espaço, por exemplo, mostramos as fotos da formação da Suely, pois ela trouxe fotos do mundo inteiro com relação à organização dos espaços: da Rússia, de Cuba, aqui do Brasil mesmo... Conseguimos um acervo com a Alzira, que é da rede, de fotos antigas de São Bernardo e fotografamos os nossos espaços e depois fomos olhar para eles individualmente. [...] Normalmente, a gente traz os textos primeiro, fazemos alguma coisa para sensibilizar para o tema, conversar, colher os conhecimentos prévios delas e já vai entrando com a teoria e depois da teoria a gente começa atrelar com a prática. Então, geralmente, são essas estratégias utilizadas [...]. No estudo sobre o brincar a gente conseguiu um vídeo de outra escola e foi muito “legal” [...]. Conseguimos tematizar com esse e ampliar a visão para não ficar só no que já tem na escola, porque fica como se fosse a única possibilidade, então, a gente tenta trazer de outros lugares também.</p> <p>Geralmente, a gente organiza a formação por blocos, não faz do ano inteiro, faz o plano geral [...] e depois vai desmembrando, quem vai ditar o tempo que vai durar... é o tempo do grupo [...]. Para cada bloco, vamos fazendo subplanos. Nós fizemos um subplano para o brincar, agora nós acabamos de montar um “planinho” de Artes. E toda vez que começa esses subplanos, que eu estou chamando agora, a gente investiga sobre o que elas sabem sobre aquilo e o que é do interesse delas aprender. Agora mesmo fizemos esse movimento com elas, um bate-papo, uma roda de conversa sobre o que elas queriam saber mais de Arte e, nessa conversa, a gente já consegue ler muita coisa do que elas estão trazendo, que indicam onde a gente precisa atuar. Então, em cada módulo a gente vai ramificando e vai abrindo o leque. Não é fechado não. Agora, a gente vai a busca de material, de acordo com isso.</p> <p>[...] Pensamos em fazer uns seminários com elas, uma vai apresentar para as outras, vai estudar um pouco e a gente vai fazer esse bate-papo, essa troca, para falar disso. Ainda não trabalhamos com seminários com esse grupo e a gente espera que caminhe. Porque, às vezes, falamos de tudo e dependendo do que vier, se elas não se aprofundarem, se a gente achar que não deu conta de sanar e que ainda tem gente que não entendeu aquilo, vamos pegar outros textos e outras coisas, para movimentar para isso, só passamos para a próxima etapa se achamos que deu conta de tratar minimamente aquele assunto. Então, esse tempo é muito ditado pelo grupo, e a gente que acaba selecionando os materiais. Mas acolhemos sugestões, às vezes, elas trazem textos e a gente lê [...].</p>
------	--

TAB 8 – CONSTRUÇÃO E USO DO PPP

COORDENADORES PEDAGÓGICOS

ENTR.	RESPOSTA
CP-1	<p>Quanto ao PPP, a gente ainda tem muito a caminhar. A gente não constrói do nada. Então, temos lá um corpo. No começo do ano a gente vai retomar. A gente vai mexendo ao longo do ano. Ele está sempre em processo de construção e, no começo do ano, com o grupo novo, a gente dá uma validade em muito do que está ali. E o que eu acho “legal” é que hoje, a gente já vê muitos professores se reportando ao PPP. Mas, ainda, não a contento, como deveria ser.</p> <p>Nesse começo de ano, o grupo criou algumas orientações didáticas, por exemplo, metas para alguns momentos da rotina, além de estar no PPP, a gente colocou junto no caderno de planejamento delas e ficou ali como um material diário de consulta. [...] Mas, eu vejo ainda uma distância entre o que a gente escreve e as ações. E não sei ao certo se a gente vai conseguir vencer essa barreira. Não basta dizer. O professor tem que incorporar o que está ali e a gente não tem domínio sobre essa construção interna de cada educador. Estamos lutando. Acho um pouco difícil, porque não temos muitos momentos para a gente refletir. Acaba ficando muito turbulento ao longo do ano. Precisa mais discussão, tanto com os educadores, como com a gente mesmo da equipe gestora, para encaminarmos melhor o uso do PPP.</p>

	<p>A comunidade é envolvida no PPP por meio da avaliação e pesquisa que formulamos e incluímos no PPP. Para esse ano, a gente tinha ideia de ter um PPP que circulasse. Cada final de semana uma família poder levá-lo para casa. Isso implica a impressão de um grande número. CDs também, porque muita gente tem acesso a computador. Mas, a gente não conseguiu colocar em prática, pois o nosso PPP foi homologado muito tarde. O ano que vem vamos por em prática. É uma ideia que a gente tem para socializar esse PPP e, nessa socialização, manter um diálogo com a família para que ela consiga colocar opiniões.</p>
CP-2	<p>Ele deveria nortear mais. Ele norteia, mas não o suficiente. A gente, por exemplo, no começo do ano, as discussões que a gente desenvolveu o ano passado, retomamos esse ano, até para que quem estava entrando novo no grupo se situasse diante daquilo; entregamos um PPP para cada turma e ao longo do ano, a gente foi trazendo um pouco do que esse PPP diz. Mas ele tem muitas coisas que precisam ser revisadas, e não dá para mudar, porque ela não é revisada na medida em que eu acho essa necessidade, tem que haver um amadurecimento do grupo nesse sentido, e assim, temos alguns desafios com esse PPP. Ele tem que ter a cara da escola, isso ele tem. Mas ele tem também de estar de acordo com aquilo que se pensa sobre Educação. Aliás, a cara da escola precisa ter haver com os saberes que a gente tem atualmente de Educação. E então, o PPP precisa ser revisto em alguns pontos e, como todo ano muda essa equipe, fica mais difícil.</p>
CP-3	<p>Eles não conseguem recorrer a esse documento, porque ele ficou pronto agora. A gente não conseguiu. O que a gente fez foi, em reunião pedagógica, elaborar com a equipe toda, do mesmo modo que a gente faz nos HTPCs: "O que vocês acham que é escola de qualidade?" Os grupos se organizaram, responderam e apresentaram. A partir daí, a gente da gestão elaborou os objetivos. Então, vocês querem isso? Um lugar acolhedor? Então, qual é o nosso objetivo? Qual é a nossa meta. Na última reunião tivemos a avaliação desses objetivos e metas. Depois que fizemos os objetivos, nós passamos para o grupo de novo: "Vocês concordam? Tem que mexer em alguma coisa?" Então, a gente teve esse processo o tempo todo. Então, o que está no PPP é o registro do que nós fizemos. As pessoas não conseguiam recorrer ao instrumento, mas recorriam às discussões. Se você olhar lá vai ver que essa é a parte do Infantil I, então, tem tudo que foi trabalhado com elas lá: "Começou assim com as crianças, depois a gente pegou o texto elas identificaram que as crianças delas estavam ali naquele texto, as atividades são "assim, assado" e leva para o grupo e volta de novo e todo esse caminho que foi feito de estudo com elas. Recorrer ao PPP esse ano com elas a gente não conseguiu, mas para 2013 de ponto de partida, já tem um documento construído com essa cara mesmo da construção deles, da escola. Então, a gente tenta deixar com essa cara mesmo de participação das pessoas para repassar e ficar para a posteridade.</p> <p>A gente procurou trabalhar bastante no PPP para deixar indicativos mesmo, organizar nossas avaliações para que as pessoas que chegarem possam compreender um pouco desse processo e trazer isso também para o fundamental. Provavelmente, essas pessoas terão mais experiência, mas esse lugar é novo e a gente não quer perder essa característica de ser um lugar acolhedor, que os pais se sintam à vontade para conversar, trazer apontamentos, pois quando um pai precisa, a gente recebe, e por mais que ele chegue aqui bravo, ele acaba saindo mais tranquilo, porque se sente acolhido.</p>
CP-4	<p>Nós chegamos ao CEU em fevereiro e encontramos um PPP que tinha sido construído em quatro meses, pois, no segundo semestre do ano passado que a escola foi inaugurada, com muito conteúdo dentro, muita coisa que até quem ficou não reconhecia bastante parte teórica. Então, a minha primeira proposta foi fazer o grupo se apropriar desse documento, porque eu, particularmente, a primeira coisa que fiz quando ingressei como Coordenadora foi tentar trabalhar o PPP, porque acredito que ele realmente é um norte e que tem os princípios e as diretrizes da unidade escolar e acredito também que o grupo deve ter esse documento como referência. O que eu fiz? No período de adaptação tivemos a oportunidade de trabalhar com as crianças em um período único e foi possível aproveitar o restante do horário com formação. Deu para fazer uma formação com os auxiliares e um HTPC com os professores. Então, peguei a introdução do PPP, no meu primeiro encontro, e li com eles. O texto aborda a concepção pedagógica.</p> <p>[...] Algumas pessoas se admiravam porque já estavam lá o ano passado e desconheciam partes do PPP, pois esse foi composto por diferentes segmentos para que ele pudesse ser finalizado. [...] Então, nem todos conheciam tudo que estava lá. Foi bom, porque as pessoas começaram a perceber as concepções que estavam ali de criança, de educador, porque dentro desse texto ele estava fundamentando, dando essas concepções como norte. [...] Mas observo que as pessoas não dão o verdadeiro valor. Algumas pessoas percebem que se está escrito ali é assim que precisa agir. Por enquanto, ele ainda não foi divulgado, pois ele acabou de ser homologado. Mas nós vamos ter uma cópia para cada sala, para que os profissionais se reportem a esse documento. [...] Concluindo, a construção nossa desse ano foi uma reflexão sobre o que já estava composto, validação ou não, e complementação com outras propostas. [...] E devagar, ele vai se constituindo com a última parte que você fala, como funcional. E para mim eu considero que ele seja um documento funcional. Ele</p>

	tem que ser na verdade. Deve ser assim.
CP-5	<p>A gente não tem esse movimento de no começo do ano ser aquela loucura - “tem que fazer o PPP”. Geralmente, não. O PPP está sendo feito agora, ao longo desse ano. Chega no começo do ano nossa única preocupação, ou melhor, nossa maior preocupação é adequar o plano de formação para aquele ano, pois temos que pensar e formular com as pessoas que estão ali [...]. Por exemplo, desse estudo que a gente fez sobre o brincar, escrevemos orientações didáticas para os momentos de brincadeiras da escola e isso já vai para o PPP do ano que vem. [...] Em relação à Arte, temos no PPP a parte que fala de Artes, com certeza a gente vai produzir algumas coisas e vai revisitar o que está escrito, validar, acrescentar ou alterar.</p> <p>[...] O que eu percebo é que as pessoas acabam não recorrendo tanto a esse documento, mas que a gente fica sempre fazendo esse movimento para que elas precisem. Quando vem perguntar algo: “Tem no PPP, vamos ver aqui”. Elas dependem um pouco dele, porque tudo está nele: o que a gente está fazendo e o que vai estudando, vamos colocando dentro dele. Então, o nosso PPP é bem enxuto. Mas os estudos que vamos fazendo colocamos nele e a gente tenta fazer esse movimento das pessoas se reportarem a ele para o que precisa.</p>
PROFESSORES	
ENTR.	RESPOSTA
P-1	<p>A construção se dá ao longo do ano, nas reuniões pedagógicas e nos HTPCs; a gente vai estudando e esse estudo vai compondo o PPP. Hoje a gente vê dessa forma. Então, todos os funcionários participam na reunião pedagógica. Sendo assim, de certa forma, todos participam. Eu vejo este documento como um compêndio. É a cara da escola. Tudo que a escola estudou está lá. Quem chegar e quiser conhecer a nossa escola. Como é essa escola? Está ali. Eu mesma se quiser retomar como foi esse ano, para me localizar – “estamos aqui e para onde vamos?”. É a cara da escola.</p> <p>[...] Eu preciso ter o hábito de recorrer a ele, eu não recorro. Esse ano eu recorri, mas eu preciso fixar esse hábito de recorrer a ele.</p>
P-2	<p>O PPP é novo; a gente que construiu desde o começo, no coletivo, desde quando estávamos no CENFORPE⁶⁸, na formação antes de vir para a escola. Quando a gente escolheu vir para cá, já iniciamos essa construção e depois demos continuidade durante os HTPCs e as reuniões pedagógicas. [...] Com certeza, vai nortear o trabalho. Como a gente pesquisou todo mundo junto, os que vierem a consultar já vão ter uma ideia, uma noção para começar, ou mudar alguma coisa que precise.</p>
P-3	<p>Eu acho que ele é mais burocrático. Nós separamos alguns momentos para tentar discutir, mas foi tudo muito corrido. Foi mais para cumprir uma obrigação mesmo. “Vamos lá, vamos fazer”. Quando se está dentro de um grupo muito grande, “macro”, fica mais difícil ainda. O PPP tem que ter a participação de todo mundo, a gente sabe, só que as discussões ficam maçantes, porque entram eventos, opiniões e fica mais difícil articular assim. Então, foram poucos momentos e, os poucos momentos que foram, foram bem corridos. Teve uma tentativa de envolver todo mundo.</p>

AUXILIARES EM EDUCAÇÃO	
ENTR.	RESPOSTA
AUX-1	<p>Aqui foi assim: todo mundo participou no começo de ano, em uma formação na reunião pedagógica que foi feita para construir o PPP. Quando as pessoas chegam aqui na escola, a Coordenação, a Direção acaba dando o PPP para as pessoas lerem e se basearem nesse documento para saber o movimento da escola. Mas, não sei dizer se é burocrático. Eu acho que não, porque é uma coisa boa. É um livro muito grande. Aqui todo mundo recebe, cada funcionário recebeu um PPP gravado em um CD, então, qualquer coisa você pode consultar.</p>
AUX-2	<p>Sim, eu peguei a formação desse projeto e foi interessante, porque eu tinha experiência com PPP e eles não, porque eu já tinha feito na outra escola, então, muita coisa, eu acabei trazendo para cá também, divulgação do que era o PPP, como a gente montava o PPP, então, nas reuniões a gente fez isso. Como o PPP daqui foi o primeiro, a gente fez em reunião pedagógica com a equipe toda.</p>

⁶⁸ Centro de Formação de Professores [NP].

TAB 9 – OS AVANÇOS ALCANÇADOS PELOS PROFISSIONAIS

COORDENADORES PEDAGÓGICOS

ENTR.	RESPOSTA
CP-1	<p>Avanços como coordenadora? Eu acho que avancei na questão teórica mesmo. A concepção eu acho que eu tenho com a experiência, com o tempo. E agora, nós tivemos uma formação muito boa que mexeu não só comigo, mas com toda rede, com a Suely Amaral e com a Mônica Appezzato Pinazza (Formadoras da USP), que trouxeram à tona a discussão sobre a teoria Histórico-cultural. E foram bem discutidas as questões que elas trouxeram. Eu acho que o meu grande avanço foi nessa compreensão e trazer isso para a prática e relacionar. Ainda têm muitos nós, porque mexe mesmo com a gente que vem de uma concepção tradicional. Mesmo que a gente acha que já é construtivista, quando você vê alguma coisa discutida mesmo, com profundidade, como foi o caso dessa formação, em algumas questões você se pega engessada, porque é necessária uma mudança nas Políticas Públicas, na questão estrutural da escola e, então, você até concorda com tudo que é dito, mas, esbarra-se nessa questão das Políticas Públicas, estrutura da escola e resistência de alguns educadores.</p> <p>Ao que esses avanços são atribuídos?</p> <p>À Experiência e a formação.</p>

CP-2	<p>Bom, hoje, eu me sinto mais confortável dentro daquilo que eu acredito que é a minha função. Sabe, eu já tenho clareza de qual é a prioridade, que a prioridade é a criança. Eu já me sinto mais à vontade nas intervenções. Concorde que têm coisas que são processuais e têm coisas para as quais a gente não tem negociação. Não se grita, não se bate, não se põe de castigo. O que se faz a partir do que não tem negociação, isso é processual. Por exemplo, eu não grito, então, eu reajo como? Isso a gente vai aprendendo junto. Mas gritar não dá. Então, hoje, eu já me sinto mais confortável para lidar com essas coisas.</p> <p>Pesquisadora: Esse avanço você atribui a quê?</p> <p>Ao compromisso, ao dia a dia, às formações que a gente tem, ao acompanhamento das OPs... É um conjunto de todas as coisas. Às leituras também, à medida que a gente vai se constituindo, as parcerias que a gente constrói nos ambientes formativos, a gente vai tendo experiências, as próprias parcerias dentro da escola acho que ensinam bastante também.</p>
CP-3	<p>Sinto-me, assim, um pouco mais segura hoje para compartilhar algumas coisas, mesmo porque a maioria das coisas, eu não falo só por mim, eu estudo. Então, assim, me sinto mais segura em acompanhá-las e até de admitir “ah, não deu certo mesmo” – de uma ideia que não deu certo; “falei que ia fazer e não deu para fazer”. Ao mesmo tempo está sempre aberta para discutir com elas, porque sim, porque não e tal. Às vezes, falta eu me colocar um pouco pontualmente numa situação, alguma coisa que eu vi na hora, porque isso também é formativo.</p> <p>Eu acho que o avanço se dá, principalmente, por conta do envolvimento com o trabalho, de olhar para a característica desse grupo que precisava ter alguém que respondesse mais rápido as coisas. Então, eu procurei saber mais sobre as coisas. Eu observo muito, por exemplo, a Diretora, eu observo muito a CP, observo muito a vice no que elas vão dizer, porque a Creche é um conhecimento que me faltava [...], é uma coisa de treinar olhar [...] e trazer muito para as pessoas refletirem também e com a reflexão das pessoas eu consigo também ter um outro ponto. Se ela está dizendo que faz essa atividade por causa disso, devo considerar e fazer um outro apontamento, e é muito rápido, às vezes, eu penso se a cabeça consegue processar tudo isso, é muito intenso. Quando eu dou “uma bola na rede”, fico super feliz. Eu estava lendo um registro de uma professora e ela falou: “então, a indicação da Coordenadora que deu certo”. Opa, um retorno!</p>
CP-4	<p>Meus avanços como formadora vêm da parte teórica. A gente tem que ter teoria e conseguir atrelar a teoria e a prática. Em alguns momentos percebemos que os educadores, por ventura, esquecem alguns princípios, ou no dia a dia acaba provocando algumas situações que não deveria acontecer, eu sempre fui a vida inteira uma pessoa respeitosa, então, nesse caso, eu procuro uma fundamentação teórica que eu já conheço [...], porque dos meus momentos anteriores a esse que vivo hoje no CEU, no ingresso da minha carreira como Coordenadora, no primeiro ano e meio não foi possível nenhum avanço. Eu digo que eu não consegui, porque o conseguir não é uma coisa só parte da Coordenadora, acredito que para isso o grupo tem que caminhar junto. Não foi possível por conta da não aceitação da minha pessoa, como coordenadora dentro do grupo. Toda teoria boa que eu tive como formação de 0 a 3 anos, durante um ano e meio de curso, da Formação de Coordenadores da Educação Infantil, ficou acumulada para esse momento.</p>
CP-5	<p>Eu comecei sem experiência nenhuma, tanto como Coordenadora, como na especificidade em que eu estava trabalhando, então, fui de zero ao que eu sou hoje, não que eu acho que está bom, que está ótimo. Não. Muita coisa eu tenho que correr atrás, muita coisa preciso melhorar, preciso estudar, preciso ser mais organizada para algumas coisas que são importantes e que fazem parte do meu trabalho. Mas, eu acho, que é nesse processo, que eu ainda estou me constituindo como coordenadora e, dentro desse processo, com certeza, tive vários avanços até o de trilhar esse caminho e entender o que faz parte da minha função [...], eu já consigo visualizar quem eu sou e o que estou fazendo aqui. Porque no começo eu não sabia. E até por falta de repertório mesmo, porque eu nunca tive alguém acompanhando o meu trabalho tão de perto como é possível fazer, ainda mais em uma Creche pequena. Como, por exemplo, intervir nos relatórios, dar devolutivas das coisas, observar as práticas das educadoras, estar mais atenta com as crianças, acho que tudo mesmo, eu vou estudando, eu vou aprendendo e eu me sinto mais sensível para essas coisas. Têm coisas assim absurdas que não passavam pela minha cabeça e que eu não fazia desse jeito, por exemplo, eu não tinha me ligado de como é importante receber as crianças, de como é importante você receber as famílias, esse contato inicial são coisas que hoje em dia faz parte do meu cotidiano, que é o hábito e que dou o maior valor, porque sei do poder que elas têm [...].</p> <p>Sinto-me ainda muito “crua”, mas sinto também que tive muitos avanços e acho que esses se deram por conta de ter uma parceira mais experiente, que foi quando veio a Diretora efetiva e, mesmo quando eu cheguei, que tinha uma pessoa respondendo pela Direção, que me acolheu e foi me dando um caminho. Essa parceria mais experiente faz toda a diferença. Mas, uma parceria com uma boa experiência vivida, de dar a mão, de fazer junto, de dizer – “Não, vamos por aqui” – de fazer você pensar um pouco no que está fazendo, porque está fazendo. E acho que foi extremamente importante para que esses avanços acontecessem. Porque eu poderia estar muito mais superficial, se não fosse isso.</p>
PROFESSORES	

ENTR.	RESPOSTA
P-1	A formação. É assim: vou usar uma palavra até... "As besteiras que eu já fiz". E que todas nós já fizemos. Quando você sai de uma formação e diz: "Ai, meu Deus! Isso eu já fiz". Mas foi com a intenção de acertar. Não que você faça qualquer coisa, mas você olha e diz: "Não acredito, eu já fiz tanto isso!". Mas isso é ser professor com a intenção de acertar e, então, você quer melhorar e a solução é estudando. Não tem outro jeito.
P-2	Os avanços, principalmente ao Coordenador Pedagógico, a Gestão que está sempre orientando. E a nossa forma também de lidar com as pessoas mais experientes e isso contribui para que a gente avance e melhore; eu atribuo também a essas pessoas que nos dão orientação.
P-3	Eu acho que os avanços que eu percebo é em relação ao meu crescimento profissional na Creche. Eu cresci muito este ano em relação à faixa etária, no caso, eu peguei Infantil II e foi a primeira vez que eu tive a minha sala de Infantil II. Eu atribuo esses avanços às parcerias mesmo, as professoras, as contribuições dos auxiliares e ao trabalho em grupo, que é o que mais traz riqueza. Essa troca de experiência com as outras professoras, de coisas que deram certo em outras salas e a gente poder conversar umas com as outras e poder dizer "olha isso dá certo", "isso não dá". Nesse sentido, eu acho que eu cresci bastante, fui tendo a oportunidade de conviver com essas pessoas.
AUXILIARES EM EDUCAÇÃO	
ENTR.	RESPOSTA
AUX-1	Eu atribuo à compreensão dos colegas de trabalho, à Coordenação, à Diretora. A gente pode participar das formações e tudo isso ajuda a gente a crescer. [...] É que agora a gente não está podendo participar mais, porque a Secretaria de Educação proibiu que a gente fizesse horas-crédito, mas até o ano passado os auxiliares podiam participar dos HTPCs. Então, tudo que o professor estava sendo informado e toda formação que os professores faziam, a gente fazia junto e era muito bom, porque quando a gente ia discutir algum assunto, podia discutir numa boa, pois estava todo mundo inteirado daquilo. Agora esse ano não pode. Eu até no começo desse ano participei mesmo com a proibição, participava de livre e espontânea vontade, sem receber horas-crédito mesmo. A Coordenadora e a Diretora permitiam e, então, eu participava. Depois como eu estava fazendo Pedagogia e estava fazendo estágio à noite, não deu mais para fazer, mas eu gosto muito.
AUX-2	Olha, eu acho que aqui, o que eu tive de avanço foi justamente na área de planejamento que eu participei bastante, até mais do que na outra escola. Relatórios, eu fiz relatório de aluno aqui junto com as professoras, até por essa questão de ter um pouco menos de aluno no Berçário e pelo fato de eu ficar o dia inteiro, eu conheço melhor as crianças do que elas. Então, eu participei muito mais ativamente, eu escrevi relatório junto com elas!
AUX-2	Muitos auxiliares fizeram isso também, não são todos, mas muitos fizeram isso. A gente tem, nesta escola principalmente, eu estava até brincando outro dia, nós temos cerca de 40 Auxiliares, 40 não, mas uns trinta e poucos Auxiliares, e desses, apenas seis que não têm o Nível Superior. São quase todos com Nível Superior, então, muitos deles formados em Pedagogia e coisas assim. Então, para nós, fazer planejamento, registro e relatório são exercícios que possibilitam colocar em prática uma coisa que, provavelmente, vai utilizar mais para frente. E eu pela facilidade de escrever, então... Os que as professoras fizeram ainda passaram para eu corrigir (risos).

TAB 10 – A VISÃO DOS PROFISSIONAIS EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A PRÁTICA	
COORDENADORES PEDAGÓGICOS	
ENTR.	RESPOSTA
CP-1	Acredito que a mesma formação que tivemos, o professor também deveria ter. Acho que seria o único jeito de chacoalhar o professor em alguns aspectos. Seria com essa profundidade de discussão. O Coordenador Pedagógico na escola não dá conta. Essas pessoas que deram essa formação, elas têm uma propriedade para falar sobre Vygotsky, sobre a teoria, têm uma bagagem, uma vivência dessa teoria muito grande, que eu não tenho. Então, uma coisa é você viver e outra é só acreditar. Eu acredito, eu trago para as professoras, trago texto, mas é diferente do que falar de uma vivência. Elas têm vivência dentro da teoria e isso tem um poder. Como aconteceu conosco, acaba convencendo com maior facilidade, que o livro não dá conta, que o texto não dá conta e você só falando também não. A Suely estava na Itália, estava no berço de tudo isso. Foi para Portugal. A Mônica também tem outras experiências de mundo e isso auxilia muito na hora de dar um exemplo, fazer uma citação. Então, é uma bagagem diferente e que faz a diferença na hora de formar os professores.

CP-2	<p>Elas ajudam, eu acho que eu estudaria até mais. Acho que a iniciativa da Secretaria de Educação em oferecer pós-graduação foi fantástica. Acho que é necessário garantir isso para os Coordenadores Pedagógicos. É essencial e, ainda mais, se for para os Coordenadores Pedagógicos da rede, isso é melhor. Eu sei que foi aberto para todo mundo, mas a gente sabe que, fora do horário de serviço, nem todos podem participar. O ideal seria que essas formações fizessem parte da nossa carga horária, dentro do horário de serviço. Acho que é essencial pós-graduação e seria muito interessante se a Prefeitura pudesse estimular e incentivar a questão do Mestrado, do Doutorado. Porque é muito nova essa função da gente e, então, quanto mais a gente conseguir nesse sentido, melhor.</p>
CP-3	<p>Tivemos momentos com a Suely e com a Mônica, que eu já conhecia bastante por causa da Pós que eu fiz com as duas. Mas, um movimento legal que a gente teve foi com a OP. A nossa OP juntava o grupo dela com a Coordenadora de Gestão e a gente tinha a oportunidade de conversar um pouco entre a gente, entre as Coordenadoras. Aqui é uma escola grande e você via a realidade de uma escola muito pequena, e as vivências de pessoas mais experientes. Para mim foi bem rico, só que deveria ser mais frequente. Só que para ser mais frequente é mais uma coisa para gastar o nosso tempo, mas na verdade, ajuda porque é um momento muito formativo. O acompanhamento bem presente da OP também ajudou bastante. [...] Voltando aos momentos formativos com as CPs, eles têm que acontecer, sim, nesse grupo menor, pois juntava as escolas de duas OPs, porque você consegue deixar um pouco da sua ansiedade ali, você percebe que precisa estar mais próxima dos professores, você aprende a priorizar o trabalho que é da Coordenação, pois aquilo que é da CP tem que ser priorizado. Observação de sala é a minha função. Devolutiva é um trabalho meu. Agora, ligar para um pai, dependendo da situação, é possível deixar que a Secretaria faça isso. Isso que eu aprendi nesse tempo, se eu já soubesse desde o começo, eu teria perdido menos tempo fazendo isso e poderia ter dado conta de outras coisas. A gente está para ajudar, mas o que é só meu, é só meu. Como o que é da Diretora é só da Diretora, o que é comum a gente vai se ajudando. E nas reuniões com a CPs isso foi clareando, ficando bem específico. As meninas com mais maturidade trazem as formas como se organizam e isso é importante.</p> <p>O que foi bom na Pós na USP foi que ela trouxe uma nova perspectiva para a questão da aprendizagem: questão dessa responsabilidade e da importância que a gente tem mesmo de estar formando crianças, independente da modalidade em que elas estão; pensar mais na necessidade da criança do que simplesmente nos conteúdos. Essa nova visão me deu uma animada. Dos oito anos para cá do Magistério, deu uma renovada no meu próprio pensamento.</p>
CP-4	<p>O ano passado e o ano retrasado eu acreditei que elas ajudaram sim, porque eu tinha ficado fora dessa faixa etária muito tempo. Quando eu voltei com a ideia de que eu sabia muita coisa. Eu esqueci que passados 20 anos, as crianças já não eram aquelas, as crianças de hoje são outras. Num tempo onde a psicomotricidade era a chave do nosso trabalho, que era tudo voltado para a alfabetização, que houve um percurso educativo, a história do construtivismo e tudo foi evoluindo em relação à criança ser participante ativa do seu desenvolvimento. Eu me deparei com outra realidade e fui me colocando ali como uma estranha dentro daquela situação.</p> <p>Como eu fui barrada pelas professoras quando eu entrei, então, eu trabalhava direto como se eu tivesse que cuidar das crianças, porque quando eu propunha para as professoras que faziam de conta, ou realmente não davam valor e não discutiam comigo, onde eu passei horas em HTPC mudo, onde só eu falava, um monólogo, não tinha uma resposta, mesmo se você chamasse e determinasse um nome “fulana você acredita nisso” e a pessoa enrolava, enrolava e buscava “Ns coisas” para falar que não tinha a ver com aquele assunto, para te derrubar daquele assunto. Eu passei muitos meses, alguns meses que eu não percebi, mas alguns meses que eu vim percebendo, mas, no final, quando eu comecei a ficar mais esperta, por assim dizer, então, eu comecei a levar respostas.</p> <p>Eu acredito que a formação que o município proporcionou para gente por um ano e meio com as educadoras da USP e os temas propostos pelo grupo de Orientadores Pedagógicos, com os quais eu participei, foram cruciais para toda a bagagem que eu tenho agora.</p> <p>[...] Como toda hierarquia, a gente não pode dizer que o Coordenador seja o supervisor do que o professor faz, mas ele é um orientador e tem que ter um algo a mais a oferecer. Não pode estar no mesmo patamar, pois se você está coordenando um grupo, se você está formando um grupo, você tem que ter uma resposta, mesmo que você diga: “Olha professora, esse assunto que você está me trazendo, vou precisar me debruçar um pouquinho mais sobre ele”. Eu sou uma pessoa que falaria assim. Naquele momento, se eu tiver algo a mais para contribuir já ajuda muito. Porque na história da Coordenação Pedagógica, de professor respondendo pela coordenação não, mas de Coordenador Pedagógico de São Bernardo do Campo, se você não tiver uma bagagem, um algo a mais para contribuir, sofre um massacre muito grande por conta do grupo de professores, que é um grupo muito difícil para se lidar, porque todos têm formação e acreditam que já sabem</p>

CP-4	<p>o suficiente, uma grande maioria acredita que a gente não tem que intervir, que a gente não tem que atrapalhar, eles acreditam até que a gente está atrapalhando. Então, o que você souber a mais...</p> <p>A admiração que eu tenho agora do grupo com o qual estou trabalhando, mesmo com o que eles ouviram das colegas que trabalharam e ainda trabalham na escola onde eu trabalhei, eu consigo derrubar, porque na verdade, eu fui difamada, eu fui massacrada, eu fui desrespeitada, por conta de uma não aceitação, então, tudo que eu falava era bobagem. Nesse grupo, não, intervenho e lembro-me de falar: “mas a professora Suely disse, mas a professora Mônica deu um texto assim, assim” [...], eu consigo mostrar que a minha presença não é descartável, porque a minha presença ali não é figurativa, tem um motivo de ter um Coordenador Pedagógico. Eu chorei muito por conta de uma coisa desagradável que aconteceu no final de 2011, ou começo de 2012, não me lembro direito quando; foi essa situação e eu fui procurar um texto para poder falar sobre. A professora que me recebeu na escola e que estava respondendo pela direção, pois não tinha uma diretora na época, ela era contra a minha presença ali e conseguiu ajudar ao grupo de professores a tentar me desmotivar para eu pedir exoneração, então, eu li o que a Terezinha Rios escreveu, dizendo “Você dorme professor e acorda coordenador pedagógico”. Então, foi o que eu quis ler em HTPC, mas eu estava já muito sensibilizada, estava muito fraca, eu tinha caído do meu degrau de sonho e tinha caído numa realidade que eu estava considerando o pior buraco cheio de cobras, serpentes, espinhos e tudo mais imaginável e me via quase desesperada, sem saber o que eu estava fazendo ali. Por que eu tinha deixado a sala de aula? E chorava pelas crianças que eu tinha deixado, porque as crianças sofreram e eu sofri e foi difícil. Eu li também da Terezinha Rios que serviu para me fortalecer, que o Coordenador é como um maestro de orquestra: ele não necessariamente precisa saber tocar todos os instrumentos, o que ele precisa saber fazer é reger aquela orquestra, colocar um ritmo e proporcionar momentos de reflexão de grupo e de teorização para que as pessoas possam chegar naquela compreensão [...].</p> <p>E, voltando à pergunta, eu acredito que nessas formações que a gente tem, todos os temas que foram proporcionados pelas equipes de OPs, que eu frequentei no segundo semestre de 2011 e no ano inteiro de 2012, foram necessários. Esses temas devem ter sido sugeridos a partir da observação do nosso trabalho, com a observação semanal que as OPs realizam nas escolas. Eu acredito que é nisso que a maioria procura se apoiar para proporcionar esses temas, e não que seja um tema qualquer aleatório que eles tenham escolhido [...]</p>
CP-5	<p>Formação... Pensando na assessoria⁶⁹ que a gente teve e no curso da USP⁷⁰, acho que foram os dois mais direcionados à Coordenação. Quando a gente entrou em São Bernardo, teve um início de curso com as OPs e eu lembro que era para serem dois ou três módulos e a gente fez um módulo só. Acho que esse curso teria feito mais sentido para gente do que aquele curso da USP. Ele iria falar um pouco da rede e como é visto o histórico das formações na época que eram as PAPs e de como que era feito. Eu sinto uma diferença enorme de quem já conhecia a rede para quem não conhecia. Por exemplo, o repertório que eu não tenho do que é o papel do Coordenador, quem foi PAP já sabe o que tem que fazer, pois ela estava aqui discutindo isso, ela estava nesse movimento, nessa reflexão. Elas já sabem das sutilezas e delicadezas do cargo, do que tem que fazer, o que observar, os combinados e coisas assim e, quem chegou de fora, de outra rede, não sabe disso e eu acredito que em algum momento precisava ter sido dito essas coisas simples, e acho que as OPs tinham pensado nisso para a formação dos CPs, porém, veio aquele plano da USP que era muito mais abrangente e que tirou a gente da escola por muito tempo em um momento crucial, pois quem estava chegando precisava estar mais próximo da escola e sair um pouco menos. Precisávamos mais de um estudo relacionado com o nosso dia a dia da escola de São Bernardo do que o estudo por problemas oferecido pela USP. Aquilo era mais uma coisa de pós-graduação, do que você está diretamente falando, construindo a sua rotina. Acho que a Secretaria de Educação perdeu uma boa oportunidade de por alguns “pingos nos is” com os Coordenadores e de acolher melhor esse grupo que estava chegando. Mas, não deixou de ser uma formação interessante, mas eu acho que tem esse lado que ficou devendo.</p> <p>Já, o curso com os gestores da escola, acho que começou afinar algumas coisas, mas falta continuidade, falta esse “ganchinho” com – “Está bom, você está sabendo de tudo isso, mas como fica a rede de São Bernardo agora?”. Falta comprometer quem está estudando. Porque quando a prefeitura investe na gente, alguma coisa tem que ser cobrado daquilo,</p>

⁶⁹Quando os CPs iniciaram suas atividades na rede, passaram por uma assessoria realizada em parceria com a Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (FAFE) da Universidade de São Paulo (USP), intitulada de “Aprendizagem baseada em problemas e por projetos (ABPP): interlocução com professores coordenadores sobre a constituição de competências profissionais” [NP].

⁷⁰ Esse curso ministrado pelas Prof^{as}, Dr^{as} Mônica Appezatto Pinazza e Suely Amaral Mello foi voltado para os Gestores da Educação Infantil [NP].

	<p>na medida que vai sendo apropriado. Não a cobrança no sentido de ameaça, mas no sentido de que se a gente está sabendo mais o que isso muda? Nisso tudo que a gente fez, falta um encadeamento de ações, acabou sem acabar a assessoria com a Suely e a gente está no vazio de novo. Então, acho que fica muito assim... sem concluir.</p> <p>[...] Por outro lado, não dá para negar o quanto que São Bernardo já avançou nisso e tem um histórico, só acho que tem que tomar cuidado para não deixar perder, porque algumas coisas estão se perdendo nesse caminho. Mas, acho que a formação é fundamental e que amplia. Quando a gente se encontra nas formações, principalmente as que tínhamos com o grupo de OPs, mesmo às vezes, não sendo tão produtivas, mas só de você ver o colega de outra escola e trocar experiências já amplia o seu olhar, você vê outro jeito de fazer as coisas e isso é importantíssimo, é fundamental que aconteça.</p>
PROFESSORES	
ENTR.	RESPOSTA
P-1	Muito.
P-2	<p>Sim. Na formação continuada a gente ouve e fica sabendo de várias situações. Então, a gente pensa assim: "ah! vou fazer dessa forma", "vou tentar fazer de outro jeito". Então, ajuda muito no dia a dia porque dá uma luz. A gente vê de outra maneira. [...] Nos HTPCs teve uma fase que foi sobre contação de história, então, a gente fez várias formas de contação de histórias e isso muito contribuiu no dia a dia e contribuiu para que a gente melhore.</p>
P-3	<p>Eu acho a formação continuada importante, mas este ano poderia ter sido mais bem elaborada. Eu acho extremamente importante, mas como eu falei anteriormente acho que poderia ser organizada de outra forma, para garantir tudo.</p>
AUXILIARES EM EDUCAÇÃO	
ENTR.	RESPOSTA
AUX-1	<p>Ajuda. Porque aqui a Coordenadora e a Diretora, por causa dessa proibição, elas acabaram fazendo uma formação para os Auxiliares uma vez por mês, então, fazem um resumo de tudo que aconteceu nos HTPCs e passam para gente. Dá para ter uma ideia do que está acontecendo, dá para saber um monte de coisas que, normalmente, a gente vê no dia a dia, mas discutir sobre isso na formação é bem melhor.</p> <p>[...] Tem gente que pensa: "eu sou auxiliar e vou morrer auxiliar"; têm outros que querem crescer. Aqui a maioria é formada em Pedagogia, ou já fez Magistério, e têm aqueles que são formados em outras coisas, que prestaram um concurso para funcionário público e estão estacionados, querem viver para isso e acabou, mas, não sei, acho que tem muita gente que está querendo ir em frente e melhorar.</p>
AUX-2	<p>Eu acho essencial. Quando eu cheguei aqui não tinha. Na primeira reunião pedagógica, quando eu entrei aqui, eu praticamente exigi a formação, porque o que eu aprendi lá na outra escola foi sensacional. Foi o que eu usei, porque eu não tinha formação nenhuma para dar aula, para dar o suporte para criança pequena, eu só cuidei da minha filha (risos). Até então, a minha experiência com criança era essa, a minha filha, meu irmão, alguma coisa assim. Então, o que eu trouxe, a bagagem que eu trouxe da outra escola foi muito grande. Eu sentia que aqui os Auxiliares novos não tinham isso. Então, era uma angústia quando uma criança era mordida; era uma angústia quando, de repente, uma criança se machucava era um: "Ai, meu Deus!". E eu falava: "gente isso é uma coisa natural". Quando eu percebi que não tinha formação para os Auxiliares aqui, eu praticamente exigi. Eu falei: "tem que ter, é necessário". Assim como também eu peguei muito pesado em relação à comunicação interna, porque não tinha isso. As redes de <i>e-mails</i> da prefeitura, eu recebia da escola anterior. Então, eu sabia de coisas que o pessoal daqui não tinha tido contato ainda. E eu sugeri, logo nessa primeira reunião. E assim, foi estabelecida aqui, tanto a formação continuada com os Auxiliares, como essa rede de comunicação via <i>e-mails</i>.</p> <p>[...] Aquela angústia que você tem, sem saber direito nem trocar uma fralda, ou como faz com uma criança que está com febre, tudo isso é uma coisa que a gente acaba vendo na formação e também no sentido assim de aprendizado. Como a gente faz para atingir aquela criança de uma forma mais adequada, como é que a gente traz aquela criança para o grupo, se ela está afastada, como é que eu posso oferecer situações melhores de aprendizagem para uma criança que tem uma necessidade diferenciada e isso é maravilhoso, assim. Que material que eu posso oferecer, como entender as atitudes de uma criança, quais as fases do desenvolvimento, ou seja, é essencial e isso foi uma coisa que eu aprendi na outra escola e acabei reforçando aqui, achei que eles precisavam também ver isso, então, foi bem "legal".</p>
PROFESSORES	
A VISÃO DOS PROFESSORES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DAS FORMAÇÕES	
ENTR.	RESPOSTA

P-1	Aqui na escola, no início do ano, a gente planeja o que quer desenvolver ao longo do ano. "Então, vamos estudar Arte e o brincar". Escolhemos juntos, toda a equipe. O ano passado nós estudamos outras coisas, e esse ano resolvemos focar em Arte e no brincar. A Coordenadora faz um projeto – "Vamos fazer cinco dias disso" – E ela desenvolve na forma que acredita que deva acontecer. E a gente tendo os encontros, geralmente tem a parte teórica, a parte prática, a parte que a gente vai dando contribuição, vai avaliando; é bem dinâmica. Ela faz o projeto e nos mostra – "Tudo bem gente, pode ser assim?" – "Tantos encontros para Arte?" – "Vamos fazer dessa maneira, tudo bem?" – É bem democrático, bem compartilhado. Eu vejo que em algumas escolas fica muito em informes, mas aqui não; é bem formativo.
P-2	A gente é consultada. É passada uma pauta, e assim, todas as dúvidas que a gente tem, são acrescentadas. Então, somos envolvidos de todas as formas.
P-3	Os momentos de formação são organizados em reuniões e HTPCs e nós participamos, mas não exatamente da organização, porque a nossa Coordenadora ela já vem com uma pauta pronta e a nossa participação é mais em relação à nutrição que é um momento em que cada vez um professor traz uma ideia diferente e pode aplicar na reunião. Participamos também da ata que é a gente quem escreve. Mas, o momento em que a gente pode contribuir com alguma coisa é em relação à nutrição mesmo.
AUXILIARES EM EDUCAÇÃO	
A VISÃO DOS AUXILIARES EM EDUCAÇÃO SOBRE A ORGANIZAÇÃO DAS FORMAÇÕES	
ENTR.	RESPOSTA
AUX-1	É uma vez por mês e a gente tem uma hora de formação. Elas passam vídeos, dão textos para a gente ler e a gente discute, dá nossa opinião, fala da experiência mesmo da nossa prática, do dia a dia. Tem dia que é uma hora, mas tem dia que a gente fica tão empolgado e quer discutir mais. O tempo é bem pouco.
AUX-2	A gente tem formação uma vez por semana, uma hora, na segunda-feira, das 14h00 às 15h00 e todos os Auxiliares participam dessas formações [...]. Tem uma formação assim: no começo da reunião, normalmente, é um momento em que é feito uma nutrição, uma leitura de um artigo, alguma coisa relacionada com o que vamos discutir. Esse ano foi trabalhado bastante com a gente, a proposta da professora que veio dar o curso para vocês da USP, a Suely Amaral. Então, vinha muitos textos e outras coisas que a gente trazia também. Na outra escola, construíamos um portfólio das aprendizagens que íamos adquirindo. Meu portfólio está aqui, ainda (risos). Está dessa grossura agora (risos). Por que o quê eu fiz? Eu acabei juntando, porque aqui a gente não tinha tanto material e, então, eu trazia o meu e a gente acabava trocando aqui entre nós algumas coisas novas. Eu fiquei com a mania que aprendi na outra escola, de pesquisar e de ficar pegando artigos. Essa mania está comigo, ainda. Então, meu portfólio está dessa altura. Aprendi que pesquisar é importante em qualquer momento. O que a gente percebe é que alguns Auxiliares ficavam na expectativa – "Ah, o que vamos ver hoje?"; outros reclamam: "Estou cansado" – Mas é importante. A maioria entendeu que isso é importante e a participação é muito forte.

PROFESSORES	
ENVOLVIMENTO, PARTICIPAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE APRENDIZADO NO DECORRER DAS FORMAÇÕES	
ENTR.	RESPOSTA
P-1	[...] Eu me envolvo, sou falante. Sinto-me à vontade para participar. [...] Aqui é um grupo muito grande, então, num grupo muito grande têm pessoas muito diferentes, temos muitos embates, mas é um grupo participativo.
P-2	A cada dia a gente aprende e rever novas maneiras.
P-3	Eu consigo perceber, porque quando a gente expõe, assim, algum trabalho "legal", se a gente pedir um espaço, o espaço é cedido. Então, em alguns momentos a gente solicita "posso apresentar isso", "posso apresentar aquilo". Essas apresentações são referentes a alguma coisa que funcionou na sala de aula e a gente traz para o grupo. Então, eu me sinto ativa nesse sentido, porque algumas vezes eu fiz isso.
AUXILIARES EM EDUCAÇÃO	
ENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO DOS AUXILIARES EM EDUCAÇÃO NO TRABALHO PEDAGÓGICO	
ENTR.	RESPOSTA

AUX-1	[...] às vezes, tenho que substituir alguém então, cada sala tem o planejamento que fica fixado em algum lugar e a gente sempre dá uma olhadinha também no que está planejado para aquele dia, mas quando eu estou na sala, tenho contato, ajudo no planejamento, dou ideias...
AUX-2	[...] A gente faz tudo junto aqui. Até porque na hora de operacionalizar isso eu preciso estar junto com elas, então, a gente discutia qual a melhor opção, qual atividade que a gente podia fazer, então, eu trouxe sugestão, trouxe ideia diferente também. [...] A gente fazia isso, normalmente na hora do almoço, enquanto as crianças estavam dormindo, uns dez minutinhos finais a gente faz. Sentamos e – “Vamos fazer o quê?” “Como vai ser a semana que vem?” - “Olha, não deu para fazer todos os dias, então, a gente faz um pouquinho hoje e amanhã a gente termina esse planejamento”.
PROFESSORES	
INDICAÇÕES DE UMA BOA FORMAÇÃO CONTINUADA	
ENTR.	RESPOSTA
P-1	Eu estou aqui há muito tempo. O parâmetro que eu tenho é esse. Eu ouço coisa de colegas que as formações, em algumas escolas, se resumem em ler e debater textos. Isso para mim não é uma boa formação, uma formação na verdade. Para mim, uma boa formação continuada é quando você pode estudar, ver a teoria e prática e discutir. Ir mais a fundo. A gente está em um nível que se não for um pouquinho mais a fundo, não adianta. Aqui não é escola, nós não somos estudantes, se você não for um pouquinho mais a fundo, não te agrega muito. Eu acho que tem que ser continuada mesmo. Se ficar na superficialidade, não forma na verdade. Eu sei que o nosso tempo é pouco, não dá pra ficar seis meses em um assunto, mas uns quatro encontros de uma forma dinâmica dá. Mas não pode ser superficial. É preciso atrelar sempre a teoria e a prática. Ficar mostrando. Debate é muito legal quando as pessoas colocam suas práticas e discutem, eu acho interessante!
P-2	Uma boa formação? É nós sermos informados sobre tudo que acontece na Educação. Embora já existam as redes que recebemos referente ao município, aos informativos da Secretaria, mas quero dizer, tudo de novo que for acontecendo, a gente deveria estar por dentro: nas leis, o que mudou, no Ministério da Educação, o que muda e o que está para ser mudado na Educação Infantil. É preciso ter um espaço para isso também.
P-3	Uma boa formação seria mais cursos, mais coisas relacionadas à Creche, não tão teóricas, e sim, mais práticas para a gente aplicar dentro da sala de aula.
AUXILIARES EM EDUCAÇÃO	
INDICAÇÕES DE UMA BOA FORMAÇÃO CONTINUADA	
ENTR.	RESPOSTA
AUX-1	Acho que aqui a gente tem uma boa formação, a gente está estudando, agora já terminou, mas a gente fez artes, músicas, o que a gente pode fazer durante o ano, procurar ler bastante, conhecer os documentos necessários para a Educação, a LDB, ECA ⁷¹ , tudo isso ajuda a gente a crescer e conhecer e ter uma boa formação. Muita coisa você aprende fora daqui, tem que correr atrás.
AUX-2	A qualidade da formação, eu acho, que está ligada diretamente a quem a fornece. Porque a gente até vem com algumas demandas, mas se não houver alguém ali que saiba procurar o teórico e trazer para a gente, é bem complicado. Então, eu acho que a qualidade da formação está ligada não só ao interesse do funcionário que está recebendo, mas também ao interesse da pessoa que oferece e a qualidade de conhecimento que ela tem. A gente chegou e falou: “olha, temos problemas com mordidas”; “temos problemas com não sei o quê”, ou “a gente quer aprender sobre não sei o quê” e, a partir disso, foi feito um plano de formação para a gente. Eu sei que trabalhar com a formação é complicado, tem muita gente e muito trabalho, mas é importante que o próprio Coordenador, quem está cuidando dessa formação, ou a PAD, tem que ir a fundo para trazer conhecimento para a gente um pouco mastigado, até porque não são todos realmente que tem acesso ao Wallon, ao Piaget, assim num sentido mais puro. Pegar um livro de Piaget e entender o que está lá, não é fácil. É importante isso, que saiba facilitar para a pessoa entender melhor.
PROFESSORES	
INDICAÇÃO DE CONTRIBUIÇÕES EFETIVAS PARA A CONSTANTE FORMAÇÃO PROFISSIONAL	
ENTR.	RESPOSTA
P-1	Eu acho que é a formação continuada.

⁷¹ ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [NP].

P-2	Os cursos, as formações, a gente sempre participando vendo outros métodos, novas maneiras, instrumentos de avaliação, registros, tudo isso.
P-3	O que mais contribui são as trocas de experiências.
AUXILIARES EM EDUCAÇÃO	
INDICAÇÃO DE CONTRIBUIÇÕES EFETIVAS PARA A CONSTANTE FORMAÇÃO PROFISSIONAL	
ENTR.	RESPOSTA
AUX-1	O que contribui é o meu desejo de querer conhecer, saber mais, procurar observar... Eu gosto muito de observar as crianças, os movimentos delas. Você olha e diz: "nem acredito que uma criança desse tamanho é capaz de fazer uma coisa dessas". Então, tudo que você procura e tenta conhecer é o que contribui para o seu desenvolvimento profissional.
AUX-2	A formação oferecida na escola.

TAB 11 – A VISÃO DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS QUANTO A SUA AUTONOMIA PARA ATUAR

ENTR.	RESPOSTA
CP-1	Tenho autonomia total quanto ao desenvolvimento do meu trabalho. A Diretora confia no meu trabalho.
CP-2	Têm coisas que é da minha competência decidir, agora têm questões que precisam de um trio. Aqui a gente tem um trio. Têm escolas menores que não têm. Eu acho muito complicado decidir coisas sozinha. Bom, se eu vou usar um texto no HTPC, se vai ser esse, eu decido; as intervenções que eu faço num projeto, numa leitura de caderno eu decido. Agora têm coisas que são maiores e que toda a escola tem que estar inserida nisso. Então, a minha parceria tanto com a PAD, como com PRD é essencial, até porque, principalmente com a PRD, nossa parceria nos momentos formativos foi muito forte. Mesmo diante dos impasses, pois a gente tem um grupo grande, onde há resistência de alguns, mas a gente esteve junto em todas as situações, fortalecendo enquanto gestão, lembrando e trabalhando em função do papel e da prioridade que a gente tem enquanto escola. E eu acho que não deixo de ter autonomia pelo fato de discutir junto com ela o que a gente vai

	fazer no plano de formação. A gente conseguiu uma parceria interessante. Acredito que tenho autonomia, mas acredito que a gente trabalhou muito bem em conjunto.
CP-3	Eu acho que esse ano nós fomos privilegiadas, em relação à gestão tivemos um entrosamento bom e isso fez com que a escola caminhasse bem, porque a gente procura falar a mesma língua e, se não sabe, pergunta como, então, a nossa relação é bem tranquila, graças a Deus, bem harmoniosa. E a gente sente com as professoras assim também. A maioria das professoras recebe a gente com muita tranquilidade na sala, mesmo sem dar uma justificativa é tranquilo para elas, então, assim, a gente procura deixar um acesso bem fácil para elas, para o que precisar, nós estamos aqui. Então, a gente vai refletindo: a gestão trabalha assim e reflete no grupo.
CP-4	Olha, agora eu sinto que tenho mais autonomia, um pouco mais. Eu escolho os temas, eu entro nas salas a qualquer momento. Em relação à gestão, não fui questionada, não tive que apresentar nenhum tema, ninguém me diz “olha esse tema aqui é providencial ou não”, não fui criticada negativamente por nenhuma escolha e nenhuma atitude [...]. Agora, em relação à autonomia do meu trabalho, hoje eu estou sentindo, se é isso que você quer dizer, a liberdade de tomar decisões e agir. Por exemplo, quando eu quis proporcionar para as professoras um horário para um grupo de Creche para compor o relatório dentro da unidade escolar, e que havia sido dito que as professoras têm que usar o HTPC para isso, e eu disse: “Não, a Creche é uma dupla e tem que ter um momento em que elas têm que se encontrar”. Apesar de hoje existir o computador, os <i>e-mails</i> para que elas possam trocar informações, é necessário ter esse momento aqui. Tenho o fundamento para responder sobre as coisas que são faladas. Algumas vezes, estou sendo até desagradável, porque até para o Diretor eu tenho contribuído com coisas que ele não tinha visto, não tinha percebido. Não estou me sentindo como se diz... assim, podada. Agora vamos ver se continua assim.
CP-5	<p>Tenho. Têm as questões da Secretaria e as questões de você trabalhar em parceria. Eu tenho a minha Diretora, mas a gente tem uma relação muito boa nesse sentido, eu não me sinto, em nenhum momento, podada ou desautorizada [...]; conversamos muito e das poucas questões que não concordamos, a gente sempre consegue conversar e pensar sobre essas coisas juntas, cuidando para não deixar ficar mal entendido e reconhecendo que a gente não acerta sempre. Os problemas não são vistos numa questão hierárquica, mas, sim, numa questão profissional, considerando que todo mundo está ali no mesmo barco. Eu tenho, sim, autonomia para fazer o meu trabalho e a Diretora participa de tudo.</p> <p>Às vezes, o que acontece na nossa divisão de trabalho é que tudo a gente faz juntas, uma sabe e a outra sabe. Então, às vezes, deixamos de fazer algo, porque uma das duas não pode. Por exemplo, reunião de trio⁷², se não dá para uma participar, a gente acaba cancelando. E eu acho que a gente precisava rever isso [...]. Ela está em 95% dos HTPCs e das reuniões com os auxiliares e, então, isso, às vezes, empaca algumas coisas que ela poderia deslanchar mais na APM, por exemplo, e eu deslanchar mais em outras coisas, mas a gente fica meio que nessa dependência uma da outra. Porém, é uma coisa que não é pesada, pelo menos eu não sinto assim. É uma coisa que ambas acabam tratando dessa forma.</p>

TAB 12 – A RELAÇÃO DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS COM A EQUIPE ESCOLAR

ENTR.	RESPOSTA
CP-1	<p>Quando eu vim para cá, eu tinha passado no concurso, as professoras daqui, a equipe dessa escola já me conheciam, porque eu fiz no ano anterior, uma formação em Artes, como voluntária. A Diretora estava sozinha aqui na Creche, não tinha Coordenadora Pedagógica e pediu se eu podia ajudar e eu vim, organizei essa formação e elas me conheceram [professoras, equipe]. E nesse final de 2009, elas fizeram até campanha para que eu viesse para cá. Então, eu vim para esta Creche já esperada. Elas [diretora, professoras, equipe] têm um respeito pelo meu trabalho muito grande, pelo meu conhecimento.</p> <p>Eu sempre me coloco no papel de quem também está aprendendo. E pode ser que eu esteja um pouquinho lá na frente, que é para ajudá-las, como uma parceira mais experiente. Mas, que eu estou lá e estou caminhando também nessa aprendizagem. Com isso, a gente tem uma relação muito boa, de muito respeito. As coisas que eu trago, você vê assim, que não é jogado ao vento. Eu falo, eu coloco em HTPC, daqui a pouco eu vejo,</p>

⁷² Na Creche é costume fazer reuniões regularmente com os educadores responsáveis por cada turma: os dois professores e o auxiliar em educação, chamadas “reunião de trio” [NP].

	lá na prática da professora, exatamente aquilo que a gente discutiu, ou seja, ela acreditou, apostou naquilo que você falou. E agora no último HTPC veio o retorno disso. Uma professora falou: "Você disse isso e, no dia seguinte, eu fiz e não é que deu certo?". "Que bom! E como você se sentiu?" "Senti-me bem 'bacana'". Ou seja, o grupo ouve.
CP-2	Têm pessoas na equipe, de uma forma geral, que têm sede de aprendizagem, então, quando você traz um tema para ser discutido, um texto para ser lido, têm pessoas que vem ávidas de discussão e têm pessoas que estão em uma posição mais de "bom, isso eu já sei", "isso eu não preciso". E eu acredito que tenha gente mesmo que não seja movido por aquilo. E têm pessoas que falam "isso não serve para mim", "o meu jeito de fazer basta". Então, dentro de uma equipe você tem diversas respostas daquilo que você faz e, dependendo de cada postura, ela te vê de jeito diferente.
CP-3	Das professoras? A maioria delas sabe que eu me esforcei muito para contribuir e, ao mesmo tempo, sabe que eu não tinha o conhecimento total, porque muitas coisas eu não fazia sozinha. Não só porque eu não sabia, mas porque eu tenho a equipe muito próxima, eu acredito que elas me veem como uma pessoa que tem potencial e que ajudou em muitos momentos, em alguns não, mas acho que não seja tão falho assim, a gente conseguiu equilibrar.
CP-4	<p>Tem muito respeito, porque com 19 turmas, elas percebem a minha correria, num modo de dizer, apressada, porque como o CEU é grande e não tem interfone e nem aqueles radinhos comunicadores que a gente deveria ter, o que eu tenho feito que passou a ser prática nossa é o uso do celular: eu salvei no meu celular o número de todas as professoras, com o nome da sala e na hora que toca meu celular, e eu vejo quem é, o combinado é que eu não preciso atender ao telefone, eu desço na hora. Porque quando elas me chamam é uma criança que se acidentou, é uma criança que está com febre, é uma criança que está precisando tomar uma medicação e não trouxe a receita, é uma coisa que aconteceu, é alguma coisa que elas precisam perguntar e não podem sair da sala naquele momento. [...] Nisso, nesse atendimento direto que não é uma estratégia que eu estou utilizando para agradar ninguém, é alguma coisa que elas sempre necessitaram e o grupo sabe que pode contar comigo.</p> <p>No Infantil também, estou lá para o que for necessário. [...] E elas sentem a necessidade de em um espaço tão grande como o CEU terem um apolo, uma presença. [...] Às vezes, eu estou em uma observação de sala e toca o celular então, eu passo para a PAD e falo: "Oh, fulano de tal está chamando, você pode ir? Eu estou em uma observação". Então, ela vai. Às vezes, eu estou em sala, porque não tem professor, a professora ficou doente, a Secretaria de Educação não manda ninguém para substituir e, então, eu estou na sala junto com auxiliares, como professora naquele momento, não posso sair. Se a PAD está lá, ela vai. Se ela não pode, eu peço dois minutinhos para as Auxiliares e vou ver o que está acontecendo. Aliás, as Auxiliares não podem se responsabilizar por sala, mas por pouco tempo, a gente sempre aposta que não vai acontecer nada.</p>
CP-5	<p>Que difícil essa! Eu fico pensando muito sobre isso. E no começo isso me desgastava. Faltava maturidade. Acho que daqui a uns anos eu vou me importar menos com essa coisa de como o outro deve me ver. E em relação ao Coordenador Pedagógico, você acaba sendo visto como um chefe. Alguém que está lá, acima das pessoas. Com alguns profissionais conseguimos quebrar isso e se aproximar mais e ser mais parceiro. Quando é assim, a pessoa vê que a tua intenção não é fiscalizar e, sim, contribuir com o trabalho, é fazer junto, é pensar nas crianças e fazer algumas coisas acontecerem, que nem sempre é do jeito que eles querem. Porque o nosso papel ali é coordenar mesmo e pensar no melhor trabalho. E pensar no melhor trabalho que pode acontecer no ambiente, é pensar em trabalho e em coisas que dão trabalho e isso te coloca numa posição assim: "lá vem ela de novo", "está querendo assim", "para quem está fora da sala é fácil". Então, nos veem assim. Eu, ultimamente, ando decidindo sofrer menos com isso. Faço o que acredito que eu tenho que fazer e assim, sabendo que eu cometo erros, que tenho que voltar atrás, relevar certas coisas e entender cada pessoa dentro do processo que ela está.</p> <p>Mas eu sou meio "banana", não sou de ir falando, tenho um pouco de dificuldade de pontuar cada coisa na hora, procuro ser muito educada, muito paciente se extrapolou o prazo, se está com problema, então, eu vou cobrar depois que já esgotou algumas possibilidades e sempre com um jeitinho, sempre tentando conversar. Eu acho que para alguns sou muito "banana", mas eu percebo que eles me respeitam enquanto liderança pedagógica.</p>
CP-5	Esse ano, a gente teve mais problemas com grupo em relação a enfretamento à gestão. Mudou um pouco, eu diria que está meio dividido, porque elas entraram numa de achar que a gente estava fiscalizando, por conta de todo esse acompanhamento, tão minucioso que a gente consegue fazer. As professoras novas que chegaram, não estavam acostumadas. Então, para elas, o fato de a gente ir lá no refeitório, por exemplo, e ficar com as crianças, isso incomodava. [...] Então, foi meio delicado, a gente precisou "tirar o

	<p>pé" e conversar, mas, mesmo assim, a primeira observação que fiz em sala, eu fiquei sabendo depois que a professora chorou horrores, porque ela achou que eu estava lá para investigar, sendo que foi uma coisa planejada e agendada em reunião de trio e, mesmo assim, no dia que eu entrei ela assustou. Por isso, estou tendo que ir com calma, principalmente com o grupo dos professores. O grupo do apoio no primeiro ano foi difícil, mas, hoje em dia, ele me conhece, me respeita mais. Se conhecer permitiu um gostar, respeitar mais e já entender o que eu estou querendo dizer com aquilo. E os auxiliares também a gente se conhece melhor, eu fico mais à vontade com o grupo deles, porque é um grupo que fica mais fixo na escola.</p>
--	--

TAB 13 – COMO OS PROFISSIONAIS DA CRECHE ACREDITAM QUE SÃO VISTOS PELA COMUNIDADE	
COORDENADORES PEDAGÓGICOS	
ENTR.	RESPOSTA
CP-1	<p>Quanto ao olhar da comunidade para nosso papel na escola, eu acho que a comunidade ainda não tem muita noção do que é uma Coordenadora Pedagógica. Muitos [membros da comunidade] acham que eu sou a Diretora. Eles não têm muita noção, não. É alguém que está na escola, está lá na Diretoria, ou é Assistente De Diretor ou é Diretor, está fazendo alguma coisa ali. Acho até que este trabalho precisa ser feito mesmo para constituir a valorização da nossa profissão.</p>
	<p>Eu acho que a comunidade não tem acesso ao trabalho do Coordenador. Aqui, a gente atende a comunidade diante das dúvidas, a gente traz essa família para a escola, conversa com essa família por telefone, mas acho que ainda há um grande caminho para percorrer. Esse período da Creche como assistencialista, essa transformação da Creche como parte da Educação e não só de cuidado ainda é recente. Então, ainda temos a visão do educador,</p>

CP-2	pela comunidade, que este é simplesmente um cuidador, como alguém que garante a segurança das crianças. E acho que é um papel de convencimento mesmo e de mostrar que escola tem educadores, que a escola tem intencionalidade nas formações, que tem um corpo docente, que tem um corpo de gestão preocupada com isso, que tem um Coordenador que tem um papel dentro da escola, acho que ainda é um desafio. Acho que esta escola precisa disso e que todas as escolas que atendem crianças de 0 a 3 anos também precisam. Acredito que a gente está na metade desse caminho de deixar essa postura de assistencialista e ser uma instituição de ensino mesmo, de Educação.
CP-3	A comunidade não sabe bem o que faz a Coordenadora Pedagógica. Eles confundem muito a Coordenação com a Direção. Algumas pessoas mais esclarecidas que a gente atendeu até sabem. Mas esse é um trabalho que a comunidade não entende muito. Não sabe que a gente trabalha com a questão da parte pedagógica, que acompanha as atividades que as crianças fazem e tal. Como não conhecem, misturam a Coordenadora com a Diretora, sabem que é alguém acima do professor, entendeu? Essa função é muito nebulosa. Tanto que você pega a avaliação da comunidade a maioria põe: “quando eu precisei me atendeu”, mas se você for especificar o que você precisou e o que foi atendido... Porque tem mãe que coloca que nunca falou com essa pessoa, então, fica à margem de ouvir e falar que tem a Coordenadora, mas saber exatamente o que faz...
CP-4	Eu acredito que o Coordenador é visto pela comunidade como uma pessoa que pode “dar bronca” nas professoras, em primeiro lugar. Que ele pode cuidar e dar bronca. Já não procuram tanto o Diretor. Eles sabem que nós estamos lá. E sabem também que nós podemos formar os professores. Eles chegam e falam assim: “Olha, já não é a primeira vez que acontece isso, já mandei um bilhete, já conversei com as professoras e continua uma situação”. Então, eu anoto, eles já têm ideia que a gente registra, que conversamos, que verificamos, formamos, damos informação, orientamos, observando. Eu sempre deixo isso claro: que a gente vai observar e vai continuar dando o apoio que o professor precisa, sempre digo que quem está na sala é o professor que vivencia em todos os momentos, então, se aquilo aconteceu eu vou verificar, vou fazer o possível para estar junto. De mim nunca ouviram dizer nada que desabone o trio ou a professora da sala. Eles já estão nos vendo como um organizador dos momentos. Eu sempre sou cumprimentada com respeito [...]. Na comunidade onde estou, eles estão nos vendo como um apoio pedagógico, como formadora, como uma pessoa que trabalha junto aos professores e que pode apoiar nas questões.
CP-5	Eu acho que ela não tem a real dimensão do meu papel. Sabem que eu fico na Diretoria, mas não exatamente o meu papel ali, a minha função. Somente alguns pais que, por alguma questão com as crianças, ficam mais próximos devido às conversas. Mas, não são todos que têm essa dimensão. Porém, eles veem essa proximidade. Eu conheço todas as crianças por nome, a maioria das crianças também me conhece por nome, de brincar junto comigo. Com o atendimento na Secretaria, acabo estando sempre lá, tenho uma proximidade e conheço vários familiares por nome. Também acompanho de perto entrada e saída das crianças e quando tem reunião de pais costumo passar nas salas para dar um “oi”, falar algumas coisas. Mas, a dimensão real do que eu faço, acho que essa aproximação ocorre mais quando a gente vai fazer avaliação dos indicadores de qualidade, porque a gente acaba falando mesmo o que o Coordenador faz. Mas, às vezes, eles acabam confundindo quem é a Diretora, quem é a Coordenadora e eu não sei se eles têm essa dimensão total, mas muitos que têm esse contato mais direto, acabam percebendo o que eu acompanho. E tanto eu, quanto a Diretora, nós somos muito próximas nessas questões.

PROFESSORES	
ENTR.	RESPOSTA
P-1	Não valoriza muito. Professor na Creche é pouco valorizado. Normalmente, eu tenho um excelente relacionamento com os pais dos meus alunos. Eu acho que o relacionamento com a família tem que ser construído desde o primeiro contato. Isso eu acho que a Creche precisa desenvolver. Os pais precisam perceber que nós somos professores. Porque eles deixam os filhos aqui para que sejam cuidados, para que possam trabalhar. É também. Mas eles precisam perceber que temos uma intenção educativa, que a gente desenvolve um bom trabalho. E quem tem que mostrar isso para eles somos nós. Não é em outro lugar. O responsável por isso somos nós. Normalmente, eu tenho conseguido. Nós temos que provar isso para eles. Enfim, tem que mostrar de forma bem delicada, bem sutil: “Olha, o que aconteceu... Olha, como eles eram e como eles ficaram”. Não ficaram aqui só para serem cuidados. Mas isso é um longo caminho que a gente ainda vai ter que traçar. Nós ainda não somos vistos como professores. Vou contar uma coisa: isso faz muito tempo, mas, uma vez, uma mãe me perguntou assim: “Nossa você é tão legal, por que você não pode ser professora lá no Infantil?”. Isso mostra que não somos vistas como professoras. Mas a gente está mudando... Cabe a nós... É um bom trabalho... A escola precisa fazer essa parte. A gente precisa mostrar essa importância. Mostrar que somos profissionais com

	bastante carinho, parceria... Trazer os pais para a gente, mostrar que a gente tem conhecimento e que vai ajudar a criança a se desenvolver e que temos diferencial do avô, da babá, enfim... Mas, que cabe a nós isso.
P-2	É difícil falar, porque uma parte vê como se a Creche fosse só cuidado, só que hoje, isso já está mudando. Eles veem a Creche como ambiente de Educação e aprendizado. Que a criança não vai para tomar banho, trocar fraldas e ficar só brincando, que a criança também constrói sua autonomia, sua independência com a Educação e o cuidado. Que antigamente era só assistência e, hoje, acho que uma parte já vê como ambiente de educar.
P-3	Em relação à família, profissional de Creche é visto como a “tia”, ainda. E eu acho que isso é bem ruim, porque elas têm de enxergar a gente como um educador, mas que educa e ensina ao mesmo tempo, mas que não serve só para cuidar, mas também para ensinar alguma coisa.
AUXILIARES EM EDUCAÇÃO	
ENTR.	RESPOSTA
AUX-1	Aqui nessa Creche ? Vê como se fosse um Professor. Tanto que as mães e os pais não falam: “vai com o Auxiliar”; é Professora. Todo mundo é Professor. “Dá tchau pra prô”; “fala com a prô”; “beija a prô”. A comunidade vê a gente como um educador, como todos na escola.
AUX-2	Aqui, o que eu tenho sentido é que eles nem percebem que existe uma pessoa que não é Professor na sala. Percebem que tem uma pessoa que fica o dia inteiro. Eles não percebem que esta pessoa não tem a mesma formação de uma professora. Chamam todo mundo de “Prô”. Para eles o importante é que esse profissional que está aqui cuide bem de seu filho. Eles não sentem esta diferença entre um profissional e outro, mas é a gente mesmo que tem que chegar e falar – “Oh, eu não sou professora, sou Auxiliar” – porque eles não percebem.

TAB 14 – A SATISFAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA CRECHE NO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO

COORDENADORES PEDAGÓGICOS	
ENTR.	RESPOSTA
CP-1	Gosto demais do que faço é muito satisfatório. Realizo-me quando as intervenções que faço provocam mudanças no professor, devagarzinho no perfil dele, na prática pedagógica. Então, você vai moldando, no bom sentido, e isso dá muita satisfação. É como a criança. Quando eu era professora, eu me realizava quando, ao longo do ano, via a criança devolvendo tudo aquilo que você trabalhou, que desenvolvemos juntas. Colhemos os frutos. Então, quando eu colho os frutos aqui com as Professoras, eu me sinto maravilhada.
	Com a minha profissão estou. Foi isso que eu escolhi. Não me vejo fazendo outra coisa. Às vezes, sinto falta da sala de aula, de estar em sala de aula, daquele compromisso mesmo com as crianças, de ter uma sequência de trabalho, eu sinto falta disso. Sinto de verdade. Mas foi uma escolha. Eu gosto do que estou fazendo, ainda tenho muitos desafios, preciso construir muitas coisas ainda, preciso melhorar. Do que eu sei, na medida do que eu sei,

CP-2	isso é o que eu posso fazer no momento. Minha busca não acabou, continuo buscando e quero melhorar e sei que, buscando outros saberes, a prática, consequentemente melhora. Eu tenho plena consciência do desafio que está ainda para mim, tanto em relação a conhecer teorias, como a lidar com o grupo, a tentar descobrir um jeito de atingir mesmo aqueles mais resistentes e conseguir fazer aquelas boas perguntas, contra as quais você pode até sentir raiva, mas inevitavelmente, a reflexão acontece. É isso, um desafio. Até terminar, estou nessa busca.
CP-3	Atualmente, sim. Não sei se é porque esse ano foi tão produtivo e tão “bacana” que eu não tenho muito do que reclamar, mas estou no começo, esse é o meu primeiro ano como Coordenadora e foi muito “bacana”. Agora é enfrentar os desafios que virão. Mas é uma coisa que eu gosto de fazer. Quando eu pensava gostava e, hoje, praticando, gosto também. O que eu acho que a gente não pode perder de vista, e quero sempre efetivar, é essa parceria com o Professor, estar mais perto. Acho que esse é o grande lance da nossa função. É você estar acompanhando, estar junto, isso é o principal. Pelo menos as grandes marcas que eu tive de Coordenadoras fizeram esse trabalho comigo. Olha, não sei, então, vamos fazer juntas. Parceria. A gente está para coordenar o trabalho pedagógico. Para o Professor realizar o trabalho dele em sala, várias outras coisas precisam estar dando certo. Não é só o material que está lá, mas a proposta, ou é saber que a gente vai estar lá dando apoio.
CP-4	Estou. Estou mais feliz e muito mais recompensada profissionalmente, pois eu tinha chegado a pensar em me exonerar no mínimo umas cinco vezes, agora eu acho que posso continuar, embora eu tenha que me preservar de muitas situações ainda de enfrentamento de grupo, quando o grupo começa a falar muito alto e querer tumultuar as coisas, eu já tenho “jogo de cintura”, percebo que as coisas estão se perdendo ali, então, eu chamo a atenção e contorno as situações, e eu acho que o cargo que tenho agora é válido, posso contribuir. Em relação à recompensa salarial deveria ser mais valorizado. No nosso município não tem essa valorização. [...] Pelo montante de trabalho que a gente tem em qualquer unidade, pois é uma responsabilidade grande que a gente tem. É um movimento de formação de infância, tanto do Ensino Fundamental, como do Infantil que eu acredito que é importante. Eu estou mais satisfeita, sim, pela importância que está sendo dada. Porque agora eu percebo que tem isso, que realmente existe essa valorização da presença. Não tenho isso de todo mundo, mas eu não posso ser tão pretenciosa de querer ser valorizada por todos [...]. Mas tem uma valorização muito grande, sim. Eu procuro estar presente para construir [...].
CP-5	Que difícil essa! Eu acho que tem essa questão da valorização que “está pegando” muito forte, principalmente aqui nesse momento político que a gente está vivendo. Fora isso, eu ando mais tranquila. Eu nunca quis ser Coordenadora. [...] Quando eu assumi o cargo, pensei “Vou conhecer e entender o que é isso”, mas eu brincava que ainda não tinha sido picada pelo “bichinho da coordenação”, ainda não. Hoje em dia, sim. O plano de formação possibilita a gente ver o que Mario Sérgio Cortella fala “Qual é sua obra?”; “O que você está fazendo?” E quando você começa ver alguns resultados, isso mexe com você é igual quando você está com as crianças e começa a ver algum tipo de resultado, isso mexe e isso me acalmou um pouco. Esse ano eu estava pensando em sair. Tinha prestado um concurso e estava para desistir mesmo do cargo. Então, pensei um pouco, “Estou conseguindo me realizar de alguma forma com esse lugar que eu estou ocupando”. A questão do distanciamento da sala de aula que oferece as possibilidades de você poder estudar e de olhar com outro olhar. Porque quando você está na emoção da sala de aula é diferente, acaba ficando com uma visão reducionista das coisas e não porque você quer, é questão do ambiente ali fechado, daquela responsabilidade, de ficar naquele momento focado só naquilo. Portanto, hoje em dia eu acho que tenho mais prazer e satisfação de falar que sou Coordenadora. Porque antes eu sempre falava assim, “Eu estou na Coordenação, eu não sou Coordenadora”. Agora eu até tenho esse hábito de falar assim, mas eu acho que estou mais tranquila e mais contente de estar aprendendo e achar que é possível melhorar e lidar com esse cargo de outra forma, porque antes eu achava que não ia ficar.
PROFESSORES	
ENTR.	RESPOSTA
P-1	Sim, estou.
P-2	Sim.
P-3	Não muito. Porque o profissional da Educação, hoje, é cobrado bastante e não é tão reconhecido. A gente tem que estar o tempo todo cobrando o reconhecimento das pessoas, tentando provar para os pais que a Creche é importante e que na Creche também tem aprendizado, apesar de não ser o ler e o escrever – que é o que todo mundo tem na cabeça, é só isso que é aprendizagem. Temos que ficar o tempo todo mostrando que nessa faixa etária também ocorre aprendizagem e são aprendizagens muito importantes. Eu sinto

	falta desse reconhecimento.
AUXILIARES EM EDUCAÇÃO	
ENTR.	RESPOSTA
AUX-1	Estou satisfeita, hoje, por enquanto, mas, eu quero crescer, eu quero ser Professora. Eu costumo falar que eu quero ser Professora, depois eu quero ser Diretora e quero ser Secretária da Educação.
AUX-2	Sim. Estou super tranquila, claro que como eu falei, não é o meu objetivo de vida. Quero continuar na área da Educação, mas com formação de maiores, por uma questão de gosto.

TAB 15 – A AUTOIMAGEM DOS PROFISSIONAIS DA CRECHE	
PROFESSORES	
ENTR.	RESPOSTA
P-1	Como eu me vejo? É difícil falar da gente... Bom, Eu estou feliz enquanto Professora. Eu me vejo nos meus alunos. Acho que eles são felizes. Eu vejo que eles desenvolvem. Então, eu me vejo bem. Acho que estou no caminho. Tento desenvolver um bom trabalho. Dou “as minhas pisadas”. Mas tento corrigir, está sempre buscando melhorar e tento estar sempre bem. Porque eles são seres humanos, são pequenos. Então, independente das questões que eu tenha... Se estiver cansada... Mas, se estou aqui, vamos lá, vamos fazer o melhor que eu puder. Eu acho que se eu estou aqui eu tenho que estar inteira com eles e me sinto muito bem.
P-2	[Questão não realizada].
P-3	Vejo-me como uma professora esforçada, mas que ainda tem que buscar bastante coisa.
AUXILIARES EM EDUCAÇÃO	

ENTR.	RESPOSTA
AUX-1	Eu acho bom. Eu vejo que é uma coisa “legal”, que dá para você fazer um monte de coisas, mas que não pode parar nisso. Tem que ir para frente, crescer, se você está interessado e se quer fazer uma coisa “legal”. Porque não adianta só ficar educando nessa escola, eu quero poder espalhar o meu conhecimento em outras escolas, trabalhar em outros lugares. Fazer muitas coisas em outros lugares.
AUX-2	Eu acho que sim. Têm umas certas Professoras, aqui, que ficam fazendo escândalo (brinca com uma Professora que entra na sala), dizendo que eu sou a melhor Auxiliar que tem nessa escola. [...] Então, eu não tive dificuldade aqui, mesmo chegando depois, como eu já vim com certo aprendizado, não foi difícil me incluir com os demais colegas, com a equipe gestora e todos mais e até de liderar alguma coisa como o teatro, por exemplo. O teatro aqui somos quatro que lideramos e vamos em frente.

TAB 16 – O QUE É SER UM BOM PROFESSOR / AUXILIAR EM EDUCAÇÃO DE CRECHE ?

PROFESSORES	
ENTR.	RESPOSTA
P-1	Você tem que estar, aliás, tem que ser “ligado”. Professor de Creche tem que ter mil olhos. Chega a ser cansativo, não no sentido pejorativo da palavra, mas você não pode desligar. Nenhum professor pode, mas um professor de Creche não pode ir para o parque e virar as costas, por exemplo. Você nunca pode virar as costas [...]. Você tem que estar sempre muito atento. Elas não falam, então, você tem que fazer uma leitura do que elas estão sentindo, do que estão pensando, do que estão tentando transmitir. [...] É parcial, às vezes, num olhar você sabe o que “o carinha” está querendo te dizer. [...] Acho que Professor de Creche, além do conhecimento, porque a gente não está aqui só cuidando de criança, então, além do conhecimento para você poder ampliar o desenvolvimento das crianças, você tem que estar muito atento a elas. Isso faz o diferencial. E tem que ser muito carinhoso também. Porque queira ou não, tem criança que passa 11 horas do dia aqui. Às vezes, vai para casa somente para dormir. Nessa idade elas precisam de carinho. O afetivo tem que ser forte. Ele caminha junto com a questão do desenvolvimento. Não

	podemos perder de vista que aqui é uma escola. Se a criança não tiver o afeto aqui, como é que vai ser? A gente aprende a dar carinho. Tem que aprender. Eu acho que a professora de Creche tem que ser carinhosa.
P-2	Para ser um bom Professor de Creche, primeiro tem que amar, tem que se identificar com as crianças e ter paciência. Ser um bom Professor é ter paciência, procurar coisas novas, brincadeiras, cuidar e amar. Educar com amor. Acho que isso é ser um bom Professor de Creche .
P-3	Ah, eu acho que Professor de Creche tem que ser bem atento aos detalhes, ter aquele olhar sensível para as crianças, porque muitas delas, na Creche, no caso do berçário, não falam ou começam a falar na Creche, então, nem sempre elas conseguem expor a vontade, então, é um choro e a gente tem que prestar atenção nisso e tentar perceber qual o motivo daquele choro, ou daquela atitude. A Professora nessa faixa etária tem que ter esse olhar e perceber o que a criança está tentando dizer.
AUXILIARES EM EDUCAÇÃO	
ENTR.	RESPOSTA
AUX-1	Para mim, ser um bom Auxiliar de Creche é, principalmente, gostar muito de criança e do trabalho. Eu adoro o trabalho que eu faço. Às vezes, o Auxiliar pensa: “Eu não tenho que fazer certas coisas, não preciso cuidar do Pedagógico, porque isso não é a minha função”, mas quando a gente presta o concurso, lá no quadro de serviço que a gente tem que fazer, está colocado que a gente tem que auxiliar o educando em várias coisas, então, você acaba fazendo o pedagógico junto. Mesmo quem não tem formação, acaba fazendo algumas coisas que são pedagógicas. Mesmo quando você ensina a criança a se alimentar, quando você ensina uma criança a ir ao banheiro, você está fazendo um trabalho pedagógico. Quando você está cuidando, você está educando. Não tem como separar. Você está fazendo o mesmo que o Professor. Eu vejo o meu trabalho como a mesma coisa. Eu não vejo diferença nenhuma. Pela minha formação, pelo que eu posso fazer. Mas, para ser um bom Auxiliar, tem que gostar muito do que faz.
AUX-2	Eu acho que o Auxiliar em Educação tem que ter a preocupação de participar junto com os professores no processo de planejamento, começa por aí. É importante que ele tenha um olhar de educador, saiba qual a postura que tem que ter. Não é simplesmente ficar aqui trocando fraldas e dando comidinha. Você tem que estar sempre atento às necessidades da criança, atento aos desejos delas, ao desenvolvimento de cada uma, para você oferecer soluções diferentes para cada uma das crianças, para que você tenha o máximo de aprendizado possível. Então, o Auxiliar, dentro da Creche, ele é o Professor sem diploma na verdade. Porque a sua função é muito próxima do Professor, então, a formação que você tem que ter é a mesma dele, para poder, na hora que você está com três ou quatro crianças, sob sua supervisão, você possa fazer um trabalho com consistência. Então, acho que é principalmente isso, você estar preparado para ser um bom educador. O Auxiliar não tem só que cuidar de nariz escorrendo (risos).

TAB 17 – ESTRUTURA DA ROTINA DIÁRIA DAS PROFESSORAS E DAS AUXILIARES EM EDUCAÇÃO NA CRECHE

PROFESSORES	
ENTR.	RESPOSTA
P-1	Por meio de uma rotina que não trava, mas que nos ajuda. Organizamos assim: atividade diversificada pela manhã, café da manhã na sala mesmo; conforme vai acabando o café, já vai indo para o parque. A gente mantém uma dinâmica. Volta para sala faz chamada. Depois, dependendo do dia, a gente tem algum espaço, ou vai para o circuito ou para o ateliê ou vídeo. Toma o suco. Então, a gente vai para a sala fazer uma atividade: desenhar, pintar, fazer roda de música... Depois vai para o solário também, para o quintal. Então, é o horário da história, por volta das 10h15. Contamos história três vezes por dia. E elas já sabem, terminou de contar história, podem pegar o livro para manusear. Tem uma perda de livro (risos), mas desde o começo do ano colocamos o carrinho de livros na sala, investimos nisso e as crianças aprenderam a ver os livros. [...] Elas sentam, olham e trocam. Depois vamos almoçar, fazer escovação, beber água, tirar o sapato, repousar. Conforme vai acordando, vai saindo para o parque interno. [...] Então, uma vai saindo com quem acordou e a outra fica com quem está dormindo. Normalmente, estamos em duas.

	Quando a terceira chega do almoço, tem aquele que ainda está dormindo. Então, essas duas vão para a atividade: intersalas, circuito ou ateliê. A outra fica na sala. Mas, a essa altura, a porta já está aberta, têm crianças transitando, já tem música... Porém, a gente não acorda. Às vezes, a atividade é na sala, as crianças entram para desenhar. [...] Depois tem uma atividade, vai para outro espaço, vai brincar com jogos de encaixe, vai fazer roda, enfim... Após, é o jantar, depois vão para sala e nesse momento organiza-se uma atividade diversificada, porque uma educadora vai para troca ⁷³ e preparar as crianças para a saída e a outra fica na sala brincando com as demais crianças. Nesse momento, elas já estão no limite delas também... Foi o dia inteiro na escola, então, a gente vai para fora se o dia estiver bonito. A rotina é: "Vamos ver o que elas estão precisando". Vamos para o solário, andar de motoca, brincar de sucata. Mudamos de brinquedo várias vezes, porque elas não estão mais aguentando... Contamos uma história, cantamos... Até o horário da saída [...].
P-2	Estruturar é pesquisar bastante, ouvir outras pessoas que têm mais experiência, planejar, rever e sempre procurando ouvir de outras pessoas, o que é "legal" para essa faixa, que atividade que você fez que as crianças gostaram. Então, a gente procura adequar todas as áreas, deixando também brincadeiras livres, espaços, procura assim suprir... Tem um referencial e têm várias áreas que a gente tem que contemplar. Então, elaborar uma rotina de acordo com as necessidades e com o que a gente precisa desenvolver nas crianças.
P-3	Eu procuro sempre me basear em uma rotina. Acho que flui muito bem quando a gente tenta se organizar por uma rotina e as crianças também criam o hábito de fazer certas coisas, como por exemplo, esse ano eu fiquei com o Infantil II e a turma já sabia o momento de sentar para fazer a roda. Claro que a roda cada vez que é proposta, vem com um tema diferente, com alguma coisa diferente, mas elas já ficam atentas e já ficam preparadas para aquele momento.
AUXILIARES EM EDUCAÇÃO	
ENTR.	RESPOSTA
AUX-1	A gente tem uma rotina de adequar à rotina da sala mesmo: tomar café, fazer atividades diárias, refeições diárias; então, a gente age de acordo com a rotina da sala, o nosso dia é estruturado em cima disso.
AUX-2	Aqui de manhã é sempre assim: na entrada tem o acolhimento com atividade diversificada, depois levamos as crianças para o café da manhã, quando voltamos de lá, a professora faz a chamada e eu faço a roda de música, então, já começa o horário dos banhos. Eu dou banho na metade da turma, normalmente, enquanto a professora fica em outra atividade de corpo e movimento. Depois saímos da sala, vamos para o parque. Depois trocamos, porque na hora da hidratação ela vai buscar o suco e eu fico com a classe, quando ela volta vai dar banho nos que faltam e eu pego outro movimento, ou então, uma atividade com giz de cera, massinha ou conto uma história, fico junto com as crianças. É nessa ordem, às 10h30 já começa o almoço, depois a escovação dos dentes e colocar as crianças para dormir. Em seguida, é o horário de almoço do Auxiliar, então, as Professoras se revezam, ficava só uma na sala. Quando eu volto, já passo no refeitório e trago o lanche e nisso, as crianças já estão acordando, damos o lanche e partimos para uma atividade planejada pelas Professoras até umas 14h00 e pouco, depois, normalmente, a gente sai para a área externa, até umas 14h30, então, voltamos para a sala, um Professor vai embora. Quando estão os três educadores fica bom. Sempre tem uma atividade ou outra que eu divido com as Professoras, a gente não tem uma coisa tão rígida: "Ah, vai ser pintura agora, ou vai ser jogo de montar". À tarde, a gente tenta ver o que as crianças estão mais a fim de fazer. Apesar de termos um planejamento com atividades especiais, a gente, às vezes, dá umas mexidas. A organização é mais ou menos assim: segunda-feira visita à brinquedoteca; terça-feira sala de leitura e quarta-feira é dia de ateliê.
TAB 18 – OUTRAS QUESTÕES PONTUADAS PELOS PROFISSIONAIS	
COORDENADORES PEDAGÓGICOS	
ENTR.	RESPOSTA
CP-1	☒☒☒☒☒☒☒☒
CP-2	☒☒☒☒☒☒☒☒
CP-3	Eu acho que a gente tem sempre que fazer com os Professores aquilo que a gente pede que eles façam com as crianças. É até um tema que eu quero estudar um pouquinho mais – essa questão da aprendizagem – porque os professores também estão em aprendizagem. A gente também tem um grupo variado [...]. Um pouco do que a gente está conversando com elas para trabalhar com as crianças, temos que nos esforçar um pouquinho para também estar fazendo com as Professoras. Eu aprendi muito aqui a trabalhar com o princípio do respeito e a individualidade da criança, acho que nosso trabalho tem que estar muito envolvido com isso. Os Professores são a nossa sala de aula, de gente grande que, muitas vezes, dá mais trabalho, até para você dar o encantamento.

⁷³ Refere-se à troca de fraldas [NP].

CP-4	<p>Eu acho que a Secretaria tinha que dar toda bibliografia que a gente precisa. Não para mim, mas um acervo pedagógico em cada unidade escolar, com todos os teóricos que são citados na nossa formação e que a gente precisa constantemente consultar e nós não temos. A maioria dos livros que temos na midiateca são muito requisitados, o acervo não está completo, não é muito atual. [...] Outra coisa, para que o meu trabalho fosse mais completo tinha que ter uma parceira para dividir comigo todo esse montante de trabalho que há no CEU. A Secretaria não enxerga, ou procura não sei porquê não proporcionar. Daria para dividir essas 19 turmas para duas pessoas. Porém, o montante de trabalho que é num complexo grande como o CEU, fica enorme a requisição do Coordenador Pedagógico e eu não consigo dizer para você que eu tenha ficado parada um dia de todos esses dias do primeiro semestre, dentro do trabalho e mesmo assim, eu não consegui fazer tudo. E nem em casa eu fico sem estar “com a mão na massa”, estou sempre lendo um texto.</p> <p>A indicação é que eles tragam mais formações, porém, com um olhar humilde e não com um olhar arrogante. Porque, algumas vezes, a gente sente que vem um olhar arrogante, que desconfiam muito do que a gente faz, que dá a impressão que, para eles precisamos provar muito, muito, muito, que nós somos necessárias, eu tenho essa impressão. [...] E um cuidado que a secretaria deveria ter com o trabalho do Coordenador Pedagógico, é um olhar que observe para onde que essa pessoa está indo nesse momento e também avaliar a real necessidade das pessoas e da escola. As pessoas da Secretaria teriam que avaliar também o que acontece, que as pessoas se sentem concorrentes e sentem que estão perdendo, porque tem um Coordenador concursado dentro da unidade escolar. Onde que eles acham que estão perdendo? [...] Porque nós não somos concorrentes dos Diretores. Esse Diretor que está comigo agora e o que estava antes, eles não aparentam isso. O primeiro Diretor, muitas vezes dava a impressão que ele se sentia perdendo um território e não há uma concorrência quando você proporciona Educação. Tem que ter uma parceria mesmo [...].</p> <p>Eu acho que o teste psicológico pelo qual a gente passou na admissão deixa muitas falhas, porque eu percebi a jogada do teste psicológico e eu respondi de acordo com ele. Porque avalio hoje que eu não estava preparada para passar. Se tivesse passado na época por uma boa avaliação, realmente acho que não teria sido aprovada. Digo dessa avaliação psicológica, não para excluir as pessoas, muito pelo contrário, pois nós somos o município da inclusão, mas para contribuir com o nosso cargo, para nós nos sentirmos mais felizes e mais acolhidas num sentido geral, teria que ter um maior acolhimento mesmo. Não uma premiação gratuita, mais uma coisa que fale de como você está indo... um olhar... uma resposta... Os Diretores não têm assim uma resposta efetiva, um retorno do nosso trabalho. A valorização a gente consegue no grupo. Além disso, você não tem. Quando não consegue do grupo, piora muito.</p> <p>Hoje, com 19 turmas eu não tenho condições, não tenho braços para tudo, apesar de ter uma PAD para dar apoio. Não tenho meios para chegar lá na Secretaria de Educação e falar para a chefia: “Olha, por que vocês não colocam uma parceira para que o trabalho fique melhor e a formação fique um pouco mais efetiva?” Então, como você não tem voz, se fecha. É injusto, porque você vê uma pessoa, uma não, várias pessoas trabalhando com três turmas e, provavelmente, vão continuar um bom tempo trabalhando nessa escola. Pergunto: “Se essa pode ter três turmas, por que eu tenho que ter 19?” Então, essa pessoa que tem três turmas, a Secretaria de Educação poderia falar para que ela viesse uma vez por semana, trabalhar em conjunto com a pessoa que tem 19 turmas, do mesmo segmento que ela, para ajudar naquilo que for necessário. A Secretaria de Educação poderia ter essa iniciativa, poderia até estar no nosso estatuto, alguma coisa assim. A valorização que eu digo é nesse sentido. Eu me sinto esgotada, cansada.</p>
CP-5	<p>Coordenador de Creche, deixe-me pensar... Eu acho que a gente tocou em tudo. Essas coisas do trabalho do Coordenador, essencialmente do Coordenador Pedagógico, que eu acho que fica muito... eu li um livro uma vez que ele falava que a gente fica meio “garota interrompida”. Você está fazendo uma coisa, então, vem outra e mais outra... as demandas... é que lá na escola a gente acaba dividindo isso e é demanda das duas, então, como a Diretora divide muito o pedagógico comigo, fica um pouco mais leve, eu percebo isso. Mas é muita coisa! Escola pequena não tem PAD⁷⁴, é só um Oficial, então, você atende telefone, atende, portão, atende pai e é difícil ter um momento de sentar para fazer aquilo que você está fazendo. Quando senta, vem uma criança que está com febre, uma professora que está não sei o quê e, então, tocou a campainha – é o <i>motoboy</i> que quer levar documento – e tem dia e o horário que a Diretora não está e é você que faz o documento, é você que faz saída, então, é muito difícil se concentrar na sua atividade. Quando chega a época de relatórios, eu fico enlouquecida para conseguir ler, porque é difícil sentar para ler qualquer coisa no ambiente de trabalho. Quando a gente falou de desafio, essa coisa de cavar esses momentos de estudo, preparação, essa coisa do formar</p>

⁷⁴ PAD – Professor de Apoio à Direção [NP].

	formando-se, ter um tempinho para se organizar melhor, porque agora vem um terço da carga horária para o professor ⁷⁵ e a gente que planeja também. Eu não sei como vai ficar isso, mas acho que será uma situação muito desafiadora.
PROFESSORES	
ENTR.	RESPOSTA
P-1	XXXXXXXXXX
P-2	Eu já falei que o Coordenador é de fundamental importância e que ele contribui muito sugerindo, ou pedindo que a gente refaça, ou enviando texto. Eu já falei que eu acho muito importante. [...] Sempre esperávamos uma devolutiva sobre o que planejávamos e sempre vinha aquela devolutiva “Sugiro tal coisa”. Embora tenha ocorrido demoras, a gente sempre tinha uma resposta. Então, eu acho que é fundamental no dia a dia.
P-3	XXXXXXXXXX
AUXILIARES EM EDUCAÇÃO	
ENTR.	RESPOSTA
AUX-1	Eu, na verdade, só conheço duas Coordenadoras, da outra escola e desta, e as duas sempre foram muito boas, tudo que elas fizeram eu achei “legal” e eu as adoro, sempre foram muito amigas e esclareceram as dúvidas que a gente teve. Acho importante ter vínculo afetivo, sem permitir que as pessoas percam o respeito, que confundam as coisas, o ser amigo com o profissional. Eu preso muito pelo profissional, eu acho que você está aqui no local de trabalho, tem que agir profissionalmente. Não te impede de ser afetivo sem perder o respeito e sabendo que aqui é um local de trabalho.
AUX-2	Coordenador Pedagógico deveria ter um grupo pequeno de salas para trabalhar. Eu acho que, aqui, a grande dificuldade é essa. Às vezes, a gente não consegue chegar tão rápido, sei lá, para tirar uma dúvida, alguma coisa qualquer, porque a Coordenadora está “atolada” de coisas para fazer, então, eu acho que o básico é isso, diminuir o número de classes por Coordenador. Fora isso, acho que não tem mais nada não. Mas, de vez em quando, a gente vai até a Coordenadora desesperada – “O que eu faço?” – e nem consegue falar com ela, por conta de tanta coisa que tem e então, fica difícil.

⁷⁵ Lei do Piso (11.738/08) apresenta em seu parágrafo quarto que na composição da jornada de trabalho do professor observar-se-á um terço destinado à formação [NP].