

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC -SP**

Alessandra Ruiz Barbosa Leite

**Centros de Educação Infantil (CEIs) conveniados da SME-SP: o desenvolvimento
profissional das coordenadoras pedagógicas**

Mestrado em Educação: Formação de Formadores

São Paulo

2018

Alessandra Ruiz Barbosa Leite

**Centros de Educação Infantil (CEIs) conveniados da SME-SP: o desenvolvimento
profissional das coordenadoras pedagógicas**

Mestrado em Educação: Formação de Formadores

Trabalho Final apresentado à banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos.

São Paulo

2018

Banca Examinadora

*Aos meus queridos pais, Agostinho e Madalena.
Ao meu amor e companheiro de todas as horas, Cícero.*

*À minha amada filha, Mariana.
Que soube pacientemente esperar por mim,
reinventando oportunidades de estarmos juntas.*

AGRADECIMENTOS

Considero a vida uma passagem, uma oportunidade concedida por Deus, para que possamos fazer escolhas, errar, acertar e aprender sempre. O mais mágico é que não fazemos esta passagem sozinhos. Assim, minha vida tem sido marcada por encontros e, muitos deles, me trouxeram até aqui e contribuíram para a construção desta dissertação. Então, vamos a estes encontros...

Meu pai, Agustinho, sem seu incentivo e apoio não teria concluído a graduação em pedagogia, pois a falta de recursos financeiros, por muitas vezes me fez pensar em desistir. Sem ele, também não teria chegado a tempo para fazer a entrevista para ingressar no mestrado, pois não mediu esforços para me socorrer, ficando com dois carros na Marginal Tietê para que eu pudesse seguir a tempo para PUC. Sem ele, definitivamente, não estaria escrevendo estas palavras agora.

Minha mãe, Madalena, pelas orações, palavras de apoio, garrafas de chá e por entender os momentos de ausência durante estes dois anos.

Minhas irmãs, Sandra e Andressa, companheiras de jornada, apoio para todas as horas, perto ou distantes, sempre me apoiando.

Meu marido, Cícero, por me incentivar a ingressar no mestrado, adiando seus planos de estudar para que eu pudesse viver este momento. Agradeço o cuidado e o carinho com a Mariana, principalmente nos meus momentos de ausência, pois contribuiu para que estes dois anos fossem mais leves para nós.

Minha orientadora, Prof.^a Dra. Laurizete, que me acolheu com coração aberto, me apoiando neste caminho de construção de conhecimento.

Os professores que compuseram a banca examinadora de minha dissertação, desde a qualificação, Prof.^a Dra. Emília Cipriano Sanches e o Prof. Dr. Rodney Pereira, pela delicadeza e imensuráveis contribuições.

Os professores do FORMEP, Prof.^a Vera Placco, Prof.^a Laurinda Almeida, Prof.^a Marli André e Prof.^a Clarilza Souza, por todas as provocações e aprendizados que marcaram minha trajetória profissional e acadêmica.

Querido Humberto, secretário do curso FORMEP, como um coração maior que ele, sempre me apoiou em todas as solicitações.

As amigas que fiz no mestrado, Bernadete, Mineia, Luciana e Elisangela que ao acolherem meus desabafos, tornaram esta jornada mais leve. À querida Célia, amiga para a vida toda, meu muito obrigada, sua presença foi fortalecedora nestes dois anos de mestrado.

A tutora Dilma Antunes, a primeira a me ouvir e me apoiar na caminhada árdua pela busca do meu problema de pesquisa. Agradeço sua generosidade e sabedoria.

As amigas da supervisão escolar da DRE Itaquera: Daniela Nogueira, Patrícia Luz, Denise Cinelli, Patrícia Cantamessa, Adriana Torato, Luciana Oliveira e Katia Vieira por me socorrerem inclusive aos finais de semanas, sanando dúvidas que surgiam sobre a RME-SP nos momentos de escrita. Um agradecimento especial às amigas Ligia, por gentilmente refinar meu texto; a Amanda, que me apoiou na construção do abstract; e a Denise Aguiar pelas contribuições ao longo de todo mestrado.

Minha eterna diretora, Tânia e sua assistente de direção Tereza, pela parceria de trabalho no ano de 2016 e pela dedicação e empenho por uma educação infantil pública de qualidade.

Meu amigo Tonny, pela gentileza em ler meu texto e ajustar a formatação no Word. Obrigada pelo apoio de uma vida inteira.

A Diretora Regional de Educação, Sra. Marcia Marques dos Santos, por gentilmente possibilitar a realização desta pesquisa. A equipe de DIPED da DRE Itaquera, pela disponibilidade e apoio constante.

Finalmente, agradeço o Poder Público Municipal da cidade de São Paulo, por financiar meus estudos no mestrado.

RESUMO

LEITE, Alessandra. R. B. **Centros de Educação Infantil (CEIs) conveniados da SME-SP: o desenvolvimento profissional das coordenadoras pedagógicas.** 2018, 168 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formador de Formadores) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

A pesquisa teve como objetivo geral investigar as implicações das condições de trabalho no desenvolvimento profissional das coordenadoras pedagógicas que atuam nos Centros de Educação Infantil conveniados da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, bem como caracterizar estas coordenadoras, conhecer o seu contexto de formação e identificar os elementos facilitadores ou dificultadores de seu desenvolvimento profissional. A escolha do contexto da pesquisa, os Centros de Educação Infantil conveniados, ocorreu devido ao expressivo número de unidades escolares que atendem os bebês e as crianças em regime de parceria entre as Organizações da Sociedade Civil e a Secretaria Municipal de Educação. Para além do âmbito profissional, houve a necessidade como pesquisadora de conhecer estes sujeitos que atuam nessas unidades escolares, uma vez que há poucas pesquisas que abordem aspectos educacionais em relação às unidades conveniadas. O percurso metodológico teve uma abordagem qualitativa que permitiu conhecer o contexto e as condições de trabalho das coordenadoras pedagógicas da rede conveniada, pela perspectiva das participantes. A coleta dos dados foi realizada por meio de questionário com perguntas de múltipla escolha e abertas, o qual foi aplicado junto às coordenadoras da Diretoria Regional de Educação em estudo e a análise dos dados teve como referência a análise do conteúdo. Os dados possibilitaram identificar as muitas dimensões presentes na atuação dessas profissionais, permeadas pelos desafios presentes em seu contexto, vinculados às questões da formação e às condições da carreira. As percepções das coordenadoras pedagógicas revelaram maior incidência dos aspectos facilitadores de seu desenvolvimento profissional, ao considerarmos a frequência das respostas, vinculados ao desejo de continuar crescendo profissionalmente e de permanecer no cargo. Por outro lado, também apontaram os dificultadores, evidenciando as condições da carreira, como: baixo salário; reduzido quadro de recursos humanos; acúmulo de função; falta de clareza de suas atribuições; falta de apoio humano nos desafios diários; a complexidade das relações interpessoais, principalmente com as professoras; a deficiente infraestrutura de algumas unidades escolares; a falta de insumos para a realização do trabalho; as escassas formações a que têm acesso; os exíguos momentos em sua rotina para realizar a formação com as professoras; o pouco reconhecimento dos mantenedores e da Prefeitura pelo trabalho desenvolvido. Diante disso, essa pesquisa procurou anunciar alguns caminhos que possibilitem a reflexão sobre a formação continuada das coordenadoras pedagógicas da rede conveniada, além de contribuir nas discussões acerca das políticas de educação infantil na cidade de São Paulo.

Palavras-Chave: Formador de formadores. Condições de trabalho. Formação continuada. Educação infantil.

ABSTRACT

LEITE, Alessandra. R. B. **Early Childhood Education Center (CEIs) of the SME-SP: the professional development of pedagogical coordinators.** 2018, 168 f. Dissertation (Professional Master in Education: Trainer of Formators) Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2018.

The research had as general objective to investigate the implications of the working conditions in the professional development of the pedagogical coordinators who work in Early Childhood Education Center agreed by the Municipal Department of Education of the city of São Paulo, as well as characterize these coordinators, learn about their training context and identify the elements that facilitate or complicate their professional development. The choice of research context, selected Early Childhood Education Centers, occurred due to the significant number of school units that care for babies and children in a partnership between Civil Society Organizations and the Municipal Department of Education of São Paulo city. In addition to the professional scope, there was a need as a researcher to know these individuals that work in these school units, since there is little research that addresses educational aspects in relation to partnerschools. The methodological approach was qualitative that allowed to know the context and working conditions of the coordinators from partnerschools by the participants' perspective. The data collection was done through a questionnaire with multiple choices and open questions applied to the coordinators of the Regional Education Board under study and the analysis of the data had as reference content analysis. It was possible to identify the many dimensions present in the performance of these coordinators, followed by the challenges presented in their context, linked to training issues and career conditions. The perceptions of coordinators revealed greater incidence of the facilitating aspects of their professional development, when we consider the frequency of responses, linked to the desire to continue growing professionally and to remain in the position. But they also pointed out the difficulties, highlighting the conditions of the career, such as: low salary; limited human resources framework; accumulation of function; lack of clarity of their attributions; lack of human support in daily challenges; the complexity of interpersonal relationships, especially as teachers; lack of infrastructure in some school units; the lack of inputs to carry out the work; the scarce formations that have access; the minute moments in his routine to carry out the training with the teachers; the lack of recognition of the maintainers and Municipal Department about the work developed. This research sought to announce some ways that allow the reflection on the continued formation of pedagogical coordinators of the partnerschools besides contributing to the discussions about the policies of early childhood education in the city of São Paulo.

Keywords: Former of trainers. Working conditions. Continued Education. Child education

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Organização das etapas de aplicação os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana	55
Quadro 2: Matriz de referência para elaboração do questionário	89
Quadro 3: Aspectos positivos e negativos da formação dos professores	125
Quadro 4: Legislações que regulamentaram a celebração, aditamento e acompanhamento dos CEIs indiretos e das creches particulares conveniadas da RME/SP em ação compartilhada com outras Secretaria	159
Quadro 5: Legislações que regulamentaram a celebração, aditamento e acompanhamento dos CEIs/Creches conveniados a SME da cidade de São Paulo	160

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Recursos humanos: quantidade de funcionários por cargo	38
Tabela 2: Proporção criança/professor de acordo com o agrupamento	39
Tabela 3: Comparativo de salários da rede direta X rede conveniada	80
Tabela 4: Unidades Escolares da DRE Itaquera	85
Tabela 5: O atendimento em CEIs na SME/SP	86
Tabela 6: Aplicação dos questionários	92
Tabela 7: Perfil dos sujeitos: sexo, idade e município de residência	96
Tabela 8: Perfil dos sujeitos: formação profissionalizante/acadêmica	98
Tabela 9: Perfil dos sujeitos: formação em pedagogia	100
Tabela 10: Perfil dos sujeitos: tempo de experiência no magistério	100
Tabela 11: Perfil dos sujeitos: experiência profissional não docente	102
Tabela 12: Perfil dos sujeitos: experiência da coordenação pedagógica	103
Tabela 13: Motivos pelos quais se tornaram coordenadoras pedagógicas	105
Tabela 14: Motivos iniciais permanecem?	105
Tabela 15: Atividades formativas realizadas pelas CPs.	114

LISTA DE FIGURA

Figura 1: Mapa das DREs na cidade de São Paulo	84
Figura 2: Cadeia formativa para os CEIs conveniados	147

LISTA DE SIGLAS

ADI – Auxiliar de Desenvolvimento Infantil

ATE - Auxiliar Técnico de Educação

CEFAI – Centro de Formação e Aperfeiçoamento à Inclusão

CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento ao Magistério

CEI – Centro de Educação Infantil

CEU – Centro Educacional Unificado

CF – Constituição da República Federativa do Brasil

CIEJA – Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CODEPRE – Coordenação da Educação Pré-Escolar

CP – Coordenador Pedagógico

CPMI – Coordenação de proteção Materno-Infantil

DICEU - Divisão dos Centros Educacionais Unificados e da Educação Integral

DIPED – Divisão Pedagógica

DNCr – Departamento Nacional da Criança

DRE – Diretoria Regional de Educação

DP – Desenvolvimento Profissional

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEI - Escolas Municipais de Educação Infantil

EOL – Escola On-line

FABES - Secretaria da Família e Bem-Estar Social

FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MOVA – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos

ONG – Organização não governamental

OSC – Organização da Sociedade Civil

PDI – Professor de Desenvolvimento Infantil

PEI – Professor de Educação Infantil

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PMSP – Prefeitura do Município de São Paulo

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

RME - Rede Municipal de Ensino

SAS - Secretaria de Assistência Social

SEAC – Secretaria Especial de Ação Comunitária

SME – Secretaria Municipal de Educação

SP – São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
1.1 O ponto de partida: motivações pessoais e profissionais	14
1.2. Contextualizando a pesquisa	21
1.3. Ampliando a problemática com os estudos correlatos	23
2. DA ASSISTÊNCIA SOCIAL À EDUCAÇÃO INFANTIL: CONQUISTA DE UM DIREITO	28
2.1. Educação Infantil: um direito dos bebês e das crianças de 0 a 5 anos	28
2.2. Os CEIs conveniados na cidade de São Paulo	33
2.2.1. Recursos Humanos	37
2.2.2. Formação dos Educadores	43
2.3. A organização da educação infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e o Currículo Integrador da Infância Paulistana	49
2.3.1. Considerações sobre os documentos da SME para educação infantil	56
3.1. O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola	63
3.2. A coordenação pedagógica na educação infantil	70
3.3. Condições de trabalho das coordenadoras pedagógicas da educação infantil	77
3.3.1. Condições da carreira	78
3.3.2. Condições materiais	81
3.3.3. Apoio à realização do trabalho	81
4.1. Abordagem metodológica	83
4.2. Contexto da pesquisa: Diretoria Regional de Educação Itaquera	84
4.3. Sujeitos da pesquisa: Coordenadoras Pedagógicas dos CEIs conveniados da SME-SP	87
4.4. Instrumento de coleta de dados	88
4.5. Análise de documentos	92
4.6. Procedimento de análise dos dados	92
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	95
5.1. Perfil das coordenadoras pedagógicas	95
5.1.1. Perfil das CPs: idade, sexo e município de residência	96
5.1.2. Perfil das CPs: formação	98
5.1.3. Perfil das CPs: experiência profissional	100
5.2. Como tudo começou: antes professoras, agora coordenadoras pedagógicas	104
5.3. O Desenvolvimento profissional das coordenadoras pedagógicas dos CEIs conveniados e as questões da formação	113

5.4. Outros aspectos do desenvolvimento profissional das coordenadoras pedagógicas dos CEIs conveniados	118
5.4.1. Condições da Carreira	119
5.4.2. Condições materiais	134
5.4.3. Relações interpessoais	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA CRIANÇA COMO SUJEITO DE POLÍTICA PÚBLICA DE QUALIDADE	144
REFERÊNCIAS	152
APÊNDICES	159
ANEXOS	167

1. INTRODUÇÃO

1.1 O ponto de partida: motivações pessoais e profissionais

[...] que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica, nem com balanças, nem barômetros, etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produz em nós. (Manoel de Barros)

O interesse por realizar esta pesquisa está profundamente ligado à minha trajetória pessoal e profissional, pois tive uma infância muito feliz e meus caminhos profissionais sempre estiveram entrelaçados à educação infantil, etapa da educação básica, na qual me constitui professora e posteriormente coordenadora pedagógica.

Nasci em São Paulo, no ano de 1981, sou casada com Cícero e tenho uma filha de cinco anos, a Mariana, que torna os meus dias mais encantadores. Tive uma infância marcada por muitas brincadeiras, por sentimentos de respeito, de partilha, de amor e de amizade. Meus pais, Agustinho e Madalena, são pessoas humildes e com poucos recursos financeiros. Tiveram três filhas e apesar de toda a dificuldade, sempre incentivaram e, dentro de suas possibilidades, nos ajudaram a estudar, pois desejavam para nós uma vida melhor. Posso afirmar com convicção que alcançaram seus objetivos com louvor, pois hoje estou aqui.

Desde a infância, já sabia o que queria ser quando crescesse: Professora. Então, em 1996 iniciei o curso de magistério no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento ao Magistério (CEFAM).¹ Foram quatro anos estudando em período integral, com professores engajados na formação de futuros professores.

¹ **Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)** foi um centro de formação do magistério, criado em 1988 pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que surgiu para substituir os antigos magistérios e os normais. Até hoje tido como uma das mais interessantes experiências em formação de professores neste país. Para integrar o corpo docente do CEFAM, não bastava o professor ser licenciado ou concursado, era preciso apresentar uma proposta de trabalho a ser analisada à luz do projeto político pedagógico de cada unidade, que contava com ampla autonomia para estabelecer critérios de recrutamento. O resultado costumava ser uma equipe bastante afinada. Os contratos de trabalho previam a permanência do professor na escola para além das horas-aula, pois havia as horas de trabalho pedagógico em que se atendiam alunos e planejavam atividades conjuntas, como estágios, estudos de meio e visitas a museus e outros espaços públicos. Os alunos permaneciam em período integral, sendo que uma parte do tempo era dedicada a uma formação geral, de cunho humanista e bastante variada; outra parte aos saberes específicos da docência. Havia, ainda, uma vez por semana, o estágio previsto na grade horária e as recorrentes atividades extracurriculares que os integravam à cidade e ao espaço público. Essa convivência intensa criava fortes laços afetivos que, por sua vez, resultavam na formação de grupos de estudos, de afinidades políticas ou artísticas. Para viabilizar essa dedicação intensiva à formação, os alunos tinham direito a uma bolsa de estudos no valor de um salário mínimo. O curso tinha a duração de quatro anos. Este projeto foi extinto em 2005.

Em 2000, iniciei o curso de pedagogia na Universidade São Judas Tadeu, onde conheci a professora Monica Appezzato Pinazza que ministrava a disciplina de Educação Infantil. Por meio de suas aulas, iniciou o meu encantamento pela infância, pois ela falava com propriedade e entusiasmo dessa etapa de ensino e isso me afetou com tal profundidade que sempre direcionei minha trajetória profissional para a educação da infância.

Minha trajetória profissional teve início em 2000, lecionando em uma pequena escola particular de educação infantil. Em 2002 ingressei na Rede Municipal de Ensino (RME) de São Paulo como professora de educação infantil, para atuar em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI).

De 2003 a 2005 lecionei também na Rede Municipal de Ensino de Guarulhos, como professora de educação infantil e ensino fundamental. Posteriormente, de 2006 a 2012, lecionei como professora de ensino fundamental I na rede estadual de ensino de São Paulo. Ambas as experiências ocorreram paralelamente a minha atuação como professora de educação infantil na RME da cidade de São Paulo e me permitiram aprender um pouco sobre o ensino fundamental, o que me faz lembrar com carinho da minha primeira turma de alfabetização, pois auxiliar as crianças nas descobertas sobre as propriedades do alfabeto como sistema notacional foi uma experiência gratificante.

Entretanto, foi na educação infantil que me constituí professora, afinal foram doze anos atuando na docência nessa etapa de ensino, por diferentes escolas. Ao longo deste trajeto, pude vivenciar no início da minha carreira uma concepção de educação infantil, na qual era forte a convicção de que se tratava de um período preparatório para o ensino fundamental, sendo a criança um sujeito apto a receber os conhecimentos que por mim seriam passados.

Ao longo do meu desenvolvimento profissional, pude, progressivamente, rever essa concepção, pois a educação infantil, é uma conquista dos bebês, das crianças e das famílias, garantida pela Constituição da República Federativa do Brasil (CF) de 1988, na qual é afiançado o direito a Educação às crianças de 0 a 6 anos, com atendimento em creches e pré-escolas, sendo dever do Estado garantir esse direito. As Leis Federais Nº 8.069/1990 que traz o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)² e a Lei Nº 9.394/1996³ que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), também reafirmam esse direito à educação das crianças pequenas, sendo que a última definiu a educação infantil como sendo a primeira etapa da educação básica.

² Alterada pela Lei nº 13.3016/2016 – a educação infantil passa a ser destinada a crianças de 0 a 5 anos.

³ Alterada pela Lei nº 12.796/2013; a educação infantil passa a abranger crianças de 0 a 5 anos.

Desta forma, a educação infantil é a etapa que favorece a experimentação e a descoberta, sendo os bebês e as crianças sujeitos de direito, capazes de aprender e de ensinar. Essa visão se apoia nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em seu artigo 4º, que considera a criança como sujeito histórico, de direitos e produtor de cultura.

Outro documento que traz uma concepção de bebê e criança como sujeitos de direito é a Orientação Normativa nº 01/13 “Avaliação na Educação Infantil: aprimorando olhares” elaborado pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo (2014a, p.13), na qual a criança é considerada uma “pessoa capaz, que tem direito de ser ouvida e de ser levada a sério em suas especificidades enquanto sujeito potente”.

Fazer com que esta concepção oriente a organização de tempo e de espaços das instituições, favorecendo a interação e o brincar como principais eixos curriculares do planejamento das ações educativas, tem sido um grande desafio para todos os envolvidos com a educação infantil.

A visão de bebês e de crianças como sujeitos potentes ainda se encontra mais presente no campo do discurso do que efetivamente na prática. Quando observo a organização da rotina e dos espaços das instituições, percebo que privilegiam as necessidades e expectativas dos adultos. Um exemplo desta organização são as rotinas, nas quais os bebês e as crianças têm que comer e dormir nos horários estipulados pelos profissionais. Ortiz e Carvalho (2012, p.87) sinalizam que este tipo de rotina demonstra que o importante é “ser disciplinado e obedecer à ditadura do relógio, estabelecida para o bom funcionamento institucional”, contrapondo, assim, a visão de bebê e criança como sujeito potente.

Meu percurso pela coordenação pedagógica teve início em agosto de 2012 na EMEI “Luiz Gomes Cardim Sangirardi”, onde permaneci até dezembro daquele ano. Foi um período difícil, pois demorei a me adaptar às novas atribuições do cargo e sentia muita falta da sala de aula. Porém, como ficar só reclamando não faz bem à saúde, vesti a camisa de coordenadora pedagógica e me abri para as novas experiências e aprendizados.

Em 2013, coordenei em parceria com outra coordenadora pedagógica⁴ a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) “Alexandre Vannucchi”. Nesta escola, vivenciei inúmeros desafios permeados pela minha inexperiência no cargo e nessa etapa de ensino, principalmente no que se refere ao Ensino Fundamental II.

Posteriormente, fiquei por dois anos na EMEI “Paulo Camilhier Florençano e novos desafios foram emergindo. Vivenciei a dificuldade de trabalhar com um diretor com

⁴ Nas EMEF o módulo de coordenador pedagógico é definido pelo número de salas, tendo no mínimo dois profissionais.

concepções muito diferentes das minhas. Encontrei um solo árido, porém, com muita insistência e dedicação, consegui plantar algumas sementes, principalmente na organização dos espaços.

Estes três primeiros anos na coordenação pedagógica foi um período que me exigiu um esforço para a constituição de espaços de atuação nas escolas em que atuei. A escola é uma instituição viva e as demandas emergem a todo momento e de diferentes locais. A falta de clareza do que era ser uma CP fez com que em muitos momentos assumisse demandas que hoje entendo não ser deste profissional, pois quantas vezes abri mão dos momentos coletivos de formação para atender pais, resolver conflito de alunos, encaminhar documentações para a Diretoria Regional de Educação ou organizar festas na unidade, por exemplo.

Outro desafio encontrado por mim, foi a articulação do trabalho coletivo da escola. Muitos são os atores que se relacionam neste espaço, com objetivos e concepções que ora convergem e ora divergem, requerendo dos envolvidos a possibilidade de reflexão crítica de suas ações, sendo um trabalho árduo e, por vezes, dolorido ao CP. No entanto, enfrentar esta dificuldade foi imprescindível para o meu desenvolvimento profissional.

Em 2016, atuei como coordenadora pedagógica no Centro de Educação Infantil (CEI) “Edna Rosely Alves”. Foi uma experiência encantadora e muito intensa. Bondía (2002, p. 21) define experiência como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Assim, apesar de ter permanecido neste CEI por apenas um ano, vivenciei experiências que me tocaram e que me ofereceram a oportunidade de rever as minhas concepções de educação infantil. O convívio com as professoras, a diretora e a assistente de direção desse CEI foi um presente profissional, pois muitos foram os aprendizados advindos dessa convivência.

Aprendi que o trabalho com bebês e crianças é de extrema responsabilidade, pois muitas das primeiras experiências de vida destes bebês que frequentam a instituição são mediadas por adultos que atuam nestes espaços educativos, desse modo, pensar na qualidade dessas experiências é fundamental.

A convivência com educadoras da primeira infância⁵ me provocou a pensar na identidade dessas profissionais, que, muitas vezes, possuem pouca visibilidade e reconhecimento no âmbito social, e, além disso, é manifesta uma desvalorização de si mesmas.

⁵ O termo “primeira infância” refere-se aos bebês e às crianças – 0 a 5 anos.

Durante um encontro formativo que ocorreu dentro do CEI, perguntei às professoras qual imagem vinha à memória quando pensavam em professor. A maioria respondeu que era o professor na frente de uma lousa e os alunos sentados em fileiras atentos à aula. Porém, esta imagem tradicional de professor não se encaixa ao professor da educação infantil.

A Orientação Normativa Nº 01/13, faz referência ao perfil do professor da educação infantil:

[...] o papel do educador da infância é o de criar condições, organizar tempos e espaços, selecionar e organizar materiais de forma criativa, observar as crianças, avaliar processos construindo registros que historicizem o tempo vivido, apoiar as suas descobertas e projetos a fim de possibilitar a ampliação das experiências das crianças, sem que o foco esteja centrado nele e sim na ação e invenção de meninos e meninas. (SÃO PAULO, 2014a, p. 17)

Para que a professora da educação infantil possa realizar todas estas tarefas, ela deverá desenvolver a observação atenta, ou seja, ser uma observadora reflexiva das ações realizadas pelos bebês e crianças, a fim de refletir sobre o seu fazer pedagógico.

Desta forma, aprendi que a professora de educação infantil assume um papel relevante no trabalho com os bebês e as crianças, quando, numa perspectiva de educação e não de escolarização, deixa de ser o centro dos processos de aprendizagem e passa a ser a principal articuladora de experiências que sejam significativas para o desenvolvimento infantil.

Outro aspecto que merece destaque quando nos referimos às professoras da educação infantil são as ações de cuidar e educar, que devem ocorrer de maneira indissociável. Mello (2015, p.50) nos diz que “os atos de cuidado que as pessoas adultas realizam para as crianças pequenas constituem o próprio processo de educação”. Para a autora, a professora deve estabelecer e manter uma comunicação com o bebê e a criança em todos os momentos de cuidado. Para isto, ela precisa falar com eles de modo carinhoso, anunciando as ações de cuidado que irá realizar, mesmo que eles ainda não sejam capazes de responder. Agindo assim, sua ação reflete a concepção de bebê e criança como sujeito potente, pois permite que ele seja capaz de prever o que vai acontecer. Desta forma, aprendi também que se educa enquanto cuida, ao mesmo tempo em que o bebê se sente seguro na relação com a professora.

Entretanto, de acordo com Campos (2008), as professoras costumam rejeitar as ações de cuidado, pois associam a profissão docente exclusivamente à atividade de ensino. Era comum eu ouvir na fala das professoras que elas se sentem desvalorizadas ou ainda que não se sentem professoras quando têm que realizar ações como: trocar, dar banho e alimentar os bebês e as crianças.

Desta forma, percebo que esta dificuldade em se identificar como professora atuando na educação infantil, principalmente no CEI, está relacionada com a construção da identidade dessa profissional. As atribuições vinculadas à questão do ensino, tendo o professor como centro das relações, estão fortemente enraizadas, assim como, as ações de cuidado que por muitos anos foram realizadas nas chamadas creches, por adultos sem formação pedagógica.

Nesse sentido, no que se refere à formação exigida aos profissionais que atuavam nas creches, houve significativo avanço trazido pelo Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (1996):

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Esta nova exigência na escolaridade das profissionais de creche, definindo-as como professoras, representou um enorme benefício para as crianças e para os profissionais, gerando alguns desafios. Entre esses desafios, está a qualidade da formação inicial, pois os cursos de formação de professores em nível superior trazem poucas referências às especificidades da educação infantil em seu currículo, principalmente no atendimento de bebês e crianças de 0 a 3 anos. Campos (2008) faz referência a essa questão:

[...] os currículos de formação de professores raramente abordam questões específicas do atendimento em creche, como o desenvolvimento infantil nesta faixa etária, as particularidades do período integral, a saúde infantil, a alimentação, o trabalho com as famílias, os direitos da mulher, o significado do brincar, das interações e da socialização em ambientes coletivos. (CAMPOS, 2008, p. 127)

Diante desse desafio, a formação continuada pode trazer significativas contribuições na superação das lacunas deixadas na formação inicial. Para que a formação continuada favoreça a construção da identidade da professora da educação infantil, com características específicas e distintas dos professores das outras etapas de ensino que compõem a educação básica, é necessário que ela tenha caráter reflexivo sobre a prática docente.

Desta forma, a formação continuada se potencializa quando ocorre dentro do horário de trabalho do professor, pois permite momentos de estudo de teorias que favoreçam uma reflexão dos fazeres, em loco, ou seja, dentro da escola.

Alimentada pelas afirmações de Campos (2008), da qual a formação inicial e continuada articuladas com a experiência vivida são fundamentais no processo de construção

deste novo perfil de professor da educação infantil, bem como nas ponderações de Kramer (2005, p. 224, apud Campos, 2008, p. 128) de que “a educação é direito de todos os professores e conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade”, percebo a importância do coordenador pedagógico, como sujeito responsável por articular a formação continuada na escola, provocando os professores a repensarem suas práticas e concepções à luz da teoria.

A experiência vivida no ano de 2016, como CP de um CEI, foi um divisor de águas na minha trajetória profissional, pois pude me identificar com a função formadora do coordenador pedagógico, me sentindo segura em legitimar este espaço dentro da escola. Porém permaneci lá apenas um ano, pouco tempo para consolidar a constituição de uma comunidade de aprendizagem.

Finalmente, quando comecei a acreditar que estava compreendendo o que era ser CP, resolvi encarar um novo desafio e, em 2017, iniciei meu percurso como supervisora escolar na RME de São Paulo.

Nessa nova experiência, a formação continuada permanece sendo um aspecto que me inquieta. Considero relevante que o supervisor escolar, em sua ação formativa, apoie as unidades de educação infantil nas discussões pedagógicas. Nesse sentido, o documento publicado por SME denominado *Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: A Gestão Educacional em um Perspectiva Sistêmica*, sinaliza que a supervisão escolar, ao acompanhar as instituições de educação infantil, deve “adentrar ao debate de concepções que norteiam todo o trabalho desta etapa, onde a criança, a infância e o currículo estão na ordem do dia no plano conceitual e prático” (2015a, p.61). Além disso, o mesmo documento demonstra preocupação em entender o perfil do educador da infância.

Atualmente, acompanho quatorze unidades escolares, sendo onze de educação infantil: duas EMEIs e um CEI da rede direta, ou seja, administrados diretamente pela Secretaria Municipal de Educação (SME); sete CEIs conveniados, administrados por Organizações da Sociedade Civil (OSC) em parceria com SME; e uma escola particular. Também acompanho uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), um Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA), e um Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA). Ou seja, meus caminhos permanecem profundamente envolvidos com a educação infantil.

As minhas inquietações sobre a educação na infância e sobre a atuação do coordenador pedagógico no processo de formação continuada me moveram a buscar o Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores.

O que tenho defendido neste estudo é a importância de uma formação que contribua para o desenvolvimento profissional dos professores, que permita reflexão sobre sua prática e a compreensão da realidade educacional em que está inserido. Nesse contexto, a atuação do coordenador pedagógico se torna relevante no cotidiano escolar, pois é atribuído, principalmente a ele, a articulação de um coletivo que envolva todos os atores do contexto escolar, a articulação dialogada na construção do projeto político pedagógico da unidade escolar, o compromisso com a formação dos professores e, por conseguinte, a atuação como agente transformador, que questiona as práticas e oferece espaço para mudanças.

Diante desses desafios, me inquieta pensar nas possibilidades de atuação do coordenador pedagógico, principalmente nas instituições de educação infantil, etapa essa que ainda busca o seu espaço dentro da educação básica, como lugar para se viver a infância.

1.2. Contextualizando a pesquisa

Atuando como supervisora escolar, tenho como atribuição o acompanhamento aos CEIs conveniados, o que me permitiu uma aproximação com a política pública que estabelece convênio entre a Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo e as Organizações da Sociedade Civil (OSCs) para o atendimento de bebês e de crianças de 0 a 3 anos, que assume um lugar de expressividade, visto que 83%⁶ dos CEIs que integram a RME desta cidade, atendem por meio de convênios.

O estabelecimento desses convênios é regulamento pela Portaria nº 4.548/2017, na qual os CEIs estão classificados em duas modalidades:

I - CEIs da Rede Parceira Indireta (RPI), assim denominados aqueles em que o serviço à população é realizado em equipamento próprio municipal, inclusive em imóvel locado pela Administração Municipal ou por ela recebido em comodato ou mediante termo de permissão de uso.

II – CEIs/Creche da Rede Parceira Particular (RPP), assim denominados aqueles em que o serviço à população é realizado em imóvel da própria organização, a ela cedido ou por ela locado, com recursos financeiros próprios ou com recursos repassados pela SME.

A portaria supracitada altera a nomenclatura dada aos CEIs conveniados, passando a denominá-los com CEIs da rede parceira. Porém, neste estudo optei por continuar utilizando o termo “CEI conveniado”, pois a alteração de nomenclatura não mudou o fim principal desta

⁶ Dados obtidos no EOL em 24/01/2018

política pública, que delega às OSCs o atendimento prioritário dos bebês e das crianças na cidade de São Paulo.

Desta aproximação com os CEIs conveniados alguns aspectos me inquietam em relação à formação continuada realizada no próprio espaço escolar, pois em comparação às unidades da rede direta, eles estão em desvantagem, uma vez que os professores possuem uma jornada de trabalho mais longa, perfazendo um total de 8 horas diárias com criança, sem espaço para a formação, além do salário mais baixo.

Na organização do calendário escolar, os CEIs conveniados contam apenas com oito momentos formativos durante o ano letivo, sendo: duas reuniões para organização da unidade escolar, quatro reuniões pedagógicas, e duas para análise de documentação pedagógica. Em contrapartida, os CEIs da rede direta contam com os mesmos encontros anuais e mais três horas semanais de formação na escola.

Diante desse cenário, há indícios de que a atuação do coordenador pedagógico nos CEIs conveniados, enquanto responsável pela formação continuada em serviço, fique prejudicada pelo pouco tempo para a formação em loco, espaço destinado para as discussões quanto às concepções de criança, educação infantil e perfil do educador.

A Diretoria Regional de Educação (DRE), no qual atuo está localizada na Zona Leste da cidade de São Paulo, sendo formada por 24 CEIs da rede direta, 35 da rede conveniada indireta e 119 da rede conveniada particular.⁷ Analisando estes dados é possível verificar que a maior parcela de bebês e crianças de 0 a 3 anos são atendidos pelos CEIs conveniados indiretos e particulares, indicando a relevância de tê-los como objeto de pesquisa.

Outro aspecto a ser considerado, é o número de coordenadores pedagógicos que atua na rede conveniada. São 154 profissionais responsáveis pela formação continuada nos CEIs, além do acompanhamento pedagógico no atendimento aos bebês e às crianças que convivem nesses espaços. Sendo este um número expressivo de profissionais que necessitam ter visibilidade na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, se torna importante tê-los como sujeito desta pesquisa.

Retomo assim, minha inquietação inicial, que versa sobre as possíveis contribuições dos coordenadores pedagógicos, por meio da formação continuada, realizada nas instituições de educação infantil, principalmente no contexto de trabalho dos CEIs conveniados.

Diante do exposto, sinto-me provocada a pesquisar sobre o trabalho do coordenador pedagógico no CEI da rede conveniada indireta e particular na prefeitura de São Paulo,

⁷ Dados obtidos em 25/01/2018 no Portal da Secretaria Municipal da Educação da Cidade de São Paulo.

investigando a seguinte questão: *Quais aspectos dificultam ou contribuem para o desenvolvimento profissional dos coordenadores pedagógicos que atuam nestes CEIs?*

Desta forma, esta pesquisa tem por objetivo geral investigar as implicações das condições de trabalho no desenvolvimento profissional das coordenadoras pedagógicas que atuam nos CEIs conveniados da SME-SP.

Os objetivos específicos desta investigação são:

- Caracterizar os coordenadores pedagógicos dos CEIs da rede conveniada da RME da cidade de São Paulo;
- Conhecer o contexto de formação das CPs;
- Identificar os elementos facilitadores ou dificultadores do desenvolvimento profissional das CPs.

Isto posto, a fim de atender aos objetivos desta pesquisa, organizei meu trabalho em cinco partes, conforme segue:

A Introdução traz a contextualização da pesquisa, além da problemática do estudo, os objetivos investigados e os estudos correlatos.

O Capítulo II tem início com os movimentos de luta pela educação infantil no Brasil, assim como pelo direito das famílias, dos bebês e das crianças à educação pública, tendo como foco o atendimento em creche. Posteriormente, discorre sobre o atendimento nos CEIs conveniados na Rede Municipal de São Paulo, considerando o histórico vivido nesse município e o cenário atual, tendo como referência a legislação em vigor e as publicações dos documentos que abordam a proposta curricular para educação infantil paulistana.

O Capítulo III aborda o desenvolvimento profissional das coordenadoras pedagógicas, assim como as especificidades dessas profissionais na educação infantil e as condições de trabalho que possam interferir em sua atuação.

O Capítulo IV descreve os aspectos metodológicos utilizados na pesquisa, assim como os procedimentos de coleta de dados e os critérios para escolha dos participantes.

O Capítulo V traz a análise e a discussão dos dados, articuladas aos referenciais teóricos adotados.

Por fim, nas Considerações Finais, teço minhas apreciações sobre a pesquisa.

1.3. Ampliando a problemática com os estudos correlatos

A partir da definição do problema de pesquisa, que aborda o coordenador pedagógico no CEI conveniado da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP), no que

tange às condições de trabalho e o desenvolvimento profissional, realizei a pesquisa por estudos correlatos nos bancos de dados das universidades brasileiras (PUCSP/FORMEP, USP e BDTB). Utilizei como descritores as expressões: coordenador pedagógico, creche e desenvolvimento profissional.

Após a leitura dos estudos afins, encontrei dois termos utilizados para nomear os espaços educativos que atendem crianças de 0 a 3 anos: Creche e Centro de Educação Infantil.⁸

A fim de facilitar a leitura deste texto, tenho utilizado o termo “Centro de Educação Infantil – CEI” ao me referir ao espaço educativo de atendimento aos bebês e crianças de 0 a 3 anos, traduzindo o meu compromisso em fortalecer o lugar que cabe ao CEI na educação pública no Município de São Paulo, que se distancia dos padrões de escolarização/ensino e se aproxima da educação que respeita as culturas infantis.

Encontrei muitas pesquisas que abordam o trabalho do coordenador pedagógico, porém somente três que têm como local de pesquisa os Centro de Educação Infantil (CEI) na cidade de São Paulo: Zumpano (2010) e Bartholomeu (2016), que têm como campo de pesquisa CEIs conveniados da SME/SP; e Fermi (2016) que analisa o trabalho do coordenador pedagógico de um CEI da rede direta da SME/SP.

Essas três pesquisas apresentam como ponto comum o papel fundamental do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores do CEI. Nesta perspectiva, Bartholomeu (2016) aborda a formação continuada que acontece na escola, principalmente no que versa sobre a elaboração de registros reflexivos, como propulsora de mudanças na educação infantil. Por sua vez, Fermi (2016) aponta a necessidade do coordenador pedagógico e do professor refletirem sobre a prática docente, em uma atuação conjunta entre prática e teoria. Já a pesquisa de Zumpano (2010) sinaliza que um dos principais desafios encontrados pelas coordenadoras pedagógicas investigadas, é fazer com que a educadora da creche se perceba professora, superando a visão assistencialista no atendimento no CEI e aponta que a formação continuada é o caminho para a reflexão sobre as concepções de educação infantil.

Outro aspecto do estudo correlato, que considero importante apontar, é a escolha dos sujeitos de pesquisa de Zumpano (2010), duas coordenadoras pedagógicas, com atuação em

⁸ A substituição do termo Creche por Centros de Educação Infantil, na Prefeitura de São Paulo, ocorreu em 2001, no processo de transição das creches que deixaram de ser geridas pela Secretaria da Assistência Social (SAS) para integrar a Secretaria Municipal de Educação (SME). Esta alteração na nomenclatura teve o intuito de aproximar as creches à educação, favorecendo uma mudança de concepção, sem perder as características que são próprias do CEI.

diferentes tipos de CEI: uma em uma creche conveniada indireta e outra conveniada particular.

A escolha se deu porque estes tipos de instituição não acompanharam (e ainda não acompanham) as modificações pedagógico-administrativo que ocorreram (e ocorrem) nas creches diretamente ligadas à prefeitura; portanto, o papel destes profissionais encontra-se em profundo processo de transformação. (ZUMPANO, 2010, p. 12)

A pesquisadora aponta em seu estudo as desigualdades existentes entre os CEIs da rede direta e os CEIs da rede conveniada indireta e conveniada particular, indicando como principal problema o valor repassado à creche pela SME/SP, que impede, a maior parte das instituições que mantêm a parceria, o investimento na contratação de mais profissionais.

A fim de me aproximar das contribuições de estudos correlatos que abordem o estabelecimento de convênios entre as OSCs e a SME/SP, busquei pesquisas que tinham como objetivo analisar a implementação de políticas públicas de educação infantil.

Dessa forma, optei por analisar os estudos de Correia (2013) e Craveiro (2015), pois ambas investigam o atendimento em CEIs conveniados, indicando que a demanda por vagas para crianças de 0 a 3 anos é um problema a ser resolvido pelo poder público e a tentativa de equacionamento tem sido a expansão da rede conveniada. As pesquisadoras apontam problemas presentes na execução desta política pública.

Correia (2013) entrevistou diretores, coordenadores pedagógicos, professores e mães de dois CEIs da região de Guaianases, sendo um da rede direta e outro da rede conveniada, além da Diretora Regional de Educação de Guaianases. Também foram realizadas observações em cada CEI e pesquisa documental. Já a pesquisa de Craveiro (2015) investigou os fatores que influenciam a implementação da política de educação infantil nos CEIs conveniados da prefeitura de São Paulo. A pesquisadora coletou dados por meio de entrevistas com funcionários de 29 CEIs e técnicos de SME. A pesquisa analisou dois grupos de creches, um considerado de boa qualidade e outro mal avaliado, de acordo com a avaliação dos técnicos das Diretorias de Educação (DREs) de Butantã, Campo Limpo e Guaianases.

Nas duas pesquisas analisadas são recorrentes os problemas ligados à carreira dos professores ao comparar os CEIs da rede direta e os CEIs da rede conveniada, como a jornada de trabalho mais longa, o salário mais baixo e a falta de perspectiva na carreira. Em relação às condições do espaço físico, o principal problema é a adaptação de moradias residenciais para o desenvolvimento de trabalho com crianças, pois, os espaços, em geral são menores, com pouca luminosidade, poucas áreas cobertas para recreação e poucas, ou nenhuma área verde.

No que tange à formação continuada, as pesquisadoras apontam que a maioria dos CEIs conveniados não recebe apoio e orientação da mantenedora e às formações ficam sob a responsabilidade do diretor e do coordenador pedagógico. A formação continuada ocorria mensalmente nas Paradas Pedagógicas,⁹ não tendo atendimento às crianças nesse dia.

Ambas as pesquisas apontam para a existência do aspecto compensatório no atendimento aos bebês e às crianças do CEI, principalmente nas regiões com maior vulnerabilidade social. Também indicam que, os CEIs localizados nestas regiões mais empobrecidas, apresentam as piores condições. Diante desse cenário, as pesquisas sinalizam a necessária reflexão sobre as políticas públicas de educação infantil, a fim de que suas ações verdadeiramente considerem a criança como um sujeito histórico e de direitos.

Os estudos correlatos me possibilitaram refletir sobre a atuação do coordenador pedagógicos nos CEIs, tanto da rede direta, quanto da rede conveniada, ressaltando a atuação deste profissional enquanto responsável pela formação continuada dos professores. A relevância do caráter reflexivo destas formações também foi evidenciada nas pesquisas, sinalizando um caminho para as mudanças de concepções tão necessárias na educação infantil.

Já na análise dos estudos que investigaram a implantação da política pública de convênio, revelou um cenário diversificado entre a rede direta e a rede conveniada, principalmente no que versa sobre as condições de trabalho dos professores e dos demais funcionários.

Tendo como pressuposto que ambas as redes atendem o mesmo público, crianças de 0 a 3 anos do ensino público municipal, mas oferecem condições desiguais aos profissionais que atendem essas crianças, algumas questões passaram e me inquietar: Quais aspectos têm impactado na atuação dos profissionais dos CEIs conveniados? Se a formação continuada é vista como primordial para a reflexão sobre as práticas docentes, em quais espaços e tempos os coordenadores a realizam no CEI conveniado? Seria a formação continuada capaz de resolver as dificuldades encontradas nesses CEIs?

A partir desses questionamentos, iniciei os estudos sobre o histórico dos CEIs conveniados, a fim de buscar elementos que me ajudassem a compreender o contexto atual, pois compreender este percurso se torna relevante ao possibilitar reflexão e pensamento crítico sobre o que já foi construído e as consequências para os dias atuais.

⁹ O termo “Paradas Pedagógicas” era utilizado para definir as reuniões mensais que ocorriam nos CEIs conveniados até 2016, utilizadas como momento formativo dos profissionais. Nas datas dessas reuniões não havia atendimento aos bebês e às crianças.

Houve também a necessidade de pesquisar sobre o desenvolvimento profissional dos professores, com o intuito de compreender o desenvolvimento dos coordenadores pedagógicos, uma vez que me sinto provocada a investigar como esse profissional tem exercido sua função, como tem ocorrido, ou não, sua formação, e como as condições de trabalho têm interferido em seu desenvolvimento profissional.

2. DA ASSISTÊNCIA SOCIAL À EDUCAÇÃO INFANTIL: CONQUISTA DE UM DIREITO

2.1. Educação Infantil: um direito dos bebês e das crianças de 0 a 5 anos

Este capítulo tem como objetivo destacar a conquista do acesso à educação infantil, enquanto direito das famílias, dos bebês e das crianças, constituindo-se como um dever do Estado e responsabilidade dos municípios. Não se almeja, portanto, traçar um percurso histórico da educação infantil, mas, sim, discutir elementos que marcaram o percurso das creches no Brasil, evidenciando os movimentos de luta que deram origem a esse direito, garantido por Lei, mas que até os dias atuais ainda é alvo de discussão para a sua plena efetivação.

O percurso das creches no Brasil teve seu início com o processo de industrialização e urbanização do país, no início do século XX, como uma solução para o cuidado das crianças pequenas em função do trabalho feminino. Como apontam os estudos de Oliveira e Rossetti-Ferreira (1986), o atendimento a crianças de 0 a 6 anos foi uma reivindicação crescente entre a população de baixa renda na década de 1930, devido ao aumento da participação feminina no mercado de trabalho, criando uma demanda para este grupo: a guarda de seus filhos menores enquanto as mães trabalham. Esta dificuldade fez com que estas mães pressionassem o poder público e empresas privadas para a organização de creches.

Outro fator que contribuiu para o aumento das reivindicações por creches, segundo as pesquisadoras Oliveira e Rossetti-Ferreira (1986), foi a falta de qualidade de vida para a população de baixa renda, majoritária nos centros urbanos. Os principais problemas apontados pelas pesquisadoras eram o ritmo acelerado da urbanização, o crescimento desordenado das cidades, a falta de extensão de serviços de infraestrutura urbana e os reflexos do crescimento econômico adotado.

Nesse contexto, as creches foram apontadas como solução para a melhoria da qualidade de vida da população de baixa renda que sofria de desemprego, subemprego, epidemias e mortalidade infantil. Esse cenário serviu de justificativa para o caráter compensatório da educação infantil, muito presente em sua trajetória histórica que, segundo Kramer (2006), tinha como objetivo compensação às carências culturais, linguísticas e afetivas das crianças provenientes das camadas populares. Dessa forma, a educação infantil brasileira foi criada para ser oferecida para um setor social específico: as famílias e as crianças pobres.

O início do atendimento em creches no Brasil foi marcado pela ausência do poder público e pela mobilização de segmentos da sociedade civil como igreja católica, juristas e médicos que se organizaram na oferta de atendimento às famílias mais pobres. Segundo Nascimento e Silva (2015, p. 02), o Estado “delegava a entidade de cunho filantrópico a educação e cuidados para as crianças pequenas, valendo-se de prerrogativas de compensar a carência e limitações inerentes aos filhos legados das famílias mais pobres”. Esse fato, contribuiu para a implementação e fortalecimento de uma proposta educacional assistencialista no atendimento às crianças menores de 7 anos.

Até a educação infantil se tornar um direito da criança, a partir da Constituição Federal de 1988, o atendimento foi marcado por uma superposição de atendimento, como afirma Kramer:

Na história de atendimento à criança de 0 a 6 anos no Brasil foi constante a criação e extinção de órgãos, superpondo-se programas com mesmas funções. Saúde, assistência e educação não se articularam ao longo da história: ao contrário, o atendimento ramificou-se, sem que uma das esferas se considere responsável. (KRAMER, 2006, p. 800)

Na década de 1940, era predominante a concepção higienista de atendimento às crianças. O atendimento em creche era regulamentado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA)¹⁰ responsável pelo repasse financeiro de recursos às instituições conveniadas com o Estado. De acordo com Campos, Rosemberg e Ferreira (1993, p.32) “as creches eram instaladas em equipamentos simples, procurando aproveitar os espaços “ociosos” da comunidade, e eram orientadas por uma concepção preventiva e compensatória de educação infantil”.

Já na década de 1960, foi criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM),¹¹ como resultado da luta que envolveu pessoas vinculadas a setores do governo e da Igreja, destacando-se a atuação da Arquidiocese do Rio de Janeiro, tendo como foco de atendimento ao menor abandonado, conforme apontam as autoras (*ibidem*, 1993). Na década de 1980, foi criada a Secretaria Especial de Ação Comunitária (SEAC),¹² que possuía entre

¹⁰ LBA foi instituída pelo Decreto-Lei Nº 4.830 de 15 de outubro de 1942, fundada com o objetivo de prestar, em todas as formas úteis, serviços de assistência social, diretamente ou em colaboração com instituições especializadas, fica reconhecida como órgão de cooperação com o Estado no tocante e tais serviços, e de consulta no que concerne ao funcionamento de associações congêneres.

¹¹ FUNABEM foi criada pela Lei Nº 4.513 de 1 de dezembro de 1964, que traz as atribuições do Serviço de assistência a Menores, entre elas “Promover a articulação das atividades de entidades públicas e privadas”

¹² SEAC foi criada pelo Decreto Nº 91500 de 30 de julho de 1985, que estabelece com competência o estímulo à canalização de recursos e à execução de trabalhos necessários à operacionalização de ações comunitárias imediatas e específicas, sob a orientação do Presidente da República, em articulação com Ministérios, Governos

seus programas a possibilidade de financiar o atendimento em Creches Comunitárias que deveriam ter em seus projetos “a participação da prefeitura e da comunidade, seja através da doação de material, de mão de obra ou mesmo de verba” (*Ibidem*, p. 43)

Estes três órgãos – LBA, FUNABEM e SEAC, segundo Campos, Rosemberg e Ferreira (1993) agiam direta ou indiretamente no atendimento de crianças de 0 a 6 anos, com repasses de verbas, via convênio, para prefeituras e entidades particulares. Estes órgãos desenvolviam programas ligados à área de nutrição e subprogramas de financiamento para atendimento em creches.

A política de convênio no atendimento oferecido nas creches continuou revelando, a ausência do Poder Público, que não assumiu por completo a atendimento à primeira infância.

Franco (2009) sinaliza a atuação do Ministério da Saúde na discussão do atendimento a crianças de 0 a 6 anos, por meio do Departamento Nacional da Criança (DNCr),¹³ que estabelecia normas para a construção e funcionamento de creches, pautadas em princípios rígidos de higiene e puericultura. Já na década de 1970, o DNCr é substituído pela Coordenação de proteção Materno-Infantil (CPMI)¹⁴ vinculada à Secretaria de Assistência Médica e tinha como atribuição planejar, orientar, coordenar, controlar, auxiliar e fiscalizar as atividades de proteção à maternidade, à infância e à adolescência.

A pesquisadora ainda aponta que o Ministério da Saúde produziu documentos mais específicos para o atendimento em creches, como o Decreto Nº 69.514/1971, que define seus objetivos: I - Assistência à gestante, à nutriz e aos lactentes; II - Proteção à criança em idade pré-escolar; III - Proteção à criança em idade escolar. As medidas de proteção materno infantil priorizavam as crianças de população de baixa renda, oferecendo serviços, mediante convênios firmados entre o setor público e privado.

Em relação à atuação do Ministério da Educação (MEC), encontramos registros na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), instituída pela Lei Nº 4024/1961, a educação pré-primária seria ministrada em escolas maternais ou jardim-de-infância. Também estava expresso na referida lei, o incentivo às empresas que tinham a seu serviço mulheres

Estaduais e Municipais, Empresas Privadas, e Entidades da Sociedade Civil, buscando a coordenação multissetorial através de sistemas de ações sociais conjuntas.

¹³ DNCr foi criado em 1940 por meio do Decreto-Lei nº 2.024, de 17 de fevereiro de 1940, para coordenar as atividades nacionais relativas à proteção, à maternidade, à infância e à adolescência. Teve como objetivo criar para as mães e para as crianças favoráveis condições que, na medida necessária, permitam àquelas uma sadia e segura maternidade, desde a concepção até a criação do filho, e a estas garantam a satisfação de seus direitos essenciais no que respeita ao desenvolvimento físico, à conservação da saúde, do bem-estar e da alegria, à preservação moral e à preparação para a vida. Esse departamento passou a compor o Ministério da Saúde em 1953.

¹⁴ CPMI foi criada pelo Decreto Nº 66.623 de 22 de maio de 1970, sendo um órgão pertencente à Secretaria de Assistência Médica

com filhos menores de 7 anos, a organização e manutenção de instituições pré-primárias, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos.

Em 1971, a Lei Nº 5962 altera a LDBEN/1961, apenas menciona que o atendimento às crianças menores de sete anos ocorreria em escolas maternas, jardins da infância ou instituições equivalentes.

Nota-se no texto das duas legislações, que o poder público não havia assumido legalmente a responsabilidade pelo atendimento às crianças de 0 a 6 anos, pois tratavam de maneira superficial a educação infantil, legitimando o estabelecimento de convênio entre o público e privado nas instituições denominadas à época como pré-primária.

Campos, Rosemberg e Ferreira (1993, p. 44) também fazem referência à ausência do poder público na educação infantil, ao mencionarem “o pequeno interesse concedido à pré-escola e o caráter vago da redação do texto são fatores que determinam a inexistência de uma prática nacional progressiva para esta faixa etária da população no nível do Ministério da Educação”.

Somente em 1975, o MEC demonstrou interesse pela educação pré-escolar e criou o Programa de Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar Nacional, através da coordenação de proteção Materno-Infantil (CODEPRE). Segundo Kramer (2006), o documento apresenta características compensatórias, pois indica que as crianças provenientes das classes mais carentes da população precisam do atendimento para ter as mesmas condições de acesso ao ensino formal.

Já em 1981, de acordo com a pesquisadora, o Programa supracitado lançou uma proposta de expansão do atendimento a crianças de baixo custo, o que fez as universidades, centros de pesquisa, sistemas de ensino e movimentos organizados se posicionarem contrários a ela e denunciarem a precariedade ofertada nesse atendimento.

Ainda na década de 1970, segundo Kuhlmann (1998), com a ampliação do atendimento em creches, surgem críticas à educação compensatória oferecida às crianças nesta instituição, revelando uma concepção preconceituosa sobre a educação infantil, como lugar de guarda e assistência às crianças e não como espaço educativo. Porém o pesquisador aponta que:

“no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo foi configurado como uma proposta educacional específica para este setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições

carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional” (KUHLMANN, 1998, P. 182)

A Constituição Federal (CF) de 1988 representou uma conquista para os movimentos sociais que lutavam pela educação das crianças de 0 a 6 anos, visto que, pela primeira vez, a história brasileira traz a educação infantil como dever do Estado e direito de todos. Essa conquista é reafirmada pela Estatuto da Criança e do Adolescente.

A LDBEN/1996, também estabelece a educação infantil como dever do Estado e a coloca como a primeira etapa da educação básica. Além disso, define a oferta da educação infantil em creches, ou entidades equivalentes, para as crianças de 0 a 3 anos e pré-escola, para as crianças de 4 a 6 anos. Essa lei foi alterada pela Lei Nº 12.796/2013, no que se refere à faixa etária atendida na educação infantil, passando a compreender crianças de até 5 anos e a pré-escola para crianças de 4 e 5 anos.

Todos esses atos legais, publicados a partir da CF de 1988, segundo Franco (2009), aponta para a necessidade de se discutir de maneira efetiva a implementação de políticas públicas para a educação infantil, considerando a criança como sujeito de direitos e cidadão em formação.

Dessa forma, as conquistas trazidas pelas legislações supracitadas deram início a um longo processo, que vivemos até os dias de hoje, que busca garantir a educação infantil como direito da criança.

Entre os desafios a serem enfrentados para a efetivação desse direito, está a questão de recursos financeiros, visto que a própria LDBEN, sinaliza que cabe aos municípios oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental. Ou seja, prioriza-se uma etapa em detrimento da outra. Como afirma Franco (2009, p. 24), “podendo ocasionar problemas de interpretação com relação à destinação de recursos a cada etapa da educação básica”.

Outra questão a ser superada é a incompatibilidade entre educação e assistência, pois ambas se caracterizam como direito da criança. Kuhlmann (1998, p. 202) nos diz que “não são as instituições que não têm caráter educacional e sim os órgãos públicos de educação, os cursos de pedagogia e as pesquisas educacionais que não se ocuparam dela por um longo período.” A afirmação da pesquisadora revela a invisibilidade conferida à educação infantil, aos bebês e às crianças ao longo da história.

Esta dicotomia entre o educar e o cuidar (assistência) ainda é muito presente no contexto atual da educação infantil, marca desta concepção cristalizada que associa a história da educação infantil, em especial a creche, como lugar de cuidar e não de educar. Sendo uma

interpretação equivocada deste histórico, pois como já apontado neste estudo, a ênfase no assistencialismo representava uma concepção educacional.

Dessa forma, torna-se relevante a realização de estudos sobre a educação infantil, a fim de superar concepções cristalizadas que desconsideram o caráter educacional das creches em seu percurso histórico, como se educar fosse algo novo, inédito nessas instituições.

Outras questões também passaram a compor o contexto de atendimento das creches, como: formação dos profissionais, a inclusão de crianças com deficiência e a forma de atendimento às crianças. A discussão dessas questões por pesquisadores e profissionais que atuam na educação infantil, trouxe benefícios aos bebês e crianças, pois têm se buscado um atendimento de qualidade a todos.

Atualmente, o MEC possui o Plano Nacional de Educação (PNE), 2014-2024,¹⁵ o qual estabelece como Meta 1 “o compromisso de ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos de idade, até o final da vigência deste PNE.” Em seu texto reforça o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos.

Atingir essa meta é um grande desafio. De acordo com o PNE, cabe aos municípios a responsabilidade pela oferta da educação infantil, apesar de muitos deles necessitarem de apoio dos Estados e da União. O que se observa em muitos municípios, como em São Paulo, é que na busca pela ampliação do atendimento, a solução mais utilizada é o estabelecimento de convênios entre as Organizações da Sociedade Civil e as Secretarias Municipais de Educação, como será descrito posteriormente.

2.2. Os CEIs conveniados na cidade de São Paulo

O percurso dos CEIs no município de São Paulo transcorreu de maneira muito próxima aos fatos ocorridos no Brasil, ou seja, teve sua origem marcada pela filantropia e assistência aos pobres.

Segundo Kuhlmann (1998, p.87), em 1901 foi fundada em São Paulo a *Associação Feminina Beneficente e Instrutiva*, sendo um grupo constituído em sua maioria por professoras lideradas por Anália Franco, destinado ao amparo e educação da mulher e da infância, tendo sob sua responsabilidade creches que em seu início atendiam em regime de internato. Em 1913, é fundada a creche *Baronesa de Limeira*, destinada aos filhos das empregadas domésticas e dos operários.

¹⁵ Plano Nacional de Educação (2014-2024), aprovado pela Lei Federal Nº 13.005 de 25 de junho de 2014.

Em São Paulo, a criação de creches também foi marcada pela participação dos movimentos que pressionaram o poder público e as empresas para o atendimento aos filhos de operárias, sendo um importante apoio às mulheres que trabalhavam. Dessa forma, passou a se intensificar no século XX, a criação de creches.

A ausência do poder público, que por muito tempo delegou os cuidados as crianças pequenas a instituições de cunho filantrópico, também foi um fato recorrente nas creches do município de São Paulo. De acordo com Franco (2009), as primeiras creches ligadas ao poder público neste município surgiram na década de 1950, como a realização dos primeiros convênios entre a Prefeitura de São Paulo e entidades beneficentes. Sanches (2003) aponta que estes convênios eram normatizados pela Divisão de Serviços Sociais (DSS), criada em 1951.

Assim, como se observa no percurso das creches no Brasil, o Poder Público paulistano também não assumiu integralmente o atendimento aos bebês e às crianças pois, desde o início, as creches paulistanas ligadas ao poder público funcionavam por meio de convênios.

Sanches (2003) indica que em 1966, as creches passaram a ser subvencionadas pela Secretaria do Bem-Estar Social, que oferecia as entidades conveniadas auxílio financeiro, orientação técnica e de instalação. Segundo a autora, a elaboração das diretrizes de trabalho dessa secretaria foi elaborada por consultores da área da saúde, entidades filantrópicas e religiosas. Dessa forma, predominou a concepção médico-higienista, jurídico e religiosa no atendimento dessas instituições.

Cabe também mencionar que, segundo Sanches (2003), o papel da creche era de assistir as crianças que estavam privadas dos cuidados maternos em razão do trabalho da mãe fora do lar. Sendo assim, a organização do serviço deveria ser realizada de maneira a proporcionar à criança condições de vida em um lar.

Já na década de 70, a autora sinaliza a predominância da educação compensatória, no qual o foco do atendimento nas creches era as crianças com carência cultural, buscava-se a assistência às famílias em uma perspectiva compensatória visando a correção de desvios e a reeducação.

Em 1969, o poder público do município de São Paulo, sob a gestão do prefeito Paulo Maluf, passa a administrar diretamente a primeira creche, devido ao desentendimento entre a prefeitura e a entidade mantenedora de uma creche localizada no bairro de Guaianases. De acordo com Franco (2009), o início do atendimento em creches nesse município foi fruto de uma discordância e não um planejamento político.

Dessa forma, a partir de 1969, a Prefeitura do Município de São Paulo passa a ter três tipos de atendimento:

1. **Creches diretas:** construídas e/ou alugadas e mantidas em todos os seus serviços pela Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP);
2. **Creches indiretas:** construídas e/ou alugadas pela PMSP e repassadas a uma instituição privada que irá administrar a creche com o repasse per capita da prefeitura, devendo complementar os custos caso o valor ultrapasse o repasse do poder público;
3. **Creches particulares conveniadas:** toda a estrutura é mantida pela entidade privada, que recebe verba per capita da PMSP devendo complementar os custos caso o valor ultrapasse o repasse do poder público.

Essa estrutura permanece até os dias de hoje, 2018, com alterações na nomenclatura no caso da primeira e da segunda, atualmente denominadas CEIs e a terceira, denominada CEIs/Creches.

O final da década de 70 foi marcado pela eclosão dos movimentos sociais, que impulsionou significativas mudanças na concepção de creche.

As creches passaram a ser consideradas equipamentos coletivos, como estratégia de assistência pública, passando a denominar-se “atendimento à criança de 0 a 3 anos” contribuindo para melhoria das condições de vida, com uma programação preventiva para evitar ou reduzir problemas decorrentes da privação. À Secretaria caberia a criação e manutenção de equipamentos diretos, sem eliminar os convênios. As creches não somente atenderiam as crianças, mas proporcionam ampla mobilização da população, visando conscientizá-la sobre os direitos sociais, bem como definir estratégias para alcançar melhores condições de vida. (SANCHES, 2003, p.77)

Por consequência, a partir deste período, intensificou-se a criação e manutenção de creches diretas, mas não se extinguiram os convênios. A creche, segundo a autora, passou a ser entendida como equipamento de auxílio às famílias e não um direito da criança. A pressão popular exigindo a expansão da rede de creche se manteve na década de 80.

Após o fim da ditadura militar, assumiu a prefeitura de São Paulo, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), trazendo, de acordo com Sanches (2003), muita expectativa de mudança. Porém, na prática, o que se observou foi a permanência de propostas assistencialistas.

A autora anuncia que na década de 90, após a CF/1988, ganham força na cidade de São Paulo, as discussões sobre as políticas de creche, resgatando a criança como produtora de

conhecimento que, pela observação e exploração, entra em contato com as várias fontes de informação.

O que se observa, é que o atendimento em creche é marcado por avanços e retrocessos em sua concepção, pois, ao mesmo tempo que se almeja a concepção de criança como construtora de conhecimento, ainda é presente a concepção assistencialista. Infere-se, assim, que esta descontinuidade indica um desrespeito às conquistas da educação infantil.

Desde o início da atuação do poder público no atendimento às creches na cidade de São Paulo, a sua administração estava sob a jurisdição de órgãos ligados à Assistência Social, que recebiam diferentes nomenclaturas, de acordo com a gestão política em vigor.

Apesar da aprovação da LDB/1996, que inclui a educação infantil como primeira etapa da educação básica, somente em 2001, teve início o processo de transição das creches para a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.¹⁶

Em relação à nomenclatura das creches, neste mesmo ano, como já mencionado anteriormente, ocorrem alterações no que se refere às creches diretas e indiretas, que passam a ser denominadas Centro de Educação Infantil (CEI). Contudo, as creches particulares conveniadas continuaram com o mesmo nome. O termo creche continua acompanhando os CEIs conveniados até hoje.

Essa distinção na nomenclatura pode indicar as contradições existentes entre as formas de atendimento, visto que, a alteração de creche para a CEI teve como objetivo aproximar esse atendimento à educação. Será que não havia o mesmo intuito nas creches particulares conveniadas?

Outro indicador dessas contradições foi o fato de os CEIs diretos passarem a compor a SME a partir de 2002,¹⁷ entretanto, no CEI conveniado,¹⁸ o processo foi mais lento. De acordo com as legislações estudadas, foram instituídos dois grupos de trabalho, um em 2002 e outro em 2003, que tinham como objetivos realizar o processo de transferências da Secretaria de Assistência Social (SAS) para SME, quanto à celebração, o aditamento, o acompanhamento e à supervisão dos convênios. Dessa forma, somente em 2005, essas instituições passaram a ser acompanhadas diretamente pela SME.

¹⁶ O início da transição foi regulamentado pelo Decreto Nº 40.268/2001, que instituiu a criação de uma Comissão Intersecretarial que integrou membros das Secretaria Municipal de Educação (SME) e da Assistência Social (SAS) com o objetivo de subsidiar este processo, estabelecendo normas a serem seguidas pelas creches municipais da rede: direta, indireta e particular conveniada.

¹⁷ A Comissão Intersecretarial SME/SAS, apresentou ao Conselho Municipal de Educação de São Paulo, em 27/11/2001, documento denominado *Plano de integração dos CEIs/Creches ao sistema municipal de ensino*. Este documento foi aprovado por meio do Parecer 18/2001.

¹⁸ Utilizarei o termo CEI/creche conveniado ao me referir aos CEIs Indiretos e creches particulares conveniadas.

Diante desse contexto, me sinto provocada a pensar nos profissionais que atuaram, e ainda atuam, nos CEIs conveniados que estão em transformação desde a sua recente inserção na educação: Quais funções ocupam este cenário? Quantos são? Em que contexto tem ocorrido a formação desses profissionais? Qual o papel da SME, por intermédio dos órgãos regionais, no acompanhamento a essas unidades escolares?

Sendo assim, a fim de aprofundar as discussões sobre os atos legais mencionados até aqui e organizados nos Quadros 4 e 5, constantes nos apêndices¹⁹ deste estudo, optei por analisar três aspectos referentes à celebração destes convênios: recursos humanos, formação dos profissionais e ação supervisora, por se harmonizarem com os objetivos desse estudo.

2.2.1. Recursos Humanos

A constituição do quadro de recursos humanos dos CEIs conveniados é determinada por atos legais, que também estabelecem como competência da OSC²⁰ a contratação por conta própria de funcionários qualificados e em quantidade suficiente à prestação do serviço. Ou seja, tanto a SAS e quanto à SME somente indicam, os cargos necessários, a quantidade de funcionários por cargo e a formação mínima exigida. Os demais critérios utilizados para as contratações ficam sob responsabilidade de cada OSC, que são responsáveis também, pelo pagamento de salários e atendimento às questões trabalhistas e previdenciárias, subsidiados pelo repasse mensal de verba pública. As relações de trabalho são regidas pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Todos os funcionários possuem uma carga horária de trabalho de 8 horas diárias e têm o valor do piso salarial acordado por meio de convenção coletiva de trabalho²¹ do Sindicato dos Trabalhadores em Entidades de assistência e Educação à Criança, ao Adolescente e a Família do Estado de São Paulo – Sitraemfa.

¹⁹ Apêndice A - QUADRO 4 – Legislações que regulamentaram a celebração, aditamento e acompanhamento dos CEIs indiretos e das creches particulares conveniadas da RME/SP em ação compartilhada com outras Secretaria

Apêndice B – Quadro 5 – Legislações que regulamentam a celebração, aditamento e acompanhamento dos CEIs/creches conveniados a SME/SP

²⁰ Organização Sociedade Civil (OSC) termo utilizado na legislação atual ao se referir às organizações que estabelecem parcerias com a SME. Porém, na trajetória históricas destas parcerias, já foram utilizadas as denominações entidade mantenedora e associações. Diante de diferentes nomenclaturas, optei por utilizar o primeiro ao longo do estudo, por estar mais coerente com momento atual.

²¹ A Convenção Coletiva de Trabalho em análise tem o período de vigência de 01/07/2017 a 30/06/2019, foi assinada e homologada em 27 de outubro de 2017. Disponível em 25/01/2017: http://www.sitraemfa.org.br/images/documentos/convencoes/2017/CONVENÇÃO_COLETIVA_2017_A_2019_MR072659-2017.pdf

Aos observamos as legislações estudadas, desde o início da transição dos CEIs para a SME, até os dias atuais (2018), observamos que os cargos mínimos exigidos são, de maneira geral, os mesmos, alterando-se apenas a quantidade e se a presença é facultativa ou obrigatória, conforme tabela 1.

Tabela 1: Recursos humanos: quantidade de funcionários por cargo

Portaria Cargos	Portaria Intersecretarial 04/2002	Portaria Intersecretarial 18/04	Portaria SME n° 3.795/2005	Portaria SME n° 5.152/2007	Portaria SME n° 3.969/2009	Portaria SME n° 3.477/2011	Portaria SME n° 4.548/2017
Diretor	01	01	01	01	01	01	01
Coord. Pedagógico	01	01	01	01	01	01	01
ADI PDI PEI	Dados na Tabela 2						
ADI/PDI PEI volante	¹ 01 a cada 60 crianças	¹ 01 a cada 60 crianças	¹ 01 a cada 60 crianças	² 01 a cada 70 crianças	² 01 a cada 70 crianças	² 01 a cada 70 crianças	² 01 a cada 70 crianças
Auxiliar de Enfermagem	01	*01	*01	*01	*01	*01	*01
Auxiliar administrativ o	01 a cada 250 crianças	01 a cada 250 crianças	*01 para CEI com mais de 100 crianças	*01 para CEI com mais de 100 crianças	*01 para CEI com mais de 100 crianças	*01 para CEI com mais de 100 crianças	*01
Aux. de Limpeza	¹ 01 a cada 60 crianças	¹ 01 a cada 60 crianças	¹ 01 a cada 60 crianças	³ 01 a cada 80 crianças	³ 01 a cada 80 Crianças	³ 01 a cada 80 crianças	³ 01 a cada 80 Crianças
Cozinheira	1	1	1	1	1	1	1
Aux. de Cozinha	¹ 01 a cada 60 crianças	¹ 01 a cada 60 crianças	¹ 01 a cada 60 crianças	³ 01 a cada 80 crianças	³ 01 a cada 80 Crianças	³ 01 a cada 80 crianças	³ 01 a cada 80 Crianças
Aux. de Berçário	Não previsto	Não previsto	Não previsto	*01	*01	*01	*01 a cada 50 bebês
Vigia/ Aux.de Manutenção	Não previsto	Não previsto	Não previsto	*Até 2	*Até 2	*Até 2	*Até 3
Aux. De Sala	Não previsto	Não previsto	Não previsto	Não previsto	1 a cada 10 professores	Não previsto	Não previsto
Auxiliar de direção	Não previsto	Não previsto	Não previsto	Não previsto	Não previsto	Não previsto	*01

FONTE: Elaborado pela pesquisadora, a partir de busca no site <http://www.supervisorc.com/>* Cargos facultativos no quadro de recursos humanos.

** ADI – Auxiliar de Desenvolvimento Infantil; PDI – Professor de Desenvolvimento Infantil; PEI – Professor de Educação Infantil (Estas diferentes denominações foram utilizadas no percurso histórico desta função)

¹ De 0 a 60 crianças – 1 funcionário; 61 a 120 crianças – 2 funcionários, e assim sucessivamente.

² De 0 a 70 crianças – 1 funcionário; 71 a 140 crianças – 2 funcionários, e assim sucessivamente.

³ De 0 a 80 crianças – 1 funcionário; 81 a 160 crianças – 2 funcionários, e assim sucessivamente.

O que se constata, a partir da organização anterior, é que a proporção de adultos por criança aumentou em 2007 para os cargos de auxiliar de limpeza, auxiliar de cozinha e professor volante. O mesmo se observa no cargo de professor, no qual há um aumento no

número previsto de crianças por agrupamento nas turmas que atendem crianças a partir de 3 anos, conforme apontado na tabela 2.

Tabela 2: Proporção criança/professor de acordo com o agrupamento

Portarias Agrupamentos	Portaria Intersecretaria 1 02/04	Portaria Intersecretarial 18/04	Portaria SME nº 3795/2005	Portaria SME nº 5152/2007	Portaria SME nº 3969/2009	Portaria SME nº 3477/2011	Portaria SME nº 4548/2017
Berçário Menor ¹ Berçário I ² (0 a 11 meses)	07	07	07	07	07	07	07
Berçário Menor ¹ Berçário II ² (1 ano)	09	09	09	09	09	09	09
Mini Grupo ¹ Mini Grupo I ³ (2 anos)	12	12	12	12	12	12	12
Grupo I ¹ 1º Estágio ² Mini Grupo II ³ (3 anos)	18	18	18	18	18	25	25
Grupo II ¹ 2º Estágio ² Infantil I ³ (4 anos)	20	20	20	20	20	30	29
Grupo III ¹ 2º Estágio ² Infantil II ³ (5 anos)	25	25	25	25	25	30	29
Grupo IIII ¹	30	30	30				

FONTE: Elaborado pela pesquisadora, a partir de busca no site <http://www.supervisorc.com/>

¹ Denominações dos agrupamentos utilizados até a Portaria SME Nº 3795/2005

² Denominações dos agrupamentos utilizados até a Portaria SME Nº 3969/2009

³ Denominações dos agrupamentos utilizados até a Portaria SME Nº 4548/2017

Atualmente, referente ao ano de 2018, não é previsto o atendimento para crianças de 4 e 5 anos nos CEIs direto, indireto e particular conveniado. Porém, o se observa nos atos legais é a possibilidade de aumentar a quantidade de crianças nas turmas de crianças de 4 e 5 anos, nas regiões onde houver demanda, respeitada a capacidade física das salas.

Esses dados sinalizam o quanto a educação infantil ainda precisa avançar para um atendimento de qualidade. A redução da quantidade de bebês e crianças por professor está entre as metas do Plano Municipal de Educação,²² no qual se almeja na Meta 2 a seguinte proporção: Berçário I – 7 bebês para cada educador; Berçário II – 9 bebês para cada educador; Mini-Grupo I – 12 bebês/crianças para cada educador; Mini-Grupo II – 25 crianças para cada

²²Plano Municipal de Educação (2015 – 2025), aprovado pela Lei nº 16.271, de 17 de setembro de 2015, estabelece na meta para a educação no período de 2015 a 2025

educador Infantil I – 25 crianças para cada educador; Infantil II – 25 crianças para cada educador.

Ainda em relação à quantidade de bebês e crianças por professor, no cenário atual, a questão se agrava quando observa-se a carga horária dos professores que atuam nos CEIs conveniados. Esses profissionais trabalham 8 horas diárias e cada um é responsável por uma turma. Porém, o atendimento aos bebês e às crianças é de 10 horas. Ou seja, por duas horas diárias as unidades escolares precisam organizar suas turmas para que as crianças sejam atendidas por outros professores, que, de maneira geral já têm turmas atribuídas, aumentando nesses períodos a proporção professor/criança, extrapolando a quantidade estipulada pela legislação específica. Desta forma, na primeira hora e na última hora de atendimento, o mesmo professor que, por exemplo, durante as demais horas é responsável por 7 bebês no Berçário I, passa a ser responsável por 14 bebês.

Ao considerar a organização dos CEIs diretos, verificamos uma contradição nas condições de trabalho do professor, visto que sua carga horária é de 6 horas diárias de trabalho, sendo 5 com criança e 1 hora atividade. Cada turma possui dois professores, um para turno da manhã e outro para o turno da tarde. Dessa forma, o atendimento de 10 horas destinado aos bebês e às crianças é realizado por dois professores, que trabalham 5 horas cada um no agrupamento que lhe é atribuído.

A comparação entre a organização dos CEIs nas duas formas de atendimento, evidencia que os bebês e as crianças atendidas nas instituições conveniadas têm seu período diário de acolhimento e de saída prejudicados pelo reduzido número de professores. Isso me move a pensar, se esta redução de número de professores, também compromete a atuação do diretor e do coordenador pedagógico que, diante do desafio de atender com segurança às crianças, acabam assumindo as atribuições dos professores nesses momentos.

Outro aspecto analisado, foi a formação inicial mínima exigida aos funcionários que atuam nos CEIs, na qual, desde o início de sua integração à SME, há a seguinte determinação: diretor e coordenador pedagógico – pedagogia; auxiliar de limpeza, auxiliar de cozinha, auxiliar de manutenção e cozinheira – ensino fundamental incompleto; auxiliar de enfermagem – ensino médico com registro no COREN; auxiliar administrativo – ensino médio; auxiliar de berçário – ensino fundamental.

Em 2009, conforme a tabela 1, foi previsto o cargo auxiliar de sala, que poderia ser contratado atendendo os seguintes critérios:

Constatada a carência de oferta de profissionais devidamente habilitados, a DRE poderá autorizar a contratação de um educador que comprove matrícula/frequência nos cursos de Pós-Graduação na área de Educação, ou no 2º ano/3º semestre dos cursos de Pedagogia ou Normal Superior, no mínimo. Não há delimitação de tempo no curso, quando se tratar de Pós-graduação. Na hipótese dessa contratação, caberá ao Coordenador Pedagógico supervisionar diretamente as atividades desenvolvidas por esse profissional.

Porém, o cargo supracitado, só foi mencionado nessa ocasião, sendo suprimido nas legislações que a sucederam. Já o cargo de assistente de direção foi previsto pela primeira vez, de maneira facultativa, na legislação em vigor, a Portaria nº 4.548/2017, com formação exigida em Pedagogia.

A presença facultativa de funções como auxiliar administrativo, auxiliar de enfermagem e auxiliar de berçário, dão às OSCs a possibilidade, ou não, de efetivar a contratação, pois não há nenhum repasse adicional vinculado à presença desses profissionais. Dessa forma, os funcionários dos CEIS conveniados têm condições desiguais, entre si, na execução de suas tarefas profissionais, indicando uma sobrecarga de tarefas da equipe gestora (diretor e coordenador pedagógico), assim como dos professores, impactando no serviço prestado às famílias, aos bebês e às crianças.

A formação exigida para o cargo de professor também foi sofrendo alterações, assim como a nomenclatura do cargo. De acordo com Franco (2009), a primeira nomenclatura, regulamentada por ato legal, foi a de Pajem²³ no ano de 1973, tendo como exigência para exercer a função, possuir o ensino primário completo e um curso profissional oferecido pela própria prefeitura com a duração de dois meses.

Ainda de acordo com a pesquisadora, a alteração do cargo de Pajem para Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI)²⁴ ocorreu em 1988, que também exigia como formação mínima o ensino primário e a capacitação em serviço. Somente em 1994, esse cargo passou a exigir como formação mínima o segundo grau completo.

Em 2002, o primeiro ato legal publicado após o início da transição das creches da SAS para SME, exigia para os CEIs conveniados que os ocupantes do cargo de ADI tivessem como formação o ensino médio/course normal, com término até o final da vigência do convênio. Esse prazo foi expandindo em 2004, com o Plano Nacional de Educação,²⁵ conferindo o prazo de cinco anos, para que todos os dirigentes de instituições de educação infantil realizassem a formação apropriada em nível médio (modalidade Normal) e, em dez

²³ Decreto nº 10.318 de 12 janeiro de 1973

²⁴ Lei nº 10.430 de 29 de fevereiro de 1988

²⁵ Lei Federal nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação

anos, formação de nível superior. Para os professores, o prazo foi de cinco anos, para que todos tivessem habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tivessem formação específica de nível superior.

Ainda se observa que, em 2004, há avanços quanto à utilização da denominação de Professor de Desenvolvimento Infantil (PDI),²⁶ apesar de ainda não descartar o termo ADI. A utilização dessas duas nomenclaturas é observada até 2009, quando se passou a utilizar o termo Professor de Educação Infantil (PEI),²⁷ que prevalece até a legislação vigente.

Em relação ao ato legal publicado em 2009, também se constatou a exigência mínima de habilitação em nível superior em pedagogia ou normal superior para os PEIs, admitida como formação mínima para o exercício o magistério em nível médio na modalidade normal, atendendo ao art. 62 da LDB, o mesmo exigido até hoje (2018). Dessa forma, finda-se o prazo estabelecido pelo PNE de 2001.

Todas essas alterações de nomenclatura do cargo e a exigência de formação marcaram a trajetória dos educadores que atuam nos CEIs conveniados, assim como a construção da identidade destes profissionais, que está presente há apenas 16 anos na carreira do magistério.

Já em relação à função de coordenador pedagógico, alvo desta pesquisa, ela já existia nas creches diretas antes da transição de SAS para SME. Esse cargo recebia o nome de Pedagogo, assim, o profissional exercia a função de coordenador pedagógico e tinha suas atribuições regulamentadas pela Secretaria da Família e Bem-Estar Social (FABES).²⁸ Porém, em relação às creches conveniadas não há publicações legais.

Diante da ausência de atribuições específicas às creches conveniadas, considero válido destacar a atribuições gerais desse profissional na creche direta, por ser um indicativo do que se espera do CP também nos convênios. Apenas encontramos na Portaria nº 19 de 1996 – FABES-GAB, a solicitação desse cargo entre os membros da equipe administrativa da creche, tendo como exigência formação em nível superior.

Analisando as atribuições publicadas, observa-se a relevância dada a esse cargo para o funcionamento e organização da creche, além da função formativa de suas atribuições no acompanhamento e formação das ADIs, sempre em uma ação conjunta com o diretor.

²⁶ Lei Municipal nº 13.574 de 12 de maio de 2003, que dispõe sobre a transformação e inclusão no Quadro do Magistério Municipal, do Quadro dos Profissionais de Educação dos cargos de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, Pedagogo e Diretor de Equipamento Social.

²⁷ Lei Municipal nº 14.660 de 26 de dezembro de 2007, que reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei nº 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal.

²⁸ As atribuições do cargo Pedagogo, como função de coordenador pedagógico, são definidas na Portaria nº 86 de 1993.

Também se observam ações de cunho administrativo, que o coloca como responsável pela escola na ausência e impedimentos legais do diretor.

Após a transição das creches da SAS para SME, o cargo passa a ser denominado “coordenador pedagógico” e permanece tendo como solicitação a formação em pedagogia.

2.2.2. Formação dos Educadores

Neste estudo, definimos como educador todo profissional que trabalha no CEI, pois todos os adultos interagem com as crianças, sendo fundamental a participação de todos nos momentos formativos.

A partir dos estudos dos atos legais já mencionados, pode-se constatar que a formação dos educadores era denominada como capacitação e treinamento, sendo de responsabilidade das OSCs.

A forma como a SME solicita a organização dessas capacitações, difere ao longo dos anos, visto que as portarias publicadas em 2002, 2004 e 2005 determinam que as entidades deveriam discriminar em seu Plano de Trabalho como esses profissionais seriam treinados, a periodicidade, os responsáveis pela capacitação e os recursos destinados para essa finalidade. Já as portarias publicadas em 2007 e 2009, por sua vez, não deixam claro como deveria ser ofertada essa formação. No entanto, em 2011 retoma-se a solicitação de apresentação de um plano de capacitação dos recursos humanos.

Em relação aos momentos em que seriam garantidas essa capacitação, os atos legais previam uma parada mensal, denominada “parada pedagógica” que tinha como objetivo a realização de atividades que promovessem a melhoria na qualidade do atendimento oferecido à população.

A partir de 2017, as paradas pedagógicas foram substituídas pelas reuniões pedagógicas, sendo previstas apenas quatro por ano. Além dessas reuniões, passaram a ser previstas duas reuniões para organização da unidade, duas reuniões para análise de documentação pedagógica e duas para avaliação da instituição.

Isto posto, observamos que desde a sua transição da SAS para SME, os CEIs conveniados contavam com poucos momentos destinados à formação/capacitação de seus profissionais, garantidos por força da legislação. Esse aspecto, pode indicar a existência de desigualdades na oferta desses momentos formativos, pois a depender dos recursos financeiros e do comprometimento de cada OSC, há a possibilidade de outras ofertas de ações formativas, para além dos atos legais.

Outro aspecto relevante é a falta de momentos destinados à formação continuada e ao planejamento de atividades, ações essenciais para um trabalho docente de qualidade, como já apontado anteriormente neste estudo, uma vez que os professores possuem uma jornada de trabalho de 8 horas diárias, sendo cumprida em sua integralidade no atendimento com às crianças.

A LBD, ao tratar da valorização dos profissionais da educação, indica a importância de o professor ter em sua carga horária de trabalho um período reservado a estudos, planejamento e avaliação. Porém, observamos que essa ação ainda não foi ofertada aos professores dos CEIs conveniados.

Em contrapartida, os professores de educação infantil que atuam nos CEIs diretos têm 5 horas atividades por semana, sendo três coletivas realizadas na unidade educacional e 2 em local de livre escolha.²⁹

Apesar de ambos os CEIs, diretos e conveniados, atenderem o mesmo público alvo, os bebês e as crianças de 0 a 3 anos nas unidades escolares públicos da cidade de São Paulo, os profissionais possuem condições de trabalho diferentes, atuando dentro de uma mesma Secretaria de Educação. Como garantir uma educação de qualidade a todos atendidos na educação infantil da RME de São Paulo, como condições de trabalho tão desiguais aos seus profissionais?

Por fim, ainda em relação à organização das reuniões formativas previstas por atos legais, estas devem estar em consonância com as diretrizes da SME e serem acompanhadas por representantes das Coordenadorias de Educação/Diretoria Regional de Educação, indicando a relevância de tratar, nesse estudo, da ação supervisora que compete a esses órgãos regionais.

2.2.3. Ação supervisora

O estudo das legislações indicou que, após o início da transição dos CEIs conveniados da SAS para SME, a ação supervisora, era inicialmente realizada pelas SAS regionais em conjunto com os órgãos regionais da SME nos anos de 2002 a 2004. Somente em 2005, passou a ser responsabilidade exclusiva de SME.³⁰

²⁹ Condição garantida pelo parágrafo 4º da art. 15 da Lei Municipal Nº 14.660/2017

³⁰ Os órgãos regionais da SME, sofreram ao longo dos anos mudanças em sua denominação: Núcleo de Ação Educativa (NAE) até 2004; Coordenadoria de Educação (CE) a partir de 2005; Diretoria Regional de Educação (DRE) a partir de 2009, sendo utilizada até hoje (2018).

Desta forma, os órgãos regionais de SME, por meio do supervisor escolar e dos setores competentes, deveriam:

- Emitir parecer técnico para celebração e aditamento de contratos entre a Prefeitura do Município de São Paulo (PMSP) e as entidades/associações/organizações;
- Acompanhamento e fiscalização dos serviços prestados pelas CEIs;
- Orientar, acompanhar e supervisionar a elaboração e execução de documentos como: Plano de Trabalho, Projeto Pedagógico e Regimento escolar;
- Examinar e aprovar a prestação de contas, a fim de garantir o fiel cumprimento do proposto nos termos dos convênios;
- Avaliar o convênio sessenta dias antes do término do contrato, averiguando a possibilidade de prorrogação;
- Orientar e acompanhar unidade educacional no processo de autorização de funcionamento do CEI;
- Orientar, aprovar e acompanhar a elaboração e execução do calendário anual de atividades;
- Acompanhar o planejamento e o desenvolvimento das práticas educativas;
- Orientar e acompanhar a formação dos profissionais, socializando estudos e pesquisas recentes na área da educação, bem como as diretrizes da SME.
- Elaborar relatório mensal para a averiguação em loco para a constatação do serviço prestado. Esses relatórios versam sobre aspectos administrativos, pedagógicos, físicos e materiais.

Observamos que falta clareza na distribuição das ações de acompanhamento, pois as portarias não definem o que competiria especificamente ao supervisor escolar e ao setor de convênio. Sendo assim, cabia ao diretor de cada Diretoria Regional de Educação organizar este acompanhamento.

Três portarias divergem deste cenário: a Portaria Intersecretarial 18/2004, a Portaria nº 3.477/2011 e a Portaria em vigência de nº 4.548/2017.

A portaria de 2004 delega a ação supervisora a um ou mais supervisores escolares escolhidos pelo coordenador da Coordenadoria de Educação, tendo como principais responsabilidades a emissão do relatório mensal, a averiguação de irregularidades e acompanhamento da aquisição de bens com repasse público.

Por outro lado, a Portaria nº 3.477 de 2011 distingue as atribuições dos setores da DRE: setor de convênio e contabilidade; assistente técnico de engenharia; supervisão escolar.

Ao primeiro, cabia acompanhar o processo de avaliação do serviço conveniado, no que se refere à documentação e cumprimento das cláusulas conveniadas. Já ao segundo, deveria verificar as condições de funcionamento do imóvel quanto aos aspectos físicos do prédio, utilizando como referência o contido nos Padrões Básicos de Infraestrutura.

Em relação à supervisão escolar, o rol de incumbência era mais vasto: verificação das condições de funcionamento do imóvel quanto às questões técnico-administrativas e de recursos materiais, utilizando como referência o contido nos Padrões Básicos de Infraestrutura³¹; orientação e acompanhamento da formação dos profissionais; orientação, aprovação e acompanhamento das ações e atualizações do calendário de atividades. Também lhe era incumbida a fiscalização do acompanhamento da frequência das crianças regularmente matriculadas e do acompanhamento do processo de avaliação do serviço conveniado, considerando o previsto no Plano de Trabalho.

Em relação à legislação em vigor, há um fato inédito em relação às ações de monitoramento e avaliação, a constituição no âmbito da DRE da Comissão de Monitoramento Avaliação Regional. Essa comissão tem como competência: homologar os relatórios técnicos de monitoramento e avaliação da parceria, emitidos pelo Setor de Parcerias;³² propor e implementar ações de aprimoramento dos procedimentos; emitir pareceres com a finalidade de unificar entendimentos e solucionar controvérsias, ouvindo, sempre que necessário, a Comissão de Monitoramento e Avaliação Central e manifestar-se sobre recursos e eventuais denúncias de irregularidades.

Ainda no âmbito da DRE, há o Setor de Parcerias que deverá elaborar no último trimestre de cada ano Relatório Técnico de Monitoramento e Avaliação, considerando o cumprimento do Plano de trabalho,³³ suas metas e pesquisa de satisfação de atendimento. Esse relatório deverá ser apreciado e homologado pela Comissão de Monitoramento Avaliação Regional, assim como, deverá ser dada ciência à OSC.

³¹ Regulamentado pela Portaria nº 3.479/2011 e revogado pela Portaria nº 5.959/2015, que instituiu os Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulista.

³² O termo parceria substituiu na legislação em vigor, o termo convênio, em consonância com a Lei Federal Nº 13.019/2014 que altera a denominação das relações jurídicas entre a administração pública e a OSC para “parcerias”, deixando o termo “convênio” apenas para as relações entre entes federados (União, estados, Distrito Federal e municípios).

³³ O Plano de trabalho é um dos documentos obrigatórios para a celebração da parceria entre a SME e a OSC, por meio de um Termo de Colaboração. Por isso, a sua elaboração é orientada pela SME, órgão público da PMSP responsável pela parceria destinada a atendimento em CEIs/Creches. O Plano de Trabalho define as metas a serem atingidas durante a vigência da parceria. Estas metas abordam questões como: organização de espaço, alimentação, gestão democrática, formação dos profissionais; quadro de recursos humanos; atendimento as diretrizes de SME; frequência das crianças; aplicação dos recursos recebidos; e gratuidade no atendimento.

A atuação do supervisor escolar permanece prevista, no sentido de realizar o monitoramento e a avaliação em loco, fiscalizando e acompanhado aspectos administrativos, pedagógicos e de infraestrutura.

A síntese deste acompanhamento é registrada no relatório de visita mensal, elaborado pelo supervisor escolar e encaminhado ao Setor de Parcerias, no qual as informações serão comparadas com os documentos apresentados pela OSC.

A maioria desses itens abrangem questões muito amplas, o que dificulta a sua mensuração. O Relatório de Auditoria Extraplano (2017) ao tratar do acompanhamento realizado pela supervisão, por meio de análise de uma amostra de relatórios da rede conveniada, sinaliza algumas fragilidades no acompanhamento feito por ela. É apontada a falta de um manual de procedimentos para as ações fiscalizatórias, pois as respostas dadas aos itens de verificação, acabam ficando na subjetividade de cada supervisor.

Essa fragilidade pode ser observada nas seguintes metas:

- d)** Garantir a organização de todos os espaços para o pleno funcionamento do CEI;
- l)** Proporcionar aprendizagens e vivências enriquecedoras para 100% (cem por cento) das crianças matriculadas em consonância com as diretrizes da SME;
- m)** Garantir a qualidade das atividades com e para as crianças em consonância com as diretrizes da SME;

(PORTARIA Nº 4.548/2017, art. 50)

Falta parâmetro para a avaliação dessas metas, que possuem um viés pedagógico. Consequentemente, cada supervisor irá avaliá-las de acordo com suas concepções.

Um caminho possível para essa questão, é a utilização das publicações da SME para a educação infantil, as Orientações Normativas nº 01/2013 e 01/2015, o Currículo Integrador da Infância Paulistana e os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, que trazem discussões sobre as concepções de infância, de criança e de currículo na infância, além de alguns indicadores do que se espera destas instituições.

Uma das ações do supervisor escolar, prevista em portaria que merece destaque, é o acompanhamento da formação continuada dos profissionais. Neste item também falta clareza para a execução dessa ação, pois não são definidos os parâmetros para a realização desta formação.

Craveiro (2015) em sua tese aponta para as desigualdades existentes na organização dessa formação dos profissionais, pois cada entidade³⁴ se organizava de uma maneira, a depender dos recursos próprios na contratação de formadores, da autonomia ou não das

³⁴ No período de realização da pesquisa (2015), as OSC eram denominadas como entidades mantenedoras.

equipes gestoras na escolha dos temas a serem abordados e do apoio recebido ou não pelas entidades.

Com toda esta variedade de cenários na organização das formações, novamente, cada supervisor faz este acompanhamento dentro de parâmetros próprios, de acordo com a subjetividade de cada um.

Além disso, cada DRE possui uma Divisão Pedagógica (DIPED)³⁵ responsável pelo acompanhamento pedagógico das unidades escolares. Porém, na Portaria em estudo, essa divisão não é mencionada, o que nos mostra uma desobrigação desta diretoria em realizar um acompanhamento efetivo aos CEIs conveniados.

O Relatório de Auditoria Extraplano (2017) mostra que, apesar de não ser acionada legalmente, existem ações formativas realizadas pelas DIPEDs. Cada Divisão se organiza a sua maneira oferecendo reuniões formativas em sua maioria com foco no coordenador pedagógico e em menor quantidade para os professores. A frequência e a periodicidade desses encontros também ficam a critério de cada Diretoria Regional de Educação, ocasionando, dentro da SME diferentes formas de atuação.

Outro aspecto a ser considerado, é a quantidade de supervisores escolares em cada DRE. A quantidade de CEIs conveniados vem aumento consideravelmente nos últimos anos, porém, o número de supervisores escolares por DRE é o mesmo desde 2008. Dessa forma, observamos supervisores de DREs como a de Guaianases e de Itaquera, com um número grande de unidades conveniadas para acompanhar, sendo a primeira com média de 9 a 10 e a segunda com 6 a 7, além das demais atribuições, como: acompanhamento das unidades escolares da rede direta e as escolas particulares de educação infantil.

³⁵ DIPED – Divisão Pedagógica, regulamentada pela Portaria nº 7.846/2016, conforme disposto no art. 116: - implementar políticas e ações curriculares, de formação de profissionais da educação e de avaliação da Secretaria, bem como acompanhar e avaliar sua implementação; - implementar e articular ações educacionais e de gestão relacionadas a: apoio e acompanhamento da aprendizagem, bem como de resultados dos processos de avaliação interna e externa, apoiando as unidades educacionais nos ajustes das ações pedagógicas; educação ambiental, étnico-racial e em gênero e sexualidades; tecnologias e culturas digitais, da leitura e da educomunicação; educação integral; - coordenar e acompanhar o trabalho e a formação dos Professores Orientadores de Informática Educativa e ações para o uso pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação, em articulação com o Núcleo de Tecnologias para a Aprendizagem do Núcleo Técnico de Currículo da Coordenadoria Pedagógica da SME; - fortalecer, em articulação com outros órgãos centrais e locais, a Rede de Proteção Social e as ações dos profissionais da educação no processo de ensino-aprendizagem; - realizar o serviço itinerante, a partir das necessidades das Unidades Educacionais. Parágrafo único. A Divisão Pedagógica das Diretorias Regionais de Educação deverá atuar de forma integrada com a Coordenadoria Pedagógica – COPED.

Dessa forma, a ação do supervisor escolar, fica prejudicada pela sobre carga de trabalho, devido ao expressivo número de unidades que acompanham. Isto, compromete uma das atribuições que considero de suma importância – a orientação e o acompanhamento da formação dos profissionais, socializando as recentes reflexões e pesquisas na área da Educação Infantil, bem como as discussões realizadas na RME.

Mas afinal, de quais discussões realizadas por SME devem ser consideradas nesta formação? Qual é a proposta curricular destinada à infância paulistana? Discutir essas questões se torna relevante neste estudo, pois é necessário evidenciar o que se espera dos CEIs conveniados no atendimento às crianças de 0 a 3 anos, pois estas diretrizes irão nortear a ação do coordenador pedagógico em sua atuação como formador de formadores nas unidades escolares.

2.3. A organização da educação infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e o Currículo Integrador da Infância Paulistana

O currículo integrador da infância³⁶ paulistana é a política pública educacional voltada para a infância presente nas instituições de educação infantil (CEI e EMEI) e o ensino fundamental na RME de São Paulo.

Esta proposta curricular deve ser fundamentadora no planejamento de propostas pedagógicas que acolham e respeitem as vozes das crianças, suas histórias e potencialidades, atendendo a todos, sem quaisquer tipos de discriminação.

O documento que aborda esta proposta curricular é denominado *O Currículo Integrador da Infância Paulista*.³⁷ Porém, a atual gestão iniciou no ano de 2018, a constituição de grupo de trabalho, que envolverá profissionais da RME, para discutir o currículo da educação infantil, com a intenção de alinhá-lo à Base Nacional Comum Curricular. Dessa forma, a educação infantil da RME de São Paulo se mantém organizada a partir do Currículo integrador da Infância Paulistana.

Um dos norteadores deste documento é o reconhecimento da integralidade dos bebês e das crianças, que ao longo da história foram vistos como sujeitos que um dia “viriam a ser”. Porém esse documento, os compreendem como sujeitos ativos, dispostos a participar e interagir nas vivências de hoje.

³⁶ Infância é entendida como período de vida do ser humano que perdura do 0 aos 12 anos, em consonância com o art. 2º da Lei Nº 8.096 de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

³⁷ O documento Currículo Integrador da Infância Paulistana, foi publicado em 2015, na gestão do prefeito Fernando Haddad

A leitura do documento permite compreender que o caminho para a concretização do currículo integrador perpassa as interações horizontais, subvertendo a lógica adultocêntrica, na qual a criança é ouvida e envolvida em todo o processo educativo. Desta forma, busca-se oferecer experiências significativas e a valorização das diversas linguagens.

Nesta perspectiva, segundo o documento, pensar na organização dos espaços se torna imprescindível, pois ele é um elemento essencial para a promoção do desenvolvimento dos bebês e das crianças. Sendo assim, deve ser organizado de modo que seja desafiador, acolhedor, seguro, que favoreça as interações e a expressão por várias linguagens.

O tempo deve também ser planejado, conforme apresenta o documento, favorecendo a curiosidade e as indagações dos bebês e das crianças. Almeja-se, segundo documento que esses sujeitos tenham tempo para brincar livremente e para fazer escolhas, além das experiências dirigidas pelos professores.

Em relação ao material, o documento aponta que ele deve ser diversificado, contemplando não somente os industrializados, mas também os objetos do nosso cotidiano (tampas de panelas, potes, tecidos, etc.) e elementos da natureza (folhas, pedras, sementes, etc.). A disposição dos materiais deve garantir acesso dos bebês e das crianças, provocando e favorecendo a ação desses sujeitos.

O documento, ainda, dá um destaque especial ao brincar, pois o considera uma atividade essencial para o desenvolvimento humano, tanto nos espaços da educação infantil, quanto no ensino fundamental. Esse brincar, que se inicia quando se é um bebê, por meio da exploração dos materiais, vai se sofisticando com o passar dos anos, abarcando o faz de conta e os jogos de regras. O brincar favorece:

- ✓ a exploração, a descoberta e a autonomia;
- ✓ as interações, as negociações e a capacidade de planejar;
- ✓ o desenvolvimento da linguagem e da comunicação;
- ✓ o exercício da função simbólica da consciência (capacidade de usar um objeto para ser outro), essencial para a apropriação da cultura escrita;
- ✓ a representação dos traços típicos dos seres humanos, os valores e sentimentos, podendo assim revelar a construção de ações preconceituosas que devem ser refletidas no espaço escolar;
- ✓ o desenvolvimento da personalidade da criança, pois tem como conteúdo o ser humano.

Sendo assim, é possível compreender, a partir do estudo do documento, que para o professor, o brincar deve ser um momento rico para observação das relações, das descobertas

e das potencialidades dos bebês e das crianças. Assim, a organização do espaço, do tempo e dos materiais para o brincar deve ser carregada de intencionalidade deste profissional.

O documento ainda reitera a necessidade de o professor deixar de ser o centro da ação educativa e colocar o bebê e a criança nesse lugar. Isto não descaracteriza a relevância de seu papel na educação infantil, na verdade, atribui a ele a função de organizar o tempo, o espaço e os materiais de maneira intencional e criativa.

Este é o um desafio a ser enfrentado quando se pensa na formação inicial e continuada destes professores da infância, inclusive a que acontece na escola. Será que a formação tem conseguido preparar estes professores para atuarem de forma coerente com a proposta curricular em vigor? As formações oferecidas estão alinhadas com as discussões recentes sobre a infância?

Outro aspecto abordado neste documento, é a cultura da leitura e da escrita. Parte-se da concepção de que a aquisição das competências leitoras e escritoras são iniciadas no CEI, quando os educadores leem para os bebês e as crianças, deixam livros na altura dos olhos e das mãos destes, escrevendo pequenas histórias narradas pelas crianças. Já na EMEI, segundo o documento, deve ser garantido o acesso à leitura e à escrita, utilizadas em sua função social, ampliando as possibilidades de leitura de diferentes textos pelo professor e a construção de textos tendo o professor como escriba. Dessa forma, segundo o documento, na EMEF essa criança já terá constituído os elementos mais importantes para a produção de leitores e escritores: “a vontade, a necessidade, o desejo de ler e escrever, além disso, a atitude própria do ler e escrever frente a um texto lido, não procura reconhecer sons, mas compreender seu conteúdo.” (São Paulo, 2015b, p. 63)

Por fim, o documento trata da documentação pedagógica, visto que documentar é uma ação imprescindível para que os professores se desenvolvam profissionalmente, para o planejamento das ações educativas e, principalmente, na construção de experiências positivas para os bebês e crianças.

O documento, ainda, prevê a possibilidade de utilização de diferentes formas de registro, que podem ser feitos pelos professores e, também, pelas próprias crianças, favorecendo o desenvolvimento do protagonismo infantil. Além disso, o documento sugere que esses registros podem ser um rico material de estudo para os horários coletivos, favorecendo a reflexão sobre a prática e os processos de avaliação e planejamento.

Esse estudo se alinha com esta concepção de avaliação como estimuladora de reflexões sobre as práticas pedagógicas. Porém, há de se considerar a dificuldade encontrada pelos CEIs conveniados, em relação aos escassos momentos coletivos de formação no

contexto escolar, como já apontados anteriormente. Por consequência, é necessário refletir sobre a influência desse aspecto na qualidade da educação infantil.

Nesta perspectiva, o documento *Padrões Básicos de Qualidade na Educação/ Infantil Paulistana* irá discorrer sobre a questão da qualidade. Esse documento tem por finalidade atender ao disposto na Meta I do PNE (2014 - 2024), com vistas a assegurar às crianças de 0 a 5 anos uma educação de qualidade, atendendo às especificidades da educação infantil.

De acordo com o documento, os princípios norteadores da concepção de qualidade social da educação infantil paulistana são:

A observância das características e singularidades de cada região da cidade, na perspectiva dos sujeitos e culturas, que influenciam na constituição das múltiplas infâncias que se concretizam a partir das variáveis relacionadas à classe social, etnia, raça, religião, condição socioeconômica e gênero;

A relação indissociável entre proposta pedagógica e espaço físico, entendendo o espaço como elemento que concretiza a pedagogia da infância à medida que, cotidianamente, vão se constituindo diferentes ambientes que considerem todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o afetivo, a segurança, as interações, as descobertas, a brincadeira, a liberdade, a autonomia, a corporeidade e a construção da identidade positiva dos bebês e crianças;

A atuação intencional das educadoras e dos educadores na constituição dos ambientes, na organização dos tempos e na seleção e organização dos brinquedos, materiais e objetos permite que as relações e as interações entre adultos, bebês e crianças sejam promotoras do desenvolvimento de autonomia e de aprendizagens. (SÃO PAULO, 2015c, p. 9)

Os padrões básicos de qualidade são organizados nesse documento nos seguintes aspectos:

✓ Projeto Político Pedagógico (PPP) - definido como algo dinâmico e vivo, que deve ser construído e reconstruído no coletivo. A gestão democrática é apontada como necessária, devendo pautar-se no respeito e na participação de todos, não importando cargo que ocupem ou da idade que tenham. Todos devem ter direito à voz, à participação e à tomada de decisão.

✓ Organização do tempo, espaço físico/ambientes e interações - são ações com sentido em si próprias, mas que acontecem conjuntamente. Pensar sobre esses aspectos é necessário, pois são reveladores de concepções que permeiam as práticas pedagógicas. Dessa forma, o documento apresenta as características mínimas de todos os espaços da unidade educacional de educação infantil (ambientes internos: salas de atividades para bebês de 0 a 1 ano e crianças de até 5 anos; fraldário, banheiro infantil e outros; ambientes externos: áreas ao

ar livre; ambientes de apoio pedagógico: secretaria, salas dos professores, direção, coordenação pedagógica; e ambientes de serviço: cozinha, lactário, lavanderia, etc.).

✓ Recursos materiais e mobiliários - a seleção e a organização dos materiais que serão utilizados na educação infantil, de acordo com o documento, devem ser planejados, refletindo o compromisso dos professores em garantir condições para que os bebês e as crianças se desenvolvam de forma criativa e prazerosa. Nesta perspectiva, este documento elenca quais características devem ser observados pelos educadores na aquisição de materiais e oferece sugestões de como diversificar esses materiais.

✓ Recursos humanos, condições de trabalho e formação dos profissionais da educação – o documento considera que todos os profissionais que atuam nos espaços de educação infantil são educadores e, dessa forma, devem participar de ações que organizem o tempo, os espaços e os materiais, conforme previsto no PPP da unidade escolar. Para o fortalecimento dessas ações de planejamento e execução das práticas pedagógicas, a formação dos profissionais é apontada no documento como uma ação essencial, que favorecerá a construção de práticas pedagógicas que corroborem com a concepção de criança defendida em todos os documentos estudados nessa pesquisa.

A formação continuada também é sinalizada no documento, como uma condição de trabalho relevante para a valorização dos profissionais. Além da formação, outros aspectos são elencados referentes a essa temática. São elas: quadro de recursos humanos completo; respeito às diferenças culturais, étnicos-raciais-religiosas, às orientações sexuais, de deficiência e de gênero de todos; cumprimento dos direitos trabalhistas, de acordo com o vínculo jurídico estabelecido (estatutário ou CLT); conhecimento teórico e prático sobre os bebês e as crianças, conforme as diretrizes federais e municipais; e trabalho coletivo e autoral como premissa da ação educativa.

Todas essas questões apontadas como necessárias para a valorização dos profissionais, revelam que a formação continuada é apenas uma condição de trabalho, mas não a única. Analisar essas condições no contexto de trabalho dos CEIs conveniados podem evidenciar as fragilidades, como a existência de poucos momentos de formação coletiva inserida no horário de trabalhos dos professores e da equipe gestora. Porém, é necessário ponderar se essa fragilidade é reconhecida e apontada pelos profissionais, e quais outras são reconhecidas.

Um instrumento potente para a reflexão do cotidiano escolar são os *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista*. A construção desse documento teve início a partir de uma experiência de avaliação participativa realizada em algumas unidades escolares

da RME de São Paulo, nos anos de 2013 e 2014, tendo como base o documento do MEC, publicado em 2009, *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil*.

A partir das contribuições do Grupo de Trabalho, que foi composto para discutir a reformulação do documento do MEC, alinhando-o com a realidade da RME, foi publicada a versão final do documento em 2016. Esse documento tem como objetivo a prática da autoavaliação institucional participativa, que visa à busca da garantia do direito a uma educação infantil pública de qualidade para todos os bebês e crianças que vivem na cidade de São Paulo. Além disso, se propõe a subsidiar as escolas na reflexão e na construção de caminhos próprios e contextualizados, no trabalho que será desenvolvido.

Esta autoavaliação deve contar com a participação de toda comunidade escolar: profissionais que atuam na unidade e as famílias atendidas. A sua realização é garantida em calendário escolar, com a previsão de dois dias, sem atendimento aos bebês e às crianças, sendo o primeiro destinado a aplicação dos indicadores de qualidade e o segundo para o planejamento de ações que buscarão solucionar os aspectos que ainda não estão de acordo com os padrões básicos de qualidade.

O documento está organizado em nove dimensões: 1. Planejamento e gestão educacional; 2. Autoria, participação e escuta de bebês e crianças; 3. Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias; 4. Interações; 5) Relações étnico/raciais e de gênero; 6. Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais; 7. Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo; 8. Formação e condições de trabalho dos educadores e das educadoras; 9. Rede de proteção sociocultural: Unidade Educacional, família/responsáveis, comunidade e cidade.

As dimensões se desdobram em indicadores de qualidade, que contribuem para a análise da realidade da unidade educacional, elucidando o que deve ser avaliado em cada dimensão.

Essa autoavaliação, como já mencionado anteriormente, é realizada em duas etapas: A autoavaliação e o Plano de Ação. O Quadro 1, esclarece as atividades, os objetivos e quem participa de cada etapa.

Quadro 1: Organização das etapas de aplicação os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana

Etapas	Atividades	Objetivos	Quem Participa
Autoavaliação	Organização da autoavaliação	Planejar a autoavaliação por meio da organização dos espaços, materiais e mobilização da comunidade	Grupo de trabalho das Unidades responsável pela organização da autoavaliação
	Realização da autoavaliação	Obter um panorama dos pontos fortes e desafios de Unidade Educacional por meio da avaliação participativa	Todos os profissionais da Unidade, familiares/responsáveis, comunidade, Supervisores Escolares
Plano de Ação	Organização do Plano de Ação	Planejar as Ações	Grupo de trabalho das Unidades responsável pela organização do Plano de Ação
	Realização do Plano de Ação	Elaborar um Plano de Ação da Unidade Educacional com base no diagnóstico da Unidade	Todos os profissionais da Unidade, familiares/responsáveis, comunidade, Supervisores Escolares

FONTE: Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista (SÃO PAULO, 2016, p. 16)

No primeiro momento, os participantes, pais/responsáveis e profissionais da unidade, serão divididos em nove grupos, sendo que cada um ficará responsável por avaliar uma dimensão. A metodologia utilizada para essa autoavaliação utiliza cores para indicar se as questões apontadas são atendidas totalmente, parcialmente ou não são atendidas. Dessa forma, o verde será utilizado caso o grupo avalie que as ações, atitudes ou situações existem e já estão consolidadas; o amarelo se as ações, atitudes ou situações avaliadas ocorrem de vez em quando, mas ainda não estão consolidadas; e vermelho quando as ações, atitudes ou situações não existem na instituição.

Após a finalização das discussões nos pequenos grupos, todos os participantes se reúnem em plenária, em que é apresentada uma síntese das discussões de cada grupo e os participantes podem se manifestar alterando ou mantendo a cor, garantindo o amplo debate.

Finalizada essa etapa, a equipe escolar e a comunidade terão um retrato sobre os pontos fortes e os desafios a serem enfrentados pela unidade educacional.

No segundo momento, a comunidade escolar é novamente convidada a participar, a fim de elaborar junto à equipe escolar interna um plano de ação que será feito a partir dos desafios elencados no primeiro momento. Esse plano pode gerar demandas para a própria unidade educacional e para outros órgãos da SME, como DRE e DIPED.

O documento defende que a unidade educacional, ao compreender seus pontos fortes e fracos, terá condições de interferir, traçando caminhos e estabelecendo prioridades, para um atendimento de qualidades aos bebês e às crianças.

A potencialidade desse documento é irrefutável no contexto de escola pública e democrática. Porém, nos CEIs conveniados, onde as relações de trabalho são regidas pela CLT, me suscita a pensar se o medo de perder o emprego ou o convênio possam ser fatores de interferência no resultado destas avaliações.

A implementação de todas as diretrizes trazidas pelos documentos é um grande desafio para todas as unidades escolares de educação infantil da RME de São Paulo. Porém, dentro do contexto dos CEIs conveniados, percebo um distanciamento maior quanto à apropriação desses materiais, pois apenas disponibilizá-los a essas unidades não garante seu estudo e reflexão.

2.3.1. Considerações sobre os documentos da SME para educação infantil

Os estudos destes documentos revelam, ao menos no campo teórico, o compromisso firmado com uma educação infantil de qualidade na cidade de São Paulo.

As concepções trazidas nesses documentos são frutos de discussões, pesquisas e estudos iniciados na década de 80, como apresentado no histórico desta pesquisa, e que hoje representa uma concepção de direito aos bebês e às crianças: direito à educação, direito de serem ouvidos, direito de ter as diferenças étnico-raciais-religiosas, de gênero e as deficiências respeitadas; direito a viver a infância. Assim, o compromisso de todos os educadores que atuam na educação infantil deve ser trazer à luz todas as infâncias, que ao longo da história foram negligenciadas, oferecendo experiências que oportunizem as diferentes manifestações culturais.

No que tange ao atendimento oferecido nos CEIs conveniados, todas essas publicações estão interligadas às metas estabelecidas no Plano de Trabalho, pois servem de parâmetro para a aferição de muitas delas, principalmente as que versam sobre os aspectos pedagógicos.

A concretização de um Currículo Integrador da Infância Paulistana, nos CEIs conveniados, requer, como os próprios documentos apontam, investimento em formação

continuada, a fim de que as concepções que norteiam esse currículo possam ser discutidas e passem a nortear as práticas educativas.

Dessa forma, a formação continuada se torna uma condição para que os CEIs conveniados consigam atender às metas estabelecidas em seu Plano de Trabalho. Esta prerrogativa, vai ao encontro dessa pesquisa, que busca compreender o trabalho do coordenador pedagógico, a fim de fortalecê-lo como formador dentro da unidade educacional.

3. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Ninguém educa ninguém, assim como ninguém educa a si mesmo. As pessoas se formam nas relações uma como as outras, mediatizadas pelo mundo. (Paulo Freire)

Este pujante pensamento freireano me instiga a pensar como ocorrem as aprendizagens dos professores e, principalmente, dos coordenadores pedagógicos no enfrentamento diário dos desafios que emergem de sua prática profissional.

Partindo dos pressupostos de que o coordenador pedagógico tem seu desenvolvimento profissional influenciado por diversos fatores e que a formação crítica e reflexiva sobre sua atuação como formador de professores é fundamental para a construção de práticas colaborativas nas escolas, algumas questões me inquietam: Quais fatores interferem no DP do CP? Quais saberes são necessários para o enfrentamento dos desafios inerentes à atuação deste profissional? Como a formação continuada tem ou não contribuído para o seu DP? Quais espaços formativos são potencializadores de aprendizagem?

Diante dessas questões, e considerando que o foco da pesquisa é o desenvolvimento profissional das coordenadoras pedagógicas dos Centros de Educação Infantil da rede conveniada da SME-SP, julguei pertinente tratar neste capítulo do desenvolvimento profissional dos professores, visto que o CP tem sua trajetória profissional marcada pela docência.

O conceito de desenvolvimento profissional (DP)³⁸ de professores que mais se aproxima dos objetivos deste estudo é apresentado por Day (2001, p. 15) que o define como “os desafios e os constrangimentos que afetam a sua capacidade para se empenharem profissionalmente e para desenvolverem as suas competências”. Assim sendo, o DP pode ser limitado ou ampliado por situações profissionais que favoreçam ou dificultem o desenvolvimento de uma carreira docente (IMBERNÓN, 2011).

Outro aspecto que considero relevante é a aproximação do conceito de DP docente com a ideia de movimento de transformação, trazido por Garcia (1999), que o considera como evolução e continuidade, superando a lógica tradicional de formação inicial e posterior aperfeiçoamento profissional. Além disso, o autor pressupõe uma abordagem de formação de professores que “valorize seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança” (*ibidem*, p.137).

³⁸ Utilizarei a sigla DP ao me referir ao termo Desenvolvimento Profissional.

O entendimento de DP de professores como possível movimento de transformação também é defendida por Imbernón (2011) e Day (2001). De acordo como os autores, a mudança só será possível se o professor tiver acesso, ao longo de sua carreira, a atividades que provoquem reflexão sobre a forma de pensar e agir em relação a sua profissão, salientando a importância da formação permanente centrada na escola como um dos fatores que interferem em seu DP.

Porém, considero relevante ponderar que o DP vai além das práticas formativas, uma vez que outros fatores também são relacionados pelos autores, como decisivos para o DP dos professores: suas vidas pessoais e profissionais; as políticas e contextos escolares nos quais realizam a ação docente.

Em relação às trajetórias de vida pessoais e profissionais dos professores, Day (2001) e Garcia (1999) indicam que para que o DP ocorra devem ser considerados os propósitos pessoais e profissionais dos docentes, bem como a reflexão sobre suas necessidades individuais e coletivas.

Além disso, Day (2001) indica que para um DP eficaz, os professores precisam passar por mudanças, sendo este um processo complexo, imprevisível e dependente de experiências passadas – histórias de vida e de carreira. Sendo assim, o autor, alerta que os professores e os responsáveis por assegurar oportunidades sistemáticas para um DP adequado, devem revisar e renovar regularmente seus propósitos morais ao longo de sua carreira.

Sendo o CP, um dos responsáveis por garantir a formação docente centrada na escola, é necessário que este profissional esteja atento às histórias de vida e da carreira dos professores. Ademais, é necessário considerar as experiências vividas por este CP enquanto professor, pois elas irão influir em sua ação formativa na escola.

No que versa sobre as políticas e contextos escolares, os autores destacam ainda, diversos aspectos que influenciam esse DP: o salário, a promoção na carreira, a cultura escolar, as estruturas hierárquicas e a dimensão das turmas.

A posição aqui assumida é de que o DP dos professores é marcado por múltiplos fatores que irão permitir ou coibir que progridam em sua vida profissional. Imbernón (2011) enfatiza que são necessários avanços na formação dos professores, mas também é preciso melhorias no salário, nas condições de trabalho e da carreira, sendo a formação um elemento importante de desenvolvimento profissional, entretanto, ressalta que não pode ser considerado o único.

A partir do entendimento ampliado sobre o DP, que considera os múltiplos fatores já mencionados anteriormente, a formação deve ser analisada como “elemento de estímulo e de

luta pelas melhorias sociais e trabalhistas e como promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática da formação e das relações de trabalho” (IMBERNÓN, 2011, p. 48).

Entender a formação como elemento de luta, me faz refletir sobre os profissionais que atuam nos CEIs da rede conveniada da SME-SP, não somente as professoras, mas também as coordenadoras pedagógicas, pois, como já mencionado no capítulo anterior, observam-se precariedades nas condições de trabalho e de carreira desses profissionais (salário, jornada de trabalho, dimensão das turmas, regime trabalhista, etc.).

Essas fragilidades causam inquietações sobre quais ações formativas esses profissionais têm acesso, tanto no âmbito institucional (CEI e DRE), quanto no âmbito pessoal e se essas formações têm este viés de luta e reflexão. Esses questionamentos me movem a realizar esta pesquisa e indicam sua relevância.

Ainda em relação à definição de DP de professores, Imbernón (2011, p. 48) indica a necessidade de “reconhecer o **caráter profissional** específico do professor e a existência de um espaço onde este possa ser exercido” (grifo próprio). Sendo assim, destaco o termo *caráter profissional* da docência, no qual se faz necessário conceituar profissionalidade, profissionalização e profissionalismo, discutidos na literatura por autores como Day (2001), Lüdke e Boing (2004), Roldão (2005) e Garcia (1999), pois o DP de professores está atrelado a esses conceitos.

Os autores mencionados definem profissionalidade e profissionalismo como um conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outras, estabelecendo características e capacidades específicas, marcadas pela adesão individual a estas normas, ou seja, pela escolha da profissão.

Já a profissionalização, segundo os autores, é o processo socializador de aquisição de tais características, que conduz o profissional a exercer seu profissionalismo.

A profissão docente apresenta, atualmente, algumas características, que afetam o fortalecimento da profissionalidade do professor. Lüdke e Boing (2004), Roldão (2005) e Garcia (1999), apontam para a presença de reguladores externos sobre o exercício da ação docente, ocasionando a diminuição da autonomia e da capacidade de tomar decisões ao longo da carreira docente. Day (2001), confirma essa característica ao se referir ao que denomina de “desprofissionalização” docente:

[...] os poderes crescentes usados pelos governos para reestruturar as escolas e a educação, por exemplo, ao determinar o contexto curricular, ao reorganizar a gestão das escolas, ao introduzir novas formas de avaliação nacional dos alunos, de

avaliação dos professores, de sistemas de inspeção escolar e de estruturas de diferenciação salarial, como uma extensão do controlo burocrático. (DAY, 2001, p. 29)

Sendo assim, a escassez de poder do professor sobre o seu trabalho não favorece a estruturação de coletivos de profissionais, com autonomia para construir e defender seu próprio saber. Esta ausência de coletividade, está relacionada, segundo os autores, à cultura do isolamento, na qual predomina o individualismo, em oposição à colaboração. Day (2001, p. 129) aborda o individualismo, como estratégia de sobrevivência a depender do contexto institucional em que atua o professor, sendo que para alguns “as histórias de vida, a sua formação e os contextos organizacionais lhe ensinam que a privacidade é uma ação segura”.

A balcanização é um fenômeno pernicioso que constitui a cultura escolar, que segundo Day (2001) e Garcia (1999) se apresenta como um ponto negativo para a DP dos professores, pois, segundo os autores, causa separações, e nesta perspectiva, os professores identificam-se e mostram lealdade com um grupo e não para com a escola como um todo.

Diante do consenso entre os autores, de que tanto a cultura do isolamento, como a da balcanização não favorecem o DP de professores, assim como os demais profissionais que atuam no contexto escola, temos um desafio posto aos diretores e aos CPs que desejam criar condições para o DP de todos os profissionais: identificar a cultura que predomina, para assim, pensar em ações específicas à realidade local, pois para cada tipo de cultura se requerem ações formativas específicas.

Outro aspecto relevante sobre a profissionalismo docente apontada por Garcia (1999), é a progressiva feminização na carreira do magistério, principalmente nas etapas iniciais da educação. O autor nos suscita a pensar na relação da feminização com a imagem social que se tem dos professores.

Rosa (2011) aponta que a feminização do magistério teve início no século XX, tendo como fatores o aumento de vagas nas escolas, o processo de urbanização e industrialização que ampliou as oportunidades de empregos mais bem remunerados para os homens. Outro fator que, segundo a pesquisadora, impulsionou a saída dos homens da sala de aula foi o caráter vocacional e maternal dado ao magistério. Além disso, a pesquisadora aponta também para o viés político deste processo de feminização da docência, pois com a expansão do ensino e a necessidade de contratar mais professores, a opção pelas mulheres se constituiu numa solução, pois recebiam salários menores, e, com isso, o governo passa a gastar menos com os professores.

Todos estes fatores indicam o processo de desvalorização da profissão docente, iniciada no início do século XX, que ocorre concomitantemente, com a saída dos homens e com a entrada das mulheres nessa profissão.

Atualmente, é notório que a profissão docente se tornou um legado feminino, principalmente, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Este dado também aufere relevância a este estudo, pois no contexto investigado, nos CEIs conveniados, as profissionais que atuam neste espaço são predominantemente do sexo feminino, indicando assim, o possível elo entre a presença feminina nesses espaços e a precariedade da profissão docente, desvalorizada socialmente.

Em oposição às características anteriormente mencionadas: aumento do controle, a diminuição da autonomia e a capacidade de tomar decisão, a cultura do isolamento e da balcanização, os autores (Day, 2001; Imbernón, 2011) concordam que a cultura colaborativa é o caminho mais eficaz para o DP dos professores, uma vez que possibilita a reflexão crítica e a experimentação.

Além da colaboração, Day (2001) apoiado por Sachs (1999), identifica quatro valores centrais para um positivo DP dos professores: *Aprendizagem* – os professores são percebidos como aprendentes tanto individualmente, quanto nas relações com os colegas e alunos; *Participação* – atuam ativamente como agentes de transformação na profissão em que atuam; *Cooperação* – o desenvolvimento de uma linguagem própria e a tecnologia para documentar e discutir suas ações e avaliações; e *Ativismo* – o envolvimento público em questões que abordem, direta ou indiretamente, a educação, enquanto parte integrante de seus propósitos morais.

Elencar os valores que favoreçam DP de professores numa perspectiva positiva, como os apontados acima, confirma a visão de DP abordado nesta pesquisa, pois ela não é neutra e, por isso, é necessário considerar o quadro de valores que versam sobre o trabalho do professor.

O que até aqui tenho afirmado, é que o DP dos professores está relacionado com suas condições de trabalho, mas também com as aprendizagens dos adultos, reiterando, assim, a importância da formação como propulsora do desenvolvimento. À vista disso, abordaremos a seguir o DP do coordenador pedagógico, enquanto profissional responsável por articular a formação centrada na escola.

3.1. O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola

Como já defendido até aqui, a formação continuada é uma possibilidade de promover o DP dos professores, apesar de não ser a única. A fim de esclarecer que conceito de formação abordaremos neste capítulo, considero necessário tecer algumas considerações sobre o conceito de formação de professores em que se sustenta este estudo.

Garcia (1999) esclarece que formação de professores

é a área de conhecimento, investigação e de proposta teórica e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores, em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento de seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCIA, 1999, P. 26)

A formação enquanto investigação teórica e prática, apresentado pelo autor, corrobora a perspectiva reflexiva e crítica da formação de professores, anunciada por André que defende “um processo formativo em que o docente tenha a oportunidade de refletir criticamente sobre a sua prática, analisar seus propósitos, suas ações e seus resultados positivos e o que é preciso melhorar, de modo a obter sucesso em seu ensino” (2016, p. 18).

Sendo assim, ambos os autores, argumentam que uma formação de professores deve prepará-los para que tenham condição de oferecer aos seus alunos aprendizagens e conhecimentos que possibilitem sua atuação crítica e criativa na realidade que os circundam. Para isso, André (2016) destaca o papel fundamental do trabalho do professor, como docente que não somente reflete sobre seu trabalho, mas o faz criticamente.

Para que o professor assuma esta postura reflexiva-crítica de sua prática, é necessária uma nova reconfiguração profissional, anunciada por Canário (1998), considerando quatro dimensões do professor: analista simbólico, artesão, profissional da relação, e construtor de sentido.

De acordo com o autor, o professor se torna um analista simbólico ao solucionar os problemas que emergem de sua prática em contextos marcados pela complexidade e pela incerteza, exigindo elevado nível de abstração, oportunizando a aprendizagem em exercício, que se enriquece no trabalho em equipe, pois possibilita a reflexão conjunta e a proposição de novas propostas.

Dada a complexidade de sua atuação, segundo a autor, o professor age como um artesão, pois diante das singularidades das situações educativas, ele precisa reinventar as práticas, ajustando-as de acordo com as especificidades dos contextos e dos públicos.

A diversidade presente nos públicos atendidos pelo professor, de acordo com Canário (1998), o torna um profissional da relação, pois sua atuação é marcada pelo contato direto e constante com os alunos. Desta forma, segundo o autor, o professor deve ser um bom comunicador e ter qualidade de escuta.

Por fim, o autor relata que o professor deve ser um construtor de sentido, atuando para além de um transmissor de informação. Ao reconhecer a centralidade do sujeito no processo de aprendizagem, Canário define esse processo como uma “seleção, organização e interpretação da informação a que cada um está exposto e que segundo as pessoas e segundo os contextos, pode dar origem a perspectivas muito diferentes” (1998, p. 22). Esse processo possibilitará ao sujeito uma aprendizagem que atribui sentido a uma realidade complexa.

As dimensões apresentadas por Canário (1998) devem ser consideradas ao se pensar a formação dos professores, dada a complexidade do fazer desse profissional e dos saberes que acionam em sua atuação. Assim, oferecer espaços coletivos para que o professor reflita sobre a heterogeneidade de enredos que permeiam sua prática, se torna essencial.

Além disso, considerando que o processo de reflexão não deve ocorrer individualmente, o autor reforça a ideia de termos escolas reflexivas. Apoiada por Alarcão (2010), o autor esclarece que a oferta de aprendizagens significativas para o aluno é uma responsabilidade e uma tarefa do coletivo escolar.

Esta perspectiva de escola reflexiva dialoga com a compreensão de escola como comunidade de aprendizagem permanente, trazido por Day (2001), que entende ser necessário que todos os profissionais tenham tempo para trabalhar em conjunto, refletindo sobre os paradigmas que permeiam a escola e assegurando níveis mais elevados de aprendizagem aos alunos.

O autor ainda situa a formação de professores em num contexto mais amplo de aprendizagem, considerando os diferentes espaços/lugares, nos quais ocorrem as aprendizagens, tanto numa perspectiva individual, quanto institucional. Esta amplitude é considerada também por Placco e Souza (2015), ao esclarecerem que a aprendizagem de um adulto é um processo que pode ocorrer em qualquer cenário, tantos em instâncias formais, como em contextos familiares e grupos comunitários, por exemplo.

Ao prosseguirem em suas reflexões, as autoras afirmam que a aprendizagem dos adultos resulta de alguns fatores, tais como: confronto de ideias, experimentação, escuta da

experiência de outros, resgatando memória das próprias vivências, estudando teorias, escrevendo sobre assuntos estudados, exercitando e refletindo sobre a prática e refletindo sobre o modo próprio de aprender.

Sendo assim, as autoras ratificam a ideia de que a aprendizagem dos professores e demais profissionais das escolas deve ter um caráter reflexivo e crítico sobre a prática e que “resulta da interação entre os adultos, quando as experiências são interpretadas, habilidades e conhecimentos são adquiridos e ações são desencadeadas” (Placco e Souza, 2015, p. 17).

Outro autor que aborda a formação de professores, enquanto espaço de reflexão crítica sobre a prática docente é Imbernón (2011), que destaca cinco eixos de atuação: 1. Reflexão prático-teórico sobre a prática docente; 2. Troca de experiências entre os docentes, possibilitando a atualização de intervenções educativas e comunicação entre os pares; 3. Formação conjunta enquanto projeto de trabalho; 4. Estímulo crítico quanto a relações verticais de poder dentro da escola, a desvalorização da profissão docente e práticas sociais de exclusão e intolerância; 5. Desenvolvimento profissional da instituição educativa, por meio de ações colaborativas para transformar as práticas de isolamento e individualismo.

Uma formação que tenha como premissa os aspectos mencionados acima, segundo o autor, possibilitará reflexões não apenas de aspectos técnicos, mas abarcará o terreno prático e das concepções dos docentes.

Esse autor também defende que o professor deve deixar de ser objeto de formação, para ser a sujeito da formação. Desta forma, os significados cognitivos e afetivos das aprendizagens de cada professor, as necessidades formativas e as experiências pessoais e profissionais, passam a ser aspectos importantes deste processo de reflexão.

Por fim, tendo como referência os autores já mencionados, defendo neste estudo que a formação de professores seja um espaço de movimento de reflexão-crítica sobre a prática docente, permitindo que o professor seja sujeito desta ação, promovendo transformações no contexto escolar, na busca por vivências e aprendizagens significativas para os bebês, crianças, jovens e adultos que convivem nas instituições educativas.

Para que essa perspectiva de formação de professores se potencialize, é imprescindível que ocorra na escola. Autores como Canário (1998), Day (2001), Imbernón (2010, 2011), Placco e Souza (2015), Gouveia e Placco (2013), Garcia (1999), Placco (2012) Almeida (2012), defendem a formação centrada na escola.

Canário (1998) aponta a necessária articulação entre as dimensões pessoal, profissional e organizacional, como estratégia para uma formação centrada na escola. O autor defende que a formação deve favorecer a construção da autonomia das escolas, para que os

professores desenvolvam a capacidade de pensar criticamente sobre o estabelecimento de ensino, as possibilidades formativas endógenas, a reflexão sobre a ação e a construção coletiva de conhecimento.

Ao pensar na formação dos professores, o autor, destaca a prática profissional como um elemento estruturante do processo formativo. Dessa forma, Canário (1998, p. 24) anuncia que a formação deve ser entendida como uma “tripla e interativa situação de formação que envolve, de forma simultânea, os alunos, os profissionais no terreno e os formadores”.

Ao afirmar a importância de se discutir e estudar a prática profissional em seu terreno, ou seja, na escola, o autor, indica a relevância de se considerar as questões que são próprias de cada escola. Essa assertiva também é realizada por Azanha (1983):

Cada escola tem características pedagógicas-sociais irreduzíveis quando se trata de buscar soluções para os problemas que vive. A realidade de cada escola – não buscada por meio de inúteis e pretensiosas tentativas de “diagnóstico” – mas como é sentida e vivenciada por alunos, pais e professores, é o único ponto de partida para uma real e adequado esforço de melhoria. (AZANHA, 1983, apud ALMEIDA e PLACCO, 2009, p. 38)

As necessárias melhorias de cada escola, devem ser elencadas e repensadas pelos seus profissionais. Desta forma, considerando que a formação centrada na escola, favorece a construção de sua autonomia, ao possibilitar a reflexão crítica e coletiva sobre a prática docente, infere-se que esse tipo de formação está mais alinhado com as necessidades da instituição, pois não se pode falar de escola, mas sim, de cada escola em particular.

Imbernón também valida a formação centrada na escola como uma possibilidade de repensar suas necessidades, ao anunciar que este tipo de formação “envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação, de modo que respondam às necessidades da escola e para elevar a qualidade de ensino e da aprendizagem da sala de aula” (2011, p. 85).

De acordo com o autor, é muito mais que uma mudança de lugar da formação, a formação centrada na escola carrega uma carga ideológica, crenças, valores e atitudes. Além disso, esclarece que este tipo de formação requer um paradigma colaborativo, no qual a escola tenha como foco o processo de ação-reflexão-ação como propulsora de transformação. Além disso, o autor relaciona os valores correntes à formação centrada na escola, como: interdependência, a abertura profissional, a comunicação, publicidade do ato educativo, a colaboração, a autonomia, a autorregulação e a crítica colaborativa.

Day (2001), por sua vez, aponta as possíveis fragilidades da formação centrada na escola, ao concentrar nos professores, a responsabilidade pela melhoria no ensino, desconsiderando os fatores organizacionais ou sociais que podem influenciar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Outro aspecto, apontado pelo autor, é a formação predominantemente preocupada com a prática, que acaba por enfatizar uma abordagem técnica, na qual se privilegia as formas de gerir o ensino em detrimento de compreender os pressupostos e contextos que fundamentam as práticas docentes.

Desta forma, o autor defende que o professor deve ter tempo e oportunidade, bem como disposição e capacidade para aprender com outros colegas no local de trabalho, numa perspectiva de formação centrada na escola. Porém, menciona os elementos fora da escola como também importantes para o DP dos professores.

A reflexão sobre as potencialidades e as limitações da formação centrada na escola, se torna relevante, pois não se almeja neste estudo, responsabilizar unilateralmente a escola pelos problemas enfrentados por ela, como se a formação desenvolvida por seus profissionais e na instituição educacional fosse a salvação. Para além disso, a formação centrada na escola, defendida até aqui, almeja a emancipação profissional docente, enquanto, possibilidade de luta pelas melhorias sociais e profissionais dos que atuam na carreira do magistério.

Ao se tratar de formação centrada na escola, é essencial refletir sobre o coordenador pedagógico. Canário (1998) apoiado por Jorbet (1987), aponta que o formador, entendido neste estudo como o CP, deve ser um agente de desenvolvimento dos profissionais e da instituição, apoiando os professores na reflexão sobre a prática, recolocando-a em uma perspectiva mais larga de conhecimento e de ação. Para o autor, o formador tem como principais funções ser um ponto de consulta e apoio aos professores.

Gouveia e Placco (2013) ampliam essas funções do CP, ao afirmarem que ele tem um papel fundamental no desenvolvimento da formação continuada no âmbito escolar. Nas palavras das autoras,

É o coordenador que está na escola, ao lado do professor, e pode concretizar uma boa parceria de formação. É o CP que tem condições para propor bons momentos de formação nos horários de trabalho coletivo previstos na escola para organizar grupos de estudos, planejar ações didáticas junto com os professores, fazer as orientações por séries, exercer, de fato, o papel articulador de aprendizes. Ao assumir esse papel, o CP se responsabiliza, junto com o professor, pela qualidade da aprendizagem dos alunos. (GOUVEIA e PLACCO, 2013, p. 70)

As autoras também destacam a importância do CP ser um parceiro dos professores, construindo uma relação de confiança que favoreça discussões honestas sobre os desafios da

sala de aula. Sendo assim, “ambos devem aprender a dizer o que sabem, o que não sabem e, juntos, buscar respostas e soluções” (*ibidem*, p.71).

Garrido (2009, p. 9) pondera acerca da importância do CP estabelecer uma parceria com os professores no trabalho de formação continuada, uma vez que, ao apoiar e oferecer oportunidades para que reflitam sobre suas opções pedagógicas, permite que sejam capazes de tomar decisões em busca de alternativas que superem esses problemas, em uma ação contínua de readequação e aperfeiçoamento das ações implementadas. Dessa forma, a autora esclarece que o CP pode beneficiar o DP dos professores, “tornando-os autores de suas práticas”.

A autora evidencia a complexidade do trabalho do CP, pois são várias questões imbricadas, como: a compreensão da realidade local e seus desafios, a construção de alternativas adequadas e satisfatórias aos participantes, a articulação das ações pedagógicas para que se tornem solidárias e consistentes entre si. Outro desafio apresentado pela autora, é a mudança na prática educativa para além de implementar novos modelos de ensino e avaliação.

Mudar práticas significa reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho. Significa lançar olhares questionadores e de estranhamento para práticas que nos são tão familiares que parecem verdadeiras, evidentes ou impossíveis de serem modificadas. Significa alterar valores e hábitos que caracterizam de tal modo nossas ações atitudes que constituem parte importantes de nossa identidade pessoal e profissional. Mudar práticas implica enfrentamento inevitável e delicado de conflitos entre os participantes (professores, alunos, pais e hierarquia do sistema escolar), originados de visões de mundo, valores, expectativas e interesses diferentes. Mudar a práticas implica mudança nas formas de relacionamento entre os participantes, e isso pode gerar desestabilidade na estrutura de poder, riscos de novos conflitos, desgaste e frustração para a comunidade escolar. Mudar práticas pedagógicas também significa empreender mudança em toda a cultura organizacional (GARRIDO, 2009, p. 10)

O trabalho do CP, enquanto formador que articula junto aos professores as mudanças de práticas educativas dentro da escola, é altamente desafiador, e dada a sua complexidade, não pode ser uma ação isolada desse profissional.

Gouveia e Placco (2013) apontam que o CP deve assumir a liderança pedagógica junto com os diretores escolares, cabendo ao coordenador a formação de professores e ao diretor, o desafio de uma gestão com foco na aprendizagem dos alunos, ou seja, ambos devem realizar uma gestão tendo essência a aprendizagem dos alunos.

O impacto da liderança no DP dos professores é abordado por Day (2001), ao tratar do papel do diretor de escola como líder educativo de uma comunidade educativa. Segundo o autor, quando o diretor estabelece um cenário ou cria condições para o DP, eles estão

contribuindo para a transformação da cultura escolar e, conseqüentemente, criando estruturas para que os profissionais e alunos aprendam.

Dessa forma, a atuação conjunta do diretor de escola e do coordenador pedagógico, na perspectiva de uma gestão democrática, que versa sobre valores éticos, como a igualdade, a participação e o respeito às diferenças, muito tem a contribuir para o DP dos professores, assim como para as lideranças pedagógicas. Além disso, fortalece a formação centrada na escola, na qual todos se corresponsabilizam pelas aprendizagens dos adultos e das crianças presentes no contexto escola.

Nesta perspectiva de corresponsabilização, considero necessário ponderar o papel do professor como também responsável por seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional, como sinaliza Fusari (2009), pois não há programa de formação continuada que contribua para o DP do professor que não reconheça o valor do processo individual de aprimoramento pessoal e profissional, tendo latente o desejo de mudança.

Freire (2018) enriquece essa corresponsabilização ao tratar da necessária prática da liberdade, por meio do diálogo nas relações entre professor e aluno.

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que “os argumentos de autoridade já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. (FREIRE, 2018, p. 95-96)

Ao assumir essa concepção, o professor também se torna responsável pelo seu DP, pois compreende que está constantemente aprendendo nas relações com os outros professores e com os alunos, pois “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (*Ibidem*, p.96)

Por fim, com base nas considerações dos autores supracitados, considero que a atuação do coordenador pedagógico se fortalece, enquanto propulsor de transformação, por meio da formação centrada na escola, quando esse profissional atua em um contexto que se caracteriza como uma comunidade aprendente, de corresponsabilização pela aprendizagem, norteadas por valores de participação e solidariedade.

Com isso, quero evidenciar a posição assumida neste estudo, em relação à atuação do CP enquanto agente de formação, articulação e transformação na escola, sendo ações essenciais para o DP dos professores e, conseqüentemente, para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Perante a relevância da atuação do CP nas instituições escolares, é essencial refletir sobre seu desenvolvimento profissionalmente, na busca por compreender como ele tem enfrentado os desafios da prática profissional e como tem se dado seu contexto de formação.

3.2. A coordenação pedagógica na educação infantil

*Um dia num campo de ovelhas
Vi um homem de verdes orelhas
Ele era bem velho, bastante idade tinha
Só sua orelha ficara verdinha
Sentei-me então a seu lado
A fim de ver melhor, com cuidado
Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade
de uma orelha tão verde, qual a utilidade?
Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda
De um menininho tenho a orelha ainda
É uma orelha-criança que me ajuda a compreender
O que os grandes não querem mais entender
Ouço a voz de pedras e passarinhos
Nuvens passando, cascatas e riachinhos
Das conversas de crianças, obscuras ao adulto
Compreendendo sem dificuldade o sentido oculto
Foi o que o homem de verdes orelhas
Me disse no campo de ovelhas.*

(O Homem da orelha verde, Gianni Rodari)

Escolhi esses versos para iniciar as reflexões neste subitem que abordará o coordenador pedagógico na educação infantil, apesar de compreender que a epígrafe deve preferencialmente iniciar um capítulo, por ter a convicção que todos os adultos que atuam com crianças pequenas devem manter suas orelhas verdinhas, ou seja, devem ter uma escuta atenta àquilo que parece óbvio, pois a infância é um período rico na vida do ser humano e importante em seu desenvolvimento.

Além disso, por que não manter nossas orelhas verdinhas também na aprendizagem dos adultos? Sendo o CP o profissional das relações por excelência, desenvolver esta escuta atenta nas interações com os professores, demais funcionários, famílias, bebês e com as crianças se potencializa na educação infantil, visto que esse é um território em busca de uma identidade dentro da educação.

Retornando no tempo, conforme descrito no percurso histórico desse estudo, vimos que os profissionais que atuam na educação infantil passaram, e ainda passam, por mudanças importantes em seu papel pedagógico, resultado das transformações ocorridas nas legislações brasileiras, a partir da Constituição Federal de 1988.

Todas as mudanças conceituais acerca da educação infantil, da criança e do perfil de professor da infância devem ser consideradas, quando pensamos na formação dos profissionais que atuam nestas instituições. Conseqüentemente, as coordenadoras pedagógicas³⁹ que atuam nessa etapa da educação básica, precisam “buscar subsídios para se adaptar a essas especificidades. Reconhecer esse quadro de mudança é fundamental para que tal profissional contextualize sua prática, que vem sendo constituída no bojo deste movimento de mudanças políticas, históricas e sociais” (ZUMPANO e ALMEIDA, 2012 p. 25).

Responsabilizar-se pela formação continuada do professor da infância, centrada na escola solicita da CP uma constante revisão de suas concepções, pois estes professores devem desenvolver características próprias da etapa de ensino em que atuam. Ou seja, como já mencionado anteriormente, esse professor deve planejar ações, organizar espaço, materiais e o tempo favorecendo a criatividade e a descoberta das crianças. Deve reverter a lógica adultocêntrica, uma vez que o foco não está nele, e sim, nas crianças.

Além disso, de acordo com as autoras, a CP deve auxiliar os professores na superação da visão dicotômica entre as questões do educar e do cuidar, ainda enraizada nas práticas educativas da educação infantil. Dessa forma, as autoras mencionam que a coordenadora deve proporcionar, por meio da formação continuada, momentos de reflexão da prática docente e troca de experiência entre os pares.

As autoras ainda afirmam, que sendo o coordenador pedagógico um agente de mudanças, ele precisa estabelecer

“[...] coletivamente espaços que possibilitem a interação e o desenvolvimento pessoal/profissional do professor articulados entre si, de forma sistêmica e intencional, valorizando os conhecimentos prévios e as experiências de vida dos professores que acompanha, para que dessa forma esses profissionais se apropriem de seu processo de formação, estabelecendo relações entre o conhecimento apropriado e sua história de vida, revelando em sua prática pedagógica os movimentos de conscientização profissionais alcançados. (ZUMPANO e ALMEIDA, 2012, P. 27-28)

Sendo assim, aspectos relacionados à vida pessoal e profissional do professor, assim como da CP, também devem ser considerados, visto que as experiências vividas na infância, bem como as experiências vividas como alunos e, posteriormente, como professores, irão influenciar nas ações que executam em seu cotidiano. Porém, muitas delas, se distanciam das

³⁹ Utilizarei o termo “coordenadora pedagógica” ao me referir a esse profissional na educação infantil, pois como já apresentado nesta pesquisa, é evidente o processo de feminização da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, é uma forma desta pesquisadora dar visibilidade e reconhecimento ao gênero feminino, que vem se dedicando à profissão docente.

esperadas pelo perfil de professor da infância defendidos até aqui, validando a necessidade de momentos coletivos de reflexão.

Ser um agente de mudanças, em um contexto também de mudanças e transformações como a educação infantil, em especial o atendimento à criança de 0 a 3 anos, inserido na educação básica há 30 anos, e efetivamente, na RME da cidade de São Paulo, há apenas 16 anos, revela o quanto a CP precisa refletir sobre sua atuação nessa etapa da educação.

Observa-se que atuação da coordenadora pedagógica na educação infantil, se desenvolve num contexto de múltiplas interações e de diversificadas tarefas, sendo algumas delas: atender pais, crianças, professores e direção, acompanhar entrada e saída dos bebês e das crianças, substituir o diretor nos períodos de ausência do mesmo, organizar a unidade escolar, cuidar da formação, acompanhar a elaboração e implementação do projeto político pedagógico, apoiar o trabalho desenvolvido pelos professores, organizar e reorganizar o calendário escolar, e elaborar bilhetes sobre as atividades desenvolvidas com os alunos.

De fato, o cotidiano escolar é dinâmico, e muitas vezes, a CP é atropelada pelas urgências e necessidades que surgem a todo momento. Placco (2012) adverte que, frequentemente esse profissional, tem uma atuação desordenada, imediatista e reacional, perante as necessidades e exigências do dia a dia na escola. Desta forma, segundo a autora, o coordenador se vê “apagando incêndio”, tendo sua intencionalidade e seus propósitos frustrados.

André e Vieira (2012) alertam para a necessidade do CP parar, pensar, planejar, organizar e redimensionar as próprias ações, repensando sua rotina, interrompendo as urgências e criando espaço para cuidar da própria formação, reservando tempo para estudar, repensar criticamente sua prática e rever suas intenções.

Para além dos momentos de pausa na rotina, necessárias para a reflexão sobre as escolhas e as ações que são realizadas no cotidiano escolar, a CP reflete na ação, lançando mão de um ou mais saberes no encontro com os acontecimentos variados do cotidiano escolar.

A esse respeito, Tardif (2010, p.11), pesquisador que aborda os saberes docentes, argumenta que os saberes vão se constituindo no contexto de trabalho, pois “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer”. Sendo a CP também uma professora, que desenvolve seu trabalho junto aos professores, é possível uma aproximação deste conceito de saberes docentes aos saberes de CP.

Esta aproximação é feita por André e Vieira (2012), tendo como referência os fios condutores dos saberes docentes. São eles:

- *A pessoa do trabalhador e seu trabalho*, refere-se à forma particular que o CP integra os saberes que possui, advindos de variadas fontes (família, escola, relações interpessoais, formação profissional e institucional, experiência cotidiana). As autoras afirmam, que “tem muito a ver com os sentidos e significados que ele atribui aos problemas que enfrenta e com o tipo de questão que precisa resolver em seu dia a dia” (p.18);

- *Pluralidade de saberes*, no qual, segundo André e Vieira, abarca os saberes adquiridos ao longo da vida, por diferentes caminhos, como na família, na escola, na formação inicial e na experiência profissional. São exemplos desses saberes: saber relacional, saber curricular, saber pedagógico e saber específico da profissão;

- *Temporalidade do saber*, por sua vez, aborda a evolução e a modificação dos saberes ao longo do tempo. Desta forma, as autoras argumentam que o CP pode gerar novos saberes, testá-los e, caso necessário, reestruturá-los. Além disso, elas situam a atuação deste profissional no espaço de mudança, por isso “deve estar atento às brechas que a legislação e a prática cotidiana permitem para atuar, para inovar, para provocar nos professores possíveis inovações” (p.19)

- *A experiência enquanto fundamento do saber*, que versa, conforme afirmam as autoras, sobre os saberes que o CP adquiriu na experiência cotidiana, provenientes das interações, das características das situações e do contexto escolar. As autoras afirmam ainda, que esses saberes práticos, mesmo quando apreendidos com os colegas mais experientes, vão sendo ressignificados, a cada situação e cada desafio enfrentado, construindo sua prática profissional.

- *Saberes humanos a respeito de seres humanos*, é fundamental na constituição de parcerias entre o CP e o professor. André e Vieira evidenciam a importância do coordenador saber ouvir, pois “o ato de ouvir traz, ao outro, enquanto fala, mudança na forma de se perceber, faz que perca o medo de apresentar-se” (p.21).

- *Saber repensar a formação dos professores*, de forma que favoreça, segundo as autoras, a tomada de consciência, tanto do professor como do CP, bem como as teorias que embasam suas práticas, favorecem uma visão crítica de seus fazeres, numa perspectiva de mudança. As autoras denunciam, que cabe ao coordenador provocar no professor o constante questionamento e a busca por atuação cada vez melhor, no processo de aprendizagem.

Estes fios condutores dos saberes da coordenação pedagógica, evidenciam os saberes plurais, heterogêneos e interconectados que a CP aciona no enfrentamento dos desafios de sua profissão, confirmando, assim, a complexidade sua atuação.

Diante da complexidade emergente na atuação do CP, me inquieta refletir como se dá a rotina das coordenadoras que atuam nos CEIs conveniados: há momentos destinados a estudo, reflexão da ação, preparação de formações, ou simplesmente, são engolidas pelas demandas administrativas e pedagógicas que surgem no cotidiano escolar? Quais saberes são mobilizados na execução de suas atribuições? Mas afinal, quais são suas atribuições?

Estes questionamentos me remetem a outro desafio presente na atuação da CP da educação infantil: a falta de clareza sobre sua função. O diálogo a seguir, entre Alice e o Gato, extraído do livro *Alice no País das Maravilhas*, do autor Lewis Carroll, ilustra este desafio.

“Poderia me dizer, por favor, qual caminho devo tomar para ir embora daqui?”
 “Depende bastante de para onde quer ir”, respondeu o Gato.
 “Não me importo muito para onde.”, disse Alice
 “Então não importa que caminho tome”, disse o Gato.
 “Contando que eu chegue em algum lugar”, Alice acrescentou à guisa de explicação.
 [...]

 “Naquela direção”, explicou o gato acenando com a pata direita, “vive o Chapeleiro; e naquela direção” acenando com a outra pata, “vive a Lebre de Março. Visite qual deles quiser: os dois são loucos.”
 “Mas eu não quero me meter com gente louca”, Alice observou.
 “Oh, é inevitável”, disse o Gato, “somos todos loucos aqui. Eu sou louco. Você é louca.”
 “Como sabe que sou louca?”, pergunto Alice.
 “Só pode ser”, respondeu o Gato, “ou não teria vindo para aqui.”
 (CARROLL, 2009, p. 76-77)

O diálogo acima, ao trazer a falta de clareza da personagem Alice, quanto a que caminho escolher, nos remete à falta de clareza de muitos coordenadores pedagógicos quanto a suas atribuições. Desta forma, acabam realizando ações que o distanciam do papel formador dentro da escola.

De acordo com Garrido (2009), o CP tem sua função ainda mal compreendida e mal delimitada, por ser um profissional novo e sem tradição na estrutura educacional. Essa afirmativa se confirma na educação infantil, principalmente nos CEIs, conforme já apresentado nesse estudo, ao considerarmos a recente inserção destas instituições na educação.

Gouveia e Placco (2013), também chamam atenção para o impacto gerado por esta falta de clareza em relação ao fazer do CP, ao anunciar que “quando não se sabe quais são suas atribuições e não se tem um campo definido de atuação, parece que tudo cabe” (p.70)

A função do coordenador pedagógico é apresentada pelas autoras Almeida e Placco (2009, p. 38), como uma atividade “estratégica para mediação entre as diversas instâncias educacionais”. As autoras indicam a necessidade do CP exercer esse elemento mediador no sentido de revelar/desvelar os significados das propostas curriculares, para que os professores

elaborem seus próprios sentidos, se apropriando de determinadas propostas que sejam significativas para os alunos naquele determinado tempo.

Outro aspecto assinalado pelas autoras é a tríplice função do CP: articulador, formador e transformador. De acordo com as autoras, compete a esse profissional: como articulador “oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente as propostas curriculares, em função de sua realidade” (2009, p. 39); como formador, “oferecer condições ao professor para que se aprofunde em sua área específica e trabalhe bem com ela” (2009, p. 39); como transformador, “o compromisso com o questionamento, ou seja, ajudar os professores a serem reflexivos e críticos com sua prática” (2009, p. 39).

Essa tríplice função do CP, se torna uma relevante referência para esse profissional, inclusive para os que atuam nos CEIs conveniados, pois diante da falta de clareza, inclusive legal, acerca das atribuições do CP, a especificação das funções articuladora, formadora e transformadora contribuirá para o processo de reflexão sobre sua atuação. Não são ações fáceis de serem contempladas, mas necessárias e possíveis.

A ausência de atribuições legalmente instituídas para as CPs dos CEIs conveniados, nos permite pensar na provável inserção de variadas tarefas em sua rotina de trabalho. Outra possível referência que pode apoiar essa reflexão é o Decreto Nº 54.453/2013,⁴⁰ que estabelece as atribuições de todos os servidores que atuam nas unidades escolares da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Em síntese, é atribuído ao CP da rede direta: a responsabilidade pela formação dos profissionais na instituição; a implementação, o acompanhamento e a avaliação, junto aos demais membros da equipe gestora e docente, do projeto político pedagógico; a identificação, junto aos professores, de alunos que apresentam dificuldade e, assim, orientar os encaminhamentos pertinentes; a orientação e o acompanhamento do processo de inclusão dos alunos com deficiência; o favorecimento da construção de um trabalho coletivo; a promoção de ações de articulação como a comunidade/famílias; a participação na formação continuada promovida pelas DREs e SME, com vistas ao aprimoramento da ação educativa.

As atribuições relacionadas no decreto supracitado revelam a ênfase dada pela SME de São Paulo ao papel formativo do CP, estando em consonância com os estudos realizados por Gouveia e Placco (2013), Placco (2012), Garrido (2009), André e Vieira (2012), Almeida (2012), já discutidas nesse estudo.

⁴⁰ DECRETO Nº 54.453, DE 10 DE OUTUBRO DE 2013, que fixa as atribuições dos Profissionais de Educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino. Encontra-se no anexo I os artigos 10 e 11 do referido decreto, nos quais constam a definição da atuação do coordenador pedagógico e suas atribuições.

Apesar do referido decreto não abarcar a rede conveniada de atendimento da educação infantil, entendemos que, por estarem inseridos na RME de São Paulo, como política pública prioritária na educação infantil, almeja-se que as CPs que atuam nessas instituições tenham suas atribuições vinculadas principalmente à formação dos professores, a fim de garantir a construção e o acompanhamento do projeto político pedagógico, com a perspectiva de aperfeiçoar as experiências e vivências oferecidas às crianças.

Ter instituído por lei as atribuições que cabem a um determinado profissional, não garante que ele não seja pressionado a realizar outras tarefas que fujam de sua função. Como já mencionado, o contexto escolar é permeado por diferentes interações.

Porém, o fato de não ser claramente atribuído, e nem garantido por lei, o fortalecimento do papel formador do CP nas instituições de educação infantil na rede conveniada, reforça a ideia trazida por Gouveia e Placco (2013) de que tudo cabe no campo de atuação desta coordenadora.

Dessa forma, a atuação da CP é mediada por expectativas advindas dos pais, professores, direção, quadro de apoio e funcionários de órgão centrais que esperam e demandam diferentes atribuições à CP, que, muitas vezes, é tensionada a realizá-las. Estas diferentes interações contribuem para a construção de sua identidade profissional.

Não tenho a intenção, neste estudo, em aprofundar as discussões sobre identidade profissional, porém, é válido mencionar as contribuições de Dübar trazidas por Placco e Souza (2010, p. 87) que define identidade “como processo de construção, imbricado com o contexto, com a história individual e social da pessoa, em que articulam atos de atribuição (do outro para si) e de pertença (de si para o outro) em um movimento tensionado, contínuo e permanente”.

Considerando minhas observações, no acompanhamento realizado aos CEIs conveniados, é comum percebermos essa tensão entre o que a CP entende ser sua atribuição na escola (desejado) e o que de fato realiza.

Ao considerar a identidade profissional como um processo em construção, é possível uma aproximação com o conceito de DP, mencionado anteriormente, defendido por Garcia (1999), enquanto evolução e continuidade, que considere os contextos individuais e institucionais.

Sendo assim, aos pensarmos na construção da identidade profissional da CP e em seu desenvolvimento profissional, é preciso considerar suas experiências pessoais e profissionais, o contexto em que atua e como se dão as interações neste contexto, sendo que esta construção não é linear, sendo marcada por ir e vir constantes.

Este (re) começo, o continuar e as interrupções presentes no DP das coordenadoras pedagógicas devem ser permeados por constante reflexão. Placco (2012, p.47) afirma que “refletir sobre seu cotidiano, questioná-lo e equacioná-lo podem ser importantes movimentos para que o coordenador pedagógico o transforme e faça avançar sua ação e a dos demais educadores da escola.”

Todavia, esses movimentos se fortalecem quando ocorrem coletivamente. Campos e Aragão (2012), confirmam esta afirmativa, ao esclarecerem que o CP precisa desenvolver sua ação na escola, a partir da interação entre/com os professores e nas trocas de saberes.

Garrido (2009) amplia, para além do muro da escola, as possibilidades de interação e de troca de saberes, ao ponderar que o CP, sendo uma figura isolada na unidade escolar, precisa de espaços coletivos de formação, análogo ao dos professores, no qual possa refletir com seus pares (outros CPs) as dificuldades, angústias e possibilidades no exercício da profissão.

A constituição de coletivos de aprendizagem, busca contrariar a cultura do isolamento presente também no DP dos docentes, já abordada neste estudo, mas que se potencializa entre as CP, visto que, geralmente, há apenas uma profissional em cada instituição de educação infantil.

Day (2001), argumenta que o isolamento dos professores, dentro das quatro paredes da sala, impede que o conhecimento, a sabedoria e o saber-fazer profissional possam ser compartilhados. O mesmo ocorre com a CP, que ao se isolar entre os muros da escola, tem limitado seu desenvolvimento profissional, à medida que não tem possibilidade de aprender coletivamente e de compartilhar saberes.

Nas instituições de educação infantil da rede conveniada, o isolamento também se intensifica pelas diferentes formas de atuação das OSCs em relação à formação de seus profissionais e das condições de trabalho oferecidas em cada instituição. Desta forma, o isolamento da CP pode ocorrer se ela ficar restrito aos muros de sua escola ou da OSC.

3.3. Condições de trabalho das coordenadoras pedagógicas da educação infantil

Para além do desejo das CPs se fortalecerem como formadoras nas instituições de educação infantil, considero necessário refletir sobre as condições de trabalho que são oferecidas a estas profissionais na execução desta fundamental tarefa.

Partindo do pressuposto defendido até aqui, que o DP é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem o desenvolvimento das competências profissionais, se torna

relevante neste estudo discutir quais outras condições de trabalhos, além da formação, interferem no desenvolvimento profissional das coordenadoras pedagógicas das instituições de educação infantil da rede conveniada a SME de São Paulo.

O conceito de condição de trabalho em que aqui me apoio é o trazido por Oliveira e Assunção.

A noção de condições de trabalho designa o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção. [...] as condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade). (OLIVEIRA e ASSUNÇÃO, 2010, s/p)

Para as autoras, as condições nas quais são realizadas as atividades profissionais são reconhecidas, ou negadas, como condição de trabalho em um determinado contexto histórico-social. Por isso, ainda de acordo com as autoras, estas condições não são inerentes à profissão, sendo mutáveis ao longo do tempo.

No que tange à atuação dos profissionais em CEIs, como as CPs, é necessário retomarmos ao contexto atual em relação a política pública de convênio entre a SME e as OSCs, já discutidas no capítulo I, enquanto uma opção do Poder Público para garantir a ampliação de vagas para esta faixa etária, com custo mais baixo. Aspectos como infraestrutura física dos prédios/casas, onde funcionam estas instituições, a remuneração dos profissionais e a composição do quadro de recursos humanos, são possíveis aspectos impactados por esta redução de custo.

Partindo dessa definição, optei por abordar alguns fatores das condições de trabalho da CP, cuja opção está amparada nos objetivos deste estudo. São eles: condições da carreira; condições materiais; apoio a realização do trabalho.

3.3.1. Condições da carreira

Em relação a carreira docente, Bollmann (2010, s/p), a define como:

[...] mecanismo de estímulo ao exercício do magistério e à evolução acadêmica científica. Pressupõe indivíduos preparados para o exercício da profissão, portadores de título compatível com as necessidades do nível de ensino a que o trabalho docente se destina. Vincula-se à formação e às condições de trabalho, podendo assumir a avaliação de desempenho por mérito, sem ser submetida a critérios classificatórios de competitividade.

Este conceito se aproxima à profissão do coordenador pedagógico, pois este anteriormente foi um professor. Além disso, o cargo CP integra à carreira do magistério, exigindo formação específica e a ascensão ao cargo pode se originar da avaliação do desempenho docente.

A evolução da carreira docente, de acordo com Príncipe (2017), está atrelada à remuneração, ao acesso a carreira por contratos temporários ou concurso público, jornada de trabalho, formação continuada. Ao pensarmos na carreira do CP, esses fatores também são relevantes, sendo que a formação continuada e jornada de trabalho do coordenador pedagógico já foram discutidas anteriormente, mas considero necessário tratar da remuneração e do acesso a carreira.

Em relação à remuneração, Alves e Pinto (2011) denunciam que a remuneração dos integrantes da carreira do magistério é insatisfatória, se comparada a outras carreiras que também exigem nível superior, principalmente na educação infantil.

Esta análise se comprova ao observarmos a remuneração dos funcionários que atuam nas instituições de educação infantil da rede conveniada da RME da cidade de São Paulo, em especial se a compararmos à remuneração dos profissionais que atuam na rede direta da mesma rede de ensino. De acordo com o Relatório de Auditoria Extraplano,⁴¹ realizado pelo Tribunal de Contas do Município de São Paulo apresentado em 2017, verificou-se que o salário inicial do professor da rede direta varia entre R\$ 2.230,84 e 3.549,81, e o piso salarial da rede conveniada é de 2.290,84. Se acrescentarmos a este comparativo a quantidade de horas de trabalho semanal – rede direta: 30h; rede conveniada: 40h – e os benefícios que cada rede oferece, esta diferença se acentua conforme dados da tabela 3.

⁴¹ Relatório de Auditoria Extraplano, Processo nº 72.006.390.16-71, sob a Ordem de Serviço N° 2016.09639.1, que teve como objetivo avaliar como se desenvolve a operacionalização da Educação Infantil, visando a qualidade educacional, com foco na rede conveniada. A unidade fiscalizada foi a SME da cidade de São Paulo, no período de fevereiro a agosto de 2016.

Disponível em 15/10/2017: <https://portal.tcm.sp.gov.br/ConsultaProcesso/Index?buscaSimplificada=true>

Tabela 3: Comparativo de salários da rede direta X rede conveniada

Profissional	Categoria	R. direta		R. parceira	Diferença %
		Inicial 30h	Inicial 40h*	Piso salarial	
Professor de Educação Infantil	Magistério	2.938,41	3.917,88	2.120,30	46,34
	Licen. Plena	3.549,81	4.733,08	2.120,30	55,58
Coordenador pedagógico	---	---	5.041,49	2.193,35	56,49
Diretor	---	---	5.717,99	2.301,40	59,75

FONTE: Relatório de Auditoria Extraplano – Tribunal de Contas do Município de São Paulo, 2017, p. 54

*Transformação em 40 horas/semana devido a carga horária do PEI ser de 30 horas e do professor conveniado ser de 40 horas/semana

Os profissionais da rede conveniada têm salários inferiores aos da rede direta. A diferença no cargo de professor de educação infantil varia entre 46,34% e 55,58%, dependendo da formação do professor. O mesmo cenário se repete no cargo de coordenador pedagógico e de diretor, pois a diferença chega a 56,49% e 59,75% respectivamente.

Já em relação ao ingresso na carreira, esta pode ocorrer por meio de concurso público ou contrato temporário nas escolas públicas e por contratos de trabalhos, sob o regime de CLT, nas instituições privadas. De acordo com Príncipe (2017, p. 89), quando o ingresso na carreira docente, não é garantido por concurso público, os profissionais “não têm a garantia que permanecerá na rede de ensino, nem na escola; os benefícios profissionais são suprimidos, [...] faz com que a carreira fique menos atrativa, mais precária e que os processos de organização do trabalho não tenham continuidade.” Porém, o ingresso via concurso público, segundo a autora, confere maior prestígio aos profissionais, possibilidade de permanência e continuidade na carreira.

Em relação às CPs da rede conveniada, como já apontado anteriormente, a reponsabilidade pela contratação destas profissionais é da OSC e as relações de trabalho são regidas pela CLT.

A baixa remuneração e a instabilidade na carreira, devido a possibilidade de demissão a critério da OSC, pode contribuir para a desvalorização do trabalho da CP, fazendo com que aumente as possibilidades de desistência da carreira e/ou alta rotatividade de funcionários nestas instituições.

3.3.2. Condições materiais

No tocante às condições materiais, este estudo se apoiará no documento denominado *Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana*,⁴² mais especificamente na dimensão 8, que trata da formação e das condições de trabalho dos educadores.⁴³ Esta dimensão denuncia a importância da formação inicial e continuada como fatores determinantes para uma educação de qualidade. Além disso, este documento aborda a necessária

[...] disponibilidade de estrutura, recursos necessários, apoio de seus pares e das demais equipes, com a garantia de direitos e de todos os atores envolvidos na ação educativa. Isto porque, além da formação, as condições de trabalho são determinantes no desempenho de cada educadora e educador. (SÃO PAULO, 2016, p. 57).

Entre os indicadores desta dimensão, destaco as questões estruturais como: espaços adequados ao trabalho individual e coletivo dos profissionais, separados dos espaços dos bebês e das crianças, silenciosos e com mobiliários adequados aos adultos, para reunião, estudos, momentos de formação, planejamento, registros e organização de documentação pedagógica; espaços adequados para o descanso/refeição dos funcionários; banheiro de uso exclusivo dos educadores; acesso a recursos, materiais e livros de pesquisa relevantes e/ou necessários ao seu aprimoramento profissional; a relação entre a quantidade de bebês/crianças e educadores.

Sendo estes indicadores, indícios das condições básicas necessárias para o desempenho das ações dos educadores, me inquieta refletir se estas questões são garantidas; em caso negativo, se são apontados nas avaliações das instituições; e se a possibilidade do não apontamento estaria ligado às condições de carreira (medo de demissão por parte dos funcionários).

3.3.3. Apoio à realização do trabalho

Além das questões estruturais e materiais necessárias para a realização das ações de acompanhamento pedagógico, considero relevante tratar do “apoio humano”. Quando a

⁴² Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista, foi publicado pela SME em 2016, sendo um instrumento obrigatório de avaliação das instituições de educação integradas a RME de São Paulo.

⁴³ Educadores são todos os funcionários das instituições de educação infantil.

professora deixa a sala de aula e inicia na função de CP, este novo caminhar é marcado por muitas incertezas e inseguranças.

Desta forma, é imprescindível o apoio a está profissional no início da carreira, mas também durante todo o caminhar.

Uma possibilidade apresentada por Gouveia e Placco (2013), é a organização de uma formação em rede, por meio de uma cadeia formativa que envolva: as secretarias de educação; as equipes técnicas; os coordenadores pedagógicos e diretores de escola; os professores; e os alunos, em ações conjuntas e interligadas.

Nesta perspectiva, as autoras defendem uma corresponsabilização pela qualidade da aprendizagem dos alunos, na qual as equipes técnicas seriam responsáveis pela formação dos coordenadores e diretores, e estes, por sua vez, responsáveis pela formação dos professores. Sendo assim, de acordo com as autoras, é necessário um conjunto de ações interligadas, nas quais o CP, apesar de ser responsável pela formação na escola, não assuma esta tarefa sozinho.

As autoras, ainda legitimam, assim como Garrido (2009) a potência da constituição de grupo formados por coordenadores e por formadores mais experientes, tanto das equipes técnicas das Secretarias de Educação, como por meio de parcerias com as Universidades, para que assim, os CP se reconheçam e se fortaleçam como formadores nas escolas.

Ao aproximar esta possibilidade, ao contexto investigado, os CEIs conveniados, considero necessário refletir sobre como tem ocorrido, ou não, esta formação em rede, visto que a CP não é a única responsável pela formação dos profissionais. Sendo assim, como as CPs percebem a atuação das SME e das OSC nesta rede de apoio?

Diante deste cenário, torna-se relevante conhecer o contexto e as condições de trabalho das coordenadoras pedagógicas e as implicações em seu desenvolvimento profissional, a partir de suas próprias percepções.

Será que questões como carreira, remuneração, infraestrutura física dos prédios/casas onde funcionam os CEIs e a formação continuada são reconhecidas por estas profissionais como facilitadores ou dificultadores de seu DP? Quais outros aspectos têm interferido neste desenvolvimento? Como este formador de formadores tem se formado, ou não, continuamente? Essas questões, assim como as demais descritas ao longo deste estudo, me movem a realizar esta pesquisa, que em uma perspectiva propositiva, almeja contribuir para a construção de ações formativas que inspirem e empoderem estas CPs, em um movimento de luta por melhorias nas aprendizagens dos bebês e das crianças.

4. METODOLOGIA

4.1. Abordagem metodológica

Como já abordado anteriormente, este estudo tem como objetivo investigar as implicações das condições de trabalho no desenvolvimento profissional dos coordenadores pedagógicos que atuam no CEIs conveniados da SME-SP. Considerando este objetivo, buscou-se caracterizar os coordenadores pedagógicos que atuam nestes CEIs, conhecer como tem se dado o contexto de formação dos CPs, identificando aspectos que apontem os elementos facilitadores ou dificultadores do desenvolvimento profissional.

Considero relevante apontar que os sujeitos de pesquisa estão ligados à minha prática profissional, pois nas visitas de ação supervisora que realizo aos CEIs conveniados a mim atribuídos, tenho contato com as coordenadoras pedagógicas e acompanho, a distância, parte do processo formativo da unidade escolar. Por isso, o percurso metodológico voltou-se para a abordagem qualitativa.

De acordo com Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa apresenta cinco características:

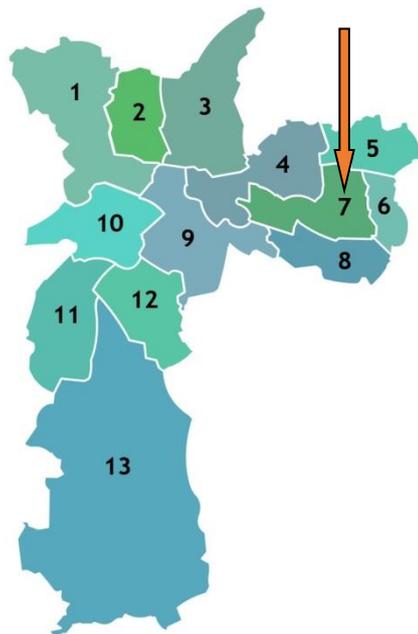
1. A pesquisa qualitativa tem como fonte direto de dados o ambiente natural e o pesquisador como principal instrumento;
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos;
3. A preocupação com o processo é maior do que com o produto;
4. A preocupação com o significado que as pessoas dão as coisas e a vida são focos da pesquisa;
5. A análise dos dados tende a seguir aspectos indutivos.

Desta maneira, a abordagem qualitativa permitirá identificar as perspectivas dos participantes deste estudo sobre sua atuação como coordenador pedagógico, dentro do ambiente que ele ocorre, os CEIs conveniados. A análise dos dados não buscará confirmar hipóteses, mas iluminar questões que contribuam para o desenvolvimento profissional dos participantes.

4.2. Contexto da pesquisa: Diretoria Regional de Educação Itaquera

A Diretoria Regional de Educação (DRE) de Itaquera está localizada na região leste da cidade de São Paulo, sendo uma das 13 DREs sob a jurisdição da Secretaria Municipal de Educação, conforme mostra a Figura 1.

Figura 1: Mapa das DREs na cidade de São Paulo



1. DRE Pirituba
2. DRE Freguesia/Brasilândia
3. DRE Jaçanã/Tremembé
4. DRE Penha
5. DRE São Miguel
6. DRE Guaianases
7. DRE Itaquera
8. DRE São Mateus
9. DRE Ipiranga
10. DRE Butantã
11. DRE Campo Limpo
12. DRE Santo Amaro
13. DRE Capela do Socorro

Fonte: <http://tegap.com.br/dres.html>

A DRE Itaquera é formada por unidades escolares da rede direta, ou seja, administradas totalmente pela PMSP (CEI, EMEI, EMEF, CEU e CIEJA), unidades escolares da rede conveniada (CEI Indireto e CEI conveniado) e os Movimentos de Alfabetização (MOVA). A quantidade de escolas de cada segmento está apresentada na tabela 4.

Tabela 4: Unidades Escolares da DRE Itaquera

Tipo	Total
Centro de Educação Infantil Direto	21
Centro de Educação Infantil indireto	34
Centro de Educação Unificado – CEI	3
Centro de Educação Unificado – EMEI	3
Centro de Educação Unificado – EMEF	4
Centro integrado de Educação de Jovens e Adultos – CIEJA	1
CEI/Creche Particular Conveniada	119
Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI	41
Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF	27
Movimento de Alfabetização – MOVA	19
Total	218

Elaborado pela pesquisadora, a partir de busca no Portal da SME/SP, disponível em 25/01/2018:
<http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=108700>

A tabela 4 nos mostra que a DRE Itaquera possui 218 unidades escolares que atendem crianças de 0 a 5 anos. Destas, 174 são CEIs que atendem 22.274⁴⁴ crianças de 0 a 3 anos.

O atendimento em CEI na SME de São Paulo é realizado em três modalidades, como já especificado anteriormente: CEI direto, CEI indireto conveniado e CEI/creche particular conveniado. Na Tabela 5, é possível observar esta organização e a quantidade de unidades escolares nas 13 DREs.

⁴⁴ Dados retirados no Portal da SME/SP, referente a 29/12/2017. Disponível em 25/01/2018:
<http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=108700>

Tabela 5: O atendimento em CEIs na SME/SP

Diretoria Regional de Educação	CEIs Direto	CEIs Conveniados		Total de CEIS
		Indireto	Particular	Conveniados*
Penha	33	34	102	136
Itaquera	24	35	119	154
Guaianases	28	19	171	190
São Miguel	40	38	135	173
São Mateus	33	36	69	105
Jaçanã/Tremembé	24	25	72	97
Ipiranga	23	42	107	149
Freguesia/Brasilândia	24	24	72	96
Butantã	17	20	61	81
Campo Limpo	49	29	167	196
Capela do Socorro	27	24	93	117
Pirituba	27	26	136	162
Santo Amaro	18	25	80	105
Total	367	377	1384	1761

FONTE: Elaborado pela pesquisadora, a partir de busca no Portal SME/SP, disponível em 25/01/2018 em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Diretorias-Regionais-de-Educacao>

* O total de CEIs conveniados relacionados nesta coluna são resultado da somatória da quantidade de CEI indireto parceiro e CEI particular conveniado

As DREs que possuem um maior número de CEIs conveniados estão localizadas em regiões periféricas da cidade, como Guaianases, Campo Limpo, São Miguel e Itaquera, onde a demanda por atendimento de bebês e crianças de 0 a 3 anos é maior.

Os números expressivos apresentados nos dados supracitados, demonstram a relevância de se estudar a maior rede de atendimento a bebês e crianças de 0 a 3 anos na cidade de São Paulo, os CEIs conveniados, que representam 83% deste atendimento, em comparação aos CEIs diretos, apenas 17%.

Desta forma, a escolha por pesquisar os CEIs conveniados da DRE Itaquera assim se justificam:

- ✓ pela ausência de pesquisas que abordem o trabalho do coordenador pedagógico dos CEIs conveniados na DRE em estudo;
- ✓ pelo expressivo número de CEIs conveniados existentes nesta DRE, visto que 154 CEIs são administrados pelas Organizações da Sociedade Civil (OSC) e apenas 24 diretamente pela SME;
- ✓ pela constituição de rede conveniada como política pública em crescimento no atendimento aos bebês e às crianças de 0 a 3 anos na cidade de São Paulo;

- ✓ pela pesquisadora atuar profissionalmente como supervisora escolar nesta DRE, facilitando o acesso às informações junto aos setores responsáveis.

Após uma reunião com a Diretora Regional de Educação e a Diretora Pedagógica de DIPED da DRE Itaquera, na qual foram esclarecidos o tema e os objetivos do estudo, foi sinalizada a possibilidade de realização da pesquisa. A diretora de DIPED concordou com a possibilidade de aplicação do questionário nas reuniões de trabalho realizadas mensalmente entre as CPs e as formadoras responsáveis pela educação infantil.

4.3. Sujeitos da pesquisa: Coordenadoras Pedagógicas dos CEIs conveniados da SME-SP

A escolha pelos sujeitos da pesquisa, as coordenadoras pedagógicas, decorreu de minha trajetória profissional, pois, como já relatado anteriormente exerci este cargo na rede municipal de ensino de São Paulo por quatro anos. Além disso, considero que esse cargo é de extrema importância no contexto escolar, por ter como uma de suas principais atribuições a formação continuada centrada na escola.

Atualmente, a DRE de Itaquera possui 154 coordenadoras pedagógicas que atuam nos CEIs conveniados, um número expressivo de profissionais responsáveis pela formação continuada dos demais funcionários da unidade escolar.

Como já apontado anteriormente, a coordenação pedagógica dos CEIs conveniados, é uma função obrigatória no quadro de recursos humanos, tendo como exigência a formação mínima em pedagogia. A contratação desta funcionária é realizada diretamente pela OSC que administra o CEI.

As OSCs também têm como responsabilidade, a garantia de formação continuada de seus funcionários. Apesar das legislações que regulamentam os convênios não estabelecer a formação continuada como atribuição do coordenador pedagógico, a literatura afirma que a função principal do coordenador pedagógico é acompanhar e coordenar a formação e o desenvolvimento profissional dos professores (Placco, 2012, Zumpano e Almeida, 2012 e Imbernón, 2011).

Desta forma, reitero meu compromisso em investigar as coordenadoras pedagógicas da rede conveniada, dada sua relevância no contexto escolar, a fim de desvelar: Quem são estes sujeitos? Quais as condições de trabalho enfrentadas por elas no exercício de sua função? Quais as implicações destas condições de trabalho para o seu desenvolvimento

profissional? Como tem ocorrido as formações destas profissionais? Quais são suas necessidades formativas? A quais fontes de apoio elas têm recorrido?

4.4. Instrumento de coleta de dados

Optei por utilizar o questionário devido ao expressivo número de coordenadoras pedagógicas atuante nos CEIs da rede conveniada da SME de São Paulo.

Lakatos e Marconi (2010) apontam as vantagens e desvantagens na utilização deste instrumento. Entre as vantagens destaco: a possibilidade de participação de um número maior de pessoas; a abrangência de uma área demográfica maior; e a maior liberdade para a respostas das questões, devido ao anonimato, características importantes dentro do contexto de desenvolvimento desta pesquisa. As desvantagens são: a possibilidade de retorno de poucos questionários; impossibilidade de ajudar o informante em questões mal compreendidas; e a possibilidade de perguntas ficarem sem respostas.

Após a definição da questão de estudo e as leituras realizadas sobre o coordenador pedagógico e desenvolvimento profissional, construí a matriz dividida em dois eixos: caracterização pessoal e profissional da CP; e desenvolvimento profissional. Para cada eixo elaborei as dimensões e os descritores, a fim de evidenciar quais aspectos seriam investigados.

No eixo “caracterização pessoal e profissional da CP” elenquei três dimensões: dados pessoais, dados da formação e atuação profissional. No eixo “desenvolvimento profissional” elenquei as dimensões necessidades formativas condições de trabalho.

A escolha dos descritores de cada dimensão elencada contribuiu para elucidar quais aspectos seriam pesquisados e para a construção das questões, conforme apresentado no quadro 2.

Quadro 2: Matriz de referência para elaboração do questionário

Eixo	Dimensão	Descritores	Para que?
Caracterização pessoal e profissional da CP	Dados pessoais	Sexo; idade; e município de residência dos sujeitos.	Caracterizar as CPs dos CEIs conveniados.
	Dados da formação	Cursos realizados; tipo de instituição; ano de conclusão da graduação em nível superior.	
	Atuação profissional	Tempo na carreira do magistério; tempo na função de coordenador pedagógico; atuação em outras redes de ensino; experiência profissional fora da carreira do magistério.	
Desenvolvimento profissional	Formação continuada	Formações frequentadas pelas CPs; Necessidades formativas destas profissionais.	Verificar se as formações oferecidas e frequentadas são suficientes para sua atuação profissional; Identificar se há necessidades formativas e quais são.
	Condições de trabalho	Motivos pelos quais decidiu ser coordenadora (o) pedagógica (a); Atribuições destas profissionais; Desafios enfrentados na atuação profissional; Aspectos que favorecem ou dificultam a atuação profissional.	Investigar as implicações das condições de trabalho em seu desenvolvimento profissional.

FONTE: Elaborado pela pesquisadora.

Após a finalização da matriz, tomei como referência para a elaboração do questionário os estudos de Príncipe (2017) e Pereira (2017), e os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana,⁴⁵ em especial o Dimensão 8, que trata da formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores.

⁴⁵ Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana é um documento elaborado pela SME de São Paulo, publicado em 2016, na gestão do Prefeito Fernando Haddad, tendo como referência o documento elaborado pela MEC "Indicadores da Qualidade na Educação Infantil" de 2009.

Tendo como pressuposto que, “a análise dos dados está presente nos diferentes estágios da investigação e faz parte integrante do processo de coleta de dados” (André, 1983, p. 69), a construção das questões foi um momento de tomada de decisão sobre os aspectos que seriam explorados tendo como referência, além do aporte teórico, o meu contato com a realidade pesquisada.

O questionário é formado por questões fechadas e abertas. De acordo com Marconi e Lakatos (2010), as primeiras possibilitam a obtenção de respostas mais objetivas, facilitam o processo de análise e a comparação entre os dados, além de serem facilmente preenchidas pelo participante. As segundas permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria e emitir opiniões.

As questões correspondentes ao eixo caracterização pessoal e profissional do CP, foram perguntas fechadas e de múltipla escolha. Para o eixo desenvolvimento profissional, optei pela pergunta aberta, pois “possibilita investigações mais profundas e precisas”. (*Ibidem*, p.187)

Para a validação do questionário, solicitei a três coordenadoras pedagógicas que preenchessem o instrumento, durante uma visita de ação supervisora à três CEIS conveniados que acompanho. Foram dados esclarecimentos sobre o estudo e cronometrado o tempo para seu preenchimento, que foi de 20 a 25 minutos.

Durante a aplicação uma das coordenadoras pedagógicas me questionou sobre o enunciado da pergunta nº 20: “Por gentileza, preencha o quadro abaixo, considerando as principais atividades que você desempenhou na última semana.” A informante não teve clareza se eram as atividades de todo o seu dia ou somente do trabalho. Desta forma, verifiquei a necessidade de reformular o enunciado.

Após o preenchimento dos instrumentos, levantei as impressões sobre o mesmo, com os seguintes questionamentos: Os enunciados estavam claros? Tiveram dúvidas ao responder alguma questão? Há algum termo desconhecido por você? Gostaria de fazer mais alguma observação?

As duas coordenadoras relataram que não tiveram dificuldade em responder as questões, com exceção da questão apontada acima, e que os esclarecimentos sobre o estudo foram suficientes.

Após este processo de validação e da verificação quanto a necessidade de adequação, realizei os ajustes necessários. Desta forma, finalizei a produção e formatação do questionário.⁴⁶

A aplicação precedeu de um pedido de autorização para a realização da pesquisa junto a DRE Itaquera. No início do mês de novembro, foi enviado à Diretora Regional de Educação da referida DRE, uma carta esclarecendo o tema em investigação e como seria realizada a coleta de dados, garantindo a preservação da identidade dos participantes e que os dados coletos seriam utilizados para fins acadêmicos.

Apenso a esta solicitação, foi enviada a carta de esclarecimento e o questionário que seria aplicado aos CPs da rede conveniada. Após uma semana, recebi a devolutiva positiva para a aplicação do instrumento, com orientações para que procurasse a diretora da Divisão Pedagógica da DRE Itaquera e combinasse com ela os procedimentos necessários.

Os questionários foram aplicados nos dias 17 e 24 de novembro de 2017, nas quatro reuniões de trabalho com as CPs da rede conveniada e as formadoras responsáveis pela educação infantil. Estas reuniões ocorreram mensalmente no ano de 2017. Devido ao grande número de participantes e da dificuldade com o espaço físico, a DIPED organizou estas reuniões em quatro turmas, com cerca de 35 participantes cada uma.

Conforme combinado com as formadoras de DIPED, foi disponibilizado um espaço de tempo no início das reuniões. Desta forma, me apresentei em todas os encontros, esclareci sobre o tema, os objetivos da pesquisa e aplicação do questionário. Ressaltei que a identidades dos participantes e das unidades escolares seriam preservadas. A participação foi voluntária, sendo que todas as CPs presentes na reunião concordaram em participar.

A aplicação ocorreu de maneira tranquila e ao final das aplicações, algumas CPs solicitaram acesso ao resultado da pesquisa, assim que o estudo estiver finalizado. Também houve manifestação de contentamento por participar de uma pesquisa que abordaria o seu trabalho como CP.

A previsão de questionários que seriam aplicados e a quantidade efetivamente aplicada são apresentadas na tabela 6.

⁴⁶ Apêndice C – Questionário para Coordenadoras pedagógicas

Tabela 6: Aplicação dos questionários

Datas e período das reuniões	Quantidade de CPs previstos na reunião	Quantidade de questionários aplicados
17/11/2017 – Manhã	36	22
17/11/2017 – Tarde	37	23
24/11/2017 – Manhã	37	19
24/11/2017 – Tarde	36	16
Total	146⁴⁷	80

FONTE: Elaborado pela pesquisadora.

Um dado relevante observado na aplicação dos questionários foi a porcentagem de frequência destas CPs na formação oferecida pela DIPED na ocasião da pesquisa, apenas 55%. Neste sentido, é necessário refletir se esta baixa frequência é recorrente nos encontros formativos e quais os motivos que levaram a esta baixa frequência.

4.5. Análise de documentos

Optei por realizar a análise de documentos, pois a SME possui produções que abordam os estudos sobre a infância e por acreditar que me apoiariam na compreensão do cenário atual da educação infantil na cidade de São Paulo.

Lüdke e André (1986, p. 36) ao se referir à análise dos documentos, indicam que eles “representam ainda uma fonte “natural” de informações. Não apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”.

Neste sentido, a análise dos documentos e das legislações realizadas em capítulo anterior, irá apoiar a análise final da pesquisa.

4.6. Procedimento de análise dos dados

Tendo como contexto a abordagem qualitativa, este estudo adota a técnica de análise de conteúdo para a sistematização das informações que foram coletadas, e assim, proceder a análise dos dados, por reconhecer o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento.

⁴⁷ A quantidade de CPs apontadas na Tabela 4 diverge na informação apresentada ao longo do estudo, devido à divergência no período de apuração da informação. Os dados da referida tabela são correspondentes a quantidade de CEIs conveniados em novembro/2017 na DRE Itaquera e os demais dados a janeiro/2018.

Franco (2008, p. 16) sinaliza que na análise de conteúdo “o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito e/ou latente”

A autora aponta alguns elementos importantes de serem considerados na análise de conteúdo:

1. A análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica. Desta forma, uma informação sobre o conteúdo deve minimamente estar relacionada a outra informação e o fio que tece esta relação são as contribuições teóricas.
2. Na análise de conteúdo a contextualização é considerada um dos principais requisitos, como um pano de fundo para garantir a relevância dos sentidos atribuídos às mensagens.
3. A análise de conteúdo possibilita a análise do conteúdo “latente”, ou seja, é necessário estar atento ao conteúdo oculto das mensagens e de suas entrelinhas, tendo como parâmetro os contextos individuais, sociais e históricos nos quais foram produzidos.
4. A análise de conteúdo é utilizada para produzir inferências de conhecimento, de modo a extrapolar o conteúdo manifesto nas mensagens e que podem estar associados a outros elementos.

À vista disso, Franco (2008, p. 52) indica a necessidade da pré-análise para a organização dos dados, pois permite um primeiro contato com os materiais a serem analisados “deixando se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas”. Esta fase possui três finalidades básicas: a escolha dos documentos, a formulação de hipóteses e objetivos, e a elaboração de indicadores que irão subsidiar a análise na fase final. Apoiada por Bardin (1977), autora destaca que estas três finalidades não apresentam rigidez cronológica, conforme exposto abaixo:

Estes três fatores, não se sucedem, obrigatoriamente, segundo uma ordem cronológica, embora se mantenham estreitamente ligados uns aos outros; a escolha do documento depende dos objetivos da investigação, o alcance dos objetivos só será possível a partir da disponibilidade dos documentos; os indicadores serão construídos em função das hipóteses, ou pode até ser que as hipóteses venham a ser construídas em função da identificação de certos indicadores. (FRANCO, 2008, P. 51-52)

A pesquisa de campo deste estudo, conforme já mencionado, pautou-se na aplicação de questionário para a coleta de dados, que adjacente aos documentos indicados na análise documental, formaram o corpus do problema investigado. Novamente apoiada por Bardin

(1997), Franco (2008, p. 53) esclarece que “corpus é o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos; a sua seleção implica escolhas, seleções e regras”.

Após a definição dos documentos a serem analisados, inicia-se a fase de análise propriamente dita. Esta é uma ação, de acordo com Franco (2008), de codificar as informações, buscando um elo entre os dados e a teoria em que se apoia o pesquisador.

Um ponto fundamental, levantado pela autora na análise de conteúdo, é a criação de categorias, que exige do pesquisador constantes idas e vindas da teoria e pressupõe a elaboração de várias versões do sistema categórico. Desta forma, neste estudo, optou-se por utilizar categorias não definidas a priori, buscando a classificação das convergências e das respectivas divergências nos documentos investigados.

Franco (2008) ao abordar as categorias criadas a posteriori, afirma que:

As categorias vão sendo criadas à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas. Em outras palavras, o conteúdo, que emerge do discurso, é comparado com algum tipo de teoria. Inere-se, pois, das diferentes “falas”, diferentes concepções de mundo, de sociedade, de escola, de indivíduo, etc. (FRANCO, 2008, p.62)

Com base na análise dos textos selecionados para este estudo, os eixos temáticos foram organizados, em função das especificidades e regularidades nas falas dos sujeitos, articulados com os objetivos desta pesquisa, conforme será apresentado no capítulo 4 desta dissertação.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

*A minha alma tá armada
E apontada para a cara
Do sossego
Pois paz sem voz
Paz sem voz
Não é paz é medo
Às vezes eu falo com a vida
Às vezes é ela quem diz
Qual a paz que eu não quero
Conservar para tentar ser feliz*

O Rappa

Iniciei este capítulo com o trecho da música *Minha Alma*, pois traduz, poeticamente, meus desejos e esforços em compreender nesta pesquisa o contexto de trabalho das coordenadoras pedagógicas dos CEIs conveniados, por meio das vozes dos sujeitos participantes. A paz que se busca neste estudo é o fim maior com que todos os profissionais e pesquisadores envolvidos com a educação infantil deslumbram: uma educação que respeite os bebês e as crianças.

Como não há paz sem voz, neste capítulo analisaremos as vozes das CPs, por meio das respostas obtidas nos questionários, tecendo intelectualmente os dados produzidos, com base no referencial teórico adotado e apresentado nos capítulos anteriores, além de outros que se mostraram afins e necessários para sustentar este estudo.

5.1. Perfil das coordenadoras pedagógicas

Como já descrito no capítulo 3, neste estudo foi utilizado o questionário como instrumento de coleta de dados, aplicado junto às coordenadoras pedagógicas dos CEIs conveniados da DRE Itaquera. Obtivemos a devolutiva de 80 CPs, que foram os nossos sujeitos de pesquisa. Desta forma, este número será a referência para a sistematização dos dados nas tabelas que compõem o texto a seguir.

A caracterização dos sujeitos está apresentada com base nos seguintes indicadores: gênero, idade, município de residência, formação e atuação profissional, conforme segue.

5.1.1. Perfil das CPs: idade, sexo e município de residência

Os dados referentes ao gênero, à idade e ao município de residência das coordenadoras pedagógicas, encontram-se organizado na tabela 7.

Tabela 7: Perfil dos sujeitos: sexo, idade e município de residência

Gênero	Quantidade de CPs	Porcentagem
Feminino	80	100%
Masculino	00	0%
Idade	Quantidade de CPs	Porcentagem
23 a 30 anos	14	17,5%
31 a 40 anos	34	42,5%
41 a 50 anos	21	26,3%
Mais de 51 anos	11	13,7%
Município de residência	Quantidade de CPs	Porcentagem
São Paulo	70	87,5%
Ferraz de Vasconcelos	6	7,5%
Guarulhos	3	3,7%
Mogi das Cruzes	1	1,3%

FONTE: Elaborado pela pesquisadora

Como se observa na tabela 7, 100% dos participantes são do gênero feminino. Por isso, ao me referir às coordenadoras pedagógicas dos CEIs conveniados, sempre o farei no feminino, pela totalidade pertence a esse gênero, bem como em função do meu posicionamento político em relação às questões de gênero na educação infantil, pois valorizo e reconheço sua importância neste cenário e, ainda, por acreditar que precisam ser melhor reconhecidas social e economicamente.

Este dado vai ao encontro do processo de feminização do magistério, já discutido neste estudo, a partir das contribuições de Garcia (1999) e Rosa (2011), demarcando a presença feminina nas escolas de educação infantil.

De acordo com Rosa (2011), a presença marcante da mulher na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, está relacionada ao que é ser mulher em nossa sociedade e às influências deste estereótipo feminino na docência. Afinal, não é por acaso que observamos nos CEIs conveniados a predominância de profissionais do gênero feminino.

A história das mulheres, por muito tempo foi marcada pela submissão aos homens. “Idealizou-se uma mulher pura e dócil e que tinha seu papel social voltado para o lar e a maternidade” (*Ibidem*, p. 03).

A autora aponta que esta visão maternal destinada à mulher foi um dos fatores que contribuíram para sua inserção na docência. Quanto menor a idade da criança atendida, parece ser mais forte a visão maternal em suas funções. Esse fato sugere que os CEIs sejam territórios marcados por esta visão estereotipada da mulher.

Rosa (2011) indica que a feminização do magistério ocorreu em meados do século XIX, com a expansão quantitativa das escolas. A autora ainda sinaliza que as mulheres recebiam salários menores em relação aos professores homens, por isso, a presença feminina nas escolas foi uma opção política para que os governos gastassem menos e pudessem expandir o ensino. Atualmente, nos CEIs conveniados, percebe-se que este aspecto ainda é presente.

Outras causas foram apontadas pela pesquisadora, como o processo de urbanização das cidades, garantindo oferta de empregos melhores remunerados aos homens e a visão de que o magistério passou a ser uma atividade de entrega e doação. Além disso, a autora refere-se às características supostamente femininas que passaram a ser atribuídas à docência, legitimando a presença feminina nestes espaços.

Essa marca histórica influenciou a trajetória das creches, que apesar de inicialmente não terem professoras em seu quadro profissional, a presença das mulheres como responsáveis pelos cuidados/educação das crianças foi algo acentuado.

Dessa forma, infere-se que as mesmas causas supramencionadas para a feminização do magistério, tenham predominado nas creches e permanecem até hoje. Ainda se legitima a presença feminina nas escolas de educação infantil, principalmente nos CEIs conveniados, como observado nos dados desta pesquisa, sugerindo a desvalorização da mulher enquanto profissional.

Existem tentativa de avanço na questão de gênero dos profissionais da educação infantil na cidade de São Paulo, por meio dos *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista*, que aborda a discussão ao incluir na dimensão 5 – Relações étnico-raciais e de gênero, a seguinte questão:

A equipe gestora, os educadores e educadoras discutem com as famílias o caráter positivo e a importância de termos profissionais da educação do sexo masculino atuando plenamente com os bebês e as crianças pequenas? (SÃO PAULO, 2016, p. 47)

Os profissionais que atuam nos CEIs da rede direta da SME/SP entram na carreira do magistério via concurso público, não sendo o gênero critério para a seleção. Porém, na rede

conveniada, a contratação é feita pelos mantenedores das OSCs e observa-se que este é um critério utilizado, visto a predominância feminina nos quadros de recursos humanos.

Além disso, a desvalorização profissional do magistério, como os baixos salários também são indicativos da feminização do magistério nos CEIs conveniados.

Em relação à idade das CPs participantes da pesquisa, conforme sistematizado na tabela 7, verificou-se uma maior concentração na faixa dos 31 a 40 anos (42,5%), seguido pelos 41 a 50 anos (26,3%).

No tocante ao município de residência, a tabela 7 indica que 87,5% das CPs residem na cidade de São Paulo, mesmo município onde trabalham e 12,5% residem em municípios vizinhos aos bairros da região leste de São Paulo (6 participantes em Ferraz de Vasconcelos, 3 em Guarulhos e 1 em Mogi das Cruzes), facilitando o acesso aos CEIs localizados na DRE de Itaquera.

5.1.2. Perfil das CPs: formação

Para caracterizar as coordenadoras pedagógicas em relação à formação, foram realizadas questões referentes à formação inicial, ao ano que realizou a graduação em pedagogia e em que tipo de instituição, e por fim, à pós-graduação.

A maioria das participantes realizaram sua formação básica, em instituições públicas (82,5%), seguida em menor proporção (17,5%) pelas participantes que informaram ter realizado parte em escola pública e parte em escola privada.

No que tange a formação das CPs referente à carreira do magistério, os dados foram sistematizados na tabela 8.

Tabela 8: Perfil dos sujeitos: formação profissionalizante/acadêmica

Curso*	Quantidade de CPs	Porcentagem
Magistério	27	33,8%
Ensino Médio	53	66,3%
Pedagogia	80	100%
Normal Superior	5	6,3%
Outra licenciatura	8	10%
Outros cursos ens. Superior	0	_____

FONTE: Elaborado pela pesquisadora

* Os participantes puderam assinalar mais de um curso

Observa-se que 33,8% das participantes cursaram o magistério. Já a licenciatura em Pedagogia foi concluída por 100% das participantes, visto que está é a única exigência, do ponto de vista legal, para se ocupar o cargo de coordenador pedagógico na rede conveniada.

Além da formação em pedagogia, 10% das participantes informaram ter cursado outra licenciatura, sendo: 2 (duas) em história, 2 (duas) em educação física, 2 (duas) em serviço social, 1 (uma) em letras e 1 (uma) em artes visuais.

Retomando a formação em Pedagogia, houve uma prevalência majoritária quanto à formação em instituições privadas (97,5%), apenas 2 (duas) participantes em instituições públicas.

A predominância de respondentes que realizaram sua formação em Pedagogia em instituições privadas, parece ser consequência da expansão do Ensino Superior, ocorrida a partir da década de 1990.

Passos et al. 2017, no artigo intitulado *Professores iniciantes dos cursos de licenciatura: corrosão ou constituição de novas profissões?* apoiados pelo estudo realizado por Sguissardi (2015), que investigou o crescimento do ensino superior no Brasil entre os anos de 2002 a 2012, sinalizam o fortalecimento do polo privado mercantil, iniciado em 1997 e intensificado em 2007, com a abertura de capital de empresas educacionais ao mercado de ações. Assim, com o aumento de capital, adquiriram outras instituições menores, formando grandes grupos empresariais no Brasil.

Os pesquisadores, ainda apoiados por Sguissardi (2015), justificam o processo de expansão ao contexto neoliberal e de mundialização do capital. Além disso, apontam o percentual de crescimento no número de instituições de Ensino Superior entre 1999 e 2010, sendo 44,4% das instituições públicas e 132% das privadas.

Este mesmo estudo, sinaliza o fenômeno denominado de “exclusão dos incluídos”, que alerta para a dificuldade de os alunos permanecerem no Ensino Superior, principalmente os provenientes das camadas mais pobres. Além disso, a escolha dos cursos estava mais vinculada aos que apresentam menor risco de exclusão e menos ao desejo de exercer uma profissão.

Ao analisarmos os dados contidos na tabela 9 deste estudo, que indicam o ano que as CPs concluíram esta formação, verificaremos que a maioria das participantes realizaram, ou ao menos iniciaram, sua graduação neste período de expansão. Desta forma, parece possível alguns questionamentos quanto à escolha da carreira docente na trajetória destas profissionais e à qualidade da formação realizada, visto que ocorreu em um período marcado pela massificação mercantil.

Tabela 9: Perfil dos sujeitos: formação em pedagogia

Ano de conclusão do curso de Pedagogia	Quantidade de CPs	Porcentagem
Antes de 2000	1	1,3%
2000 a 2004	6	7,5%
2005 a 2010	25	31,2%
2011 a 2015	42	52,5%
A partir d/e 2016	6	7,5%

FONTE: Elaborado pela pesquisadora

Nos dados da tabela 9, também se observa que 60% das coordenadoras pedagógicas concluíram sua licenciatura em pedagogia há menos de 6 anos, indicando ser um grupo com pouco tempo de experiência na coordenação pedagógica.

Em relação aos cursos em pós-graduação, 41,25% das CPs informaram ter realizado cursos de especialização, nas áreas de gestão escolar, psicopedagogia e neuropsicopedagogia.

5.1.3. Perfil das CPs: experiência profissional

Em relação à experiência na carreira do magistério, tivemos como objetivo conhecer o percurso profissional das coordenadoras pedagógicas, desde sua inserção profissional como docente até o momento atual, como CP. Usou-se o critério de agrupamento dos dados em intervalos de anos específicos, que permite várias combinações e reflexões.

Tabela 10: Perfil dos sujeitos: tempo de experiência no magistério

Tempo de experiência no magistério	Quantidade de CPs	Porcentagem
Menos de 1 ano	5	6,3%
1 a 3 anos	18	22,5%
4 a 5 anos	15	18,7%
5 a 10 anos	16	20%
11 a 15 anos	10	12,5%
15 a 20 anos	8	10%
20 a 25 anos	4	5%
Mais de 25 anos	4	5%

FONTE: Elaborado pela pesquisadora

A fim de compreender os dados apresentados na tabela 10, utilizamos as considerações de Garcia (1999), apoiado por Huberman (1989), que em seus estudos descreve os ciclos de vida dos docentes. São eles: *entrada na carreira* (1 a 3 anos), período de descoberta e sobrevivência; *fase de estabilização* (4 a 6 anos) período de aquisição de uma posição permanente como professor, assumindo compromisso com a profissão; *fase de*

experimentação ou diversificação (7 a 25 anos), período de aprimoramento da capacidade docente e experimentação de novas ideias, para outros é um período de busca por promoção profissional; *fase do conservadorismo* (25 a 35 anos), período em que os professores se mostram mais resistentes à inovações e um distanciamento dos alunos; *fase preparação a jubilação* (35 a 40 anos) período de ruptura profissional, que pode ocorrer de maneira serena ou amargurada.

Retomando os dados sistematizados na tabela 10, observa-se que a maioria se encontra na fase da experimentação e diversificação - 47,5%, sendo condizente com os dados observados neste estudo, pois a maioria das participantes da pesquisa relatou estar em busca de promoção profissional, procurando desempenhar outras funções do magistério, atuando como coordenadoras pedagógicas. Na sequência, estão a fase de entrada na carreira, com 23% das CPs, a fase de estabilização, com 18,7%, e apenas 5% na fase do conservadorismo.

Ainda em relação à carreira do magistério, os dados da pesquisa apontam que: 66,25% possuem experiência como professora nos CEI da rede conveniada; 17,5% foram docentes na rede estadual de educação de São Paulo e 3,37% na rede municipal de São Paulo; 27,5% já atuaram com professor na rede particular; 10% foram diretoras.

Algumas CPs relataram ter experiência em outras funções do magistério (10%), como: vice-diretora na rede estadual de ensino, estagiária do Centro de Formação e Aperfeiçoamento à Inclusão (CEFAI), aluna pesquisador do Ler e Escrever, professora de filosofia, educadora em sala para alunos surdos e professora de reforço escolar.

Outro aspecto encontrado foi a existência de 06 (seis) CPs que não possuem experiência em outros cargos da carreira do magistério, ou seja, já iniciaram sua trajetória nesta carreira como coordenadoras pedagógicas (7,5%). É necessário considerar que a legislação em vigor,⁴⁸ como já mencionado neste estudo, não solicita experiência no cargo de professor para ser coordenador pedagógico, a única exigência é ter formação em Pedagogia.

Desta forma, entre estas CPs que não possuem experiência anterior na carreira do magistério, verificou-se que 02 (duas) também não possuem experiência em outras atividades não docente. As demais, já atuaram como cabelereira, atendente comercial, autônomo, vendedora, atendente de telemarketing, conselheira tutelar e assistente social.

Uma das respondentes do questionário relata que “todas estas experiências me auxiliaram na conclusão do meu curso de pedagogia” (CP 50). Infere-se que processo

⁴⁸ Portaria nº 4.549/2017

semelhante foi experienciado pela maioria das CPs, pois 68,75% indicaram ter experiência em atividades profissionais, conforme dados da tabela 11.

Tabela 11: Perfil dos sujeitos: experiência profissional não docente

Área de atuação*	Quantidade de CPs	Porcentagem
Administrativa/comercial	46	57,5%
Prestação de serviço	10	12,5%
Educação	6	7,5%
Industria	5	6,3%
Autônomo	3	3,7%
Saúde	3	3,7%
Outros	4	5%

FONTE: Elaborado pela pesquisadora
*Cada sujeito pode registrar mais de uma atividade

As atividades apontadas para cada área de atuação foram:

- Área comercial e administrativa: vendedora, recepcionista, gerente de mercado, promotor de vendas, operadora de caixa, técnico em contabilidade, atendente em banco e aeroporto, corretor de imóveis, secretário de escola, auxiliar administrativo, operadora de telemarketing, promotor de eventos
- Prestação de serviços: diarista, manicure, cabelereira, decoração de festa infantil, monitora escolar, recreacionista, ajudante geral, babá, costureira, agente de apoio em escola.
- Industria: metalúrgica, operadora de máquinas, auxiliar de produção.
- Autônomo: feirante, artesã.
- Saúde: auxiliar de enfermagem, auxiliar de saúde, auxiliar de dentista.
- Educação: orientadora socioeducativa, atendimento às crianças em hospital e ONG, educador de centro de juventude, coordenador de projetos em ONG, agente escolar, pedagoga em abrigo infantil.
- Outros: conselheira tutelar, assistente social e trabalho voluntário em comunidades.

Duas participantes relacionam a sua experiência anterior em cargos de liderança fora da educação, como determinantes para sua inserção no cargo de CP:

Recebi o convite para a coordenação a pouco menos de duas semanas e aceitei o convite porque gosto de novos desafios e por ter trabalhado como líder de loja. Achei que assumir a liderança de um grupo de professoras não seria tão difícil. Porém, o desafio não é fácil, pois ter apenas liderança não foi suficiente. (CP 15)

Na verdade, eu era professora, a empresa me deu esta oportunidade. Sempre gostei de liderar, resolver situações, pois estava há treze anos como gerente. (CP 65)

No tocante ao tempo de experiência no cargo de coordenador pedagógico, sujeito desta pesquisa, os dados foram sistematizados na tabela 12. Também se usou o critério de agrupamento de dados em intervalos de anos específicos.

Tabela 12: Perfil dos sujeitos: experiência da coordenação pedagógica

Tempo de experiência na coordenação pedagógica	Quantidade de CPs	Porcentagem
Menos de 1 ano	29	36,3%
1 a 3 anos	32	40%
4 a 5 anos	13	16,3
5 a 10 anos	3	3,7
11 a 15 anos	2	2,5%
15 a 20 anos	1	1,2%
Menos de 1 ano	38	47,5%
1 a 3 anos	31	38,8%
4 a 5 anos	6	7,5%
5 a 10 anos	2	2,5%
11 a 15 anos	2	2,5%
15 a 20 anos	1	1,2%

FONTE: Elaborado pela pesquisadora

Um aspecto que chama a atenção é o baixo índice de coordenadoras pedagógicas com mais de 5 anos de experiência no cargo, apenas 13,7%. Este dado seria consequência de uma alta rotatividade de funcionários nos CEIs conveniados, visto que o regime de trabalho é regido pela CLT? Ou estaria relacionado ao período em que vem se estabelecendo estes convênios, pois a criação de novos CEIs vem crescendo a cada ano? As respostas das CPs não possibilitaram averiguar com precisão o porquê do baixo índice de CPs com mais de 5 anos de experiência no cargo, porém, sugerem um olhar mais atento às questões da carreira.

Observa-se também a incidência majoritária de coordenadoras pedagógicas que estão na fase de entrada na carreira (76,3%), podendo ser consideradas CPs iniciantes, pois possuem até 3 anos de experiência. Esta incidência se acentua se consideramos o tempo de experiência no CEI em que trabalham atualmente, pois a porcentagem aumenta para 85%.

Ao compararmos os dados da tabela 10 ao da tabela 12, é possível verificar que 28,8% das CPs investigadas não terminaram de viver o ciclo de inserção como docente e já iniciaram outro, como coordenadoras.

Pereira (2017, p. 113), que em sua pesquisa abordou o DP de CPs iniciantes, sinaliza a existência de mudanças significativas na sua atuação profissional. O pesquisador destaca que

“o CP deixa de ser responsável pela sua turma (ou por algumas, a depender do acúmulo de funções ou da disciplina que ele ministrava) para se responsabilizar por um coletivo de professores e suas respectivas regências”. Esta mudança, segundo o autor, é acompanhada por muitas outras relacionadas ao fazer e o porquê fazer, sendo um processo complexo que nem sempre é assistido por outros profissionais.

Ao considerarmos que os desafios inerentes à inserção na carreira docente, podem estar latentes nas CPs da rede conveniada, a responsabilização pela formação de um grupo de professoras, se torna um desafio para essas profissionais, que pode ser potencializado ou amenizado, a depender das condições de carreira e do apoio humano que receberem.

Retomando a entrada na carreira, de acordo com Garcia (1999) apoiado por Huberman (1989), é a fase marcada pela sobrevivência, pois os professores costumam viver um “choque de realidade”, suas expectativas e ideais são confrontados com o real. O autor também a denomina como a fase da descoberta, traduzido pelo entusiasmo do início da carreira, e do orgulho de fazer parte deste corpo profissional.

O autor destaca que cada professor tem uma percepção diferente desta fase da carreira. Para alguns é um período fácil, pois mantêm um bom relacionamento com os alunos e certo domínio do ensino. Outros consideram um período difícil, marcado pelo sentimento de isolamento, pela dificuldade com os estudantes, etc.

Será que estas características também se aplicam à inserção do professor na carreira de coordenador pedagógico? As dificuldades encontradas no início da carreira docente ou o desejo de novas descobertas motivam a entrada do professor no cargo do coordenador pedagógico? Ou será que há outros motivos?

5.2. Como tudo começou: antes professoras, agora coordenadoras pedagógicas

Ao questionarmos as coordenadoras pedagógicas em relação aos motivos que conduziram sua inserção nesta função e se estes motivos permanecem, tivemos como objetivo verificar se há relação entres esses motivos e os desafios encontrados por estas profissionais ao exercerem o novo cargo.

Os motivos apresentados pelas 80 (oitenta) CPs, quanto a sua inserção na coordenação pedagógica, foram agrupados em 5 (cinco) dimensões que estão dispostas na tabela 13. Apenas duas não informaram os motivos.

Tabela 13: Motivos pelos quais se tornaram coordenadoras pedagógicas.

Motivos	Frequência	Porcentagem
Crescimento profissional	44	55%
Não almejava a nova função	19	23,75%
Identificação com a formação dos professores	11	13,75
Interesse pela educação infantil	02	2,5%
Não teve escolha	02	2,5%

FONTE: Elaborado pela pesquisadora

Em relação à permanência destes motivos, apenas 26 (vinte e seis) CPs responderam se as razões iniciais ainda permanecem, o que representa 32,5% do total. Destas 14 (catorze) indicaram que sim e 12 (doze), não.

Tabela 14: Motivos iniciais permanecem?

Motivos iniciais	Permanecem?	
	Sim	Não
Crescimento profissional	8	04
Não almejava a nova função	*****	07
Identificação com a formação dos professores	06	*****
Interesse pela educação infantil	*****	*****
Não teve escolha	*****	01
Total	14	12

FONTE: Elaborado pela pesquisadora

Se considerarmos a porcentagem de 76,3% de CPs que se encontram na fase inicial da carreira, ou seja, com menos de 3 anos na função, conforme dados da tabela 10, justifica-se o fato de a maioria das participantes não relatarem se os motivos permanecem, pois infere-se que possam se sentir ainda no processo de inserção na nova função.

A análise destas respostas será apresentada conforme as categorias relacionadas na tabela 14, organizadas nos itens abaixo. As vozes das CPs, ouvidas por meio das respostas, foram identificadas com a sigla CP e a respectiva numeração (1 a 80), garantido assim, o anonimato das participantes.

a) Crescimento profissional

Verificamos que das 80 (oitenta) respondentes, 44 (quarenta e quatro) indicaram como motivo para inserção no cargo de coordenador pedagógico, a busca pelo crescimento profissional, dos quais destacamos:

Fui indicada pela diretora, devido ao meu trabalho com as crianças. Ela me proporcionou a oportunidade, achei interessante dar mais um passo na minha carreira. (CP 70)

Através do reconhecimento do meu trabalho, fui promovida. (CP 16)

Eu iniciei no CEI como docente no BII, BI, MGI e MGII e volante, experiências que a cada ano obtinha. Acredito que isso acrescentou experiência no meu currículo, e então surgiu a oportunidade e convite da mantenedora para assumir o cargo de coordenadora pedagógica. (CP 74)

Outro aspecto apontado, ainda relacionado ao crescimento profissional, foi a busca por novos desafios e aprendizados:

Recebi a proposta e como sou uma pessoa que gosto de novas experiências, aceitei. (CP 37)

Surgiu a oportunidade e aceitei para adquirir experiência, enfrentar o novo, aprender e aprimorar meu currículo. (CP 07)

As dificuldades para exercer o cargo de coordenador pedagógico, também são relatadas pelas respondentes, que mesmo tendo iniciado no novo cargo em busca de desafio e crescimento profissional, se deparam com cenários inesperáveis e por vezes, difíceis de atuar.

Fui indicada pela diretora devido ao meu trabalho com as crianças. Ela me proporcionou a oportunidade, achei interessante dar mais um passo na minha carreira. Tenho gostado muito dessa nova experiência, mas percebo que estou sempre em confronto com as práticas das professoras e me sinto cobrada o tempo todo. (CP 70)

Decidi como um desafio, enriquecer meu currículo e aprimorar conhecimentos. Embora pensando em desistir, ainda persisto pelos mesmos objetivos citados acima. (CP 21)

Pereira (2017) constatou em sua pesquisa que este profissional, assim como os professores iniciantes, vivem um choque de realidade ao iniciarem na nova função. Contudo, o pesquisador, destaca algumas nuances específicas da inserção na coordenação, que também são perspectiveis nas CPs dos CEIs conveniados, visto que 76,3% são iniciantes. São elas:

- *a entrada “brusca” na função* - chama atenção o fato de nenhuma CP relatar ter se preparado para exercer a nova função, ou mesmo, após o convite da OSC, ter recebido alguma formação específica para a atuação na coordenação.
- *a influência da experiência como docente na atuação como coordenadora pedagógica* - algumas CPs informaram que sua inserção na coordenação foi resultado de um bom trabalho realizado em sala de aula, caracterizando uma

promoção na carreira. Assim, infere-se que, uma vez que foram escolhidas para ocupar o cargo por serem consideradas boas docentes, irão replicar na função de coordenador suas experiências no cargo anterior.

- *a atuação marcada por “testes”* - algumas CPs relataram a dificuldade em serem reconhecidas pelo grupo de professores, por serem novas no cargo, sendo desafiadas constantemente.
- *a relação mais conflituosa entre as CPs iniciantes e os professores mais experientes* – foi possível identificar na resposta de uma CP, como ilustra a seguinte resposta: “fui desafiada a vencer grandes colegas com mais tempo de casa e experiência.” Porém infere-se que possa impactar outras participantes, pois as relações interpessoais com outras professoras são sinalizadas como um desafio e aspecto negativo de sua atuação, porém, as respostas do questionário não permitiram identificar se esta dificuldade ocorre com maior incidência com as docentes iniciantes ou mais experientes.

Das 14 (catorze) CPs que informaram que os motivos permanecem, 8 (oito) apontaram o motivo inicial vinculados ao crescimento profissional, dos quais destacamos:

Pensava em me tornar coordenador/diretor, enfim, todas as funções que identificam como crescimento profissional. No meu caso foi muito rápido, enxergaram em mim esta qualificação. Fui desafiada primeiro pessoalmente, depois a vencer grandes colegas, com mais tempo e experiência. Gosto muito do que eu faço, pretendo seguir carreira, aguardando concurso público para alcançar outros patamares. (CP 02)

A resposta acima ilustra a manutenção do desejo inicial, pela busca constante do crescimento profissional, porém almejado na rede pública de ensino, como sendo um passo a mais na carreira. Este dado revela o desejo de não permanecer na rede conveniada.

Ao associar o crescimento profissional à inserção na carreira pública, a respondente indica que pode haver fragilidades nas condições da carreira na rede conveniada. Esta percepção também é observada na resposta a seguir:

A experiência me levou a ser convidada a assumir o cargo. Fui coordenadora de um abrigo, que foi uma péssima experiência. Voltei para área da educação, também achei que meu salário como CP seria melhor, mas me enganei. Mais responsabilidade, apenas isso. (CP 75)

O aumento de responsabilidade, sem o devido reconhecimento salarial, revela insatisfação desta CP, quanto às condições da carreira, que serão discutidas com maior profundidade no item 5.4 desta sessão.

b) Não almejavam a nova função

19 (dezenove) CPs relataram que não haviam pensado em ser coordenadora pedagógica. Então, qual razão as motivaram a aceitar esta mudança de função? A resposta está no outro: incentivo da direção, das professoras, do presidente da OSC e, até mesmo de familiares.

Convite da direção, pedido dos colegas de serviço. (CP 53)

Estudei para ser professora, mas quando fui entrevistada pelo gestor do CEI na época, achou que meu perfil era para coordenar e não ser professora. (CP 55)

Na verdade, foi uma promoção, hesitei muito devido ao novo e ao medo, mas meu esposo e minhas companheiras de trabalho me ajudaram e me ajudam até hoje nessa decisão. (CP 64)

Gropo e Almeida (2013) ao analisarem a inserção de professores na função de professor coordenador,⁴⁹ verificaram que os CPs participantes da pesquisa realizada pelas autoras, também não almejavam a nova função. Porém, o incentivo dos professores de suas escolas, encorajaram estes sujeitos a participar do processo seletivo, alegando que fariam um bom trabalho. As autoras ainda sinalizam que “é nas relações com o outro que o sujeito reconhece suas dificuldades, limitações e fraquezas, assim como as qualidades.” (GROPPO; ALMEIDA, p. 98)

Desta forma, a inserção na função de coordenação pedagógica, nem sempre é uma decisão individual, mas marcada por influenciadores externos. Este dado nos remete às contribuições de Placco e Souza (2010), apoiadas por Dübar, quanto ao conceito de identidade, já apontado neste estudo, como um movimento tensionado, contínuo e permanente de articulação entre os atos de atribuição, do outro para si, e de pertença, de si para o outro.

Neste processo, o reconhecimento do outro quanto às potencialidades dos sujeitos para o exercício da função de coordenador pedagógico, num processo de atribuição do outro para si, se torna relevante, inclusive à inserção da nova função. Assim, estas atribuições podem se transformar em pertencimento, e o professor passa a se identificar com a função de CP, num movimento de si para o outro. Estes movimentos de atribuição e pertença são constantes.

É importante apontar que as formas identitárias assumidas pelo profissional não são permanentes ou estanques, mas se transformam, em um movimento dialético

⁴⁹ Na rede estadual paulista, uma das funções que o docente pode exercer é a de professor coordenador, que corresponde ao cargo de coordenador pedagógico

constante, em um jogo de forças em que as características das pessoas, sua história, suas habilidades e competências profissionais, seus desejos e motivos entram em confronto permanente com o que se espera que ela seja e faça, pense e atue, sinta e proponha. (PLACCO e SOUZA, 2012, p. 14)

Nas respostas apresentadas por 12 (doze) CPs, das 19 (dezenove) categorizadas neste item, é possível identificar movimento de pertença destes sujeitos, que apesar de terem iniciado na função de coordenador pedagógico sem ter almejado este cargo, mas motivados por influenciadores externos, hoje relatam gostar do que fazem, dos quais destacamos:

Foi uma proposta da UE, a princípio tive uma recusa, mas depois acabei aceitando. Hoje os motivos são outros, aprendendo a cada dia o que é ser CP e a orientar o trabalho da equipe, por um bem maior, as crianças. Hoje me vejo como multiplicado de experiência no CEI. (CP 35)

Na verdade, não tinha essa vontade de ser coordenadora, porém, depois de alguns convites, resolvi aceitar um novo desafio para minha carreira profissional. Porém, depois que assumi estou gostando, pois aprendo e posso passar conhecimento para as professoras. (CP 18)

O discurso ilustra que o sentimento de pertença destas CPs ao cargo está vinculado ao papel formador deste profissional. Pois, ao se reconhecerem como orientadoras do trabalho em equipe ou transmissoras de conhecimento aos professores revelam a importância desta atribuição. Porém, considera-se necessário refletir sobre o tipo de formação realizada por estas CPs. Esta discussão será aprofundada posteriormente.

Silva (2014) investigou a inserção de professores de matemática no ensino superior e identificou que era comum os participantes relatarem ter ingressado na nova carreira por convite, pois eram considerados bons professores na educação básica pelo seu conhecimento e domínio de conteúdo. A pesquisadora, apoiada por Pimenta e Anastasiou (2002) sinaliza que esse imaginário faz parte do senso comum que ampara a convicção de que basta dominar o conteúdo para poder ensinar, pois ensinar, nessa perspectiva de senso comum, é dizer um conteúdo a um grupo de alunos reunidos em uma sala de aula.

Processo semelhante observa-se nesse estudo, pois é recorrente as CPs participantes terem reconhecida competência profissional como docente, pressupondo-se que por dominarem o trabalho em sala de aula, já possuía competência para se tornar uma coordenadora.

Posto isso, parece que faz parte do ideário dos mantenedores das OSCs, que se o professor faz um bom trabalho com os bebês e as crianças, também está capacitado para orientar e ensinar os demais professores.

c) Identificação com a formação dos professores

O motivo que impulsionou a decisão de 11 coordenadoras pedagógicas para a sua inserção na nova função, foi a aproximação destas CPs com a formação dos professores, ainda em seus afazeres como professora.

Se considerarmos que a formação dos professores é uma das principais atribuições dos coordenadores pedagógicos, apesar da pequena porcentagem verificada na pesquisa, 13,75%, é relevante a apresentação deste dado.

Placco e Souza (2012, p. 19) acreditam que “o CP é um profissional fundamental na escola, como articulador das ações, como formador dos educadores e, portanto, transformador das condições de ensino e aprendizagem”.

A tríplice função do coordenador pedagógico – articulador, formador e transformador – também é discutida por Almeida e Placco (2009), conforme apresentado no capítulo 2 deste estudo.

Nas respostas das CPs, que associaram sua inserção na coordenação pedagógica à formação, é possível identificar sinais dessa tríplice função:

Na busca de aprimorar meu conhecimento como profissional e ser, dentro do possível, um **agente de transformação**, com mudanças significativas, pensando no bem das crianças, atingindo e mobilizando um grupo pequeno, com conhecimento teórico, regido pela SME, para uma educação de Qualidade. Estes motivos me motivam até hoje. (CP 52)

Por poder ampliar e passar os conhecimentos para os professores, mostrar diversos caminhos, **refletir sobre as práticas pedagógicas**, o que faz sentido para as crianças, de maneira lúdica, esses motivos que me levam a permanecer até hoje, exercendo com muito profissionalismo. (CP 33)

Acredito que minhas ideias, experiências e preceitos ajudariam a outras pessoas a aprender cada vez mais e dessa maneira não ficaria longe das crianças e poderia fazer um **trabalho coletivo**. (CP 63)

Em relação à continuidade desse motivo inicial na atuação como CP, seis sujeitos indicaram sua permanência, ressaltando novamente, a relevância da atribuição de formador na função do CP, como aspecto positivo em seu desenvolvimento profissional.

Porém, a baixa porcentagem de sujeitos que indicaram conhecer, mesmo que em parte, a tríplice função do coordenador pedagógico, no processo de inserção neste cargo, sugere que a efetivação desta atribuição, seja um desafio a ser enfrentado pelas CPs dos CEIs conveniados.

d) Interesse pela educação infantil

O interesse pela educação, especificamente a educação infantil, foi apresentado por duas respondentes:

Embora não ter atuado em sala de aula como professoras, tudo que se relaciona com criança me fascina. (CP 10)

Por ter paixão por tudo que se relaciona pela educação: seus conflitos, causas e soluções. (CP 25)

Como já apontado no capítulo 1 deste estudo, a educação infantil passou e ainda passa, por mudanças significativas em seu papel pedagógico, resultado de transformações significativas ocorridas na legislação brasileira a partir da CF de 1988, na qual a educação infantil passa a ser um dever do Estado e um direito de todos.

Atualmente, na rede municipal de ensino de São Paulo, as publicações relacionadas no capítulo 1 – “*Currículo Integrador da Infância Paulistana*” e *Orientação Normativa nº 01/2013 “Avaliação na Educação Infantil: aprimorando olhares”*, reafirma a concepção de criança como detentora de direito.

Na Educação Infantil as crianças têm direito ao lúdico, à imaginação, à criação, ao acolhimento, à curiosidade, à brincadeira, à democracia, à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à convivência e à interação com seus pares para a produção de culturas infantis e com os adultos, quando o cuidar e o educar são dimensões presentes e indissociáveis em todos os momentos do cotidiano das unidades educacionais. (SÃO PAULO, 2014, p. 12)

Garantir que os bebês e as crianças tenham concretizado este direito no cotidiano das escolas de educação infantil tem se apresentado uma tarefa complexa, que exige do coordenador pedagógico reconhecimento de todas as mudanças políticas, sociais e históricas em que sua atuação vem sendo constituída.

Desta forma, este dado me faz questionar se o interesse pela infância e/ou pela educação infantil como propulsora na inserção no cargo de coordenador pedagógico, poderia ser um aspecto facilitador do desenvolvimento profissional deste profissional.

e) Não teve escolha

O medo de perder o emprego também foi apontado por duas coordenadoras como motivo para a mudança de função.

Não foi uma escolha minha e sim da mantenedora, que me escolheu e disse que não aceitaria não como resposta e estou coordenadora hoje. (CP 14)

Na verdade, não foi uma decisão, e sim uma imposição da unidade que trabalho. Se caso não aceitasse, corria o risco de ser desligada da empresa e no momento necessitava do emprego. Porém, depois que assumi estou gostando, pois aprendo e posso passar conhecimento para as professoras. (CP 66)

Apesar de atenderem os bebês e as crianças da rede municipal de ensino de São Paulo, os profissionais dos CEIs conveniados não são funcionários públicos, mas contratados pelas OSCs. Como já apontado neste estudo, o regime trabalhista nestes CEIs é regido pela CLT.

Esta característica está relacionada às condições de carreira destas coordenadoras pedagógicas. Como aponta, Jacomini e Penna (2016) a forma de ingresso é um dos aspectos fundamentais à promoção do desenvolvimento profissional.

As autoras, apoiadas por Leal, defendem a importância do ingresso na carreira do magistério, via concurso público.

O concurso público garante a impessoalidade e a objetividade, além da estabilidade no emprego, caso o servidor não cometa nenhum delito que justifique sua exoneração por processo administrativo. Esses quesitos contribuem para suprimir o clientelismo praticado em épocas nas quais primava a indicação baseada em vínculos políticos/ideológicos ou em favores, seguindo a tradição do coronelismo brasileiro (Leal, 1978, apud Jacomini e Penna, 2016, p. 187).

A rede municipal de ensino de São Paulo, ao fazer opção pela política pública de convênios para atendimento nos CEIs, deixa de garantir aos profissionais que nelas atuam a necessária impessoalidade e objetividades nas relações de trabalho. Fato que se comprova na resposta das CPs descritas, pois assumiram a nova função movida pelo medo de perder o emprego, revelando sinais de opressão presentes nas relações entre as funcionárias e as OSCs.

Outro aspecto relevante a ser considerado, no que tange ao ingresso na carreira do magistério via concurso público, é apontado por Silva (2014) apoiada por Belhoste (2011), como um rito de passagem decisivo no âmbito individual e estrutural das instituições, pois o examinado sai transformado, pelas mudanças que produz em sua qualificação, dado o peso que esta aprovação lhe impõe.

Silva (2014, p.116), ainda destaca que o ingresso por concurso parece ser um momento de preparação e formação para a inserção em um novo cargo. Ademais, a autora aponta a transparência no processo, “como oportunidade de o candidato mostrar seus

conhecimentos, suas competências e habilidades, pode demarcar uma forma de inserção diferenciada que pode deixar marcas no início dessa trajetória.”

Como as CPs dos CEIs conveniados, assim como os demais profissionais que atuam nesta rede, não têm garantida a devida transparência no processo de inserção nos cargos que ocupam, infere-se que isso possa interferir na maneira como se reconhece e como os outros o reconhecem como profissionais. Assim, é negada a estas CPs a oportunidade de iniciarem o novo cargo com a garantia da lisura na forma de ingresso, que poderia contribuir para fortalecer e legitimar seu papel dentro do espaço escolar.

5.3. O Desenvolvimento profissional das coordenadoras pedagógicas dos CEIs conveniados e as questões da formação

Neste estudo, optamos por tratar da formação das coordenadoras pedagógicas em uma sessão distinta dos aspectos que apontem elementos facilitadores e dificultadores do DP destas profissionais, por ser um aspecto essencial. Além disso, é um dos objetivos desta pesquisa conhecer o contexto de formação destas CPs.

Porém, como já afirmado no capítulo 2 desta pesquisa, apoiados pelas contribuições de Imbernón (2011), a formação não é a única forma de o professor (e aqui incluo o CP) se desenvolverem profissionalmente. De acordo com o autor, a formação permanente, que a pessoa realiza ao longo da vida, é um dos fatores que pode favorecer o DP.

Esclarecido o papel essencial, mas não único, da formação permanente no DP, considero necessário também rememorar o conceito de formação em que este estudo se sustenta.

André (2016) defende que a formação de professores deve ter um caráter crítico e reflexivo, para que os professores tenham oportunidade de questionar e repensar sua prática, seus propósitos e suas ações, na busca por resultados positivos e do que é preciso melhorar.

Aproximando este conceito de formação docente ao do coordenador pedagógico, almeja-se que este profissional também tenha oportunidade de refletir criticamente sobre sua atuação como CP, analisando os aspectos positivos e no que precisa avançar, para contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores e com os avanços necessários em relação ao ensino e à aprendizagem dos alunos.

Neste estudo não se almeja defender que a formação das CPs dos CEIs conveniados deva acontecer dentro de um contexto específico. Como já discutido anteriormente a amparado em Day (2001) e Placco e Souza (2015), a formação ocorre em um contexto mais

amplo, considerando os diferentes lugares nos quais ocorrem as aprendizagens, seja numa perspectiva individual como institucional. Ao tratar da aprendizagem do adulto, importante destacar que pode ocorrer tanto nas instâncias formais, como em contextos familiares e grupos comunitários.

Partindo deste pressuposto de formação permanente do CP, buscamos analisar em quais contextos estas profissionais têm vivenciado atividades formativas. As respostas apresentadas nos 80 (oitenta) questionários foram organizados na tabela 15.

Tabela 15: Atividades formativas realizadas pelas CPs.

Atividades formativas*	Frequência	Porcentagem
Formações organizadas pela DRE Itaquera	16	20%
Encontros mensais das CPs com as formadoras de DIPED da DRE Itaquera	65	81,25%
Formações oferecidas pelas OSCs	08	10%
Formações on-line	04	5%
Cursos de Especialização	03	3,75%
Outros	13	16,25%
Não respondeu	05	6,25%

FONTE: Elaborado pela pesquisadora.

*As respondentes puderam informar mais de atividade formativa.

Conforme dados apresentados na tabela 15, é possível observar maior incidência de participação em atividades formativas oferecidas/organizadas pela DRE Itaquera. Destas, observamos uma menor proporção das oferecidas pelo CEFAI⁵⁰ e DICEU⁵¹ (20%) e maior

⁵⁰ Art. 120 - O Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAI da Divisão Pedagógica – DIPED da Diretoria Regional de Educação – DRE terá as seguintes atribuições, de acordo com o art. 120 da Portaria nº 7.849/2016: - implementar políticas e ações de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, em articulação com a Divisão de Educação Especial – DIEE da Coordenadoria Pedagógica – COPED; - acompanhar indicadores e instrumentos de avaliação do trabalho com os educandos público-alvo da Educação Especial; - promover a formação inicial e continuada para atuação nos serviços de educação especial da Rede Municipal de Ensino, bem como a formação dos demais profissionais de educação e comunidade educativa sobre questões relacionadas à educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

⁵¹ A Divisão dos Centros Educacionais Unificados e da Educação Integral – DICEU da Diretoria Regional de Educação – DRE, de acordo com o art. 121 da Portaria nº 7.849/2016 tem as seguintes atribuições: - incentivar, orientar as ações e articular com órgãos centrais e locais, sociedade civil organizada, representantes da comunidade local e instituições educacionais para atender às demandas das Unidades Educacionais, de forma a colaborar para a Gestão Democrática da Educação; - implementar ações voltadas à educação integral e fazer a gestão dos Centros Educacionais Unificados; - implementar e articular ações educacionais e de gestão relacionadas ao desenvolvimento das múltiplas dimensões do ser humano e a integração de conteúdos educacionais, culturais, esportivos e de movimento humano; - fortalecer a Rede de Proteção Social e implementar ações para a proteção social e para a saúde dos cidadãos, considerando situações de vulnerabilidade social; - incentivar a participação dos gestores das unidades educacionais na Rede de Proteção Social e acompanhar as ações em colaboração com a Supervisão Escolar e a Divisão Pedagógica; - coordenar e implementar programas culturais, artísticos e esportivos, em conjunto com a Divisão Pedagógica, com a Secretaria Municipal de Cultura, com a Secretaria Municipal de Esportes, Lazer e Recreação e com outras

proporção pela DIPED (81,25%), principalmente por meio dos encontros mensais com as CPs da rede conveniada.

Na primeira categoria, *formações organizadas pela DRE Itaquera*, as respondentes informaram que participaram de seminário e cursos oferecidos por DIPED disponíveis na PADLET⁵² da DRE Itaquera; de formação com temáticas relacionadas a inclusão de crianças com deficiência, oferecida pelo CEFAI; e de curso de primeiros socorros, organizado por DICEU.

A segunda categoria, *encontros mensais das CPs com as formadoras de DIPED da DRE Itaquera*, é apontado por um número expressivo de CPs (65 sujeitos) como sendo uma atividade formativa. Porém, chama atenção o fato de 15 participantes não reconhecerem estes encontros mensais como formação, apesar de participarem deles, visto que a aplicação do questionário (instrumento de coleta de dados deste estudo), ocorreu nestes encontros mensais.

Estas duas categorias revelam os esforços realizados pela DRE Itaquera, em especial pela Divisão Pedagógica, em garantir a oferta de atividades formativas aos profissionais da rede conveniada, em especial às coordenadoras pedagógicas. Neste estudo, as respostas das participantes evidenciam os encontros mensais com as formadoras de DIPED, como sendo importantes para sua atuação profissional.

Curso de formação pela DRE Itaquera, mensalmente, com temas pertinentes à nossa prática. (CP 31)

Participo do curso de formação da DRE Itaquera e é ótimo, um tempo a mais de conhecimento, comunhão, troca de experiência sobre o cotidiano escolar, aluno e professor. (CP 02)

Estas respostas ilustram a relevância destes encontros no DP destas CPs. Para 51 (cinquenta e uma) participantes, as formações oferecidas pela DRE foram as únicas atividades formativas que tiveram acesso.

A dificuldade em participar de atividades formativas financiadas pelas próprias participantes, também é um dado apontado nas respostas:

Apenas o que a DRE ofereceu. Infelizmente, investir em estudo nos vale apenas para ampliar os nossos conhecimentos, não somos remunerados o suficiente para buscarmos outros cursos. (CP 75)

Secretarias interessadas. Parágrafo único. A Divisão dos Centros Educacionais Unificados e da Educação Integral das Diretorias Regionais de Educação deverá atuar de forma integrada com a Coordenadoria dos Centros Educacionais Unificados e da Educação Integral – COCEU.

⁵² PADLET <https://padlet.com/cursosdreiq/2by4jv8ox7za>, acessado em 01/06/2018

Formações mensais na DRE Itaquera e os cursos gratuitos oferecidos pela DIPED. No momento só posso fazer os gratuitos com disponibilidade de vagas. (CP 23)

As formações que participo são as que a DRE Itaquera proporciona, pois com a vida e o cotidiano corrido, ainda não consegui ir atrás de mais formações. (CP 37)

Diante deste cenário, o investimento na oferta de formações oferecidas pela DRE, por meio de DIPED, ganha força, visto que têm como potencial a reflexão conjunta com outros profissionais, que ocupam o mesmo cargo, alinhando o trabalho desenvolvido nos CEIs conveniados às propostas de SME.

Na política de convênio, as OSCs, possuem responsabilidade quanto à promoção de atividades formativas. Porém, como sugere a terceira categoria, *formações oferecidas pela OSC*, que se refere às formações organizadas pela própria OSC ou com formador externo, contratado por ela, somente 08 respondentes informaram participar deste tipo de formação, mas não relataram a periodicidade e nem as temáticas abordadas.

A Portaria nº 4.548/2017, estabelece, no plano de trabalho, uma meta relacionada a formação dos profissionais, para o funcionamento dos convênios: “g) garantir a formação continuada dos profissionais de acordo com as propostas de SME” (art. 12). A parágrafo único, do artigo 27 da referida portaria também aborda esta questão:

Os repasses serão realizados em 12 (doze) parcelas durante o ano.
Parágrafo único – Os repasses referentes aos meses de abril e setembro serão acrescidos de 50% (cinquenta por cento) do valor mensal estabelecido no termo de colaboração, para fins de qualificação do quadro de recursos humanos, pagamento de 13º, férias acrescidas de 1/3 (um terço) e demais encargos trabalhistas, rescisões e diferenças salariais, aquisição de bens permanentes, execução de melhorias em suas instalações e aquisição de materiais pedagógicos. (PORTARIA Nº 4.548/2017, ART.27)

A baixa frequência com que as atividades formativas organizadas ou financiadas pelas OSCs são mencionadas, apenas por 10% das CPs, sugere que tem havido pouco investimento na qualificação dos profissionais por iniciativa das organizações mantenedoras, apesar da responsabilidade legal atribuídas a elas.

A omissão das OSCs, no compromisso com a formação continuada de seus profissionais e as dificuldades financeiras apontadas por algumas CPs para financiarem sua própria formação, justifica a menor número de participantes que investem em sua formação, sendo apenas 23 CPs. Suas respostas foram organizadas nas categorias a seguir.

A categoria, *formação on-line*, mencionada por 4 (quatro) respondentes engloba formações com temáticas relacionadas à prática docente: curso de libras; sexualidade na

infância; reciclagem; criatividade para ensinar; aprendizagem das crianças; e documentação pedagógica.

A categoria, *cursos de especialização*, por sua vez, abarca cursos de pós-graduação lato-sensu, na qual 1 (uma) respondente informou que realizou o curso de gestão escolar, outra em formação docente do ensino superior e a terceira não informou o nome do curso.

Por fim, a sexta categoria, denominada como *outros*, envolve os cursos e palestras com uma duração de tempo menor, realizadas pelas CPs em diferentes instituições particulares, sendo apontadas por 16 respondentes. As temáticas relatadas abordam questões da educação infantil, práticas docentes e documentação pedagógica. Apenas uma participante informou ter participado de uma atividade formativa com foco no papel do coordenador pedagógico.

Nenhuma participante informou como atividade formativa a formação realizada na própria escola, por meio de momentos de estudo. Porém, ao analisar a rotina das CPs, apenas 4 (quatro) mencionam ter instituído este momento na rotina de trabalho.

Desta forma, observa-se nos dados desta pesquisa que a formação das CPs dos CEIs conveniados tem ocorrido em diferentes contextos, tendo variação na quantidade de oferta: no âmbito de DRE, oferecido pelas OSCs e pela busca individual. Porém, estes contextos não se articulam, dificultando a criação de uma rede colaborativa.

Gouveia e Placco (2013), destacam a importância da criação de uma rede colaborativa, para que todos os sujeitos envolvidos, desde as Secretarias de Educação, até as escolas, possam se corresponsabilizar pela qualidade do trabalho desenvolvido com as crianças e se apoiar para a realização da formação.

A formação não é, e nem deve ser, uma ação isolada para o professor e para o coordenador pedagógico, conforme afirmam as autoras:

A melhoria da qualidade da escola pública não é fruto de uma ação isolada, externa e pontual de formação. Ao contrário, pressupõe um conjunto de ações interligadas, envolvendo os diversos atores que compõe o cenário educativo. Os coordenadores são responsáveis pela formação, porém não podem assumir essa tarefa sozinhos. (GOUVEIA e PLACCO, 2013, p. 72)

É necessário destacar a afirmativa das autoras, quanto a não responsabilizar somente o CP pela tarefa de formação dos professores. O CP, assim como o professor, deve ter garantido momentos de estudo, reflexão da ação em seu campo de atuação. Sendo assim, a formação das CPs dos CEIs conveniados deve ser cuidada, para que possam exercer a tríplex função – articulador, formador e transformador no CEI em que atuam.

Para que a formação das coordenadoras pedagógicas contribua para seu DP, é necessário considerar os desafios enfrentados nos diferentes contextos escolares, com vista a assegurar aos bebês e às crianças, níveis mais elevados de aprendizagem.

Nesta perspectiva, se torna relevante identificar os desafios que emergem na atuação das CPs no contexto dos CEIs conveniados. O próximo tópico desta análise, propõe discutir quais aspectos podem contribuir para a identificação dos elementos facilitadores ou dificultadores do desenvolvimento profissional dessas CPs.

5.4. Outros aspectos do desenvolvimento profissional das coordenadoras pedagógicas dos CEIs conveniados

Para além da formação, outros aspectos precisam ser considerados em relação ao desenvolvimento profissional das coordenadoras pedagógicas. Considero necessário, rememorar o conceito de DP defendido neste estudo, apresentado por Day (2001) e Imbernón (2011), como sendo os desafios e os constrangimentos que interferem na capacidade de desempenharem suas funções e progredirem profissionalmente.

Imbernón, considera a importância da formação no DP dos professores, porém amplia estes fatores. Nas palavras do autor:

A melhoria da formação ajudará esse desenvolvimento, mas a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista, etc.) tem um papel decisivo nesse desenvolvimento. Podemos realizar uma excelente formação e nos depararmos com um paradoxo de um desenvolvimento próximo da proletarização no professorado porque a melhoria de outros fatores não está suficientemente garantida. Concluindo, a formação é um elemento importante para o desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o decisivo. (IMBERNÓN, 2011, p. 46)

Tendo como pressuposto, que a formação não é o único e talvez não seja elemento decisivo no DP das coordenadoras pedagógicas dos CEIs conveniados, e coerente com os objetivos dessa pesquisa, nesse tópico, buscou-se identificar indícios de elementos facilitadores ou dificultadores do DP destas CPs.

Para tanto, as participantes foram questionadas quanto aos desafios enfrentados em sua prática. Além disso, foram convidadas a relatar os aspectos positivos e negativos do seu trabalho como coordenadora pedagógica e a descrever sua rotina de trabalho semanal.

A partir das vozes destas CPs e articulando-as com as contribuições dos autores mencionados neste estudo, os dados encontrados foram aglutinados em três categorias:

Condições da carreira; Condições materiais; Relações interpessoais. Na análise das referidas categorias, investigou-se como estes fatores interferem no DP das CPs, pois todos eles têm potencial para facilitar ou dificultar este processo.

Alguns aspectos já foram apresentados ao analisarmos os motivos que impulsionaram a inserção destas profissionais no cargo de coordenador pedagógico, mas, alinhado aos objetivos dessa pesquisa, se fez necessário aprofundar as discussões sobre estes elementos.

5.4.1. Condições da Carreira

Ao considerarmos as condições da carreira, como estímulos ao exercício do magistério, as análises das premissas presentes nos relatos das CPs foram organizadas sob quatro perspectivas: *evolução na carreira; atribuições das CPs; papel formador das CPs; desvalorização dos profissionais que atuam nos CEIs conveniados.*

a) Evolução na carreira

A percepção acerca de estar em crescimento profissional é apontado por 27,5% das participantes como sendo um aspecto positivo de seu trabalho. As falas a seguir ilustram este aspecto:

Tentar e buscar melhorar a cada dia. (CP 20)

Novas descobertas. Aprendizagem diária. (CP 21)

Este dado sugere relação com o fato de 76,3% estarem na fase de entrada da carreira, sendo que destas, 36,3% possuem menos de 1 ano de experiência como CP. Todavia, a pouca experiência no cargo também é apontada por 8,75% das participantes como um ponto de conflito em seu trabalho:

O maior desafio é me aceitarem e me ver como CP, não consegui ainda tirar a sala de aula e me apropriar como coordenadora. (CP 53)

Um dos principais desafios é manter-se como autoridade diante de alguns posicionamentos, por ser nova no cargo. (CP 45)

Todas essas falas, em maior ou menor grau, revelaram a complexidade de situações que envolvem as CPs iniciantes, como já apontado anteriormente, ao considerarmos as contribuições apresentadas por Pereira (2017). A inserção no novo cargo é marcada pela entrada brusca na carreira, pois não houve uma preparação anterior para atuarem como

coordenadoras; pela experiência profissional anterior como docente; pela fase de “teste”, pois há pouco tempo atrás o CP também era um professor; pelas relações interpessoais.

A estes aspectos parece necessário acrescentar a experiência profissional em cargos não relacionados à carreira do magistério, recorrente nas respostas das CPs participantes, que deixaram marcas em sua trajetória profissional.

Há uma mistura de sentimentos, que vão desde o desejo de progredir na carreira, de aprender cada vez mais, que tem potencial para impulsionar este profissional ao DP, até a descrença em si, devido à resistência dos demais funcionários em aceitar um novato nessa posição, podendo assim dificultar o DP.

Diante dos desafios, as respondentes relataram buscar apoio na direção, na supervisão escolar e no respaldo teórico, por meio de estudos e pesquisas, para superar estes desafios. Desta forma, o apoio humano e teórico se revelou fundamental para estas CPs iniciantes.

b) As atribuições das CPs

Como já apontado neste estudo, o CP é um profissional novo e sem tradição na estrutura educacional, fato que se intensifica na educação infantil, especialmente nos CEIs, ao considerarmos sua recente inserção na educação.

Desta forma, conforme apontam as pesquisas de Almeida (2012), Garrido (2009), Gouveia e Placco (2013), Almeida, Souza e Placco (2016), é recorrente a percepção dos coordenadores pedagógicos quanto a falta de clareza em relação a sua atuação. Sendo assim, de acordo com os pesquisadores, ao não ter definidas suas atribuições e seu campo de atuação, parece que tudo cabe nos fazeres do CP.

Este fenômeno é apontado por 14 (catorze) participantes como um aspecto negativo de sua atuação:

Apagar incêndio, contornar situações, assumir duas ou mais funções, sobrecarregar-se. (CP 04)

Acumular função (coordenadora, porteira, auxiliar administrativa, auxiliar de limpeza, de cozinha, professora e diretora). Ficar só. (CP 19)

Também se revela no relato de outras 10 (dez) respondentes, que mencionam desafios que enfrentam em sua prática e sua relação com a estrutura e organização exigidos pelos mantenedores da OSCs, conforme destacamos a seguir:

Tempo corrido, ter que desempenhar trabalho que não são da minha função, falta de funcionários. (CP 73)

A maior dificuldade é fazer o mantenedor entender que o principal papel do coordenador não é só abrir a creche e receber criança. (CP 13)

Meu maior desafio é conseguir atender as cobranças dos mantenedores que fogem das minhas funções, como conseguir doações para atender as solicitações da supervisão escolar. (CP 66)

Apesar dos baixos percentuais de participantes que identificaram esta questão como algo que dificulta sua atuação (17,5% e 12,5% respectivamente), ao analisarmos a descrição da rotina semanal de trabalho elaborada pelas respondentes, encontramos com maior frequência a realização de atividades administrativas e de apoio.

Entre as atividades de apoio, 70% das CPs relataram ser responsável pela abertura ou fechamento do CEI e pelo acompanhamento do horário de refeição dos bebês e das crianças. Em relação às atividades administrativas, 23,75% das participantes informaram realizar tarefas como: organização de atestados médicos das crianças; realização de matrícula e cadastro de crianças; acompanhamento do EOL;⁵³ elaboração de cardápio; verificação de falta de professores; recebimento de alimentos e materiais higiene, limpeza e pedagógico; contagem diária das crianças; ministração de medicamento; verificação de reparos internos. Além disso, 3 participantes assumiram a regência de turmas, devido à ausência de professores.

Ao observamos a composição do quadro de recursos humanos obrigatório nos CEIs conveniados, conforme Portaria nº 4.548/2017, já trazida neste estudo no capítulo 1, verifica-se que ele é reduzido, pois é composto por profissionais da equipe gestora (diretor e coordenador pedagógico), equipe docente e equipe de apoio (auxiliar de limpeza, auxiliar de cozinha e cozinheira).

Esta composição obrigatória nos ajuda a entender a alta frequência com que as CPs indicam a realização de atividades de apoio e administrativa. O CEI atende diariamente por um período de 10 horas e os profissionais possuem uma jornada de trabalho de 8 horas. Desta forma, por duas horas diárias o CP ou o diretor estão sozinhos na Unidade para atender às demandas administrativas e burocráticas. Mesmo no momento em que estão os dois funcionários da equipe gestora, infere-se que haja uma sobrecarga de demandas, pois não é obrigatória a presença de um auxiliar administrativo nos CEIs conveniados.

⁵³ O sistema EOL é voltado para a gestão da unidade escolar, gerando informações operacionais para a administração da Secretaria, bem como constituindo acervo de informações gerenciais do sistema escolar de educação básica. O EOL constitui amplo portal operacional criado em ambiente Internet, que integra as unidades escolares e demais órgãos, servindo de ferramenta administrativa na escola e instrumento de gestão para os órgãos da Secretaria Municipal de Educação. (Portaria nº 5.642/2004)

O apoio aos bebês e às crianças, assim como aos professores, também se torna responsabilidade exclusiva da equipe gestora, visto que o CEI não possui agente de apoio,⁵⁴ ou auxiliar técnico de educação (ATE)⁵⁵ que realize este apoio. Isso, justifica o fato de muitas CPs relatarem que acompanham os momentos de refeição das crianças.

Outro fator que contribui para a falta de clareza das atribuições e do campo de atuação destas CPs, é a ausência de legislação específica que regule a sua atuação. Por não serem funcionárias públicas, cabe a cada OSC, elencar no Projeto Pedagógico da Unidade as atribuições de seus profissionais. Este fato dá margem para que muitas atividades sejam incluídas em suas atribuições e que acabam sendo legitimadas pelas coordenadoras pedagógicas como sua função. O que nos permite compreender a baixa frequência com que as participantes apontam esse aspecto como dificultador de seu trabalho.

Não ter instituído legalmente as atribuições legais deste profissional no CEI conveniado, parece ser uma escolha política interessante para a manutenção do quadro de recursos humanos obrigatório posto pela legislação em vigor, pois “autoriza” às CP destas instituições a realização de demandas administrativas e de apoio. Porém, esta opção interfere no desenvolvimento de ações formativas e distancia esse profissional de sua principal função: ser um agente de formação, articulação e transformação no espaço escolar.

Retomando o alerta de Gouveia e Placco (2013), de que tudo acaba cabendo na atuação do CP, a descrição da rotina destas profissionais ainda aponta que 35% das participantes realizam atividades de organização do CEI, como: organização de eventos – Dia da Família, mostra cultural, apresentação das crianças, festas em geral; organização dos espaços de uso coletivo – brinquedoteca, parque e refeitório; elaboração de bilhetes. O atendimento às famílias foi mencionado por 6,25% das respondentes.

As atividades formativas, mencionadas são: realização de formação semanal com as professoras; momentos de estudo; e orientações aos professores. Atividades que tangenciam a dimensão formativa, podendo ser formativa a depender do sentido que a CP lhe confere. Também são relacionadas: acompanhamento da documentação pedagógica e acompanhamento das atividades em sala. As atribuições formativas e potencialmente formativas serão discutidas com maior profundidade no item a seguir, devido à relevância conferida pela literatura e reafirmada neste estudo, no rol de atribuições dessas profissionais.

⁵⁴ **Agente de apoio**, compõe a equipe de Apoio a Educação, exercendo atividades de suporte necessário ao processo de ensino e devem ter como princípio o caráter educacional de suas ações.

⁵⁵ **ATE** – Auxiliar Técnico de Educação também compõe a equipe de Apoio a Educação, que atua nas unidades escolares, realizando atribuições ligadas à secretaria e a inspeção de aluno. Este profissional, também pode atuar nos órgãos centrais, como as DREs e SME.

A organização da rotina do CP é um desafio presente na atuação deste profissional. De acordo com Placco,

O cotidiano do coordenador pedagógico é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional e às vezes até frenética... Nesses contextos, suas intencionalidades e seus propósitos são frustrados e suas circunstâncias o fazem responder a situações do momento, “apagando incêndios” em vez de construir e reconstruir esse cotidiano, com vistas à construção coletiva do projeto-pedagógico da escola. (PLACCO, 2012, p. 47)

Assim, a autora defende a necessidade do CP refletir sobre este cotidiano, em um movimento constante de questionamento e redimensionamento de suas práticas. Placco (2012), apoiada por Gonçalves (1995), considera necessário que o coordenador aprenda a transformar as urgências do dia-a-dia em ações de sua rotina, por meio de uma análise coletiva de questões que aparentemente sejam inesperadas, mas que com um olhar mais apurado, se percebe que não o são. Este comprometimento coletivo com as supostas urgências, poderá desencadear ações que irão compor o projeto-pedagógico da escola, tornando-se ações de importância para todos os funcionários.

A análise da descrição da rotina semanal das CPs participantes, sugere que esse comprometimento coletivo quanto às ações de importância do projeto-pedagógico nos CEIs conveniados não está ocorrendo, ou tem ocorrido de forma precária, visto que os momentos destinados ao trabalho coletivo nestas instituições são escassos, o que pode contribuir para uma sobrecarga na atuação das CPs.

Assim, a análise das tarefas realizadas pelas CPs da rede conveniada e, conseqüentemente, como têm organizado sua rotina, fornece indícios de um elemento dificultador de seu DP, conseqüência de um quadro de recursos humanos reduzido e da falta de clareza, inclusive legal, das atribuições deste profissional.

c) Papel formador das CPs

Como já afirmado neste estudo, a principal função do coordenador pedagógico é cuidar da formação e do desenvolvimento profissional dos professores. Por isso, fizemos a opção de abordar este aspecto separadamente.

Para tanto, analisamos como as participantes percebem e realizam, ou não, a formação dos professores em seu cotidiano escolar. Quando solicitadas que apontassem os desafios que encontram em sua prática, apenas 4 (quatro) respondentes relataram questões da formação, sendo que 2 (duas) relacionaram os desafios ao pouco tempo destinado para a realização da

formação, e as outras 2 (duas) às dificuldades em orientar e transmitir o que sabem aos professores.

A questão da formação também é apontada por 9 (nove) CPs, como um aspecto negativo de sua atuação e por 22 (vinte e duas) como aspecto positivo. As vozes dessas CPs foram organizadas no quadro 3.

Quadro 3: Aspectos positivos e negativos da formação dos professores

Aspectos positivos	Aspectos negativos
<p>Trazer sempre novas ideias, respeitando o jeito de cada uma. (CP 05)</p> <p>Formar, trocar experiência, somar com colegas professoras. (CP 02)</p> <p>Formação que apliquei com os professores. (CP 13)</p> <p>Contribuição na formação dos professores. (CP 65)</p> <p>Trazer embasamento teórico para a prática. (CP 49)</p> <p>Buscar coisas novas para ajudar as professoras e incentivá-las a ampliar suas práticas. (CP 51)</p> <p>É bem aceita as formações e as professoras são abertas para receber o novo. (CP 36)</p> <p>Aceitação de 80% das professoras em mudanças que contribuíram no fazer pedagógico. (CP 20)</p> <p>Formação docente e o acompanhamento individual. (CP 31)</p> <p>Poder transmitir conhecimento. (CP 19)</p> <p>Formação continuada e troca de experiências. (CP 24)</p> <p>Instigar o professor a buscar, sair da zona de conforto. (CP 28)</p> <p>Trocar experiência com o grupo. (CP 26)</p> <p>Estudo e orientação. (CP 75)</p> <p>Poder passar um pouco da minha experiência, e vivência aos profissionais, de maneira que ele busque novos caminhos para desenvolver um melhor trabalho. (CP 63)</p> <p>Poder orientar e expandir conhecimento. (CP 45)</p> <p>Formação professores a cada 15 dias. Indicação de leitura, vídeos e autores da educação infantil. (CP 35)</p> <p>Ser multiplicadora das experiências adquiridas. Ver um pouco da semente que você planta em alguém. (CP 71)</p> <p>Poder trazer informação diferenciadas para as professoras, que ajudam no seu dia a dia. (CP 07)</p> <p>Formação; troca de experiência. (CP 12)</p> <p>Orientar no que precisar. (CP 59)</p> <p>Transformar, ampliar possibilidade, qualificar práticas e aprendizagem, redimensionar ações e promover reflexões. (CP 04)</p> <p>Apresentar as documentações. Buscar novas atividades. (CP 50)</p>	<p>Falta de tempo de estudo para realizar com as professoras. (CP 51)</p> <p>Não dou conta de dar formação e orientação, por que na rede parceira muitas vezes não tem tempo para as formações com as educadoras e, por isso, se torna uma rotina desagradável. (CP 32)</p> <p>Procuro trazer as professoras a se atualizar e se profissionalizar. (CP 46)</p> <p>Não tenho tempo na Unidade para ler ou pesquisar os livros e links que a supervisão sugere na visita. (CP 03)</p> <p>Realizar maior número de reuniões por módulo. (CP 50)</p> <p>Pouco tempo para formação com qualidade. (CP 19)</p> <p>Tempo disponível para realizar um período de diálogo, formação e estudo com as educadoras. (CP 12)</p> <p>Falta tempo para orientar as professoras. Não tem HTPC, como as colaboradoras da rede direta. Falta de encontros fora do CEI para professores, oferecidos pelas SME/DRE. (CP 26)</p> <p>Falta de tempo para a formação com as professoras. (CP 24)</p>

FONTE: Elaborado pela pesquisadora.

De acordo com os dados do quadro 3, 27,5% das CPs identificam as ações formativas realizadas com as professoras como aspecto positivo de sua atuação. Isso sugere que elas reconhecem esta atribuição como pertença e buscam estratégias para realizá-la.

Em contrapartida, 11,25% relatam dificuldades em realizar estas formações, tendo como maior obstáculo a falta de tempo. Este dado revela a preocupação destas CPs em garantir momentos de formação aos professores, apesar de ainda não conseguirem concretizar esta ação em sua atuação. Assim, parece que reconhecem a importância do papel formador do coordenador pedagógico.

Desta forma, temos um percentual de 38,75% de participantes que revelam os benefícios e as dificuldades na realização de ações formativas em sua atuação. Porém, 61,25% das participantes não mencionaram a formação dos professores, em nenhuma das categorias. Este dado, me provoca a refletir como estas profissionais têm, ou não, realizado ações formativas nos CEIs em que atuam.

Como já descrito no capítulo 1, as professoras possuem uma jornada de trabalho de 8 horas diárias com criança, não está previsto em sua carga horária semanal um horário para planejamento, estudos e avaliação, conforme o disposto no artigo 67 da LDBEN de 1996:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III – piso salarial profissional;
- IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;**
- VI – condições adequadas de trabalho.

A Rede Municipal de Ensino de São Paulo, ao fazer a opção pela política de convênio, abre mão da garantia de cumprimento das diretrizes da LDB/1996, no que tange à valorização dos professores que atuam nessas instituições e atendem a maior parte dos bebês e das crianças na cidade de São Paulo. Essa é uma opção política que o governo municipal faz pelos bebês e pelas crianças e isso tem impacto no atendimento ofertado a esses sujeitos.

Este estudo não tem como objetivo investigar a qualidade do trabalho desenvolvido nos CEIs conveniados. Entretanto, a literatura aponta a importância da formação permanente no DP dos professores. Desse modo, a escassez de momentos coletivos de estudo,

planejamento e avaliação, apontada pelas participantes, se apresenta como um indício de um aspecto dificultador do DP, tanto dos professores, como dos CPs.

No contexto dos CEIs conveniados, como já pontuado neste estudo, a legislação vigente prevê a realização de 9 (nove) reuniões, distribuídas ao longo do ano letivo, 2 (duas) reuniões para organização da unidade escolar, no início do ano; 3 (três) com temáticas estabelecidas pela SME, e 4 (quatro) reuniões pedagógicas, sendo uma em cada bimestre.

Diante do exposto, identifica-se que além dos dois dias de organização da unidade no início do ano, os CEIs conveniados possuem quatro momentos de reuniões coletivas anuais, as reuniões pedagógicas, para a discussão de temáticas necessárias a cada escola. Não almejo descaracterizar a relevância das temáticas postas por SME, como avaliação institucional e documentação pedagógica, pois as considero fundamentais para a educação infantil. No entanto, se faz necessário questionar os reduzidos momentos destinados às discussões das demandas que emergem do contexto escolar de cada unidade.

Gouveia e Placco (2013) defendem a importância dos encontros coletivos. Nas palavras das autoras, “nesses momentos, os coordenadores têm a oportunidade de promover o estudo, as trocas de experiência, as análises das atividades em sala de aula; é um espaço privilegiado para a reflexão sobre a prática pedagógica.” (p.77)

Perante a escassez de momentos coletivos para a formação continuada com as professoras, 21,25% das CPs relataram, na descrição de sua rotina semanal, as diferentes estratégias utilizadas para a realização de formações com as professoras: 2 (duas) CPs realizam reuniões quinzenais com as professoras; 6 (seis) CPs fazem reuniões semanais com as professoras, organizadas por agrupamentos, ou seja, em um dia atende as professoras do Berçário II, no outro as professoras do Mini Grupo I, e posteriormente as professoras do MGII; 6 (seis) CPs instituíram um dia da semana para atendimento individual às professoras; 2 (duas) CPS estabeleceram dois dias da semana para atendimento individual às professoras; e 1 (uma) CP disponibiliza o período da manhã de um dia da semana para atendimento às professoras que solicitarem.

As respostas dos questionários não permitiram identificar com precisão como estas CPs organizam o atendimento às crianças para que o professor se afaste temporariamente da sala e, assim, possa participar dessas formações. Porém, infere-se que as CPs se valem dos professores volantes, que não possuem sala atribuída, para substituir o professor em formação. Outra hipótese, é a reorganização das turmas na “hora do descanso”.

As estratégias utilizadas por essas CPs, não garantem uma reflexão conjunta dos professores, pois são organizadas em pequenos grupos ou por atendimento individual. Porém,

pode-se considerar que as ações formativas são relevantes, pois permitem atender as necessidades de aprendizagens individuais.

Além disso, essas estratégias se revelam um movimento de resistência destas profissionais, que mesmo não tendo garantidos por lei momentos específicos para realizá-las, buscam garantir em sua rotina de trabalho momentos para esta relevante tarefa.

Não se deseja nesse estudo, culpabilizar as CPs participantes desta pesquisa por não conseguirem realizar ações formativas com os professores, visto que a execução dessa tarefa, num contexto tão adverso, dependerá de outros fatores como a existência de apoio humano e estrutural para sua efetivação.

Outras ações, além da formação realizada com as professoras, são descritas na rotina de trabalho das participantes que tangenciam a dimensão formativa, podendo ser formativa a depender do sentido que a CP lhe confere, são elas: acompanhamento da documentação pedagógica (68,75%) e acompanhamento das atividades em sala de aula (61,25%).

As atividades classificadas como “acompanhamento da documentação pedagógica” envolvem o semanário, destinado ao planejamento do trabalho docente, as avaliações descritivas dos bebês e das crianças e o diário de classe. Os verbos utilizados para descrever esta ação foram: olhar, ler, dar devolutiva, orientar, acompanhar, analisar, corrigir e avaliar. A variação no uso dos verbos, sugere as diferentes intencionalidades presentes na realização desta ação, que podem ter um viés formativo se provocar reflexões nos professores. As devolutivas dos CPs são essenciais neste processo de reflexão.

Fujikawa (2010, p. 128), apoiada por Warschauer (2001), considera “o registro escrito da prática pedagógica um instrumento de reflexão e uma oportunidade formativa importante no processo de revisão de práticas de coordenadores e professores, além de ser um elemento significativo para o estabelecimento de vínculos e parcerias profissionais.”

A autora ainda destaca a importância de promover a socialização desses registros nas ações formativas, a fim de possibilitar a partilha de conhecimentos construídos e o confronto de ideias e posicionamento, proporcionando aos professores e ao CP, momento privilegiado de reflexão conjunta do trabalho realizado.

Nessa perspectiva, parece que a atuação das CPs dos CEIs conveniados, encontra obstáculos em garantir a reflexão coletiva acerca da análise que realizam destes registros escritos, pois, como já mencionado neste estudo, os professores não possuem em sua jornada de trabalho semanal, momentos para estudo, planejamento e avaliação da prática docente.

Outra ação potencialmente formativa é o acompanhamento que as CPs realizam nas salas de aulas. Os verbos utilizados para descrever essa ação - passar, acompanhar, apoiar,

participar, sondar, ir e visitar, novamente sugere as diferentes intencionalidades na realização desta ação. Para Gouveia e Placco (2013),

é na sala de aula que o trabalho de formação se materializa, pela reflexão do professor sobre a articulação dos aspectos didáticos-pedagógicos e relacionais. Quando o coordenador se constitui num parceiro de trabalho do professor, as observações em sala de aula podem ser muito formativas.” (*Ibidem*, p.78)

No entanto, para se ter um viés formativo, o acompanhamento da sala de aula, precisa ser considerado como propulsor de reflexão da prática docente. As coordenadoras, assim como os professores, precisam ter clareza dos objetivos desta ação. A elaboração de pautas de observação em conjunto com os professores e a realização de devolutivas são processos necessários para a efetivação do viés formativo.

Outro ponto a ser considerado, são os momentos de estudo e autoformação. Gouveia e Placco (2013, p. 78), destacam o valor destes momentos, pois “este é o espaço em que os CPs levantam materiais para estudo, realizam leituras e dedicam-se a um aprofundamento conceitual.”

Todavia, somente 6 (seis) respondentes descreveram em sua rotina esses momentos. Este dado sugere a fragilidade formativa nas ações de acompanhamento da documentação pedagógica e de salas de aula, pois estas CPs se veem diante de inúmeros registros escritos, elaborados pelas professoras e por elas, mas com pouco tempo, ou até nenhum, para estudá-los e alimentam-se deles para o planejamento das futuras formações.

Estas nuances presentes no papel formador das CPs dos CEIs conveniados, interferem em seu DP, pois impacta em sua própria formação. “À medida que ele (CP) contribui para a formação continuada do professor em serviço, ele também reflete sobre sua atuação e, conseqüentemente, está realizando a sua autoformação continuada” (GEGLIO, 2012, p.118)

Desta forma, a realização destes momentos formativos é um indício de um elemento facilitador do DP das CPs que têm buscado estratégias para superar, mesmo que em parte, a escassez de tempo para a formação continuada dos professores, assumindo o papel formador em suas atribuições.

Em nossa pesquisa, 78,75% das participantes relataram a dificuldade em garantir a formação ou simplesmente não mencionaram a realização de momentos formativos em sua rotina de trabalho. Esse dado parece ser um indício de um elemento dificultador do DP dessas CPs.

Infere-se que a exiguidade de tempo para as formações permanentes e coletivas com os professores permite compreender que o maior desafio que as CPs enfrentam em sua prática, é promover a reflexão e a mudança nas concepções de infância, apontado por 35% das CPs.

Tendo como pressuposto a importância das contribuições das publicações da SME para a educação infantil, que definem as diretrizes para esta etapa da educação básica na cidade de São Paulo, no que tangencia as concepções de infância, de educação infantil, de criança e de professor da infância, observa-se que as mudanças necessárias nas práticas docentes no CEI, requerem muitos momentos de reflexão, ação e reflexão da ação.

Nessa perspectiva, a formação centrada na escola, deveria ganhar força se considerarmos o desafio apontado pelas participantes – promover a reflexão e a mudança nas concepções de infância, visto que, de acordo com Imbernón (2011, p.51) “a formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. ”

Para além de se ampliar os momentos para a realização da formação continuada dos professores, considera-se indispensável que nesses momentos os professores possam refletir criticamente sobre sua prática, analisando aquilo que fazem, com vista a impulsionar as mudanças necessárias para determinado contexto escolar.

Canário (1998) sinaliza a valorização do contexto de trabalho como ambiente formativo e a formação como processo de reflexão do exercício profissional. Assim, de acordo com o autor, o formador passa a ser:

[...] um agente de desenvolvimento ao serviço das pessoas e da organização, capaz de inventar dispositivos adequados aos problemas postos e aos respectivos contextos que tornem possível pensar a prática e recolocá-la sempre em perspectivas mais alargadas de conhecimento e ação. Assim, na atividade que se espera dos novos formadores tornam-se dominantes as funções de consulta e de apoio. (CANÁRIO, 1998, p. 23-24)

Diante deste panorama, uma formação centrada na escola, requer que o formador, e neste contexto incluo o CP, abandone práticas formativas transmissivas, que busque partilhar métodos e técnicas com os docentes e passe a assumir uma formação que valorize no trabalho com os professores, a capacidade de analisar e refletir criticamente sua prática, dentro do contexto escolar e em uma ação conjunta com os demais profissionais.

Ao analisarmos as vozes das CPs organizadas no quadro 3, a fim de identificarmos quais conceitos de formação estão implícitos em sua prática, optou-se por observar os verbos utilizados para representar esta ação que, por vezes, denotam um viés mais reflexivo, como: trocar, expandir, investigar, estudar, incentivar e contribuir; e por vezes mais transmissivo: trazer, aplicar, transmitir, passar e apresentar.

Este dado mostra que este movimento não pode ser feito isoladamente pelo CP, sugerindo a necessidade de que as equipes gestoras reflitam sobre que tipo de formação realizarão com os professores, a fim de que os momentos de reuniões coletivas nos CEIs conveniados, apesar de poucos, possam ser potencializados como ricos momentos de reflexão crítica sobre a prática docente, pois é o caminho necessário para a desejável mudanças de concepção, e conseqüentemente, de práticas que se esperam e desejam na educação infantil.

d) Desvalorização dos profissionais que atuam nos CEIs conveniados

O sentimento de desvalorização dos profissionais que atuam nos CEIs conveniados está presente nas respostas de algumas CPs, como apresentado a seguir:

Falta de reconhecimento da sociedade, tendo em vista que a educação infantil ainda é muito vista como um lugar só para brincar, professoras como cuidadoras e não educadoras com base para a formação de indivíduos. (CP 02)

Não ser respeitado, tanto como pessoa, quanto o trabalho que desenvolve. (CP 54)

Não somos valorizados em nenhum aspecto. Nem por parte dos pais e nem da prefeitura. Infelizmente, perdemos o gosto da pedagogia por este fato. Essa visão só será mudada quando o professor/coordenador/diretor entrar em extinção. (CP 01)

A falta de reconhecimento, de valorização e de respeito pelo trabalho desenvolvido nestas instituições, pulsante nas falas destas CPs, revelam a precariedade da profissão docente.

Lücke e Boing (2004), apoiados por Nóvoa (1995), discutem a dificuldade em se ter uma “profissão docente”, ocasionada pela falta de autonomia do professorado. A fala de uma das CPs participantes, ilustra esta falta de autonomia:

Não ter autonomia para desenvolver um trabalho de acordo com as necessidades e realidade da unidade. (CP 63)

Quando os professores não possuem autonomia para analisar e decidir sobre as melhores formas de aprender e de ensinar na escola, passam “a tornar-se técnicos, cujo dever

é cumprir as metas pré-especificadas e cujo espaço de manobra para exercer o seu juízo discricionário – uma das características essenciais de um profissional autônomo – é, assim crescentemente limitado.” (Day, 2001, p. 30)

Ao retomarmos o contexto de trabalho dos profissionais do CEIs conveniados, com uma jornada de trabalho longa, sendo 8 horas diárias de trabalho com criança, com exíguos momentos coletivos para uma reflexão crítica da prática docente, parece que estas condições conduzem os professores e as coordenadoras pedagógicas a agirem como tarefeiros, que tendem a cumprir ora as diretrizes de SME, ora as diretrizes das OSCs, sem o devido discernimento.

Essas orientações duplicadas e por vezes divergentes, contribuem negativamente para o DP das CPs, pois dificultam a construção de diretrizes de trabalho elaboradas pela equipe escolar, inviabilizando um trabalho coletivo e colaborativo, assim, essas profissionais se percebem desamparadas. Além disso, contribuem para se sentirem desvalorizadas profissionalmente.

Tal desvalorização, especialmente dos que atuam na educação infantil é apontada por Sanches (2003, p. 2003). Segundo a pesquisadora, historicamente, as profissionais das creches foram (arrisco dizer que ainda são) desvalorizadas enquanto profissionais, “assumindo um trabalho desgastante, com baixo salário, pouca valorização, sem perspectiva de carreira”.

Considerando que as questões relativas à desvalorização das professoras em decorrência da situação de trabalho foram abordadas há 15 anos por Sanches (2003), pode-se afirmar que pouco se avançou no campo das políticas públicas para a valorização das profissionais que atuam no CEI, principalmente, na rede conveniada. As desigualdades presentes na carreira e nas condições de trabalho desses professores, em comparação aos profissionais que atuam na rede direta, dão pistas da precarização e desvalorização desses profissionais.

A precarização docente também é discutida por Oliveira (2004) que elenca alguns aspectos que indicam o quadro de instabilidade dos empregados do magistério público: a falta de instabilidade dos professores, devido ao aumento de contrato temporários; o arrocho salarial; o respeito a um piso salarial nacional; a ausência ou inadequação de um plano de carreira.

Esses aspectos são identificados nos relatos das CPs participantes da pesquisa, revelando a precarização da carreira docente, e em específico a do coordenador pedagógico na rede conveniada.

Quadro de funcionários reduzido; Jornada de trabalho muito longa em sala de aula. (CP 57)

Um desafio, é a quantidade de crianças em uma sala, pois é comum juntar turmas na mesma sala e assim, se formam salas com 28 bebês, 38 crianças pequenas, etc. (CP 56)

Piso salarial baixo. (CP 65)

Desafio com a rotatividade dos professores. (CP 69)

Os aspectos estruturais indicados apontam a intensificação do trabalho e o baixo reconhecimento salarial dessas profissionais. Por outro lado, atingem também o trabalho junto aos bebês e às crianças pequenas, pois a proporção de crianças por professor, além do que permite a legislação em vigor, também é mencionada por uma respondente e como consequência da falta de professores.

Estas respostas indicam a pertinência dos apontamentos presentes no capítulo 2, no comparativo salarial dos professores e das equipes gestoras dos CEIs da rede direta e conveniada, visto que para professores a diferença chega a 55,58%, já para o coordenador pedagógico 56,49% e diretor 59,75%.

Além dos baixos salários, a rotatividade de professores na rede conveniada é apontada por uma participante, como um desafio para a coordenação pedagógica. Esta questão, nos remete a outro desafio, relacionado à formação dos professores, posto que trabalhar com um grupo que constantemente altera seus membros, intensifica a dificuldade em provocar reflexões junto aos professores, especialmente quanto às concepções de infância

Ademais, no capítulo 1 desse estudo, a proporção de bebês e de crianças por professor, já havia sido sinalizada como um outro aspecto divergente entre a rede direta e conveniada, pois, por duas horas do dia (entrada ou saída e descanso das crianças), os professores da rede conveniada permanecem com mais crianças do que a legislação regulamenta.

Essa divergência é consequência da desigualdade presente na jornada de trabalho das professoras, conforme relata uma participante. Como já destacado anteriormente, os professores da rede direta, permanecem cinco horas diárias com criança e possuem três horas de estudo semanais. Já as professoras da rede conveniada, permanecem oito horas diárias com crianças e não possuem momentos de estudo e de planejamento semanal.

O comparativo entre as duas redes, direta e conveniada, ganha relevância ao considerarmos que ambas atendem os bebês e as crianças que frequentam os CEIs públicos da cidade de São Paulo. Afinal, não é uma escolha das famílias, se os filhos estarão em uma unidade direta ou conveniada.

Desta forma, seria pertinente que ambos os profissionais da rede direta e os da conveniada, tivessem condições semelhantes de se desenvolverem profissionalmente, a fim de garantir uma oferta semelhante de atendimento. Porém, na prática, o que observamos é uma disparidade no serviço prestado às crianças.

Assim sendo, os aspectos levantados pelas coordenadoras pedagógicas participantes desta pesquisa, indicam que a desvalorização dos profissionais do CEI, evidenciados pela jornada de trabalho, piso salarial e falta de autonomia para decidir sobre a ação docente, sugerem indícios de dificultadores do DP das CPs e dos professores.

5.4.2. Condições materiais

Outros aspectos foram apontados, por 6 (seis) participantes como desafios ou pontos negativos na atuação do coordenador pedagógico nos CEIs conveniados, relacionados as condições materiais, como: falta de recursos e verba, além de problemas na infraestrutura dos prédios. Na fala das respondentes:

A infraestrutura do CEI, pois muitos são casas adaptadas, fazendo com que se diminua o espaço de desenvolvimento da criança. (CP 77)

Falta de recursos advindos do próprio sistema, por anos sem investimentos necessários. (CP 54)

O maior desafio é conseguir recursos para realizar as atividades dentro do nosso cotidiano. Os mantenedores fazem o possível para nos auxiliar, mas não temos a mesma estrutura que alguns prédios da rede direta têm, então vamos adaptando dentro do possível. (CP 51)

Apesar do baixo percentual de CPs que sinalizaram estes aspectos como negativo para a atuação do CP, apenas 7,5%, consideramos necessário apresentá-los, posto que, de acordo com a pesquisa de Príncipe (2017, p. 170), “a falta ou insuficiência de insumos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico é um aspecto bastante dificultador do trabalho docente, pois exige do professor a busca de alternativas tornando sua carga de trabalho mais pesada.”

Consideramos pertinente estender essa dificuldade à atuação do coordenador pedagógico, pois como articulador do trabalho coletivo na construção de propostas curriculares adequadas às escolas, se torna fundamental a existência de insumos necessários para a sua efetivação.

Além disso, quando os professores não possuem as condições materiais mínimas necessárias para sua atuação, pode ocorrer insatisfação e descrença nas propostas curriculares da escola.

A infraestrutura dos prédios também é indicada como um dificultador da atuação do CP, nas respostas destas participantes, por serem casas adaptadas. Craveiro (2015), em sua pesquisa, também aponta para as fragilidades das creches conveniadas instaladas em casas alugadas pela prefeitura ou pela mantenedora. A pesquisadora também sinaliza a inexistência, em algumas unidades, de espaço de formação e de planejamento para o professor.

O baixo percentual de CPs que abordam as dificuldades em relação à falta de recursos financeiros e infraestrutura dos prédios, pode indicar, em consonância com a pesquisa de Príncipe (2017), uma postura mais adaptada ao que existe, ou dificuldade em pensar possibilidades além daquelas já vivenciadas, o que parece ser uma característica do início da carreira.

Portanto, os dados apresentados indicam que essas fragilidades na infraestrutura dos prédios onde estão instalados os CEIs conveniados e a carência de insumos para o trabalho do professor e do coordenador se constituem em indícios de aspectos dificultadores do DP das coordenadoras pedagógicas.

5.4.3. Relações interpessoais

Outro aspecto apontado pelas participantes em relação aos desafios enfrentados em sua prática, foram as relações interpessoais com os diferentes atores que fazem parte do contexto escolar: professores, direção, presidente das OSC e famílias. Esse aspecto também é sinalizado pelas respondentes quando solicitadas que relatassem os pontos positivos e negativos de sua atuação.

As relações humanas também são mencionadas pelas CPs como ponto de apoio no enfrentamento dos desafios de sua atuação, sendo representado pela: direção; supervisão escolar, formadoras da DRE Itaquera, outras CPs de CEIs parceiros.

Desta forma, optamos por analisar nesta categoria, as relações interpessoais como elemento facilitador e dificultador dos DP das coordenadoras em duas perspectivas distintas: *relações com as professoras e Apoio humano à realização do trabalho.*

a) **Relações com as professoras**

Ao abordarem a relação com as professoras na atuação profissional, 22% das CPs, associam aos aspectos positivos, conforme destacamos:

Parceria. Como isso ao trabalho das professoras; paciente; prestativa. (CP 47)

Parceria com o grupo de professores, tentando fazer um trabalho em grupo, deixando claro o poder da parceria. (CP 44)

Estas respostas revelam indícios do DP contínuo destas coordenadoras, sendo a relação com as professoras um elemento facilitador deste desenvolvimento, visto que a parceria com o grupo docente é fundamental na atuação do CP e favorece sua ação formadora no espaço escolar.

A importância do trabalho em parceria com os professores é indicada por André e Vieira (2012), que anunciam que o CP deve ser, para o docente, um apoio no processo de formação de sua profissionalidade.

Como já abordado no capítulo 2 desse estudo, as autoras indicam que um dos saberes necessários na atuação do CP, é o que diz respeito aos saberes humanos a respeito de seres humanos, no qual se aborda a importância desse profissional saber ouvir, pois “o ato de ouvir permite ao outro tomar consciência de si e assumir-se como sujeito.” (Ibidem, 2012, p.21)

As respostas das CPs, exteriorizam a relevância de saber ouvir, como forma de construir parceria com as professoras:

Saber ouvir; respeitar todas as opiniões dos colegas de trabalho. (CP 48)

Ouvir os professores; buscar soluções; colocar-se no lugar do outro. (CP 25)

Ao anunciarem ações como “saber ouvir”, “respeitar opiniões” e buscar soluções”, as CPs sugerem estar abertas para escutar os professores, sendo potenciais ponto de apoio a eles.

Almeida (2012), manifesta que o CP deve ouvir as questões formuladas pelos professores, pois evidenciam suas necessidades e ao fazer uma questão, lembrar que não receberá a resposta da questão e sim do professor.

Desenvolver esta escuta atenta, também é relatada pelas CPs como um aspecto negativo, pela complexidade de sua realização, apesar de indicarem sua relevância. Nas palavras das respondentes: “preciso ouvir mais” (CP 70) e “me policiar ao falar” (CP 16).

Assim, aprender a ouvir é um saber necessário para o DP das coordenadoras, pois permite estabelecer parceria necessária para a formação dos professores e, com isso, identificar as necessidades destes profissionais, bem como as do contexto escolar.

Porém, a relação com as professoras também se revelou um aspecto dificultador do DP das coordenadoras participantes, pois 30% das CPs, indicaram como ponto negativo de sua atuação a dificuldade em serem aceitas como coordenadoras pelo grupo docente, como revelam as repostas a seguir:

A prática de coordenar é muito complicada, pois há muitos professores que desafiam. (CP 06)

O maior desafio é fazer com que os professores entendam que o CP é um parceiro e que nosso trabalho é em prol da criança e ter que fazer conjunto. (CP 62)

Tal dificuldade sugere que estas profissionais, apesar de reconhecerem a importância de se estabelecer parceria e realizar um trabalho em grupo com os professores, ainda não sabem como efetivar esta ação.

Ao considerarmos os elementos já apontados anteriormente, relacionados às condições da carreira dos profissionais do CEIs conveniados, infere-se que a resistência de alguns professores, quanto à aproximação das CPs, seja consequência da cultura do individualismo, potencializada pela longa jornada de trabalho diário dos docentes, acrescido do escasso tempo para a realização de formação continuada e coletiva.

Day (2001), com já discutido neste estudo, anuncia os malefícios do individualismo ao DP dos professores, pois sem oportunidade de compartilhar conhecimento, sabedoria e o saber fazer profissional, pouco há de se esperar do DP contínuo. Ao recapitularmos as condições da carreira, experimentadas pelas CPs participantes, é manifesto que este contexto favoreça o individualismo dos docentes, inclusive como estratégia de sobrevivência em um contexto tão adverso de trabalho.

Consequentemente, as CPs vivenciam o reflexo deste individualismo em sua atuação. Nas palavras de uma respondente, fica evidenciado este comportamento: “Algumas professoras não são unidas e atuam no individualismo.” Posto isto, sugere-se que a dificuldade das CPs participantes em serem aceitas pelo grupo docente, pode estar relacionada à ameaça que a aproximação de alguém de fora da sala pode representar a esta estratégia de sobrevivência de alguns professores.

Enfrentar esta cultura escolar, requer das CPs, estratégias que favoreçam a aproximação da equipe docente. Nesta perspectiva, estas profissionais, assim como os

professores, precisam de parceria e de trabalho coletivo para se desenvolver profissionalmente, como será abordado a seguir.

b) Apoio humano à realização do trabalho

Na contramão da cultura do isolamento, temos a cultura da colaboração, como já conferido nesta pesquisa, que prioriza a reflexão crítica e a experimentação. Day (2001) e Passos e André (2016) destacam que o trabalho colaborativo é uma possibilidade de se assumir compromissos coletivos com o ensino e a aprendizagem dos alunos, favorecendo o DP dos docentes. Neste estudo, incluo a esse compromisso, o DP dos coordenadores pedagógicos.

Passos e André (2016), alertam que a

existência de cooperação entre os professores não pode ser identificada como cultura colaborativa, mas a cooperação pode estimular e facilitar a colaboração, ou seja, pode ser um passo para o trabalho conjunto que implica reflexão e responsabilidade compartilhada sobre a prática docente. (PASSOS e ANDRÉ, 2016, p. 17)

Isto posto, ao analisarmos neste estudo as relações humanas como facilitadoras ou dificultadoras do DP contínuo, buscou-se verificar indícios de desafios e de constrangimentos existentes nas relações humanas, que afetam a capacidade das CPs participantes desempenharem sua função e, conseqüentemente, se desenvolverem profissionalmente.

Nas respostas das CPs, identificamos a presença de alguns atores que interferem positiva e negativamente, na atuação destas profissionais: diretor, membros da OSC, supervisor escolar, formadores da DRE e outras CPs da rede conveniada.

O diretor é apontado como um importante ponto de apoio humano, por 8,75% de participantes. Porém, para 6,25% das CPs, o diretor é considerado como um aspecto negativo, justamente porque parece não garantir o apoio que necessitam, nas quais destacamos:

Direção com medo de perder o cargo. Limitações da direção. (CP 61)

Não ter apoio do diretor da escola. (CP 11)

Ao considerarmos o reduzido quadro de recursos humanos dos CEIs conveniados, a equipe gestora é formada apenas pelo diretor e pelo coordenador pedagógico, sendo ambos responsáveis por realizar todas as atividades administrativas e pedagógicas da unidade escolar, analisar a relação entre ambos se torna relevante.

Gouveia e Placco (2013, p.73) alertam que a liderança pedagógica da escola é uma responsabilidade partilhada entre o CP e o diretor. “Cabe ao CP a formação dos professores e ser o principal articulador das redes de aprendizagem. E o diretor tem o desafio de realizar uma gestão com foco na aprendizagem dos alunos.”

Assim, para que as CPs possam consolidar sua principal função como formador dos professores, elas precisam ter garantido no contexto escolar, espaço para exercer sua função. Aqui me refiro tanto ao espaço físico, quanto ao direito e reconhecimento como formador.

Em relação ao espaço físico, apesar de não sinalizado pelas CPs, é necessário que tenham condições estruturais para momentos de estudo, reflexão, organização e realização das formações. Já em relação ao reconhecimento de sua função formadora, diante do contexto adverso vivenciado nos CEIs conveniados pelo escasso tempo instituído legalmente para esta ação, o papel do diretor ganha força como facilitador ou dificultador deste processo.

Uma das participantes, ao descrever sua rotina, revela realizar muitas outras funções em seu cotidiano (professora, diretora, organizadora de festa) e deixa transparecer um desabafo ao indicar que em apenas um dia da semana conseguiu realizar acompanhamentos das refeições e das atividades dos alunos. Este depoimento sugere as inúmeras interrupções presentes na rotina de trabalho desta profissional.

Christov (2003), ao abordar as constantes interrupções vividas pelos coordenadores no interior da escola, causando, muitas vezes, frustrações e incômodos a este profissional, aponta a direção como uma das hipóteses para essas interrupções, visto que apesar de compreender o papel do coordenador como formador, o interrompe por não possuir um vice-diretor para partilhar as responsabilidades da gestão. Outra hipótese, é a desvalorização deste papel formador, impulsionando a direção a solicitar do CP, atuação nas questões burocráticas.

A primeira hipótese parece ser legítima nos CEIs conveniados, pois a falta de um assistente de direção e de um auxiliar administrativo como funções obrigatórias no quadro de recursos humanos, sugere que ocorra uma sobrecarga de atribuições aos diretores e às CPs.

A segunda hipótese apresentada pela pesquisadora, também parece permear as relações entre estes dois profissionais, visto que apesar dos embaraços já descritos neste estudo, quanto ao escasso tempo de formação nos CEIs conveniados, algumas CPs relatam criar estratégias para garantir alguns momentos de estudo e reflexão com as professoras. Este dado sugere que a concretização dessas estratégias, esteja relacionada à percepção que os diretores destes CEIs têm em relação ao papel da coordenação pedagógica.

O que defendo neste estudo é a importância da atuação conjunta dos diretores com os coordenadores pedagógicos, frente as diversas demandas da escola. Souza, Petroni e Dugnani

(2015), ao desenvolverem uma pesquisa sobre a constituição da equipe gestora, apontam que o trabalho da escola deve ter uma dimensão coletiva. Nessa perspectiva, as pesquisadoras reconhecem que todos os membros da equipe gestora (diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico, deveriam ser responsáveis pelas decisões tomadas na escola.

As pesquisadoras, ainda destacam a dificuldade que existe em separar a singularidade da individualidade. Para elas, o trabalho em equipe, somente se constitui na e pela singularidade do sujeito. Ou seja, para as pesquisadoras, a maneira como ocorrem as relações entre os membros da equipe gestora, contribui para a construção de um trabalho em equipe.

O estabelecimento de um espaço, para que a equipe gestora possa discutir as demandas da escola, pode contribuir para que haja coerência nas decisões, em busca de uma única fala, o que já representaria um movimento de mudança, favorecendo a transformação do espaço escolar (SOUZA, PETRONI E DUGNANI, 2015).

Porém, as CPs dos CEIs conveniados, participantes deste estudo, ao descreverem sua rotina semanal, não relatam a ocorrência de momentos de discussão entre elas e a direção, para o enfrentamento dos desafios que emergem na escola. Este dado sugere a ausência de momentos instituídos, com periodicidade garantida para a realização de reuniões entre os membros da equipe gestora.

Souza, Petroni e Dugnani (2015), afirmam que estes momentos de discussão entre os membros da equipe gestora, sejam uma oportunidade para a partilha de experiências, a quebra de representações negativas, a escuta dos atores da escola, para assim, ultrapassar os dilemas encontrados na escola.

Ao relatar os aspectos positivos de sua atuação, 15% das CPs participantes, revelam indícios da existência de um trabalho coletivo, que em uma perspectiva mais ampla, sugere o envolvimento da direção, ao utilizarem termos como: “parceria com o grupo”, bom relacionamento com toda a equipe” e “gestão democrática”.

Para além da parceria necessária entre direção e coordenação pedagógica, optamos por analisar o apoio humano vindo de atores que estão fora dos muros da escola, dada a relevância de estudarmos como a atuação dos membros das OSC, da supervisão escolar, dos formadores da DRE e de outros CPs da rede conveniada interferem na atuação das CPs participantes.

Em relação aos membros da OSC, duas CPs identificam estes sujeitos como ponto de apoio em sua atuação e somente uma, considera positivo o suporte oferecido pela OSC.

Quando analisamos os aspectos negativos, duas CPs relatam como dificultador “ter que seguir as ordens da mantenedora” e as “cobranças por parte da mantenedora”. Outros aspectos negativos, sugerem a interferência nociva da OSCs, quando as CPs se queixam do

excesso de demandas e do pouco reconhecimento de seu trabalho, visto que a lista de suas atribuições é definida pelo presidente da OSC, já que não é previsto em lei. A falta de recursos materiais e as questões de infraestrutura dos prédios, também apontados pelas CPs, denunciam a falta de apoio dos membros da OSC.

Desta forma, verifica-se que há maior interferência de elementos dificultadores no DP das coordenadoras, quando analisamos a atuação das OSCs. Ao considerarmos que o poder público delega a elas a gestão do quadro de recursos humanos, essa falta de apoio, sugere um ponto de tensão no DP destas CPs.

No tocante à atuação de profissionais ligados à DRE, a atuação dos supervisores escolares é mencionada como um ponto de apoio por 7,5% das participantes no enfrentamento dos desafios de sua prática, e é narrada como um aspecto positivo de sua atuação por apenas duas CPs.

Este dado sugere que o supervisor escolar, pode ter dificuldade em cumprir de maneira efetiva sua tarefa formadora nos CEIs conveniados. Como já mencionado neste estudo, o documento publicado em 2015, *A Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: a gestão educacional em uma perspectiva sistêmica*, estabelece que no processo de construção de um Currículo Integrador, a supervisão necessita estar atenta “ao perfil de educador que atua na educação infantil; para o lugar do brincar no processo de aprendizagem da crianças; para as questões de gênero, étnicas nos espaços onde as crianças estão presentes e para a relação cotidiana das famílias das crianças com a instituição” (SÃO PAULO, 2015a, p. 62)

Adentrar nas discussões sobre as concepções que norteiam o trabalho na educação infantil, parece ser um desafio ao supervisor escolar, visto que requer estudo mais aprofundado sobre estas questões e tempo para as ações formativas com as equipes gestoras dos CEIs conveniados.

Ao discutirmos a ação supervisora no acompanhamento aos CEIs conveniados no capítulo 1, são apontados alguns aspectos que sugerem a existência de fragilidades neste acompanhamento como: a falta de clareza na avaliação das metas do plano de trabalho, prevalecendo a subjetividade de cada supervisor escolar; e a quantidade de CEIs conveniados para cada um, na DRE Itaquera, por exemplo, a média é de 7 unidades para cada profissional.⁵⁶

⁵⁶ Informação obtida no EOL em 24/01/2017.

Nesta perspectiva, o escasso apoio humano do supervisor escolar, presente nas vozes destas CPs, sugere que este seja um dificultador de seu DP.

Quanto aos formadores da DRE, foram citados por 10% das CPs como ponto de apoio, porém, esta porcentagem aumenta se consideramos a relevância dada pelas participantes aos encontros mensais com estes formadores, como já apontado anteriormente.

Essas reuniões mensais com os formadores da DRE também possibilitam o encontro com outras CPs da rede conveniada, o que poderia favorecer a criação de uma rede de apoio entre elas. Contudo, apenas quatro CPs indicam ter como apoio as outras CPs.

Gouveia e Placco (2013) apontam a importância do CP ter garantido um espaço real de interlocução, com a constituição de grupo de coordenadores e formadores, como parte de uma rede formativa. Nas palavras das autoras:

Que eles se sintam *entre* todos e *com* todos. A rede é concebida como baliza para as ações formativas e como espaço de participação democrática, de relações horizontais e muita parceria. Ela traz uma abertura de possibilidades: é o olhar do outro validando o que de melhor tem a diversidade. (GOUVEIA e PLACCO, 2013, p. 72-73)

Assim, parece que o apoio humano encontrado nos formadores das DRE revela indício de um elemento facilitador do DP das coordenadoras, porém, no que tange ao apoio mútuo entre as CPs da rede conveniada, parece ser um aspecto que precisa avançar para que cumpra seu papel.

Em síntese, o apoio humano (ou falta dele) nas respostas das CPs, sugere que a cultura do isolamento é vivenciada com força por estas profissionais. Pois, como já mencionado neste item, a baixa frequência com que sinalizam o apoio humano, como positivo ou negativo, sugere que já se acostumaram com sua falta. A ausência do reconhecimento deste aspecto como dificultador ou facilitador, pode emperrar sua transformação, pois os desafios são propulsores de mudanças. Por isso, a falta de apoio humano revela indícios de um elemento dificultador no DP contínuo das CPs participantes.

Day (2001) destaca a importância das relações no DP contínuo.

As escolas onde existem objetivos partilhados, o sentido de responsabilidade em fazer a diferença, a colegialidade, uma cultura de desenvolvimento contínuo, a convicção de que aprender é para todos e um processo que nunca termina, uma predisposição para correr riscos, o sentido de interdependência no apoio e na reocupação/atenção aos outros, o respeito mútuo, a abertura e que celebram a realização pessoal e organizacional (ao estimular a autoconfiança, em vez de a minar) têm sido capazes de redescobrir valores em vez de se contentarem com a sobrevivência. (DAY, 2001, p.133)

Na contramão da mera sobrevivência nos espaços escolares, característica da cultura do isolamento, a constituição de parcerias entre os diferentes atores que atuam nestes espaços é fundamental, quando se almeja uma cultura colaborativa. Ninguém deve se sentir sozinho e nem deve ser responsabilizado individualmente diante do fracasso de uma instituição de ensino.

Por fim, a análise dos dados indicou as muitas dimensões presentes na atuação dos CPs, permeadas pelos desafios presentes em seu contexto, vinculados às questões da formação e às condições da carreira. As percepções das CPs revelam maior incidência dos aspectos facilitadores de seu DP, ao considerarmos a frequência das respostas, mas também apontam os dificultadores, possibilitando reflexões sobre como estas mulheres se percebem profissionais dentro dos CEIs conveniados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA CRIANÇA COMO SUJEITO DE POLÍTICA PÚBLICA DE QUALIDADE

*Quando a estrela acende
Ninguém mais pode apagar
Quando a gente cresce
Tem o mundo pra ganhar
Brincar, dançar, saltar
Correr, meu Deus do céu.
Onde é que eu vim parar?*

(Alice Ruiz)

Escolhi o trecho do poema *Sol Lua Estrela* da poetiza Alice Ruiz, para iniciar as considerações finais desta pesquisa, pelas profundas reflexões que ele me causou neste momento de vida, pois a finalização do mestrado, ao mesmo tempo que me traz certo alívio, também me remete a perguntar “onde é que eu vim parar?”

Hoje percebo que iniciei esta pesquisa muito antes de ingressar no mestrado. Tudo começou quando escolhi ser professora, pois, meio sem querer, aí já iniciava um processo de aproximação com o objeto desta pesquisa, uma vez que sempre me interessei pela infância e minha trajetória profissional esteve ligada a ela. Ao iniciar o exercício da docência, foi na educação infantil que me constitui professora; já como coordenadora pedagógica, foi no CEI que realmente me identifiquei com o papel formador do CP; e, atualmente na supervisão escolar, confesso que o acompanhamento a unidades escolares de educação infantil é o que mais me instiga.

Como brilhantemente aponta Alice Ruiz “Quando a estrela acende, ninguém mais pode apagar”. É assim que me sinto, neste tempo-espço, com uma estrela chamada educação infantil brilhando forte e direcionando meus caminhos.

A educação infantil ainda luta por um espaço de valor dentro da educação básica brasileira, principalmente se analisarmos o atendimento oferecido aos bebês e às crianças de 0 a 3 anos, historicamente marcado pela atuação dos movimentos sociais e de pesquisadores da área.

Esta pesquisa também se situa num movimento de luta por uma educação de qualidade para todos os bebês e crianças atendidos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP) e por equidade de condições de trabalho para todos os profissionais que atuam nas unidades da rede direta e conveniada.

Tendo como pressuposto, que a forma como está organizado os CEIs na cidade de São Paulo gera desigualdade no atendimento às crianças e nas condições de trabalho dos profissionais, teve início minhas inquietações que deram origem à questão que norteou esta investigação: Quais aspectos dificultam ou contribuem para o desenvolvimento profissional dos coordenadores pedagógicos que atuam nestes CEIs conveniados?

Assim, esta pesquisa teve como objetivo investigar as implicações das condições de trabalho no desenvolvimento profissional das coordenadoras pedagógicas que atuam nos CEIs conveniados da SME-SP.

A abordagem qualitativa permitiu dar voz, pelas respostas obtidas nos questionários, a essas profissionais, revelando suas perspectivas sobre sua atuação profissional.

Porém, antes de apresentá-las, considero relevante esclarecer de que lugar falo. Hoje ocupo o cargo de supervisor escolar, mas antes de tudo sou professora da rede pública da cidade de São Paulo. Ao longo de todo o estudo tentei manter a distância necessária, enquanto pesquisadora, para identificar as perspectivas das CPs participantes quanto sua atuação profissional nos CEIs conveniados, visto que minhas atribuições profissionais permeiam o contexto em estudo. Mas confesso, que me despir do papel de supervisora, para assumir o de pesquisadora, foi uma tarefa intensa e com certeza permeada por imperfeições.

Entretanto, neste momento da pesquisa, ao apresentar os seus achados, o farei a partir do meu olhar de pesquisadora/supervisora, pois a cada passo dado neste estudo, percebi que não há imparcialidade, em cada escolha realizada está intrínseca nossa visão de mundo, de política e de educação.

Tratar do contexto dos CEIs conveniados significa falar de política pública para educação infantil. Nesta perspectiva, se situam questões que geram tensões no atendimento aos bebês e às crianças na cidade de São Paulo. Não posso negar que o atendimento conveniado serve para diminuir a fila por vagas nos CEIs. Porém, é evidente ser uma opção mais barata de atendimento e com condições mais limitadas para a realização de um trabalho de qualidade.

Este estudo não buscou investigar a qualidade do atendimento oferecido aos bebês e às crianças nos CEIs conveniados. Todavia, seus resultados apontaram para as deficiências dessa opção política, que gera desigualdades de atendimento dentro da RME-SP.

Posto isto, vamos aos achados...

As respostas obtidas nos questionários me permitiram conhecer um pouco destas coordenadoras pedagógicas, que possuem uma trajetória profissional marcada por lutas, conquistas e muitos desafios.

Cerca de 70% possuem um percurso profissional constituído por atividades distintas da carreira do magistério, além das vivências como professor. Esse percurso deve ser considerado em um processo de formação continuada, que necessita um olhar para os conhecimentos prévios e as experiências de vida do professor e do CP. (ZUMPANO e ALMEIDA, 2012)

Um comparativo entre a idade das participantes e o ano de conclusão do curso de Pedagogia, permitiu inferir que esta formação ocorreu mais tardiamente, visto que 34% das CPs estão na faixa de 31 a 40 anos e 33% com mais de 41 anos. Já a formação em Pedagogia, ocorreu há menos de 6 anos para 60% das CPs.

Assim, ao considerar a formação mais tardia no percurso de vida destas CPs e as experiências profissionais anteriores, temos presente os primeiros sinais de luta destas mulheres, que, na sua maioria, tiveram que percorrer um caminho mais longo até ingressar na carreira do magistério.

A formação ocorrida em instituições privadas, também revela mais um indício de luta, uma vez que, se deu em um período de expansão do Ensino Superior, circunscrito pela massificação mercantil, consequência de uma política neoliberal, que tinha como premissa o acesso dos alunos ao Ensino Superior, mas não sua permanência. (SOUZA, et. al., 2013) Dessa forma, a conclusão da graduação se revelou uma conquista para essas CPs, como aponta uma participante: “a realização de um sonho. (CP 06)”

Em relação à inserção destas profissionais no cargo de coordenador pedagógico, observou-se um alto percentual de CPs que podem ser consideradas iniciantes, que tiveram como principal motivação o desejo pelo crescimento profissional, sendo mais um indício de luta na trajetória destas CPs, continuar progredindo na carreira, mesmo não tendo a segurança garantida pelo acesso via concurso público e da baixa diferença salarial entre o cargo de professor e de coordenador pedagógico.

Uma vez inseridas neste novo cargo, as CPs revelam em suas respostas, indícios dificultadores de seu DP, como: baixo salário; reduzido quadro de recursos humanos; acúmulo de função; falta de clareza de suas atribuições; falta de apoio humano, seja do diretor, do mantenedor da OSC ou do supervisor escolar; os desafios presentes nas relações interpessoais, principalmente como as professoras; a deficiente infraestrutura de alguns CEIs, instalados em casas adaptadas; a falta de insumos para a realização do trabalho; as escassas formações a que têm acesso; os exíguos momentos em sua rotina para realizar a formação com as professoras e conseqüentemente contribuir para mudanças nas concepções de criança

e educação infantil, necessárias no CEI; e o pouco reconhecimento dos mantenedores e da Prefeitura pelo trabalho desenvolvido.

Porém, diante de um cenário tão adverso, o que surge com mais intensidade nas respostas das CPs, é o desejo de permanecer CP, de continuar progredindo na carreira, de contribuir para o DP das professoras e para um atendimento de qualidade aos bebês e às crianças.

Tinha como expectativa que os desafios presentes na atuação dessas profissionais no contexto dos CEIs conveniados, principalmente os vinculados às condições da carreira, emergissem com mais potência em suas respostas. Como isso não se comprovou, ao escrever estas considerações, refleti sobre as razões que poderiam ter impedido essas profissionais de se posicionarem diante dos aspectos dificultadores de seu DP.

Uma justificativa possível, é a relação com a trajetória profissional dessas CPs, permeadas por muitas lutas para alcançarem o patamar atual, que mesmo tendo muitos desafios, pode ser considerado por muitas um bom lugar para estar. Outra hipótese, é o fato de serem, em sua maioria CPs iniciantes, que sugere uma postura mais adaptada ao que existe ou dificuldade em pensar em possibilidades além daquelas já vivenciadas.

Porém, os elementos dificultadores, mesmo que tenham sido mencionados com menor frequência, não podem ser ignorados. Não almejo apresentar soluções mágicas para a superação destes dificultadores, pois é necessário discutir e aprimorar as políticas públicas para educação infantil na cidade de São Paulo.

Posto isto, almejo contribuir para as discussões em relação à formação continuada, como um importante aspecto a ser considerado no DP das CPs dos CEIs conveniados (DAY, 2001; IMBERNÓN, 2011).

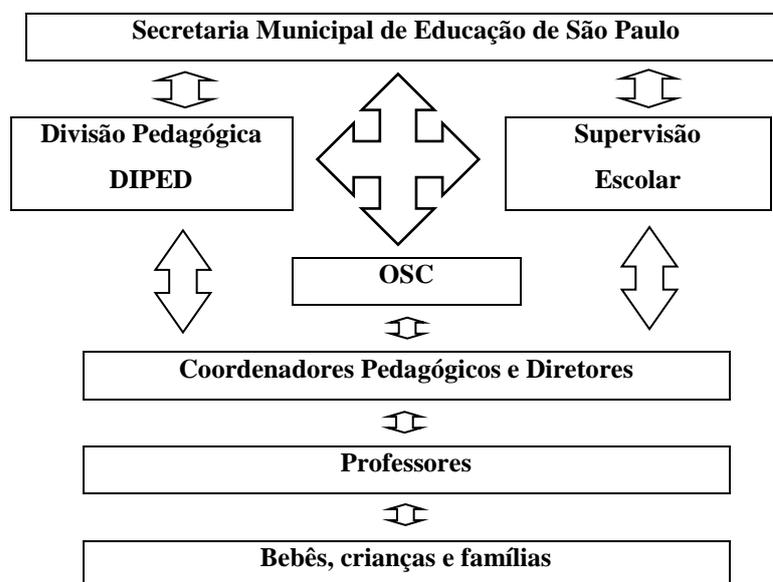
Os resultados da pesquisa também sinalizam a existência de uma tensão vivida pelas CPs dos CEIs conveniados, que podem se sentir pressionadas a atender orientações/solicitações, por vezes antagônicas, dos representantes do poder público e da OSC, consequência da política de conveniamento que delega a duas instâncias distintas o mesmo atendimento.

Outro aspecto evidenciado nos resultados, é a escassez de ofertas de ações formativas pensadas nas CPs pelas diferentes esferas envolvidas neste atendimento (público e o privado), apontando a necessidade de se repensar, na perspectiva de política pública de convênio, a oferta de formação para seus profissionais.

Neste estudo, a partir das contribuições de Gouveia e Placco (2013), elaborei um esquema que representa uma cadeia formativa, conforme figura II, que envolve todos os

sujeitos responsáveis pela qualidade do trabalho com os bebês e as crianças nos CEIs conveniados.

Figura 2 – Cadeia formativa para os CEIs conveniados



FONTE: Elaborado pela pesquisadora e adaptado de Gouveia e Placco (2013)

A cadeia formativa permite a conexão entre os diferentes contextos. Assim, as diretrizes da SME, serão discutidas com as equipes técnicas e supervisão escolar, responsáveis pela articulação de sua implementação. As equipes técnicas e supervisão escolar, precisam estar alinhadas na função formativa das equipes gestoras (diretor e coordenador pedagógico). As OSCs precisam garantir condições de trabalho (recursos materiais, humanos e clareza do papel de cada profissional que atua no CEI), legitimando o papel formador do CP, assegurando que os CEIs conveniados se tornem espaços de formação permanente. A equipe gestora é a responsável pela formação dos professores e, em conjunto com a equipe docente, deve ser a articuladora das ações junto às famílias. Desta forma, todos serão responsáveis pela qualidade de aprendizagem dos bebês e das crianças.

Assim, a formação em cadeia vai na contramão de uma formação em cascata, na qual uma instância forma a outra, até chegar no professor. É fundamental que seja garantida a interlocução entre estes diferentes atores, para que a formação articule a implementação de um currículo respeitando as necessidades e o percurso vivido por cada unidade escolar.

É necessário que o poder público se responsabilize, enquanto RME-SP, pela formação dos profissionais da rede conveniada, assim como faz com os da rede direta. Delegar às OSC esta formação, impossibilita a constituição de uma cadeia formativa e, possivelmente, trará implicações, não apenas do ponto de vista organizacional, na implementação de uma política pública de Educação Infantil pensada em todas as crianças de 0 a 3 anos, independente da rede em que esteja, mas também do ponto de vista pessoal, pois estas CPs podem se sentir excluídas, quando a dinâmica não se constitui em rede.

As reuniões mensais desenvolvidas pelas formadoras da DRE Itaquera, com as CPs da rede conveniada, revelam esforços em contribuir para a formação destas profissionais. Porém, apresentam limitações, pois não se constitui em uma ação estruturada enquanto RME-SP.

Tornar a supervisão escolar um parceiro nas ações formativas junto às equipes gestoras, também é fundamental. Porém, como a análise documental desse estudo apresenta, a quantidade de supervisores por DRE é insuficiente para um acompanhamento que priorize o viés formativo em suas atividades, visto que o módulo de supervisores por DRE é o mesmo desde 2008 e o número de CEIs conveniados vem crescendo a cada ano. Assim, é urgente a ampliação no módulo de supervisores por DRE.

Outro dado emergente nesse estudo e que dificulta a constituição de uma cadeia formativa são as condições de trabalho das professoras, com jornada diária de oito horas com criança, sem tempo para a formação em serviço, impactando, assim, na atuação das CPs, que possui escassos momentos para a reflexão e a construção coletiva do Projeto Político Pedagógica do CEI.

A equiparação da jornada de trabalho das PEIs da rede conveniada com a direta, ou seja, cinco horas de trabalho com criança e 1 hora de formação diária, configura uma alternativa razoável, pois garante a proporção adulto/criança em todo o período de atendimento, sem sobrecarregar o professor, além de momentos para a formação centrada na escola.

O reduzido quadro de recursos humanos, também emerge nas respostas das CPs e na análise da legislação em vigor, como dificultador de sua atuação como formadora no CEI, visto que muitas vezes têm que exercer funções administrativas. Até a saída da unidade escolar para participar de formações, parece ser difícil, como indica o baixo percentual (apenas 55%) de participantes nas formações onde foram aplicados os questionários desse estudo, pois, fica a cargo somente do diretor, toda a responsabilidade pela instituição.

Dessa forma, o quadro de recursos humanos poderia ter como obrigatório, e não facultativo, a presença de assistente de direção, auxiliar administrativo, além de incluir,

agentes de apoio. Por consequência, as CPs teriam mais tempo para se dedicarem às ações formativas.

Outro aspecto que justifica a constituição de uma cadeia formativa na rede conveniada é a implementação do Currículo Integrador, enquanto proposta curricular da RME-SP, pois é uma tarefa que requer diversas ações formativas, exige reflexões sobre concepções de criança e de infância, além de ressignificação de tempo, de espaços e de materiais nas instituições de educação infantil. Ambas as redes, necessitam de isonomia nessa difícil tarefa.

Para mais, a cadeia formativa também possibilitará o enfrentamento da cultura do isolamento, presentes nos CEIs conveniados e o fortalecimento do apoio humano necessário para o DP de todos que atuam neste contexto, inclusive as CPs.

Cuidar da formação dessas CPs é essencial, uma vez que almejamos que cuidem da formação continuada dos professores. Todavia, os resultados também sinalizam a indispensabilidade de se cuidar das condições de carreira dessas profissionais quando se apetece o seu DP. (IMBERNÓN, 2011)

O poder público municipal, ao fazer a opção pela política de convênio, deixa de se responsabilizar pelas condições de carreira dos profissionais que atuam na rede conveniada, delegando às OSCs esse dever e exigindo a realização de condições mínimas, para não dizer insuficientes, que são tomadas como regra. Assim, se observam muitas discrepâncias entre a rede direta e conveniada. Por isso, também ratificamos a necessária integração entre as duas redes, a fim de amenizar a inevitável cisão existente entre elas e, assim, aprimorar a política pública para educação infantil, afinal, atendem o mesmo público, bebês e crianças da RME-SP.

Vivemos em época de flexibilização das relações trabalhistas, em que cada vez mais se revela o maior grau de autonomia das empresas, indicado pelas baixas taxas de sindicalização, o reduzido número de greves, a flexibilização dos contratos de trabalho e da legislação trabalhista. (OLIVEIRA, 2004) Infere-se que esses indicadores possam interferir nas condições da carreira das CPs dos CEIs conveniados, justificando ainda, o silenciamento dessas profissionais diante de um cenário adverso para o seu DP.

Por fim, adentrando o contexto de trabalho dos CEIs conveniados, é manifesta a percepção de que as políticas públicas ainda precisam avançar em relação à educação infantil, pois o poder público ainda não assumiu, em sua totalidade, a educação das crianças de 0 a 3 anos. Almeja-se, que a longo prazo, vejamos um crescimento no número de unidades da rede direta, em contraposição do conveniamento. A curto prazo, é necessário maior investimento de recursos públicos, a fim de garantir melhores condições de trabalho aos profissionais que

atuam nos CEIs conveniados e aos servidores municipais que acompanham essa política, como supervisores escolares e funcionários do setor de parceria.

Assim, encerro essa pesquisa com a esperança de futuros avanços no atendimento nos CEIs da cidade de São Paulo, visto que o percurso histórico revelou conquistas que transformaram a criança em um sujeito de direito, porém, agora é necessário torná-la sujeito de políticas públicas de qualidade.

A esperança a que me refiro, ancora-se nas contribuições do professor Paulo Freire:

Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico. [...] minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos de esperança crítica, como o peixe necessita de água despoluída. (FREIRE, 2015, p. 14-15)

Essa esperança se fundamenta num movimento de luta, inspirada também pelas lutas vivenciadas pelas CPs participantes e pelos movimentos de resistência percebidos em suas respostas. Além disso, contribuiu para manter a estrela acesa, pois a minha luta pela educação infantil, não termina aqui. Também, espero que apoie as reflexões necessárias para os avanços nas políticas de educação infantil, principalmente no que tangencia a formação de seus profissionais, em especial das coordenadoras pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L.R. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de uma escola pública. In: ALMEIDA, L.R.; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.) **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 47 – 60
- ALMEIDA, L.R.; PLACCO, V. M.N.S. O papel do coordenador pedagógico. **Revista Educação**, p. 38-39, Fev/2009
Disponível em <http://www.revistaeducacao.com.br/o-papel-do-coordenador-pedagogico/> acesso em 10 de maio de 2018
- ALMEIDA, L. A.; SOUZA, V. L. T.; PLACCO, V. M. S. Legislado versus executado: análise das atribuições formativas do coordenador pedagógico. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 70-94, jan./abr. 2016
- ALVES, T.; PINTO, J. M. de R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n.143, p. 606-639, maio/ago. 2011.
- ANDRÉ, M. E. D. A de. Texto Contextos e Significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (45), p. 66-71, maio, 1983.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de.; VIEIRA, M. M. S. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: ALMEIDA, L.R.; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.) **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 11 - 24
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: André, M. (org.) **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016, p. 17 – 34
- BARTHOLOMEU, F. **Uma experiência de formação continuada: o papel do coordenador pedagógico e do registro reflexivo na formação de professores de Educação Infantil**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- BOLLMANN, M.G.N. Carreira docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <file:///E:/MESTRADO%202017/Qualificação/carreira.pdf>, acessado em: 04/03/2018
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p.20-28, Jan/Fev/Mar/Abr. 2002
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- _____. Constituição (1988) Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988.

_____. Lei nº 8.069. Estatuto da Criança e do Adolescente. 13 de junho de 1990.

_____. Lei nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei Nº 13.019. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis nºs 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999. 31 de julho de 2014

CAMPOS, M. M. **Educar crianças pequenas em busca de um novo perfil de professor.** In: Revista Retratos da Escola. Brasília: jan/dez 2008, p. 121-131. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/130/232>> Acesso em: outubro de 2016

CAMPOS, M.M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e Pré-Escolas no Brasil.** São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1993.

CAMPOS, P.R.I., ARAGÃO, A.M.F. O coordenador pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos. In: PLACCO, V. M. N. R.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação.** São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 21 - 36

CANÁRIO, R. A Escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação,** São Paulo, n.6, p.9-27, 1998.

CARROL, L. **Alice no país das maravilhas; Através do espelho e o que Alice encontrou por lá.** Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2009

CHRISTOV, L. H. S. Garota interrompida: metáfora a ser enfrentada. In: ALMEIDA, L.R.; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.) **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 61 -70

CORREIA, M. A. A. **Educação infantil de 0 a 3 anos: um estudo sobre a demanda e qualidade na região de Guaianazes, São Paulo.** São Paulo, 2013, 120f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CRAVEIRO, S. da S. **Desigualdades na rede de creche conveniada da prefeitura de São Paulo: um olhar a partir da teoria de implementação de políticas públicas.** São Paulo, 2015, 180f. Tese (Doutorado – Administração Pública e Governo) Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2015

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente.** Porto – Portugal, Porto Editora, 2001

FERMI, R. M. B. **A atuação de uma coordenadora pedagógica no Centro de Educação Infantil da SME/SP: cantos e saberes que encantam.** 2016, 95f. Dissertação (Mestrado profissional em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo.** Brasília: Liber Livro Editora, 2008

FRANCO, D. S. **Gestão de creches para além da assistência social – transição e percurso na Prefeitura de São Paulo de 2001 a 2004.** 2009, 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, 2009

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança.** São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015, p. 14 -19

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018, p. 79 - 106

FUJIKAWA, M. M. O coordenador pedagógico e a questão do registro. In: ALMEIDA, L.R.; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.) **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade.** São Paulo: Edições Loyola, 2010, p. 127 -142

FUSARI, J. C. Formação continuada de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (orgs.) **O coordenador pedagógico e a formação docente.** São Paulo: Edições Loyola, 2009, p. 17 - 32

GARCIA, C. M. **Formação de Professores.** Para uma mudança educativa. Porto – Portugal: Porto Editora, 1999

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (orgs.) **O coordenador pedagógico e a formação docente.** São Paulo: Edições Loyola, 2009, p. 9 – 16

GEGLIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: ALMEIDA, L.R.; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.) **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 113 - 120

GODOI, L. A constituição das creches/CEIs no Município de São Paulo: percursos, percalços e conquistas. In: **Revista Magistério – Edição Especial N° 2,** 2015, p.18-22

GOUVEIA, B.; PLACCO, V. M. N. S. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, L.R.; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.) **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola.** São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 69 - 80

GROPPO, C. ALMEIDA, L. R. Passagem de professor a professor coordenador: o choque de realidade. In: ALMEIDA, L.R.; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.) **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola.** São Paulo: Loyola, 2013, p. 93 -107

IMBERNÓN, F. **Professores sujeitos da sua formação e com identidade docente.** In: Formação continuada de professores. Porto Alegre, Artmed, 2010, p. 77 a 84

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

JACOMINI, M. A.; PENNA, M. G. de. O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro-posições**, Campinas, v. 27, n. 2, 80, maio/ago., 2016. p. 177-202

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Revista Educ., Soc., Campinas**, v. 27, n. 96 – Especial, p. 797-818, out. 2006

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Revista Educ. Soc., Campinas**, vol.25, n. 89, p. 1159 a 1180, Set/Dez. 2004

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2010

MELLO, S. A. Os bebês como sujeitos no cuidado e na educação na escola de educação infantil. In: **Revista Magistério.** Nº 3, 2015, p. 46-53

NASCIMENTO, A.P.S; SILVA, C.N.O. As creches conveniadas em São Paulo: quais os reais motivos dessa opção. **Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 5, n. 10, 2015

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: Precarização e flexibilização. **Educ. SOC.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set/dez. 2004

OLIVEIRA, Z.M.R.; ROSSETTI-FERREIRA, M.C. Proposta para atendimento em creches no município de São Paulo: histórico de uma realidade. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, (56), p. 39-65, fev.1986

OLIVEIRA, D.A.; ASSUNÇÃO, A.A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <file:///E:/MESTRADO%202017/Qualificação/condições%20de%20trabalho.pdf>, acessado em: 04/03/2018

ORTIZ, C.; CARVALHO, M. T. V. **Interações: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação.** São Paulo: Brucher, 2012

PEREIRA, R. **O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação.** 251f. 2017. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

PASSOS, L. F. et al. Professores iniciantes dos cursos de licenciatura: corrosão ou constituição de novas profissões. **Ver. Edu. PUC-Camp.**, Campinas, 22(2): 221-237, maio/ago, 2017

PASSOS, L. F.; ANDRÉ, M. E, D, A. de. O trabalho colaborativo, um campo de estudo. In: PLACCO, V. M. N. R.; ALMEIDA, L. R. (orgs.) **O coordenador Pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2016, p. 9 – 24

PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. R.; ALMEIDA, L. R. (orgs.) **O coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 47 – 60

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. Identidade de professores: considerações críticas sobre perspectivas teóricas e suas possibilidades na pesquisa. In: CORDEIRO, A. F. M., HOBOLD, M. S., AGUIAR, M. A. L (org) **Trabalho docente: formação, prática e pesquisa**. Joinville: Editora Unville, 2010, p. 79 - 99

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade. In: PLACCO, V. M. N. R.; ALMEIDA, L. R. (orgs.) **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 9 - 20

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. (orgs.) **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2015

PRÍNCIPE, Lisandra M. **Condições de Trabalho e Desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma Rede Municipal de Educação**. 232 f. 2017. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

ROLDÃO, M. C. N. Profissionalidade docente em análise: especialidades do ensino superior e não superior. **Revista Nuance: estudos sobre educação** – ano XI, v. 12, n. 13, jan/dez. 2005

ROSA, R. V. M. Feminização do magistério: representações e espaço docente. **Revista Pandora Brasil** – Edição especial nº 4 “Cultura e materialidade escolar, 2011. Disponível em http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/materialidade/renata.pdf, em 04/03/2018

SANCHES, E. C. **Creche: Realidade e Ambiguidades**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003

SÃO PAULO. **Orientação Normativa nº 01/2013** – Avaliação na Educação Infantil: Aprimorando olhares. São Paulo: SME/DOT, 2014a

_____. **Programa Mais Educação São Paulo**: subsídios para a implantação. SME\DOT, 2014b.

_____. **A Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: A Gestão Educacional em uma Perspectiva Sistêmica**. São Paulo: SME/DOT, 2015a

_____. **Currículo integrador da infância paulistana.** São Paulo: SME/DOT, 2015b

_____. **Padrões básicos de qualidade da Educação Infantil Paulistana: orientação normativa nº 01/2015.** São Paulo: SME / DOT, 2015c.

_____. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.** São Paulo: SME/DOT, 2016

Secretaria Municipal de Assistência Social de São Paulo e Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Portaria 01. Diário Oficial da Cidade, São Paulo, 30 de abril de 2002.

_____. Portaria 03. Diário Oficial da Cidade, São Paulo, 13 de maio de 2002.

_____. Portaria 04. Diário Oficial da Cidade, São Paulo, 30 de maio de 2002.

_____. Portaria 04. Institui normas para celebração de convênios no âmbito da Secretaria Municipal de Assistência Social e da Secretaria Municipal de Educação, com entidades e Organizações da Sociedade Civil que atendam crianças na faixa etária de 0 a 6 anos e 11 meses Diário Oficial da Cidade, São Paulo, 30 de maio de 2002

_____. Portaria 06. Dispõe sobre a organização dos CEIs/Creche das redes: direta, indireta e particulares conveniados para o ano letivo de 2003, e dá outras providencias. Diário Oficial da Cidade, São Paulo, 13 de dezembro de 2002

_____. Portaria 01. Diário Oficial da Cidade, São Paulo, 10 de janeiro de 2003

_____. Portaria 02. Altera normas para celebração de convênios no âmbito da Secretaria Municipal de Assistência Social e da Secretaria Municipal de Educação, com entidades e Organizações da Sociedade Civil que atendam crianças na faixa etária de 0 a 6 anos e 11 meses Diário Oficial da Cidade, São Paulo, 06 de março de 2003.

Secretaria Municipal de Educação e Secretaria Municipal das Subprefeituras. Portaria 17. Altera normas gerais para celebração de convenio no âmbito das Secretaria Municipal de Educação e da Secretaria Municipal das Subprefeituras com Entidades, Associação e Organizações que atendem crianças na faixa etária de 0 a 6 anos e 11 meses. Diário Oficial da Cidade, São Paulo, 09 de novembro de 2004.

_____. Portaria 18. Institui normas gerais para celebração de convenio no âmbito das Subprefeituras com Entidades, Associação e Organizações que atendem crianças na faixa etária de 0 a 6 anos e 11 meses. Diário Oficial da Cidade, São Paulo, 09 de novembro de 2004.

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Portaria nº 2.460. Diário Oficial da Cidade, São Paulo, 03 de abril de 2003

_____. Portaria nº 3.795. Institui normas gerais para celebração de convênios no âmbito da Secretaria Municipal de Educação com Entidades, Associações e Organizações que atendam crianças na faixa etária de 0 a 6 anos e 11 meses. Diário Oficial da Cidade, São Paulo, 25 de maio de 2005.

_____. Portaria nº 5.152. Institui normas gerais para celebração de convênios no âmbito da Secretaria Municipal de Educação com Entidades, Associações e Organizações que atendam crianças na faixa etária de 0 a 5 anos. Diário Oficial da Cidade, São Paulo, 20 de outubro de 2007.

_____. Portaria nº 3.969. Institui normas gerais para celebração de convênios no âmbito da Secretaria Municipal de Educação com Entidades, Associações e Organizações que atendam crianças na faixa etária de 0 a 5 anos. Diário Oficial da Cidade, São Paulo, 10 de setembro de 2009.

_____. Portaria nº 3.711. Institui normas gerais para celebração de convênios no âmbito da Secretaria Municipal de Educação com Entidades, Associações e Organizações que atendam crianças na faixa etária de 0 (zero) a 3 (três) anos, define procedimentos para concessão de autorização de funcionamento das instituições conveniadas. Diário Oficial da Cidade, São Paulo, 09 de julho de 2011.

_____. Portaria nº 4.548. Estabelece normas para celebração e o acompanhamento de Termos de Colaboração entre a SME e a OSC visando à manutenção, em regime de mútua cooperação, de CEI – para atendimento de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos. Diário Oficial da Cidade, São Paulo, 20 de maio de 2017

_____. Portaria nº 4.459. Dispõe sobre critérios e procedimentos para credenciamento de Organizações da Sociedade Civil com atuação na área da educação, interessadas em celebrar e manter parcerias com a SME. Diário Oficial da Cidade, São Paulo, 20 de maio de 2017

_____. Decreto nº 57.575. Dispõe sobre a aplicação, no âmbito da Administração Direta e Indireta do Município, da Lei Federal nº 13.019, de 31 de julho de 2014, alterada pela Lei nº 13.204, de 14 de dezembro de 2015, que estabelece o regime jurídico das parcerias com organizações da sociedade civil. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, 29 de dezembro de 2016

SILVA, S. R. L. S. **Professores do curso de licenciatura em Matemática em início de carreira no ensino superior**. 2014. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SOUZA, V. L T.; PETRONI, A. P.; DUGNANI, L. A. C. A dimensão do trabalho coletivo na escola. In: PLACCO, V. M. N. R.; ALMEIDA, L. R. (orgs.) **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015, p.53 - 72

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010

ZUMPARNO, V. A. A. **O coordenador pedagógico e o seu papel na Formação continuada em serviço do professor da educação infantil (creche)**. 2010, 184f. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010

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

APÊNDICES

Apêndice A:

Quadro 4: Legislações que regulamentaram a celebração, aditamento e acompanhamento dos CEIs indiretos e das creches particulares conveniadas da RME/SP em ação compartilhada com outras Secretarias

Portarias	Secretaria Responsável/ Data de publicação em Diário Oficial (D.O.)	Fato administrativo
Portaria Intersecretarial 1/02	SAS/SME D.O. 30/04/2002	Estabelece como competência da SAS a instalação, acompanhamento e supervisão dos convênios até 31/12/2002
Portaria Intersecretarial 3/02	SAS/SME D.O. 13/05/2002	Institui Comissão Intersecretarial com representantes da SAS e SME – definir normas para instalação, acompanhamento dos convênios a partir de 01/01/2013
Portaria Intersecretarial 4/02	SAS/SME D.O. 30/05/2002	Institui normas para celebração de convênios no âmbito da SAS e da SME, com entidades e Organizações da Sociedade Civil que atendam crianças na faixa etária de 0 a 6 anos e 11 meses
Portaria Intersecretarial 1/03	SAS/SME D.O. 10/01/2003	As creches/CEIs da rede indireta e particular conveniada compartilharam a gestão administrativa da SAS e SME até 30/03/2003
Portaria Intersecretarial 2/03	SAS/SME D.O. 06/03/2003	Altera normas para celebração de convênios no âmbito da SAS e da SME, com entidades e Organizações da Sociedade Civil que atendam crianças na faixa etária de 0 a 6 anos e 11 meses
Portaria Nº 2.460/2003	SME D.O. 03/04/2003	Institui Grupo Especial de Trabalho para finalização da transferência de convênios dos CEI/Creche de SAS para SME
Portaria Intersecretarial 17/04	SMSP/SME D.O. 09/11/2004	Altera normas gerais para celebração de convenio no âmbito das Secretarias Municipal de Educação e da Secretaria Municipal das Subprefeituras com Entidades, Associação e Organizações que atendem crianças na faixa etária de 0 a 6 anos e 11 meses
Portaria Intersecretarial 18/04	SMSP/SME D.O. 09/11/2004	Institui normas gerais para celebração de convenio no âmbito das Subprefeituras com Entidades, Associação e Organizações que atendem crianças na faixa etária de 0 a 6 anos e 11 meses

FONTE: Elaborado pela pesquisadora, a partir de busca no site <http://www.supervisorc.com/>

Apêndice B:**Quadro 5: Legislações que regulamentaram a celebração, aditamento e acompanhamento dos CEIs/Creches conveniados a SME da cidade de São Paulo**

Portarias	Secretaria Responsável/ Data de publicação em Diário Oficial (D.O.)	Fato administrativo
Portaria Nº 3.795/2005	SME D.O. 25/05/2005	Institui normas gerais para celebração de convênios no âmbito da Secretaria Municipal de Educação com Entidades, Associações e Organizações que atendam crianças na faixa etária de 0 a 6 anos e 11 meses
Portaria Nº 5.152/2007	SME D.O. 20/10/2007	Institui normas gerais para celebração de convênios no âmbito da Secretaria Municipal de Educação com Entidades, Associações e Organizações que atendam crianças na faixa etária de 0 a 5 anos
Portaria Nº 3.969/2009	SME D.O. 10/09/2009	Institui normas gerais para celebração de convênios no âmbito da Secretaria Municipal de Educação com Entidades, Associações e Organizações que atendam crianças na faixa etária de 0 a 5 anos
Portaria Nº 3.477/2011	SME D.O. 09/07/2011	Institui normas gerais para celebração de convênios no âmbito da Secretaria Municipal de Educação com Entidades, Associações e Organizações que atendam crianças na faixa etária de 0 (zero) a 3 (três) anos, define procedimentos para concessão de autorização de funcionamento das instituições conveniadas
Portaria Nº 4.549/2017	SME D.O 20/05/2017	Dispõe sobre critérios e procedimentos para credenciamento de Organizações da Sociedade Civil (OSC) com atuação na área da educação, interessadas em celebrar e manter parcerias com a SME
Portaria Nº 4.548/2017	SME D.O 20/05/2017	Estabelece normas para celebração e o acompanhamento de Termos de Colaboração entre a SME e a OSC visando à manutenção, em regime de mútua cooperação, de CEI – para atendimento de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos

FONTE: Elaborado pela pesquisadora, a partir de busca no site <http://www.supervisorc.com/>

Apêndice C:

Questionário para Coordenadoras pedagógicas



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de
Formadores

Prezada (o) Coordenadora (o) Pedagógica (o):

Sou mestranda pelo programa de estudos pós-graduados em Educação: Formação de Formadores, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e minha dissertação versa sobre a atuação do coordenador pedagógico dos Centros de Educação Infantil (CEI) que atendem bebês e crianças de 0 a 3 anos em regime de parceria entre as Organizações da Sociedade Civil (OSC) e a Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo.

Para coletar as informações necessárias necessito da colaboração dos coordenadores pedagógicos que atuam nos CEIs da rede parceira da Diretoria Regional de Educação de Itaquera. Desta forma, sua participação será de grande importância para a construção de conhecimento sobre a atuação do coordenador pedagógico.

A pesquisa foi autorizada pelos responsáveis da Diretoria Regional de Educação de Itaquera, após garantia (por documento escrito) de que todos os coordenadores pedagógicos e as escolas terão suas identidades preservadas, ou seja, não haverá nenhum tipo de identificação.

Conto com sua colaboração!

Verifique as informações para preenchimento:

- ✓ **Não é necessário identificar o questionário com seu nome;**
- ✓ Responda individualmente e com tranquilidade todas as questões;
- ✓ Utilize caneta de qualquer cor;
- ✓ Observe que em algumas questões você poderá assinalar mais de uma opção.

Agradeço imensamente a sua colaboração! Ela será fundamental para o meu estudo!

Alessandra Ruiz Barbosa Leite
(mestranda)

Questionário de pesquisa

1. **Qual o seu sexo?**
 Feminino Masculino

2. **Qual a sua idade?**
 menos 22 anos entre 40 e 50 anos
 entre 23 e 30 anos entre 50 e 55 anos
 entre 31 e 40 anos mais de 55 anos

3. **Em que município você reside?** _____

4. **Sua formação na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) foi realizada em:**
 Toda em escola pública Uma parte em escola pública e outra em escola privada
 Toda em escola particular

5. **Dentre as opções abaixo, assinale as alternativas referentes aos cursos que você realizou: (Assinale quantas opções forem necessárias)**
 Ensino médio – Magistério Curso Normal Superior
 Ensino médio – outros Outra licenciatura. Qual? _____
 Pedagogia Outros cursos de Ensino Superior. Qual? _____

6. **Em que ano você conclui a graduação em Pedagogia?** _____

7. **Em que tipo de Instituições você realizou a graduação em Pedagogia?**
 Privada Pública

8. **Fez pós-graduação? (Assinale quantas opções forem necessárias):**
 Não
 Sim, especialização (mínimo 360 horas)
 Sim, mestrado
 Sim, doutorado

9. **Tempo de experiência no magistério:**
 menos de um ano 10 a 15 anos
 de 1 a 3 anos 15 a 20 anos
 de 3 a 5 anos 20 a 25 anos
 5 a 10 anos mais de 25 anos

10. **Tempo de experiência na coordenação pedagógica:**
 menos de um ano 10 a 15 anos
 de 1 a 3 anos 15 a 20 anos
 de 3 a 5 anos 20 a 25 anos
 5 a 10 anos mais de 25 anos

11. **Há quanto tempo você é coordenadora (o) pedagógica (o) neste CEI?**
 menos de um ano 10 a 15 anos

Apêndice D:

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador: Alessandra Ruiz Barbosa Leite

Orientadora: Dra. Laurizete Ferragut Passos

Eu, _____

concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) da pesquisa “*O desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico nos Centros de Educação Infantil da Rede Conveniada da SME-SP*”. Afirmo ter sido esclarecido de que este estudo será conduzido com a aplicação de questionário, sem qualquer eventual despesa, garantido o sigilo dos dados. Concordo em ter os resultados deste estudo divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados. Declaro que obtive todas as informações e esclarecimentos necessários quanto às dúvidas por mim apresentadas para a participação nesta pesquisa.

Estou ciente que:

- 1) Tenho a liberdade de desistir ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que eu desejar, sem necessidade de qualquer explicação;
- 2) A desistência não causa nenhum prejuízo a minha saúde física ou mental
- 3) Tenho a garantia de tomar conhecimento e obter informações, a qualquer tempo, dos procedimentos e métodos utilizados neste estudo, bem como dos resultados, parciais e finais, desta pesquisa, pelo contato com o pesquisador responsável, abaixo identificado.

São Paulo, ____ de _____ de 2017.

 Assinatura

Alessandra Ruiz Barbosa Leite
RG. 29.784.287-0
Pesquisadora responsável

ANEXOS

Anexo I – Atribuições do coordenador pedagógico: Decreto nº 54.453/2013

Do coordenador pedagógico

Art. 10. O coordenador pedagógico é o responsável pela coordenação, articulação e acompanhamento dos programas, projetos e práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade educacional, em consonância com as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação, respeitada a legislação em vigor.

Parágrafo único. A função de coordenador pedagógico é exercida por titular do cargo correspondente, de provimento efetivo, na forma prevista em lei, observado o módulo fixado em portaria específica.

Art. 11. São atribuições do coordenador pedagógico:

I – coordenar a elaboração, implementação e avaliação do projeto político-pedagógico da unidade educacional, visando a melhoria da qualidade de ensino, em consonância com as diretrizes educacionais do município;

II – elaborar o plano de trabalho da coordenação pedagógica, articulado com o plano da direção da escola, indicando metas, estratégias de formação, cronogramas de formação continuada e de encontros para o planejamento do acompanhamento e avaliação com os demais membros da equipe gestora;

III – coordenar a elaboração, implementação e integração dos planos de trabalho dos professores e demais profissionais em atividades docentes, em consonância com o projeto político-pedagógico e as diretrizes curriculares da Secretaria Municipal de Educação;

IV – assegurar a implementação e avaliação dos programas e projetos que favoreçam a inclusão dos educandos, em especial dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

V – promover a análise dos resultados das avaliações internas e externas, estabelecendo conexões com a elaboração dos planos de trabalho dos docentes, da coordenação pedagógica e dos demais planos constituintes do projeto político-pedagógico;

VI – analisar os dados referentes às dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem, expressos em quaisquer instrumentos internos e externos à unidade educacional, garantindo a implementação de ações voltadas à sua superação;

VII – identificar, em conjunto com a equipe docente, casos de alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento e, por isso, necessitem de atendimento diferenciado, orientando os encaminhamentos pertinentes, inclusive no que se refere aos estudos de recuperação contínua e, se for o caso, paralela no ensino fundamental e médio;

VIII – planejar ações que promovam o engajamento da Equipe Escolar na efetivação do trabalho coletivo, assegurando a integração dos profissionais que compõem a unidade educacional;

IX – participar da elaboração de critérios de avaliação e acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas na unidade educacional;

X – acompanhar e avaliar o processo de avaliação, nas diferentes atividades e componentes curriculares, bem como assegurar as condições para os registros do processo pedagógico;

XI – participar, em conjunto com a comunidade educativa, da definição, implantação e implementação das normas de convívio da unidade educacional;

XII – organizar e sistematizar, com a Equipe Docente, a comunicação de informações sobre o trabalho pedagógico, inclusive quanto à assiduidade e à necessidade de compensação de ausências dos alunos junto aos pais ou responsáveis;

XIII – promover o acesso da equipe docente aos diferentes recursos pedagógicos e tecnológicos disponíveis na unidade educacional, garantindo a instrumentalização dos professores quanto à sua organização e uso;

XIV – participar da elaboração, articulação e implementação de ações, integrando a unidade educacional à comunidade e aos equipamentos locais de apoio social;

XV – promover e assegurar a implementação dos programas e projetos da Secretaria Municipal de Educação, por meio da formação dos professores, bem como a avaliação e acompanhamento da aprendizagem dos alunos, no que concerne aos avanços, dificuldades e necessidades de adequação;

XVI – participar das diferentes instâncias de discussão para a tomada de decisão quanto à destinação de recursos materiais, humanos e financeiros, inclusive a verba do Programa de Transferência de Recursos Financeiros - PTRF e do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE da unidade educacional;

XVII – participar dos diferentes momentos de avaliação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, promovendo estudos de caso em conjunto com os professores e estabelecendo critérios para o encaminhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem;

XVIII – orientar, acompanhar e promover ações que integrem estagiários, cuidadores e outros profissionais no desenvolvimento das atividades curriculares;

XIX – participar das atividades de formação continuada promovidas pelos órgãos regionais e central da Secretaria Municipal de Educação, com vistas ao constante aprimoramento da ação educativa.

Art. 12. A substituição do Coordenador Pedagógico, nos seus eventuais impedimentos legais, observará o disposto em portaria específica, respeitada a forma de provimento do cargo.