



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC-SP  
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO  
DE FORMADORES

PATRICIA CAROLINE FIORANTE HIGUCHI

O COORDENADOR PEDAGÓGICO INICIANTE E A PRÁTICA DE REGISTRO DOS  
PROFESSORES

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

SÃO PAULO  
2023



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC-SP  
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO:  
FORMAÇÃO DE FORMADORES

PATRICIA CAROLINE FIORANTE HIGUCHI

O COORDENADOR PEDAGÓGICO INICIANTE E A PRÁTICA DE REGISTRO DOS  
PROFESSORES

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Trabalho final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), como exigência para a obtenção do título de Mestre Profissional em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Profa Dra. Laurizete Ferragut Passos

SÃO PAULO  
2023

Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial dessa tese por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / 2023.

E-mail:

Aprovado em: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Banca Examinadora

---

Profa Dra Laurizete Ferragut Passos (Orientadora).  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP

---

Profa Dra Monica Appezzato Pinazza  
Universidade de São Paulo - USP

---

Vera Maria Nigro de Souza Placco  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP

## DEDICATÓRIA

Para mim, dedicar algo a alguém é oferecer um pouquinho de si para o outro e isso não é fácil, pois para além de oferecer algo material, o que mais marca são as doações que, muitas vezes, a gente não consegue pegar com as mãos, não são palpáveis. São momentos, lembranças, vivências, aromas, carinhos, afagos, afetos... que damos, recebemos e guardamos.

Pensando nesses dois anos e meio de mestrado, busco em meus guardados bons momentos e de todos eles, que não são poucos, o que me salta aos olhos são as lembranças do maior guardado da minha vida: Tempo que eu e meu filho éramos um! Ficávamos juntinhos assistindo às aulas e enquanto eu ouvia as professoras falarem, ele se mexia dentro de mim.

Sentir você, meu filho, pra lá e para cá me enchia de vontade de continuar e mostrar que juntos conseguimos vencer muitas coisas. É... me distraía com você, mas logo me dividia e ficávamos nós dois assistindo às aulas e curtindo esse momento de gestação. Permanecemos juntinhos o tempo todo, até mesmo depois que você nasceu curtindo esse momento e trabalhando juntos: ouvindo as aulas, lendo, escrevendo e aprendendo.

Hoje, quero, exclusivamente, oferecer essa dissertação a você, Pedro, meu filho tão amado, que escolheu chegar em minha vida bem nesse momento e compartilha comigo a vitória de escrever uma dissertação como essa.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer algo é me aproximar, cuidadosamente, das pessoas que estão perto de mim e dizer OBRIGADA. Obrigada por estar perto, obrigada pelo abraço, pelo beijo, obrigada pelas palavras de carinho, força e amor, obrigada por me fazer rir e chorar, obrigada por me dar um tempo para respirar, refletir e agir, obrigada... obrigada... obrigada... são inúmeros motivos e para diferentes pessoas...

Obrigada a minha querida orientadora Laurizete Ferragut Passos, que durante toda a orientação foi sensível comigo, fazendo com que o Pedro estivesse presente nas aulas e nos encontros de orientação. Obrigada também pela orientação, reflexão e aprendizagem.

Obrigada às professoras Vera Placco, Clarilza Souza, Laurinda Almeida e Fernanda Liberalli pelas aulas que me trouxeram momentos de reflexão profissional e pessoal. Hoje sou diferente graças a vocês.

Obrigada as minhas tutoras Carla Patricia e Adriana Reis que me ajudaram a fazer meu projeto de pesquisa de maneira acadêmica e assertiva, traçando o caminho do jeito que eu queria.

Obrigada aos meus “irmãos” de mestrado Alexandra Alves Sobral, Thaionara Servilha, Samuel Pereira, Tomie de Rosa, Jacqueline Moreira Magalhães e Felipe Moysés que deixaram os dias difíceis mais fáceis e os encontros mais alegres.

Obrigada ao Humberto Febras, assistente de coordenação do FORMEP, que sempre muito atencioso resolveu tudo o que sempre precisei.

Obrigada às minhas amigas professoras mestres: Maria São Pedro Barreto Matos e Suzana Maria Andrade de Oliveira que em todos os momentos me estenderam as mãos me encorajando a entrar nessa empreitada e não sair dela. Vocês são os meus exemplos de dedicação.

Obrigada às minhas amigas Fernanda Cardoso, Sandra Loiola e Sara Regina Santos que compartilharam esse momento de mestrado comigo. Quantas idas e vindas, conversas e partilha sobre esse fazer.

Obrigada à minha amiga Isabel de Souza Murad, sempre disposta a conversar e dar uma palavrinha muito sábia.

Obrigada à minha colega de mestrado Daniela Pellossi que rapidamente se prontificou a cuidar do meu abstract.

Obrigada ao Tatsuo Higuchi, meu pai e Maria Emilia Fiorante Higuchi, minha mãe que são meus exemplos de vida, amor e companheirismo. Vocês sempre acreditaram em mim, me incentivando a seguir em frente com meus estudos. Gratidão imensa por isso.

Obrigada às minhas irmãs Valeska Higuchi e Alexandra Higuchi e especialmente a Fabíola Higuchi por estar sempre perto e ficar com o Pedro sempre que precisei.

Obrigada aos meus sobrinhos, todos eles e em especial ao Iago de Souza Botelho, Tainá Higuchi de Barros, Yuri Higuchi de Barros e Lara Higuchi de Barros que deixaram de viver alguns momentos de suas adolescências para cuidar do nosso pequeno Pedro enquanto eu estudava.

Obrigada ao meu amado marido, Chrystian Anjos, que sempre está ao meu lado em todas as situações e se dedicou ao máximo para estar com o Pedro enquanto eu estudava e escrevia.

Obrigada ao meu filho, Pedro Higuchi dos Anjos, que precisou ficar um pouquinho sem mim, para eu poder finalizar essa dissertação.

Obrigada a minha sogra Rodmiza, que se dedicou em fazer as comidinhas para o Pedro para eu ter mais tempo para estudar e a minha tia-sogra Rodza, que sempre me apoiou e acompanhou meus estudos.

Obrigada a todas as coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa, sem vocês nada teria se concretizado.

Obrigada a todas as coordenadoras pedagógicas que percorreram o caminho educacional junto comigo, especialmente a Dani Panutti e a Magali Bertucci que foram as que mais me mobilizaram, fizeram eu aprender e evoluir profissionalmente.

Obrigada a todas as professoras-colegas que estiveram ao meu lado nesse período.

Obrigada a todos os bebês, crianças e familiares que passaram por mim. Sem vocês eu não seria quem eu sou hoje.

Obrigada a todas as pessoas que diretamente e indiretamente passaram pela minha vida. A vida é feita de momentos e eles são construídos junto com outras pessoas.

HIGUCHI, Patricia Caroline Fiorante. O COORDENADOR PEDAGÓGICO INICIANTE E SUA RELAÇÃO COM A PRÁTICA DE REGISTRO DOS PROFESSORES. 121 páginas. Trabalho Final (Mestrado Profissional em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como intenção discutir a formação do coordenador pedagógico iniciante e sua relação com a prática de registros dos professores. Desta forma, reconhecer os registros como mecanismos de aprendizagem é fundamental, pois por meio dele práticas pedagógicas são reveladas garantindo a prática reflexiva do fazer na unidade educacional. O objetivo principal da pesquisa é identificar se os coordenadores pedagógicos iniciantes utilizam seus registros para fomentar a prática pedagógica pessoal e como objetivos específicos: identificar se e como os coordenadores pedagógicos iniciantes elaboram seus registros; identificar as dificuldades dos coordenadores pedagógicos iniciantes em relação às possibilidades de aprendizagens em contexto sobre a devolutiva dos registros e; construir apontamentos que contribuam para a formação e prática do coordenador pedagógico iniciante em relação ao trabalho com os registros junto aos professores. A pesquisa de cunho qualitativo utilizou como procedimento metodológico a entrevista narrativa junto a cinco coordenadoras pedagógicas iniciantes atuantes na Educação Infantil na Diretoria Regional do Butantã, da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo. A fundamentação teórica se apoiou nos conceitos de formação de professores, formação do coordenador pedagógico, registro pedagógico e inserção profissional, utilizando como referência: Imbernón (2011), Marcelo Garcia (1999), André (2016), Tardif (2004), Weffort (2011), Warschauer (1993), Pinazza e Fochi (2018), Dahlberg, Moss e Pence (2003), Rinaldi (2012), Huberman (1995), Almeida (2015) e Placco e Souza (2018 e 2019). A análise de dados foi realizada à luz da teoria interpretativa-compreensiva de Ricoeur (1996) e da ideia de particularidade e sujeito de Ferrarotti (1988). A entrevista narrativa possibilitou dar voz e vez para pessoas que muitas vezes são invisibilizadas, além de assegurar uma aproximação com os participantes da pesquisa, pois ela trouxe singularidade às experiências narradas, as quais revelaram as dificuldades e aprendizagens nesse período tão desafiador que é o início de exercício na nova função. Através da análise de dados coletados, verificou-se que a formação como professor auxilia no fazer como coordenador pedagógico, mas só ela não garante eficácia da ação, sendo preciso uma formação qualitativa que leve em consideração as particularidades de cada um, assim como o contexto social e econômico das pessoas envolvidas.

Palavras-chave: narrativa; registro; formação de professor; formação do coordenador pedagógico iniciante.

HIGUCHI, Patricia Caroline Fiorante. THE FORMATION OF THE PEDAGOGICAL COORDINATOR WHO IS BEGINNING THEIR CAREER AND ITS RELATION WITH THE PRACTICE OF TEACHERS' RECORDS. 121 pages. Final paper (Professional Master's) - Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2023.

#### ABSTRACT

This research intends to discuss the formation of the pedagogical coordinator who is beginning their career and its relation with the practice of teachers' records. In this way, recognizing the records as learning mechanisms is essential, because through them pedagogical practices are revealed, enabling the reflective practice of their actions in the school. The main objective of this research is to identify whether pedagogical coordinators at the beginning of their career use their records to encourage personal pedagogical practice. The specific objectives are to identify if and how pedagogical coordinators at the beginning of their career prepare their records; to identify the difficulties of these pedagogical coordinators in relation to the possibilities of learning in context about the feedback on the records and; build notes that contribute to the formation and practice of the pedagogical coordinator at the beginning of their career in relation to working with the records with the teachers. The qualitative research bases the methodological procedure on the narrative interview with five pedagogical coordinators at the beginning of their career, who work in Early Childhood Education in the Regional Board of Butantã, Municipal Secretary of Education of the city of São Paulo. The theoretical framework was based on the concepts of teacher education, education of the pedagogical coordinator, pedagogical record and professional insertion, using as reference: Imbernón (2011), Marcelo Garcia (1999), André (2016), Tardif (2004), Weffort (2011), Warschauer (1993), Pinazza and Fochi (2018), Dahlberg, Moss and Pence (2003), Rinaldi (2012), Huberman (1995), Almeida (2015) and Placco and Souza (2018; 2019). Data analysis was carried out in light of Ricoeur's (1996) interpretive-comprehensive theory and Ferrarotti's idea of particularity and subject (1988). The narrative interview made it possible to give voice and opportunity to people who are often made invisible, in addition to ensuring an approximation with the research participants, since it brought uniqueness to the narrated experiences, which revealed the difficulties and learning in this challenging period that is the beginning of a career assuming a new role. Through the analysis of collected data, it was possible to verify that teacher education helps the work as a pedagogical coordinator, but it alone does not guarantee the effectiveness of their actions, requiring a qualitative education that takes into account the particularities of each professional, as well as the social and economic contexts of the people involved.

**Keywords:** narrative; pedagogical record; teacher education; education of the pedagogical coordinator.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Pesquisa correlata.....	24
Tabela 2:	Pesquisa correlata 2.....	27
Tabela 3:	Pesquisa correlata 3.....	28
Tabela 4:	Atribuição para coordenadores pedagógicos nos anos de 2011 e 2013...	35
Tabela 5:	Quantidade de bebês e crianças por professor na prefeitura de São Paulo.	68
Tabela 6:	Fases principais da entrevista narrativa.....	73

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	12
O começo ou antes do começo .....	12
1.1. Por onde andei: ponto de partida e chegada de minha pesquisa .....	13
<b>CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	23
2.1. Quem me acompanha: estudos correlatos .....	23
2.2. O coordenador pedagógico: quem é ele no município de São Paulo?.....	30
2.2.1. Aspectos históricos do coordenador pedagógico na cidade de São Paulo.....	30
2.2.2. Travessias: os saberes conquistados ao longo da carreira.....	38
2.3. Escrever, registrar e documentar.....	45
2.3.1. A documentação Pedagógica na prefeitura de São Paulo.....	48
2.3.2. O documentar do coordenador pedagógico na prefeitura de São Paulo.....	52
2.4. Inserção profissional: o início de carreira.....	54
2.4.1. Quem é o profissional em início de carreira? .....	55
<b>CAPÍTULO II: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	58
3.1. Para além da pergunta e resposta: porque a pesquisa narrativa?.....	59
3.2. Contexto e participantes da pesquisa.....	61
3.2.1. O processo de construção e efetivação da pesquisa.....	61
3.2.2. Caracterização das instituições.....	67
3.2.3. Caracterização dos participantes.....	68
3.3. A entrevista: procedimento metodológico e a produção de dados.....	70
3.3.1. A entrevista narrativa.....	71
<b>CAPÍTULO III: ANÁLISE DE DADOS.....</b>	75
4.1. PERCURSO: De professora a coordenadora pedagógica.....	76
4.2. Experiências diversas que compõem a prática.....	80
4.3. Os fazeres e a relação com o registro dos professores.....	85
4.4. As devolutivas escritas: dificuldades e facilidades.....	89

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>100</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>107</b>
Apêndice A - Infográfico.....	108
<b>ANEXOS.....</b>	<b>110</b>
Anexo A - Autorização de Pesquisa.....	111
Anexo B - Parecer Comitê de Ética.....	113

## 1. COMEÇO OU ANTES DO COMEÇO

Quero começar

Quero começar, mas não sei por onde  
 Onde será que o começo se esconde?  
 Será que o mundo começou em janeiro?  
 Será que o amor começou com um beijo?  
 Será que a noite começa no dia?  
 Será que a tristeza é o fim da alegria?  
 Será que o mar termina na areia,  
 Ou ali é o começo de uma vida inteira?  
 Taí o mistério que chegou até mim  
 Será que o mundo tem começo, meio e fim?  
 Quero começar, mas não sei por onde  
 Onde será que o começo se esconde?  
 Será que o universo um dia começou?  
 E esse dia especial, quem será que inventou?  
 Será que Deus um dia nasceu?  
 Será que o choro dele foi igual ao meu?  
 Quero começar, mas não sei por onde  
 Onde será que o começo se esconde?  
 (Grupo Tiquequê)

Escolho essa letra do grupo Tiquequê para iniciar esse trabalho. Começar é sempre muito difícil, na maioria das vezes não encontramos por onde ele se esconde, como diz a música. Os começos, algumas vezes são silenciosos, misteriosos ou até mesmo atribulados e continuamente achamos que começam a partir de um dado momento, lugar ou cenários onde estamos, mas na verdade eu acredito que começam muito antes de começar...

Assim, relato aqui minha história, alguns caminhos que percorri e que acredito que foram os começos escondidos e que contribuíram para eu chegar na pesquisa em questão.

O falar e o ouvir se entrelaçam com o sentir e o experienciar, assim durante cada etapa da vida mergulhei em momentos únicos que me transformaram. Desde bem pequena sentia a necessidade de ser ouvida, de falar, de me comunicar e principalmente de estar junto com o outro, e foi através dessas ações que os encontros, os diálogos e as experiências aconteceram. Nessa perspectiva, me disponho a fazer uma breve narrativa<sup>1</sup> do meu percurso<sup>2</sup> de vida que foi recheada de experiências que abriram caminhos, que se encontram e se desencontram,

---

<sup>1</sup>Peço licença para escrever esse trecho, e outros, em primeira pessoa, pois trago algumas experiências, transformadas aqui em narrativas para traçar o caminho da minha pesquisa.

<sup>2</sup>De acordo com os estudos autobiográficos a palavra percurso é usada quando a história profissional da pessoa ainda está em curso e a palavra trajetória quando a pessoa já terminou a sua história profissional.

transformando minhas ações, evidenciando o caminho e o movimento de minha pesquisa. Assim sendo, a partir da mudança de cargo e função: de professora a assistente de direção, de um dia para o outro, me vi frente a inúmeras situações que não foram fáceis de resolver. Foi necessário buscar em meus processos pessoais, acadêmicos e profissionais novos caminhos para exercer a função e nesse trilhar encontrei as questões que busco respostas.

### **1.1. Por onde andei: ponto de partida e chegada da pesquisa**

Como diz minha família, eu sou a “raspa do tacho”, isto é, a filha caçula de um casal com 4 filhas em uma família numerosa e para mim, cada momento vivido tem seu porquê. Alguns bem marcantes e outros que com o tempo deram espaço a outras aprendizagens e outras lembranças.

Minha primeira aproximação ao ambiente escolar foi como estudante ainda na antiga pré-escola. Durante 9 anos permaneci na mesma unidade educacional da rede municipal, na região oeste da cidade de São Paulo. Lembro-me da minha primeira professora, uma moça alta, bonita, com os cabelos encaracolados e com a voz suave. Sempre estava no pátio para nos receber com um belo sorriso no rosto e um abraço apertado. Nos momentos de estudo, cuidadosamente chegava perto de mim para me orientar a escrever meu nome nas atividades, pois diferente das demais crianças, eu escrevia Pati, apelido no qual eu me reconhecia e me reconheço até hoje. Não conseguia entender o motivo de eu ter que escrever Patrícia, quando todos me chamavam de Pati. Aos poucos, a professora com muita força nas palavras e delicadeza no tom, foi me mostrando os motivos pelos quais seria necessário a escrita do meu nome, assim como mostrou caminhos de aprendizagem vividos com muito gosto.

Desta forma, posso afirmar que esse foi o lugar, durante os 9 anos, que junto com meus familiares me deu base para ser quem sou hoje. Aprendi, entre tantos outros verbos a ler, escrever, calcular, escutar, falar, participar, jogar, conversar, partilhar e respeitar. Quando eu estava na antiga 7ª série entrei para o time de vôlei da escola e isso, além de praticar atividade física e fortalecer as amizades, ampliou a responsabilidade e o trabalho em parceria. Esse percurso trouxe para perto de mim diversos meios sociais e culturais, pois junto com o time percorremos São Paulo, dos bairros mais periféricos aos mais nobres, conhecendo e trocando experiências sociais, aprendendo a ganhar e perder, dedicar-se e esforçar-se um pelo outro e principalmente pelo grupo.

Ao fim do antigo primeiro grau, atual Ensino Fundamental, foi necessário me despedir desse lugar que tanto me ensinou, pois era o único até então, e buscar novos caminhos e

oportunidades. Devido a isso, ainda muito jovem, porém carregada de bons modelos de professores, fui me aventurar e começar minha formação no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), pois tinha um grande desejo de ser professora, de poder estar com crianças pequenas ensinando, compartilhando vivências e aprendendo com cada uma delas.

Quando ingressei no CEFAM vivi experiências educacionais diferentes de tudo que tinha vivido até aquele momento, cada estudo do meio, cada roda de conversa e a cada aula dada os professores mantinham um ensino compartilhado, voltado às práticas de decisões coletivas, envolvendo os estudantes em todas as aprendizagens. Formação, informação, ajuda, parceria, orientação, investigação, relação e reflexão se uniam ao significado do pensar e do fazer pedagógico. Assim, foram construídas aprendizagens e maneiras de me ver como estudante e ver o professor como educador que busca um ensino integral<sup>3</sup>. Todo o conteúdo programático do currículo do magistério era articulado com os contextos sociais e culturais daquela realidade de estudantes. A integração e a conexão dos professores me fazem hoje entender o que é a interdisciplinaridade<sup>4</sup> que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Currículo da Cidade de São Paulo e outros documentos oficiais trazem e muitas vezes é difícil de ser encontrada em sua essência no cotidiano da instituição.

Para dar continuidade à minha formação, em 2002 ingressei no Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (UniFMU), para cursar Pedagogia. Durante esse percurso formativo, os conhecimentos adquiridos no CEFAM se entrelaçaram aos adquiridos na graduação e a Pedagogia começou a fazer mais sentido, me ajudando a entender, compreender e ampliar os conhecimentos em relação à concepção de educação, de criança e de escola. Atribuo o período da Universidade como marco da práxis pedagógica, da teoria atrelada à prática.

Assim que completei o Magistério no CEFAM já ingressei no Centro Educacional Brandão (CEB) Comecinho de Vida, instituição privada na região de Moema, como recreacionista na Educação Infantil. Depois de 6 anos nessa função e ao finalizar o curso de Pedagogia ingressei como professora em outra unidade educacional também da rede privada de São Paulo, na região do Butantã. Estar nesse universo da instituição privada me trouxe grandes experiências e conhecimentos aos quais trago comigo até hoje. Durante esse percurso

---

<sup>3</sup> De acordo com São Paulo (2019) a educação integral tem como princípio compreender o compromisso com as práticas integradas de formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

<sup>4</sup> Em conformidade com São Paulo (2019) a abordagem interdisciplinar articula cada área do conhecimento com o contexto e as vivências dos estudantes para garantir maior significado às aprendizagens, proporciona a criação e apropriação de conhecimento.

de 16 anos transitei por 4 instituições privadas diferentes, interrompendo esse percurso em 2017, na escola Vera Cruz.

Para compor esse percurso, importa destacar que minha prática como professora se deu entre duas realidades diferentes. No mesmo período que assumi a função de professora na instituição privada, ingressei no concurso público para professor de educação infantil na prefeitura de São Paulo. Dentro desse universo tive aprendizagens ímpares, de tal forma que minha vida seguiu na interface entre lecionar na periferia de São Paulo em uma unidade educacional pública para bebês e crianças e concomitante a isso, em uma instituição privada da elite também da cidade de São Paulo para crianças dos anos finais da Educação Infantil e iniciais do Ensino Fundamental. A educação, a instituição, o ensino e a aprendizagem nesse período me trouxeram muitas reflexões, pois vivia imersa em duas realidades que ora eram distintas e distantes, ora tão próximas e semelhantes. Vivi assim por bons anos da minha vida, pensando estratégias de coexistir entre as duas realidades, trazendo para cada uma delas um pouco da realidade da outra.

Em meio aos desafios de lecionar e os enfrentamentos das dificuldades de aprendizagens dos bebês e crianças, busquei em cursos de especialização novas aprendizagens para entender os processos de aprendizagens dos bebês e crianças com deficiência e/ou transtornos do aprender. Assim como, busquei na Psicopedagogia e Neuroaprendizagem mecanismos para fomentar minhas práticas como professora. Diante de todas as minhas inquietações, o que me regia era entender como acontece a aprendizagem em cada um e possibilitar um novo olhar para os bebês e crianças e, também, para seus familiares.

Registrar a prática profissional vivida por mim se tornou uma realidade quase diária, pois o registro é um recurso no qual os projetos, o dia a dia, o processo de aprendizagem emocional, físico e cognitivo dos bebês e das crianças são comunicados, compartilhados e avaliados. Hoje, ao rememorar esses registros, penso o quanto eles foram importantes, mas ao mesmo tempo poderiam ser diferentes, mais elaborados e principalmente mais reflexivos, como destacado por São Paulo (2019, p. 145) no Currículo da Cidade de São Paulo - Educação Infantil:

A documentação nos diz algo sobre como construímos a imagem de criança, assim como de nós mesmas(os) como professoras(es). Isso nos permite enxergar com maior clareza o que estamos fazendo na prática. Nessa perspectiva, a documentação pedagógica supõe e propõe outra forma de planejamento e registro do trabalho pedagógico, não linear e mais interativo, envolvendo a participação não só das(os) professoras(es), como das crianças, famílias/responsáveis e comunidades.

Desta forma, os registros e com eles a documentação pedagógica de cada profissional, precisa ter um olhar cuidadoso, pois envolve não só o que o bebê ou o que a criança fez ou

faz, mas sim todas as intenções, as reflexões e caminhos que são trilhados no dia a dia pelo educador e eu tive a grande sorte de estar junto com bons coordenadores pedagógicos que acompanhavam os meus registros, e de maneira muito próxima, partilhavam das vivências comigo. Por isso, defendo que os registros pedagógicos não fiquem somente a cargo das professoras que acompanham diariamente os bebês e crianças, o papel da equipe gestora, especificamente a coordenação pedagógica, é fundamental para orientar, acompanhar, auxiliar e registrar junto. Por esta razão, São Paulo (2020, p.2) que dispõe sobre a Orientação Normativa de Registros na Educação infantil, destaca o valor desse recurso para a ressignificação das práticas e registra que:

A produção diária e permanente de registros deve superar o mero cumprimento burocrático para avançar no sentido da potencialidade formativa que possui. Por isso, os registros devem ser considerados como instrumentos reveladores das práticas cotidianas e como recursos pedagógicos para a ressignificação dessas práticas.

Posto isso, ao longo de minha carreira como professora, os registros foram se transformando de meras fichas de saúde e comportamento dos bebês e crianças, para registros com essência, vivência e minha experiência enquanto professora e ao comparar ano a ano, posso olhar o quando a escrita me fez refletir e, conseqüentemente, construir como afirma Dubar (2005, n.p.), “A identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no nascimento: ela é construída na infância e, a partir de então, deve ser reconstruída no decorrer da vida”.

Assim, no final de 2017 recebi o convite para compor a equipe gestora da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Centro Educacional Unificado (CEU) Butantã, na região oeste da cidade de São Paulo, para ocupar o cargo de Assistente de Diretor de Escola. A princípio sair da função de professora não me agradava, pois não conseguia me ver longe das crianças, mas após muito pensar nas novas possibilidades um novo cenário se abriu: de professora a gestora, e com isso retomo a música citada inicialmente, será que aí é o começo de uma nova vida profissional? Ou o fim de uma vida de professora?

O dia a dia na gestão é diferente do fazer enquanto professora, me vi frente a tomadas de decisões que envolviam não mais as decisões das aprendizagens dos bebês e crianças, mas sim, das aprendizagens de todas as crianças e também da equipe da unidade.

Envolvida nesse cenário, a prática pedagógica de cada uma das professoras começou a estar mais próxima de mim, fazendo com que junto com a coordenadora pedagógica tivéssemos que pensar estratégias de formação para os professores e auxiliares técnicos educacionais. Nesse processo, aprendi uma nova maneira de ver a unidade educacional, na qual o todo e o individual se entrelaçam a todo momento. Portanto, estar como gestora me

trouxe um novo caminho de conhecimento que Placco e Souza (2006, p. 17) estabelecem como o “resultado da interação entre adultos, quando experiências são interpretadas, habilidades e conhecimentos são adquiridos e ações desencadeadas”.

Em busca da minha formação profissional, para auxiliar cada um dos educadores em suas aprendizagens, busquei leituras em relação à formação de professores e a especialização em gestão pública. Nesse processo aprendi uma nova maneira de ver o espaço educacional, na qual o macro e micro precisavam de atenção a todo momento. Como ferramenta de trabalho, durante toda minha prática, acreditei na gestão participativa, na parceria e escuta de todos os profissionais que compõem a unidade educacional. Então, carregada de medos, anseios e desejos, pois estava fazendo algo novo, procurei, a partir de minhas vivências, experiência e referências de gestores, o caminho para me constituir nessa nova função, a partir do princípio de que todos somos conhecedores e cêndidos ao mesmo tempo, necessitando do outro, do diálogo, do trabalho em parceria, da experiência, da ajuda, da partilha e da reflexão para compor a transformação pessoal e social.

Em 2021, quando somava um pouco mais de experiência em relação ao estar na gestão educacional e como lidar com as demandas geradas pela função, busquei novas aprendizagens no mestrado profissional, que era um desejo antigo. Paralelamente a ele, engravidei. Que emoção! Dois sonhos da minha vida concretizados ao mesmo tempo e então, novos caminhos se abriram e com eles novas aprendizagens. Trabalho, mestrado, gestação, família, casa... os caminhos se encontravam e se desencontravam e em meados de 2022 precisei tomar uma grande decisão em minha vida.

Tomada pela alegria de ser mãe, de me encontrar nos estudos do mestrado, decidi deixar a gestão educacional e voltar para a função de professora. Que sorte a minha poder retornar para a mesma unidade educacional em que iniciei como professora na prefeitura de São Paulo e junto comigo, trazer meu filho, que já estava matriculado no berçário. O primeiro dia de retorno foi carregado de muita emoção. A Patrícia, professora e profissional organizada e cuidadosa com os preparativos, foi atropelada pela Patrícia mãe, mas aos poucos o ser mãe e professora na mesma instituição tomou forma e posso dizer que essa foi a melhor decisão que eu pude ter. Afinal, posso me dedicar às melhores vivências que eu possa ter: ser professora, mãe e estudante de mestrado.

Ao reviver todo o meu percurso e pensar na pessoa que sou hoje, nos caminhos que percorri como professora e posteriormente de gestora/formadora, nos desafios e conquistas adquiridas reflito sobre alguns momentos experienciados por mim e por todas as pessoas que, diretamente ou indiretamente, executaram ações que me afetaram, me tocaram e me fizeram

refletir e conseqüentemente mudar e formar quem sou hoje. Parafraseando Larrosa (2020), acredito que todas as ações ao nosso redor nos atravessam, mas não são todas que nos afetam e as que nos afetam são as que provocam mudanças.

Assim sendo, olhar para o meu processo de formação, meu processo de aprendizagem enquanto professora e também gestora, é me preocupar com as questões de aprendizagem cognitiva e também relacionais, é refletir sobre os erros, acertos e principalmente avanços, não só entre educadores e crianças, mas também entre os educadores dentro do espaço educacional, fazendo com que cada fala e cada sentimento seja ouvido e considerado. Em face desse cenário, considerando a dificuldade de exercer as ações e funções que foram destinadas a mim na função de assistente de diretor de escola e mediante a perspectiva de que fatores e motivos internos influenciam a aprendizagem, bem como fatores e motivos externos interferem no processo, recorremos a Placco e Souza (2006) que trazem quatro características da aprendizagem de adultos que julgam importantes: a experiência, o significado, o proposital e a deliberação.

Pensando nessas características, reflito sobre cada uma delas percorrendo alguns processos formativos do meu percurso de vida, trago cenas marcantes em meu processo para desenhar e refletir sobre o desenvolvimento de minha prática atrelada à pesquisa em questão.

A experiência: é o ponto de partida e de chegada da aprendizagem. É ela que possibilita tornar o conhecimento significativo, por meio das relações que desencadeia. Mas não se trata de qualquer experiência; ela decorre da implicação com o ato de conhecer e da escolha deliberada por dar-se a conhecer determinado objeto ou evento. Por tratar-se de adultos, há uma vivência anterior e as experiências irão influenciar a formação de novas ideias. (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 19)

Tudo o que foi vivido como professora me constituiu como gestora. As *experiências* vividas até aquele momento foram a mola propulsora para o meu estar gestora e isso se tornou mais evidente durante uma disciplina no mestrado quando uma professora pediu para que fosse identificado e descrito um incidente crítico<sup>5</sup>. Ao escrever o incidente crítico, que permeava a ação diante da parceria da família com os cuidados com a criança, pude perceber que a minha ação de imediato foi fruto de muitas experiências do fazer pedagógico enquanto professora. As experiências se entrecruzam e com isso novas maneiras de ver, viver e experienciar aconteceram e acontecem.

O significado: aprender envolve uma interação de significados cognitivos e afetivos. O que foi aprendido tem de fazer sentido para o sujeito, no contexto de suas aprendizagens e de seus conhecimentos e, ao mesmo tempo, mobilizar interesses,

---

<sup>5</sup> De acordo com Almeida (2009, p. 188), “incidente crítico é uma descrição detalhada de um fato e da situação que lhe deu origem, de modo que as informações contidas na descrição ofereçam base para que o leitor/ouvinte chegue ao enunciado de uma opinião, uma apreciação, um julgamento, uma tomada de decisão, ou às alternativas para solução de um problema”.

motivos e expectativas (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 19).

Como participante do Grupo de Estudo e Pesquisa Formação Profissional e Práticas de Supervisão em Contextos, oferecido para gestores da rede de ensino municipal de São Paulo, na Universidade de São Paulo pude vivenciar um momento que destaco como formativo. Em um dos encontros em que discutíamos parte do Currículo da Cidade de São Paulo para a Educação Infantil, em meio a discussão e reflexão sobre os processos de aprendizagem das crianças nos momentos de transição, especificamente da educação infantil para o ensino fundamental, trago o sentido do *significado* quando senti a necessidade de compartilhar esse momento com a coordenadora pedagógica da unidade educacional em que trabalhava. Ao registrar e enviar a reflexão do encontro, ecoou em mim o quanto a reflexão no momento de minha escrita se tornou mais completa do que a reflexão tida no ato do encontro e quanto os processos formativos mediante a escrita passam pelos pensamentos e refletem nas articulações e formação dentro da escola.

O proposital: é algo que direciona o adulto aprendiz, uma necessidade que move, uma carência a superar, algo específico a desenvolver (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 19).

Como estudante do segundo ano de magistério no CEFAM, os registros também se mostraram potentes para a minha aprendizagem. Percorremos São Paulo em um estudo minucioso da cidade. Durante esse estudo do meio, anotávamos o que mais nos chamava a atenção e ao retornar para o CEFAM retomávamos os registros, discutíamos com o grupo e mais uma vez registrávamos o percurso teórico e prático acompanhado de nossas aprendizagens. Me lembro do texto que produzi após o estudo na e da Avenida Paulista, como foi olhar para aquelas estruturas arquitetônicas, algumas antigas, outras modernas e reconhecer os tempos vividos. Somente hoje, após bons anos, posso entender o propósito dos professores e o quanto foram assertivos em realizar essa estratégia de aprendizagem com adolescentes em processo inicial de formação.

A deliberação: Aprender decorre de uma escolha deliberada de participar ou não de dado processo (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 19).

Qualquer atividade nova requer um aprendizado, seja ele intencional ou não. Meu movimento de aprendizagem do estar e fazer na gestão foi um processo gradual que deliberadamente me moveu e me traz aqui nessa pesquisa.

Quando transporto as características apontadas por Placco e Souza (2006) entendo que muitas vezes é possível identificá-las individualmente, mas em sua grande maioria a experiência, o significado, o proposital e a deliberação se cruzam em diferentes momentos e

isso fica visível no meu recém retorno para a função de professora. A escolha do retorno e de fazer o melhor trabalho para o desenvolvimento integral das crianças me delibera para um propósito, no qual é necessário olhar para os bebês e crianças com cuidado e perceber o que eles precisam, para, assim, conseguir dar significância para as vivências propostas e mobilizar os interesses cognitivos e afetivos de todos os envolvidos no processo e, para tanto, todas as experiências vividas durante todo o meu percurso profissional e pessoal é a base para eu construir esse novo caminho.

Traduzo a teoria atrelada à prática na cena narrada a seguir que aconteceu nas primeiras semanas de meu retorno. A unidade fisicamente não era nova para mim, mas as pessoas que ali trabalhavam, as crianças e a vida que nela permeiava sim. As crianças já se conheciam, eu era a estranha da situação, para esse momento inicial meu objetivo era fazer com que as crianças me conhecessem, me aceitassem e me contassem qual era o movimento da turma: quais os interesses e projetos que vivenciavam. Porém, o que aconteceu foi algo diferente do eu esperava. As crianças permanecem no CEI período integral e têm uma professora no período da manhã e outra no período da tarde e entre todas que ali passaram, eu era a sexta professora dessa turma em menos de um ano. Não consegui observar nenhuma proposta em andamento para que eu desse continuidade.

Então, baseada em minhas experiências e aprendizados que foram sendo significados ao longo de minha vida, com o propósito de aprender com as crianças e eles aprenderem comigo, procurei dentro da unidade brinquedos e propus brincadeiras que pudéssemos, juntos, ocupar esse espaço, que as crianças me diziam através do corpo agitado que corria de um lado para o outro, que não conheciam. Com muita interação e afeto conseguimos construir momentos que permitiram que muitas aprendizagens aflorassem.

O ambiente educacional é um espaço vivo, que se movimenta a partir das pessoas que nele habitam e partindo da premissa que o coordenador pedagógico, de acordo com Placco, Souza e Almeida (2015) atua na escola como articulador, formador e transformador, é necessário dar um passo atrás e verificar o percurso profissional vivido por ele, os processos percorridos enquanto professor e o que o levou a atuar como coordenador pedagógico, assim como seu processo de formação, considerando os desafios no início de carreira e como ele significa sua prática através da relação com os registros dos professores, para a construção, desconstrução e ressignificação de suas ações utilizando a metacognição.

Ao trazer o percurso formativo profissional vivenciado por mim, vinculado ao início de carreira na gestão, quero destacar a tese de Gomboeff (2022) que por meio de uma mentoria colegiada de mão dupla, ofertou momentos de parceria colaborativa e formativa

entre coordenadores pedagógicos experientes, iniciantes, os que ainda ingressariam na função e a mentora, que resultou em um rico processo formativo.

Assim, indico algumas palavras que me permearam neste momento: diálogo, parceria, registro e ação. Desta forma, reflito a partir de cada uma delas e as relaciono com o processo de formação dos coordenadores pedagógicos iniciantes, colaboradores da pesquisa.

Em suma, o processo de formação do coordenador pedagógico iniciante atrelado ao registro e à formação dos professores me inquieta, pois esse coordenador pedagógico que ainda é iniciante, muitas vezes, tem uma rica experiência como professor e traz consigo, além de percursos pessoais, acadêmicos e profissionais diversos, histórias e experiências singulares aos quais se constituem e se baseiam para possibilitar suas ações e uma formação em contexto à sua equipe.

Para evidenciar a constituição da pessoa acerca do espaço profissional em que ela vive, Dubar (2005) traça o processo identitário relacional que acontece dentro do ambiente de trabalho, no qual dentro dos diferentes grupos a pessoa se relaciona e se identifica com pares, construindo representações coletivas dentro de uma representação. Essa relação é somada a outras identidades sociais geradas pela família, escola, igreja e são construídos saberes, competências, imagens de si propostas e expressas pelos indivíduos nos sistemas de ação.

Diante dessas situações, observo o coordenador pedagógico, que nos Centros de Educação Infantil e nas Escolas Municipais de Educação Infantil da prefeitura de São Paulo, em sua maioria, são únicos na função no interior da unidade, diante de sua numerosa atribuição. Posto isso, o coordenador pedagógico iniciante que anteriormente tinha seus colegas professores como parceiros, se encontra na atual função, sozinho e diante de um novo desafio, além de inúmeras dificuldades. Nesse cenário, ele tem a atribuição de formar sua equipe e ao mesmo tempo se formar em serviço, acolher os saberes e as necessidades dos professores e demais educadores e encontrar caminhos para qualificar as ações dentro da unidade educacional, cabendo a ele, como formador, percorrer os diferentes grupos que se formam nas escolas com a intenção de apresentar instrumentos e dar suporte para a formação continuada para, assim, subsidiar as suas ações como formador, nesses diferentes grupos.

Sartre (1996) diz que o importante não é tanto o que fizeram com ele, mas o que ele faz com o que fizeram com ele. Assim, suas ações são reflexo de suas experiências e perante a demanda de trabalho do coordenador pedagógico iniciante e seu processo de formação em contexto, faço alguns questionamentos que traduzem a problemática da minha pesquisa: (i) como foi construído o percurso profissional desse coordenador pedagógico iniciante até chegar ao cargo que está hoje? (ii) os coordenadores pedagógicos iniciantes acompanham os

registros dos professores? (iii) em que formato são feitas as devolutivas nos registros para os professores? (iv) qual significado os registros têm para esse coordenador pedagógico iniciante? (v) quais os desafios e dificuldades os coordenadores pedagógicos iniciantes encontram frente ao seu fazer pedagógico em relação às devolutivas nos registros? (vi) Como o coordenador pedagógico iniciante qualifica suas ações pedagógicas utilizando o registro?

Esses questionamentos revelam a amplitude do tema de investigação e como não é minha intenção esgotar a discussão sobre esse assunto, esta pesquisa buscará responder ao seguinte problema: as devolutivas nos registros dos professores, produzidas pelos coordenadores pedagógicos iniciantes ajudam na reflexão, ressignificação e amadurecimento de sua prática pedagógica?

Assim sendo, pensar nas devolutivas escritas a partir dos registros como caminho de comunicação, reflexão e ressignificação da prática educacional significa considerar não só a documentação pedagógica construída pelos professores, mas também a realizada pelo coordenador pedagógico iniciante. Parte-se do pressuposto de que as devolutivas e os registros se constituem em poderoso dispositivo formativo, especialmente para os coordenadores pedagógicos que estão ingressando no cargo.

Nesse sentido, elegi como objetivo geral:

- Identificar se os coordenadores pedagógicos iniciantes utilizam de seus registros para fomentar a prática pedagógica pessoal.

E como objetivos específicos:

- Identificar se e como os coordenadores pedagógicos iniciantes elaboram registros;
- Identificar as dificuldades dos coordenadores pedagógicos iniciantes em relação às possibilidades de aprendizagens em contexto sobre a devolutiva dos registros e;
- Construir apontamentos que contribuam para formação e prática do coordenador pedagógico iniciante em relação ao trabalho com os registros junto aos professores.

## 2. CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A teoria sem a prática vira "verbalismo", assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.  
Paulo Freire

Pensar no meu percurso profissional e na minha pesquisa é entrelaçar minhas escolhas e caminhos percorridos até aqui. Hoje sou a somatória de tudo que vivi, um pouco da Patricia menina, da Patricia adolescente, da Patricia mulher e da Patrícia educadora que viveu e vive tempos e espaços diferentes em cada momento da vida. Sou um pouco da teoria e da prática que se misturam e revelam a ação criadora e modificadora como diz Paulo Freire (1996) na epígrafe deste capítulo.

Assim, hoje, pensar o coordenador pedagógico iniciante e sua relação frente aos registros dos professores é pensar sua prática marcada por um contexto sócio, cultural e histórico vivido no período da Pandemia<sup>6</sup> da Covid-19<sup>7</sup>. Há que se considerar esse momento e também seu processo de constituição e identidade profissional que não iniciou nesse momento, mas sim que é fruto de outros momentos, que foram marcados por desafios, conquistas, tensões e rupturas como aponta Dubar (2005).

Dessa forma, para iniciar um percurso de reflexão sobre as pesquisas já existentes e tecer similaridades com meu objeto de estudo delineamos referências teóricas que coexistem com a minha pesquisa.

### 2.1. Quem me acompanha: estudos correlatos

Para falar dos estudos correlatos que se aproximam da minha pesquisa, trago Alves (2004) que nos inspira com a fala que “escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo”. Diante da inspiração de Rubens Alves que deseja um vôo responsável, carregado de coragem para que os novos estudos transcendam e modifiquem as práticas, foi feita uma pesquisa correlata no site da biblioteca digital brasileira de teses e dissertações (BDTD) com a temática em questão, a ponto de verificar se o tema seria

---

<sup>6</sup> Enfermidade epidêmica amplamente disseminada.

<sup>7</sup> A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global.

relevante e quais as pesquisas similares. Dessa forma, a pesquisa seguiu com base nos descritores “coordenador pedagógico iniciante” e “formação inicial do coordenador pedagógico”.

O ponto de partida foi o descritor “coordenador pedagógico iniciante”, pois é o colaborador da minha pesquisa e após a busca apareceram oito pesquisas relacionadas. Ao ler as 8 pesquisas encontradas, verificou-se que duas delas tinham o coordenador pedagógico iniciante como colaborador da pesquisa, enquanto as demais eram direcionadas ao coordenador pedagógico como formador do professor em início de carreira. Em continuidade e na busca de novas pesquisas correlatas, introduzi o descritor “formação inicial do coordenador pedagógico” e foram localizadas quatro pesquisas, porém duas delas já constavam na pesquisa anterior.

Desta forma foram selecionadas quatro pesquisas listadas abaixo:

Tabela 1- Pesquisas correlatas

Autor	Título	Intitulação	Instituição	Ano
Melo, Silvana Faria de	Vivências do coordenador pedagógico iniciante no contexto escolar: sentidos e significados mediando a constituição de uma identidade profissional	Mestrado em desenvolvimento humano: formação, política e práticas sociais	Unitau-SP	2015
Pereira, Rodnei	O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação	Doutorado em Educação: Psicologia da educação	PUC-SP	2017
Garbosa, Helena Gutoch	O trabalho do coordenador pedagógico (professor-pedagogo) no período de iniciação: dilemas e dificuldades no ensino público estadual de Ponta Grossa	Mestrado em educação: ensino e aprendizagem	UEPG-PR	2019
Araújo, Osmar Hélio Alves	Formação inicial de coordenador pedagógico: concepções, identidade profissional e práticas pedagógicas	Doutorado em educação: políticas educacionais	UFPB-CE	2019

Fonte: elaborado pela autora

Devido ao pequeno número de pesquisas encontradas pude me aproximar de cada uma delas ao ler, na íntegra, as teses e dissertações, e assim, refletir sobre a temática em relação aos caminhos percorridos pelo pesquisador, sobre as metodologias utilizadas em cada uma das pesquisas e as aproximações e contribuições para a minha pesquisa.

Início com a dissertação de Melo (2015) que se aproxima de minha pesquisa, pois ela investigou o processo em que o professor inicia sua identidade profissional na função de coordenador pedagógico. A autora, parte da ideia de que os professores que acabaram de assumir o cargo de professor-coordenador vivenciam um momento crítico, e esse é um fator

que aconteceu comigo quando iniciei na gestão e me trouxe a pesquisa em questão, como relatado na introdução.

Pensar nos momentos críticos é pensar em situações que desestabilizam o sujeito e conseqüentemente passam por mudança. Diante desse cenário, alguns pontos foram determinantes para a minha pesquisa: o primeiro é quando ela enfatiza que os coordenadores pedagógicos passam por mudanças objetivas e subjetivas e através dessas mudanças dão sentido e significados para a sua ação, mas esse processo de mudança é gradativo, pois a identidade docente não se modifica facilmente, desta forma, é necessário tempo para assimilar e acomodar.

Assim, conhecer e analisar os sentidos e os significados atribuídos aos coordenadores pedagógicos perpassa saber a respeito de suas atribuições, que para a autora, baseada nas ideias de Placco, Almeida e Souza (2011), parte de três dimensões: articular o coletivo da escola; mediar a formação do professor e; transformar o contexto escolar por meio do estímulo à reflexão, dúvida e criatividade e esse é mais um ponto em que a pesquisa converge com a minha.

O segundo retrata as três dimensões trazidas por ela que também são a base de minha pesquisa, pois é o cerne do desafio de ser coordenador pedagógico iniciante que a partir das reflexões, obtidas dia a dia, buscam solucionar suas dúvidas a respeito do fazer pedagógico.

Com o objetivo de transformar o contexto da unidade educacional e isso engloba, as pessoas da unidade e seus fazeres pedagógicos, o coordenador pedagógico iniciante precisa pensar caminhos para articular e mediar as ações de sua equipe, mas como fazer isso, da melhor maneira possível, se ele não tem experiência nessa função? Então, baseado em suas experiências e em sua atividade como docente, buscam estratégias para se formar e formar em meio ao excesso de funções e solicitações.

Pereira (2017) em sua investigação constrói e executa, coletivamente, uma proposta de formação e analisa suas contribuições no planejamento das ações formativas de um grupo de coordenadores pedagógicos iniciantes pertencentes a uma rede municipal de ensino da grande São Paulo. Nessa pesquisa, alguns pontos me tocaram profundamente. Inicialmente foi quando Pereira (2017) apresentou que nenhuma pesquisa é neutra, que ela nos compromete pessoalmente, pois por mais impessoais que possamos ser, somos, refletimos e agimos a partir de pontos de vista do qual vivemos e acreditamos. Assim, os pressupostos pelos quais desenvolvo a pesquisa, os autores que escolho para me apoiar dizem da pesquisa e de quem eu sou. Em continuidade ele descreve a instituição educacional como lugar de formação, traduzindo-a como um espaço potente para criação e produção de conhecimento e de novos

saberes e ao coordenador pedagógico cabe articular o pensado e o vivido do currículo para que os saberes plurais, heterogêneos, interconectados dos sujeitos se movimentem para que sejam vistos na prática. Por último ele afirma, com base na ideias de Placco, Almeida e Souza (2011) que existe um desencontro entre as muitas expectativas depositadas no coordenador pedagógico, pois a gestão escolar quer que o coordenador pedagógico cumpra as determinações do órgão técnico, a comunidade quer que ela seja bem atendida e a equipe educacional quer que ele dê apoio para as suas aulas.

Assim, diante desses três pontos que me afetaram e se aproximam de minha pesquisa, o coordenador pedagógico que é iniciante e não tem experiência na função precisa criar mecanismos para se formar e se fortalecer na função e a pesquisa-ação, metodologia usada por ele que favoreceu a construção de uma identidade grupal, na qual fortaleceu e favoreceu as ações profissionais na unidade de trabalho.

Em Garbosa (2019) observo e me aproximo dos dilemas e das dificuldades que permeiam o trabalho da coordenação pedagógica em seus primeiros anos de atuação. Ela discute que a organização do trabalho pedagógico, as relações conflituosas com o corpo docente e as questões com estudantes e familiares e a formação para o trabalho na coordenação são os principais dilemas e dificuldades na função e eu acredito que muito do fazer do coordenador pedagógico iniciante se restringe nessas dificuldades e no encadeamento com as relações interpessoais, deixando a formação em segundo plano.

Sua pesquisa de ordem qualitativa, teve como resultado a afirmação de que a formação inicial pouco ou nada contribuiu para o exercício do trabalho dos coordenadores pedagógicos iniciantes participantes da pesquisa, porque a teoria obtida na formação é distante da prática, pois existe desvio de função, acúmulo de tarefas e a resistência do corpo docente que constituem os primeiros problemas a serem vencidos que são superados através da construção de uma cultura escolar. Diante do exposto, já que a formação inicial não contribuiu para a prática como coordenador pedagógico, reflito se a experiência pedagógica como professor auxilia o trabalho como coordenador pedagógico.

Araújo (2019) partiu de sua experiência na construção de identidade profissional e suas práticas pedagógicas para investigar a formação inicial de coordenadores pedagógicos, tendo como referência a construção da sua identidade profissional e das práticas pedagógicas, a partir da literatura especializada sobre o tema e de reflexões de coordenadores da rede estadual de ensino médio do Ceará. Sua pesquisa qualitativa fundamentada no materialismo histórico dialético teve como sujeito quatro coordenadores pedagógicos que foram entrevistados individualmente. Diante de três eixos elencados por ela, o que mais se aproxima

da minha pesquisa é o trabalho como professor formador e a construção das práticas pedagógicas.

A princípio, diante do objetivo geral, acreditei que essa pesquisa não se aproximava da minha, porém, ao longo da leitura me identifiquei com o item que o autor revela a construção das práticas pedagógicas. Ele indica que os coordenadores pedagógicos iniciantes partem de suas experiências teórico-práticas como docentes para se constituir na nova função e assim, ao findar a pesquisa, constatou que a formação inicial não é e nunca será referência para subsidiar a carreira, mas atrelada às experiências como docentes e história de vida são fundamentais para nova identidade do coordenador pedagógico, pois o homem é um ser biológico, social-histórico e cultural, e através dessa rede de ligações constrói sua identidade a partir do próprio percurso.

Após a revisão dessas pesquisas e diante da diferença de nomenclatura que o coordenador pedagógico tem nas diferentes prefeituras e instituições, fiz uma nova busca no site de BDTD indicando como descritores “orientador pedagógico iniciante”, “professor-coordenador iniciante”, “supervisor pedagógico iniciante” e, “coordenador escolar iniciante”. Diante disso, foram encontradas mais duas pesquisas:

Tabela 2: Pesquisa correlata 2

Autor	Título	Intitulação	Instituição	Ano
Lourenço, Daniela de Avila Pereira	Orientador pedagógico iniciante: inserção profissional e saberes necessários à atuação.	Mestrado em educação	UfsCar - Sorocaba	2020
Grosso, Cristiane	De professor para professor-coordenador: sentimentos e emoções envolvidos na mudança	Mestrado em Educação: Psicologia da Educação	PUC-SP	2007

Fonte: elaborado pela autora.

Lourenço (2020) em sua pesquisa deseja compreender o processo de inserção profissional e os saberes necessários à atuação do orientador pedagógico em início de carreira. A autora faz uma pesquisa-formação com orientadores pedagógicos em início de carreira na prefeitura de Cabreúva, Sorocaba e Votorantim através de escritos narrativos que foram analisados individualmente e em seguida os relacionou.

Em suas considerações, que nomeou como em aberto, e não finais, evidencia, baseada nas ideias de Placco, que a coordenadora pedagógica tem três funções dentro da escola que se dialogam: a primeira de transformar o indivíduo e para que, de fato isso aconteça, é necessário que as outras duas sejam encadeadas: articular o projeto pedagógico e formar os professores.

Contudo como o coordenador pedagógico é inexperiente, pois se encontra em início na função, busca um par mais avançado, um par mais experiente como rede de relações para ajudá-la no seu fazer pedagógico dentro da escola. Diante do exposto, evidencia que, para que essa parceria aconteça, é necessário saber relacionar-se, usar os recursos e ferramentas tecnológicas, dialogar sobre a prática, formar professores e saber de si (quem é, o que pensa, o que faz, porque faz e para quem faz).

Groppo (2007), diferente das outras pesquisadoras, foca nos sentimentos e emoções manifestadas pelo professor que se torna professor-coordenador de escolas públicas estaduais paulistas no período noturno. Com base na teoria de Henri Wallon, evidencia a integração do organismo-meio e dos conjuntos funcionais: afetividade, cognição e movimento, fatores que conduzem sua pesquisa.

Em sua pesquisa qualitativa entrevista cinco professoras-coordenadoras que afirmam que quando eram professoras tinham o sentimento de valorização e confiança para exercerem a função de professor-coordenador, porém nos meses seguintes ao início na nova função se sentiam inseguras, decepcionadas e frustradas. Assim, enfatiza, baseada em Wallon, que a afetividade é a condição necessária para que não vivam um processo solitário como coordenador pedagógico.

Aproximando-se da escrita de Melo (2015) e baseada em Wallon, Groppo (2017) evidencia o processo de busca no outro, mais experiente, caminhos para a sua prática, contrapondo uma consciência, nomeada por ela como nebulosa.

Ao término das leituras foi me apresentado mais uma tese que por ser defendida recentemente não consta na BDTD, segue abaixo:

Tabela 3: Pesquisa correlata 3

Autor	Título	Intitulação	Instituição	Ano
Gomboeff, Ana Lucia Madsen	Parceria colaborativa e mentoria entre coordenadores pedagógicos experientes e iniciantes a partir da pesquisa-formação: possibilidades de ação de indução profissional	Doutora em Educação: Psicologia da Educação,	PUC-SP	2022

Fonte: Elaborado pela autora

Gomboeff (2022) em sua pesquisa-formação traz as possibilidades de ação de indução profissional diante da parceria colaborativa e mentoria entre coordenadores pedagógicos experientes e iniciantes. Para compor sua pesquisa descreve quem é esse coordenador pedagógico iniciante, que de forma não intencional, contou com a participação de coordenadores pedagógicos iniciantes, além dos experientes, e também contou com coordenadores que não tinham nenhuma experiência, mas estavam a procura de caminhos

formativos, pois tinham sido aprovados no concurso e estavam prestes a serem chamados para se efetivarem no cargo.

Ao ler essa pesquisa me saltou aos olhos questões a respeito das parcerias colaborativas que foram construídas ao longo da pesquisa-formação. Através dessa parceria foi possível construir um grupo seguro, no qual o desenvolvimento profissional entre os coordenadores pedagógicos experientes e iniciantes abriram caminhos de aprendizagem para todos os coordenadores e também para a mentora. Assim, a autora constata que foi uma mentoria colegiada de mão dupla, pois todos, a partir das adversidades, das condições desfavoráveis em tempo de pandemia, da precarização da educação pública e do cerceamento do trabalho docente, enfrentaram e superaram o saber-coordenar.

Diante de todas as pesquisas lidas, penso a respeito de minhas inquietações e faço relações, interpretações e aproximações: Araújo (2019) que traz as histórias de vida como estratégia metodológica, cita a práxis, como ação intencional, crítica e contextualizada, assim como ele, acredito que investir na comunicação dialética que passa pelo saber escutar, pelo desejo de compreender, respeitar e acolher é o elemento motriz da mudança e transformação das práticas pedagógicas. Assim sendo, o que acontece no chão das unidades muitas vezes ao invés de acolher, retrai, ao invés de escutar, cerceia e então, os caminhos para a mudança e transformação da práxis são interrompidos. Posto isso, o que fazer para melhorar as práticas pedagógicas nesse contexto? A resposta para essa pergunta talvez esteja na dissertação de Garbosa (2019) que afirma que as relações na escola são conflituosas e que é preciso investir na cultura escolar.

A partir da ideia do processo solitário da coordenadora pedagógica que Groppo (2017) traz, eu faço relação com o que diz Lourenço (2020) sobre as redes de relação como mecanismos de aprendizagens. Essas redes são fundamentais e qualificadas na tese de Gomboeff (2022) quando afirma que a parceria colaborativa construída a partir das ações formativas entre as CPs experientes e iniciantes e a mentoria foram de grande valia para o desenvolvimento profissional.

Todas as pesquisas encontradas me trouxeram suporte teórico e indicaram possíveis referências para justificar minhas escolhas. Assim, para explanar a respeito do início de carreira temos Huberman (1995), Marcelo Garcia (2009 e 2010) e Tardif (2014); da formação do coordenador pedagógico Almeida (2015), Placco, Souza e Almeida (2011 e 2015), Placco e Souza (2012, 2016 e 2018), assim como documentos educacionais oficiais federais, estaduais e municipais.

Para finalizar, evidencio que as pesquisas listadas permeiam a ação do coordenador pedagógico quanto a sua constituição e sua identidade, fator importante para a formação do coordenador pedagógico, mas não esboçam o aprender desse sujeito que é meu foco de pesquisa.

Para justapor as pesquisas que acompanham o meu tema de pesquisa retomo ao site da BDTD e faço uma nova busca com os descritores “coordenadores pedagógicos”, “professor-coordenador” e “orientador pedagógico”. Somando os três descritores foram encontradas 364 pesquisas e com o descritor “professor iniciante” encontramos 719 pesquisas. A partir dos dados listados acima podemos justificar que existem pesquisas com o foco no coordenador pedagógico e também nos professores iniciantes, mas em relação ao coordenador pedagógico iniciante existem poucas pesquisas e com elas pouca discussão acadêmica sobre o tema.

Diante desse fato, demonstro a importância de trabalhos efetivados por Placco, Almeida e Souza no sentido de fortalecer as pesquisas com os coordenadores pedagógicos pensando na unidade educacional como espaço potente de formação. Assim como muitos artigos publicados nessa temática.

## **2.2. O coordenador pedagógico: quem é ele no município de São Paulo?**

É curioso como são os processos pessoais e profissionais que desenham o percurso das pessoas para dizer quem são. Assim, de acordo com Placco e Souza (2016) e Dubar (2005), falar dos coordenadores pedagógicos é identificar sua constituição identitária, é conhecer o que cada um sente, o que faz, quem foi e quem será, é caracterizar suas ações, escolhas e significação atribuídas em decorrência de caminhos históricos, sociais, políticos, econômicos e educacionais que percorreram. Desta forma, trarei um breve percurso da função do coordenador pedagógico na cidade de São Paulo para que entendamos quem era esse coordenador quando essa função foi criada e qual lugar ocupa na educação pública da cidade de São Paulo hoje.

### **2.2.1. Aspectos históricos do coordenador pedagógico na cidade de São Paulo**

O cargo de coordenador pedagógico, comparado com os demais cargos educacionais, é recente. Durante muito tempo as instituições educacionais foram assistidas apenas pelo diretor, pelas professoras e pelas crianças.

Para dar início a esse processo histórico, trago a lei nº 9874, de 18 de janeiro de 1985 que reestrutura a carreira do magistério municipal, institui a evolução funcional e dá outras providências, assinada pelo prefeito Mário Covas. A legislação supracitada reestruturou a carreira do magistério e também criou o cargo de coordenador pedagógico, que surgiu para alargar uma administração centrada apenas na figura do diretor. Diante dessa providência, o coordenador pedagógico juntamente com o diretor, em um trabalho conjunto, cuidariam da articulação e participação no desenvolvimento e elaboração de todos os projetos e ações da unidade educacional. Assim, nasce o cargo de coordenador pedagógico nas instituições educacionais e com ele novos atores e novas maneiras de conduzir o fazer educacional na escola aparecem, fruto de grande mobilização política. Diante desse cenário, Paro (1986, p.160) afirma que:

uma teoria e prática de administração escolar que se preocupe com a superação da atual ordem autoritária na sociedade precisa propor como horizonte a organização da escola em bases democráticas. E para a Administração Escolar ser verdadeiramente democrática é preciso que todos os que estão direta ou indiretamente envolvidos no processo escolar possam participar das decisões que dizem respeito à organização e funcionamento da escola. Em termos práticos, isso implica que a forma de administrar deverá abandonar seu tradicional modelo de concentração da autoridade nas mãos de uma só pessoa, o diretor – que se constitui, assim, no responsável último por tudo o que acontece na unidade escolar -, evoluindo para formas coletivas que propiciem a distribuição de autoridade de maneira adequada a atingir os objetivos identificados com a transformação social.

Nesse processo de luta e construção da democracia no Brasil, o cargo de coordenador pedagógico é criado com a possibilidade de semear o espaço educacional para que haja maior reflexão, que se construam ações compartilhadas com os diferentes sujeitos da escola e conseqüentemente, em dezembro do mesmo ano de 1985, publicou-se o Decreto nº 21.811, que institui o regimento comum das escolas municipais e dá outras providências, para esclarecer e começar a delinear as atribuições do coordenador pedagógico para a educação infantil, como segue:

Seção II - Da Coordenação Pedagógica. Artigo 16 – A Coordenação Pedagógica deve ser entendida como o processo integrador das ações pedagógicas e didáticas desenvolvidas na escola. Artigo 17 – A Coordenação pedagógica é exercida pelo ocupante do cargo de Coordenador Pedagógico, de provimento efetivo, de acordo com a legislação em vigor e na seguinte conformidade: [...] II – As EMEI's terão 01 (um) Coordenador Pedagógico que deverá atender, alternadamente, todos os turnos de funcionamento; III – Nas EMEI's a coordenação pedagógica ficará a cargo do Diretor de Escola.

Mediante este decreto, é sabido que foi reconhecido o cargo de coordenador pedagógico para as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), na época escolas de 1º e 2º graus e os Centros de Educação

Infantil (CEI) não foram incluídos, pois até o ano de 2003 eles pertenciam a secretaria de assistência social.

A partir deste decreto, fica sublinhado a função articuladora dos coordenadores pedagógicos dentro das unidades educacionais, tendo como objetivo coordenar as ações pedagógicas e didáticas dentro das unidades educacionais e desta maneira, o artigo 18, complementa a ideia, ao descrever as atribuições do coordenador em três eixos: participar do planejamento pedagógico da unidade, acompanhar a execução do plano da unidade e, acompanhar o processo de avaliação do aproveitamento nos diferentes componentes curriculares ou atividades de cada série, estágio, termo, classe ou turno. Como descrito abaixo:

Artigo 18. Cabe ao Coordenador Pedagógico: I - Participar do Planejamento Escolar; II - Acompanhar a execução do Plano Escolar: a) coordenando e avaliando as propostas pedagógicas da escola, com base na programação estabelecida pelo órgão competente da Secretaria Municipal de Educação, de modo a promover a integração horizontal e vertical, consideradas todas as séries, estágios, termos, turnos e modalidades de ensino em funcionamento na unidade escolar; b) coordenando e avaliando projetos específicos da escola nos vários estágios, séries, classes, termos ou turnos; c) organizando, juntamente com a direção, todas as reuniões pedagógicas; III - Acompanhar o processo de avaliação do aproveitamento nos diferentes componentes curriculares ou atividades de cada série, estágio, termo, classe ou turno, com o objetivo de: a) obter uma visão geral do desempenho docente e discente; b) detectar possíveis inadequações da proposta pedagógica; c) discutir com o professor ou com a Equipe Escolar, quando necessário, possíveis soluções alternativas; d) detectar, junto com os professores casos de alunos que apresentem problemas específicos, orientando decisões que proporcionem encaminhamento e/ou atendimento adequado, pela escola, família e outras instituições; e) assumir pessoalmente a orientação da família e/ou o contato com outras instituições nos casos dos alunos mencionados no item (d), ou orientar esses contatos caso os mesmos sejam realizados pelo(s) professor(es); f) acompanhar e manter-se informado a respeito do atendimento dos alunos mencionados no item d, nos casos em que os mesmos tenham sido encaminhados para outras instituições, transmitindo essas informações à Equipe Técnica e ao (s) professor (es) responsáveis, quando for necessário.

Posto isso, fica evidente a parceria do coordenador pedagógico com todas as pessoas da unidade, ora com a direção e ora com a equipe de professoras. Porém, com a mudança de mandato em 01/01/1986, o prefeito Jânio Quadros, assim que assumiu a prefeitura, publica juntamente com o secretário municipal da educação, Paulo Zingg, o decreto nº 21.839, de 03 de janeiro de 1986, que revoga na íntegra o decreto nº 21.811, na qual descrevia as atribuições do coordenador pedagógico. Na revogação, o prefeito demonstra uma descontinuidade das políticas educacionais na rede municipal de ensino e elencou, em seu decreto, quatro argumentos:

Revoga em todos os seus termos, o Decreto nº 21.811, de 27 de dezembro de 1985, e dá outras providências. Jânio da Silva Quadros, Prefeito do Município de São Paulo, usando das atribuições legais que lhe são conferidas por lei, e Considerando que o Regimento Comum das Escolas Municipais, instituído pelo Decreto nº 21.811, de 27

de dezembro de 1985, não reflete as diretrizes a serem traçadas pela atual Administração na área do Ensino Municipal; Considerando que o aludido Regimento não foi, na fase dos estudos que o antecederam, submetido a uma apreciação mais ampla por parte da comunidade escolar; Considerando que, do seu exame pelo Egrégio Conselho Estadual de Educação, questionou-se a legalidade de alguns de seus dispositivos; Considerando finalmente, a necessidade de uma melhor avaliação de seu conteúdo, visando à sua plena adequação às exigências e interesses do Ensino Municipal em todos os seus níveis, DECRETA: Art. 1º - Fica revogado, em todos os seus termos, o Decreto nº 21.811, de 27 de dezembro de 1985, que instituiu o Regimento Comum das Escolas Municipais, para vigência a partir de 1º janeiro de 1986.

Por consequência, devido a revogação do decreto 21.839, volta a vigorar as portarias nº 9.399 de 28 de dezembro 1982, que dispõe sobre o regimento comum das escolas municipais de educação infantil, a portaria nº 9.517, de 30 de dezembro de 1982, que dispõe sobre o regimento comum das escolas municipais de 1º grau e a portaria nº 6.979, de 09 de novembro de 1976, que dispõe sobre o regimento comum das escolas municipais de ensino supletivo. Desta forma, as atribuições destinadas ao coordenador pedagógico que estavam listadas no decreto, deixam de existir. Contudo os coordenadores permaneceram nas unidades, pois o cargo criado ainda estava vigente, mesmo sem suas atribuições definidas.

Posteriormente, em 1989, Luiza Erundina ganha as eleições e assume o mandato da prefeitura de São Paulo e então, o tempo de invisibilidade, na qual os coordenadores pedagógicos trabalhavam sem atribuições definidas, volta a ser marcado em 03 de janeiro de 1989, quando a prefeita, juntamente com seu secretário da educação Paulo Freire, publica o decreto nº 27.614, de 01 de janeiro de 1989, revogando o decreto nº 21.839. Sendo assim, o regimento comum das escolas municipais volta a vigorar. Contudo, nesse período em que os coordenadores pedagógicos trabalhavam sem suas atribuições definidas, tiveram diferentes demandas e muitas delas não encontravam respaldo legal.

Diante desse fator, foi necessário criar discussões para que um novo documento fosse organizado e em 1992 foi lançado o novo regimento comum das escolas municipais de São Paulo, instituído pelo decreto nº 32.892 que acrescenta que o coordenador pedagógico além de acompanhar a execução, cabe a ele elaborar, juntamente com sua equipe de trabalho e o conselho de escola, o plano da unidade. Outro fator diferenciador é que foi eliminado o monitoramento a ser considerado pelos discentes e docentes e as possíveis inadequações da proposta pedagógica, propondo a participação, com a equipe da unidade educacional e o conselho de escola, as proposições, definições e elaboração da proposta para o processo de formação, além de garantir os registros do processo pedagógico. Atrelado ao regimento, Paulo Freire defendeu a educação como pública, popular, democrática e de qualidade.

Em 1990, se inicia a reforma educacional no Brasil e de acordo com Rocha (2014), em 1993 essa reforma prioriza a qualidade total na educação. Assim, para garantir a qualidade, a função do coordenador pedagógico é deslocada para a busca de resultado através das avaliações internas e externas. No tocante ao programa, Gentili (2001, apud ROCHA, 2014, p. 54) descreve que:

O programa “Escola de Qualidade Total” (EQT) tem sido desenvolvido no Brasil por Cosete Ramos, coordenadora adjunta do Núcleo Central de Qualidade e Produtividade, subordinado ao Ministério da Educação. Mesmo em se tratando de uma proposta que ainda não possui ampla difusão no Brasil, ela resume grande parte das características centrais dos programas de Total Quality Control (TQC) aplicados em algumas instituições educativas norte-americanas. Deste modo, a Escola de Qualidade Total começa a evidenciar-se como a tentativa mais séria de aplicar os princípios empresariais de controle de qualidade no campo pedagógico. A autora da proposta supõe que uma solução possível para a crise educacional do país reside na concepção de um modelo brasileiro de Escola de Qualidade Total. E que esta proposta traz consigo uma estratégia inovadora de transformação de baixo para cima, de cada escola, de cada instituição de ensino, para a melhoria global do sistema educativo nacional. Na perspectiva de Cosete Ramos, isto acontecerá à medida que se defina – entre outros fatores – um Pacto para a Qualidade estabelecido entre alunos, professores, dirigentes, técnicos, pessoal administrativo do setor educacional, país e a sociedade como um todo.

Dessa forma, o que está em jogo é a eficiência no trabalho, porém a proposta não leva em consideração aspectos políticos, sociais e econômicos como determinantes do cenário educacional. Assim, depositando a responsabilidade, o sucesso e o fracasso nas mãos dos profissionais da unidade educacional.

O fim da ditadura militar foi um marco político e social determinante para a educação. Porém, os anos 1980 e 1990 foram anos marcados por avanços e retrocessos devido à descontinuidade de propostas de cada governo, o percurso foi carregado de embates. Penso que essa descontinuidade possa ter sido proposital, advinda de uma estratégia para inviabilizar a pessoa do coordenador pedagógico, na qual é a peça chave para articular as reflexões democráticas. Mas, ao longo dos anos a discussão foi se ampliando e vimos pouco a pouco o coordenador pedagógico construindo seu espaço e sua identidade dentro das instituições. Desta forma, a constituição do trabalho do coordenador pedagógico na rede municipal da cidade de São Paulo teve destaque em sua caracterização em relação às políticas públicas educacionais e suas reverberações no contexto educacional.

Em 2011, com a publicação do edital de concurso para coordenador pedagógico, criam novas atribuições para o coordenador pedagógico que caracteriza a função, e em 2013 o decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013, fixa as atribuições dos profissionais de educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da rede municipal de educação de São Paulo, como segue a tabela abaixo:

Tabela 4: Atribuição para coordenadoras pedagógicas nos anos de 2011 e 2013:

2011	2013
I - Coordenar a elaboração, implementação e avaliação do Projeto Pedagógico da Unidade Educacional, tendo em vista dos desafios do cotidiano escolar, as modalidades e turnos em funcionamento, visando à melhoria da qualidade da educação, em consonância com as diretrizes educacionais do município;	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 indicando metas, estratégias de formação, acompanhamento e avaliação dos impactos da formação continuada e cronograma de reuniões com a equipe docente para a gestão pedagógica da unidade educacional;	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 e implementação dos planos de ensino dos professores, garantindo a consonância com as diretrizes curriculares da Secretaria Municipal de Educação;	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;
nenhuma referência ao item neste ano	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;
IV - Promover a análise dos resultados das avaliações internas e externas da aprendizagem dos alunos, estabelecendo conexões com a elaboração do PP, plano de ensino e do plano de trabalho da coordenação pedagógica.	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;
nenhuma referência ao item neste ano	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;
V - Identificar, junto com a equipe escolar, casos de educandos que apresentem dificuldades escolares e necessitem de atendimento diferenciado, orientando as decisões que proporcionem encaminhamentos adequados, especialmente no que se refere à recuperação e reforço.	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;
VI - Planejar ações para a garantia do trabalho coletivo docente e para a promoção da integração dos profissionais que compõem a equipe técnica da unidade educacional.	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;
VII - Participar da elaboração de critérios de avaliação e acompanhamento das atividades	IX - Participar da elaboração de critérios de avaliação e acompanhamento das atividades pedagógicas

pedagógicas desenvolvidas na unidade educacional, bem como na organização e remanejamento de educandos em turmas e grupos.	desenvolvidas na unidade educacional;
VIII - Acompanhar e avaliar junto com a equipe docente o processo contínuo de avaliação, nas diferentes atividades e componentes curriculares, bem como garantir os registros do processo pedagógico.	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;
IX - Analisar os dados obtidos referentes às dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem, expressos nas avaliações internas e externas da unidade educacional garantindo a implementação de ações voltadas para sua superação.	nenhuma referência ao item neste ano
nenhuma referência ao item neste ano	XI - Participar, em conjunto com a comunidade educativa, da definição, implantação e implementação das normas de convívio da unidade educacional;
X - Organizar e sistematizar a comunicação de informações sobre o trabalho pedagógico junto aos responsáveis dos alunos.	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;
XI - Garantir a implementação e avaliação dos programas e projetos que assegurem a implementação da educação inclusiva e da educação de jovens e adultos.	nenhuma referência ao item neste ano
XII - Desenvolver estudos e pesquisas que permitam ressignificar e atualizar práticas pedagógicas em busca de adequá-las à necessidade de aprendizagem dos alunos.	nenhuma referência ao item neste ano
XIII - Possibilitar acesso e conhecimento de diferentes recursos pedagógicos e tecnológicos disponíveis, garantindo a instrumentalização dos educadores quanto à organização e uso dos mesmos.	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 na elaboração, articulação e implementação de ações integrando a unidade educacional à comunidade e às organizações sociais voltadas para as práticas educacionais.	XIV - Participar da elaboração, articulação e implementação de ações, integrando a unidade educacional à comunidade e aos equipamentos locais de apoio social;
XV - Promover a implementação dos programas e projetos da secretaria municipal de educação por meio da formação dos professores da unidade educacional, bem como do acompanhamento da aprendizagem dos alunos (avanços, dificuldades, necessidades específicas, etc.)	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 tomada de decisão quanto à destinação de recursos financeiros, materiais e humanos da unidade educacional.	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 - Promover o estabelecimento de relações que favoreçam o significado do papel docente, do discente, da instituição educativa e da família, respeitando a autoria, a autonomia e a diversidade dos envolvidos.	nenhuma referência ao item neste ano
XVIII - Participar dos diferentes momentos de avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais, promovendo estudos de caso e estabelecendo junto com os professores critérios de encaminhamentos de alunos com dificuldades de aprendizagem.	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;
nenhuma referência ao item neste ano	XVIII - Orientar, acompanhar e promover ações que integrem estagiários, cuidadores e outros profissionais no desenvolvimento das atividades curriculares;
nenhuma referência ao item neste ano	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.

Fonte: Elaborado pela autora.

Refletir acerca das atribuições do coordenador pedagógico na rede municipal de São Paulo e seu fazer pedagógico na unidade educacional implica identificar o que de fato, diante de diversas atribuições, eles conseguem fazer com excelência. Estudar cada uma das dezenove atribuições, as quais são válidas nesse atual momento, é identificar que os coordenadores pedagógicos precisam utilizar de seu conhecimento, sabedoria e tempo para que seu trabalho seja concretizado com qualidade. A partir desse cenário, reflito sobre o problema de pesquisa a que me debruço: As devolutivas nos registros dos professores, produzidas pelos coordenadores pedagógicos ajudam na reflexão, ressignificação e amadurecimento de sua prática pedagógica? Alguma dessas atribuições garantem o fazer do coordenador pedagógico em relação a sua formação?

Ao ler cada uma das atribuições me deparo com a última, na qual indica para os coordenadores pedagógicos participarem das atividades de formação continuada promovida pelos órgãos regionais, que é a divisão pedagógica (Diped) da Diretoria regional de educação

(DRE)<sup>8</sup> e central da secretaria municipal de educação (SME), para o aprimoramento da ação educativa e assim sigo para compreender, nas entrelinhas, se alguma outra atribuição dá margem para que o coordenador pedagógico reflita sobre sua prática e então me mantenho em duas delas referente ao decreto 54.453 de 2013, pois é esse que os coordenadores pedagógicos devem seguir no atual momento: atribuições II e X.

Pensando a respeito, observa-se dentre esses dois itens, que cabe ao coordenador pedagógico elaborar seu plano de trabalho no qual indique metas e estratégias e cronogramas de formação e de encontros destinados à formação da equipe de trabalho e não a autoformação, assim como consta a preocupação do registro do processo pedagógico, mas como vem atrelado ao processo avaliativo do bebê e da criança a partir dos componentes curriculares, mira somente as aprendizagens e os processos pedagógicos dos bebês e crianças e não do profissional da unidade educacional. Por fim, reflito sobre a promoção de espaços na qual favoreçam a própria formação do coordenador pedagógico e então retomo para a atribuição XIX.

Daremos uma atenção especial ao último item, pois com o ingresso dos coordenadores pedagógicos na nova função no ano de 2021, a Secretaria Municipal de Educação com a assessoria de Vera Placco e Vera Souza, pela primeira vez em toda a história, ofereceu um curso com duração de um ano a esses ingressantes. O curso intitulado: Identidades profissionais em construção: a coordenação pedagógica na rede municipal de São Paulo, teve módulos mensais com diferentes temáticas importantes, mas ele não teve continuidade, sendo encerrado naquele mesmo ano.

Diante do exposto, ao constatar que dentre dezenove atribuições, somente uma delas diz respeito à formação do coordenador pedagógico, foi necessário buscar na formação pessoal e profissional desse coordenador pedagógico iniciante, que também é um professor experiente, a sua formação.

### **2.2.2. Travessias: os saberes conquistados ao longo da carreira**

O coordenador pedagógico iniciante assume a sua nova função e atrelado a essa função, carrega de um dia para o outro, dezenove atribuições que são somadas às ações do dia a dia na unidade educacional e em meio a tantos afazeres, como fica a sua formação?

---

<sup>8</sup> As diretorias regionais de educação (DRE) são divisões administrativas que coordenam a implantação da política educacional do município de São Paulo. Encontramos treze delas espalhadas pela cidade: Butantã, Campo Limpo, Capela do Socorro, Freguesia/Brasilândia, Guaianases, Ipiranga, Itaquera, Jaçanã/Tremembé, Penha, Pirituba, Santo Amaro, São Mateus e São Miguel.

A formação direcionada aos coordenadores pedagógicos é atual em relação à história da educação e formação dos professores, e isso está intimamente relacionado ao caminho histórico do cargo de coordenador pedagógico que foi criado recentemente. Assim sendo, para analisar detalhadamente a formação do coordenador pedagógico em início de carreira é necessário, primeiramente, evidenciar uma questão essencial que é nuclear a esse processo: o que é formar? O que impede a formação?

E para responder essas perguntas, foi necessário buscar ao longo da história da formação o que isso significou. Inicialmente, a formação baseada no modelo tecnicista, tinha seus atores como meros executores e receptores de conhecimento. Porém, com o passar do tempo e novas pesquisas na área, alguns pesquisadores diretamente relacionados à educação, começaram a se questionar frente a esses modelos, pois eles, muitas vezes, saíam satisfeitos das formações, mas a prática frente aos bebês e crianças permaneciam as mesmas. Desta forma, as pesquisas se intensificaram e para explicar e clarear esse novo modelo Imbernón (2011, p.15) descreve que:

A formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

Falar em mudança e incerteza é falar sobre formação, é trazer para a realidade e para a prática, o pensamento crítico e a teorização que permeia as formações, é abandonar a concepção predominantemente do século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico para uma educação em uma sociedade democrática, crítica, plural, participativa, solidária e integradora.

Em continuidade Marcelo Garcia (1999, p.26) complementa que:

A formação de professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas 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 equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Desta forma, ao refletirmos acerca da formação de professores e conseqüentemente do coordenador pedagógico, Marcelo Garcia (1999), evidencia que a formação é o processo pelo qual acontece o desenvolvimento pessoal e profissional da pessoa. André (2016, p. 176) revela, assim como Marcelo Garcia, que a formação se dá no âmbito do desenvolvimento pessoal e profissional, porém com ênfase na possibilidade de mudança diretamente com o desenvolvimento do objetivo principal, os bebês, crianças, adolescentes e/ou adultos:

A formação docente deve ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula.

Para complementar, a ideia de formação como processos intencionais trazidos por André (2016), aos quais são geradores de mudança de prática é possível relacionar com Freire (1996, p. 44) que nos evoca a pensar sobre o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar a partir da reflexão crítica sobre a prática que “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

A vista disso, Placco e Souza (2018, p. 11), fazem um convite ao debate e à proposição de uma definição em relação à formação enquanto ação do formador a partir do entendimento do formador. Dessa forma, a partir da ideia de que a formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano, elas entendem que a formação é um processo e “processo é uma forma, o modo como a formação afeta o sujeito que a recebe - é sempre processual, mas não pode, como processo, ser definidor do que é formação”. Assim, enfatizam que existe uma necessidade de um novo olhar a partir do seu desenvolvimento que considera a mudança que envolve a aprendizagem e apropriação de saberes a partir do formador.

Assim sendo, as mesmas autoras afirmam que são muitas as definições para o formar, mas cada uma delas nos mostra as necessidades daquele contexto histórico, social e até mesmo afetivo. Dessa forma, a partir da perspectiva do formador, Placco e Souza (2018, p.14) entendem a formação como “um conjunto de ações integradas, intencionalmente planejadas e desencadeadas pelo formador, voltadas ao(s) grupo(s) pelo(s) qual(is) é responsável, para promover mudanças na ação dos formandos”.

Desse modo, o espaço formativo não se caracteriza por um único conjunto de ações, mas sim por um compilado de ações complexas e prolixas, na qual a relação com os processos de ensinar e aprender não são facilmente determinados, mas são regados pelo diálogo, parceria que devem predominar a ação em relação ao exercício profissional. Essas particularidades do chão da unidade educacional, espaço de atuação do coordenador pedagógico, indicam o comprometimento e a complexidade de seu trabalho e a necessidade de uma profissionalidade formativa que seja desenvolvida em contexto.

A formação em contexto revelada por Oliveira-Formosinho (2016) indica uma formação com uma visão de mundo democrática e participativa, baseada na epistemologia da complexidade e na teoria da educação co-construtivista. Desta forma, ela desconstrói o modo

tradicional de fazer a pedagogia, a partir do desenvolvimento de uma visão do mundo que objetiva a pessoa, sendo ela criança ou o adulto profissional.

Para tanto, sua maior reflexão é em relação a tomada de consciência crítica para a reconstrução pedagógica como registra Oliveira-Formosinho (2016, p.90):

A primeira tarefa profissional de formação em contexto é a tomada de consciência crítica sobre a pedagogia instalada nos centros de educação de infância e onde não se vislumbra o respeito pela competência e agência da criança. A reflexão que permite a tomada de consciência crítica aconselha um caminho de reconstrução pedagógica.

Diante do exposto, cabe a discussão referente ao percurso formativo e profissional dessa pessoa que hoje é coordenador pedagógico. Será que ele viveu, como professor, processos formativos experienciais, relacionados a uma pedagogia da escuta, do respeito e da participação? O caminho de aprendizagem se dá de diferentes maneiras e como afirma a mesma autora, algumas aprendizagens são implícitas da profissão que seguem o caminho letárgico, aquele em que o profissional continua a fazer do jeito que sempre fez, sem refletir sobre a aprendizagem explícita que segue uma gramática pedagógica que conta com a pedagogia em participação que Oliveira-Formosinho (2016, p. 93) aponta como “uma forma situada, no aqui e agora da instituição que é o centro educativo no cotidiano do fazer pedagógico”.

A partir desses conceitos, é necessário pensar no formar e no transformar como compromisso social. Assim sendo, o coordenador pedagógico iniciante, que até há pouco tempo era um professor experiente, com certezas em relação a sua prática e sua constituição, hoje está dentro da unidade, com inexperiência mas, mesmo sem experiência na coordenação pedagógica, busca parcerias, diálogo, nova constituição e atrelado a isso “veste a roupa” do profissional que orienta e forma a equipe docente na unidade educacional com o intuito de enriquecer as reflexões acerca das práticas pedagógicas. Do mesmo modo, busca articular o trabalho de maneira que a prática não se torne individualista e desarticulada da realidade e das necessidades dos professores, bebês e crianças e que forma a equipe.

Desta forma, cabe salientar, diante das palavras de Placco e Souza (2019) que o coordenador pedagógico iniciante, está em processo dessa nova constituição de identidade e devido a isso, se relaciona com o professor que foi e com o coordenador pedagógico que é, fazendo escolhas e refletindo sobre suas ações.

Esse período de atuação e de exercício das diversas funções que compreende o desenvolvimento profissional, sendo chamada aqui de Travessias Docentes, na constante mudança de processos na continuidade educativa nos mostra quão rica é a experiência e o

quanto ela desencadeia ações permanentes e efêmeras do fazer diário. Sobretudo, na intenção da orientação, articulação e formação dos professores.

Desta maneira, apoiada na ideia de Freire (2001), atravessando e concluindo travessias no exercício do fazer como professor, no olhar humano pelos diversos atores que constituem o universo educacional, na busca de orientar, unir, conhecer, aprimorar não só as suas práticas na função de coordenador pedagógico, mas na referência que os professores de sua unidade educacional têm como apoio. Importante destacar que há sempre algo diferente a fazer na nossa cotidianidade educativa, quer dela participemos como aprendizes, e, portanto, ensinantes, ou como ensinantes e, por isso, aprendizes também.

Embora o coordenador pedagógico iniciante ao desenvolver suas funções como orientador de uma equipe pedagógica, seja considerado como um iniciante ou sem experiência, ele é um professor experiente. Desse modo, é um profissional que muda sua função e começa a experienciar novas organizações e atribuições.

Assim sendo, Placco (1994, p. 30) nos leva a pensar que a aprendizagem do adulto professor sobre o processo social desencadeado dentro das unidade, aos quais vão:

mobilizando todos os educadores que nela atuam, especialmente os professores, para que, na formação desse homem coletivo, auxiliem cada aluno a se construir, a identificar o processo de escolha por que passam, os fatores socioeconômico-político-ideológicos e éticos que o permeiam e os mecanismos por meio dos quais ele possa superar a alienação proveniente de nossa organização social, tornando-se, assim, um elemento consciente e atuante dentro da organização social, contribuindo para sua transformação.

No entanto, esses processos de aprendizagem do adulto são evidenciados por Placco e Souza (2006, p. 17) pois “resulta da interação entre adultos, quando experiências são interpretadas, habilidades e conhecimentos são adquiridos e ações são desencadeadas”.

Essas aprendizagens são variáveis, múltiplas, não ocorrem de forma isolada ou em lugares restritos, mas nos espaços de interação que este indivíduo convive, seja formal ou não formal.

Por conseguinte, a ação do coordenador pedagógico iniciante está diretamente ligada ao seu desenvolvimento, sua história de vida e formação profissional como professor e para afinar e delimitar sua constituição, é necessário olhar para esse coordenador pedagógico iniciante como um professor experiente, que tem sua história ancorada na formação profissional como professor e entrelaçada por coordenadores que participaram desse processo em sua vida. Através desse percurso carregado de memórias, de experiências e aprendizados diante do seu fazer como professor, serão somadas novas aprendizagens na nova função.

Nessa perspectiva, Tardif (2014, p. 16) situa o “saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual com o todo” e como base se apoia em seis fios condutores.

O primeiro fio condutor está diretamente relacionado ao saber dos professores, que são saberes adquiridos em função das situações que emergem em seu trabalho. Desta forma, Tardif (2014, p. 17) “indica que o saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, que ele não é somente utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho”. Para complementar, o mesmo autor traça o segundo fio condutor que tem como base a diversidade do saber aos quais se refere como “plural, composto, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (p.18). Essa diversidade, elencada por ele, faz confluência dos saberes adquiridos na família, na escola, na cultura pessoal, na universidade e/ou escola normal, nas instituições e nos cursos e pares.

O terceiro fio condutor parte da temporalidade do saber, nomeado por Tardif (2014, p. 19) como saber “adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional”, do processo temporal marcado pela construção do saber ao longo da carreira em que passa pela socialização profissional, pela consolidação da experiência de trabalho inicial e fases da transformação, de continuidade e de rupturas que marcam o percurso profissional. Em continuidade, o quarto fio condutor tem a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber, o saber que não provém de uma fonte única, no qual Tardif (2014, p.21) aponta como “saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais”.

O quinto fio condutor está entrelaçado aos saberes humanos a respeito de seres humanos, aos quais Tardif (2014, p. 22) informa que são balizados por “um trabalho onde o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho fundamentalmente através da interação humana”. O último fio condutor, que decorre de todos os anteriores, traz a necessidade de repensar a formação apontada por Tardif (2014, p. 23) como “uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas”.

Esses fios condutores nos quais se apoiam os saberes dos professores, trazem uma reflexão sobre o coordenador pedagógico iniciante. Esse profissional desenvolve sua ação entrelaçada aos saberes adquiridos ao longo de sua profissionalização, porém, quando se vê na

prática e no chão da unidade educacional, encontra diversas dificuldades. Cotidianamente, ele enfrenta muitos obstáculos que atrapalham o desenvolvimento de sua função, como informa Fernandes (2004, p. 104):

o desvio de função; a ausência de identidade; a falta de território próprio de atuação no ambiente escolar; o isolamento do trabalho; a convivência com uma rotina de trabalho burocratizada; a utilização da função na veiculação, imposição e defesa de projetos da Secretaria de Educação; a presença de traços autoritários e julgadores e a fragilidade de procedimentos para a realização de trabalhos coletivos.

Desta forma, corroborando e completando, com estes aspectos de dificuldades do coordenador pedagógico, Placco, Souza e Almeida (2012, p. 766), entendem que “as dificuldades enfrentadas por esse profissional envolvem, assim, a remuneração, a grande quantidade de tarefas, o pouco tempo para realizá-las e a falta de formação específica”.

Deste modo, os obstáculos para que o coordenador pedagógico iniciante desenvolva sua atuação pedagógica, muitas vezes são sobrepostas pelas urgências administrativas, são “ventos” que chegam com uma intensidade e encaminham o barco para um olhar burocrático administrativo, que faz parte do contexto, mas deixa o pedagógico muitas vezes para depois da tempestade, “urgências”, que são frequentes nesses espaços. Tais circunstâncias também são enfrentadas pelos coordenadores pedagógicos experientes, mas em se tratando do iniciante Placco (2003, p. 27) informa que:

ficam cada dia mais evidentes a dificuldade e a ineficácia do trabalho isolado. É em torno de um projeto de escola, com claros objetivos de formação do aluno e do cidadão, que professores, diretores e outros profissionais da Educação devem-se congregam para um trabalho significativo junto aos alunos.

Outro aspecto a ser destacado se refere ao papel do coordenador pedagógico em conhecer as dificuldades de ensino e aprendizagem no seu local de trabalho, favorece para a formação continuada em exercício, tendo como ponto de referência ‘o seu local’. Conseqüentemente, isso trará grandes resultados, porque partem dos seus problemas reais para encontrar meios que possibilitem estudos teóricos para desenvolver suas atividades. A experiência prática é importante quando possibilita um salto para além da prática, buscando fundamentações teóricas que as subsidiem.

Esses aspectos que contribuem para a formação do coordenador pedagógico iniciante, bem como de todo professor, é legitimado por Imbérron (2011, p. 47), “quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhorias das aprendizagens profissionais”.

Ainda assim, buscando melhorias para sua formação e suas aprendizagens, coordenando e fortalecendo aspectos que trazem relevância para o desenvolvimento da prática educativa, os coordenadores pedagógicos iniciantes enfrentam fragilidades ao iniciar sua

função como coordenador pedagógico, no que diz respeito a como conduzir ao que se sabe ser necessário, nas relações humanas a serem construídas e diante da necessidade real que a escola apresenta todos os dias.

Porém, é necessário tomar atitude, mesmo que naquele momento não seja a condição ideal. Assim, compete ao coordenador pedagógico, dar o suporte coletivo junto ao seu grupo de professores, estimular para que acreditem em seu potencial e possam superar as dificuldades na busca da resolução das dificuldades, assim como utilizar da escrita, dos registros e da documentação pedagógica para refletir sobre a prática dos professores e de sua própria.

Concomitantemente, a esses percursos realizados pelo coordenador com seu grupo de professores, vai se construindo sua experiência na função de coordenador pedagógico, na solidificação do papel de formador, articulador e transformador, contemplando as estratégias de articulação humana e pedagógica salutar ao papel da docência.

### **2.3. Escrever, registrar e documentar**

Desde criança escrevemos e por um período da vida somos instruídos e orientados a escrever rotineiramente, porém de maneira obrigatória e burocrática, principalmente no ambiente educacional. Ao longo da vida e de acordo com as necessidades somos impulsionados a manter a escrita presente cotidianamente.

Ainda quando criança, dentro do ambiente educacional, a escrita vem acompanhada da solicitação de uma terceira pessoa, a professora. De acordo com registros pessoais de observação, de modo geral, é solicitado às crianças e aos adolescentes: “escreva as palavras que vou dizer para você”; outra solicitação em atividades que aparece: “escreva a receita da culinária que fizemos”; outro comando comum presente: “escreva um texto sobre um momento marcante em sua vida”; ou ainda: “escreva o final da história”. A marcação fortemente direcionada é escreva, escreva, escreva e até mesmo, algumas ou muitas vezes, reescreva. Em contrapartida, escrever livremente, de maneira solta, sem uma consigna, o que o pensamento quer escrever, não é comum no ambiente educacional, sendo encontrada com maior frequência em diários pessoais e desta forma, muitas vezes, é deixada em segundo plano e não vista com o mesmo valor. Diante disso, (Weffort, 2011, p.5) destaca que:

Escrever deixa marca, registra pensamento, sonho, desejo de morte e vida.  
Escrever dá muito trabalho porque organiza e articula o pensamento na busca de conhecer o outro, a si, o mundo.  
Envolve, exige exercício disciplinado de persistência, resistência, insistência, na busca do texto verdadeiro, aquele que ‘o homem escreve com o seu próprio sangue’

Desta forma, escrever marca quem escreve e quem lê, pois ao escrever a pessoa compartilha suas vivências, suas experiências e seus valores, mas dá trabalho, pois junto com a escrita encontra-se o porquê escrever, o para quem escrever, o como escrever e o que escrever. Assim, diante desse processo de colocar o que conhece, as ideias, as vivências e experiências no papel, registram-se histórias. Warschauer (1993, p.56) afirma que “o registro é um grande instrumento para a sistematização e organização dos conhecimentos. É também a possibilidade de que a roda não se feche em si mesma, mas se abra para o mundo”.

Dentro do ambiente da instituição de educação infantil os registros escritos feitos pelos educadores e revelados nas documentações pedagógicas são necessários e fundamentais, é através deles que o trabalho pedagógico é sistematizado, que as histórias são contadas, as memórias sobre as experiências são produzidas, os processos são comunicados e a formação e reflexão da teoria atrelada a prática acontece. Assim sendo, Pinazza e Fochi (2018) indicam que diante da propagação das informações e formações em relação a prática da documentação pedagógica italiana em Reggio Emilia, houve uma celeridade para que essa prática fosse incorporada nas instituições de educação infantil na tentativa de construção de práticas distanciadas dos modelos transmissíveis, tão criticados e, devido seu apressamento, Pinazza e Fochi (2018, p. 16) alertam que:

Não tardou para que isso se revelasse um grande equívoco, mesmo porque o que se pratica correntemente sob a denominação de “documentação pedagógica”, não raro, se trata de uma coleção de meros registros escritos, fotográficos, em vídeos ou em áudios, que não atingem o estatuto de uma documentação pedagógica e tampouco provocam a tão sonhada transformação na prática educativa.

Esse apressamento foi visível nas instituições de educação infantil na prefeitura de São Paulo. Os estudos dentro das instituições se resumiam ao tema, mas todos, professores e formadores ainda eram e são aprendizes no assunto. Em consequência disso, até hoje as discussões nas instituições ainda permeiam o tema, pois ainda há uma grande caminho a percorrer para que os professores, salvo exceções, construam registros de qualidade para efetivarem a documentação pedagógica.

Dessa forma, diante de muitas pesquisas acerca do tema, é preciso compreender que existe uma grande diferenciação entre registro e documentação pedagógica e Rinaldi (2020) aponta que os registros elaborados pelos professores nem sempre geram documentação pedagógica, mas a documentação pedagógica implica a construção de bons registros, assim como a seleção, a organização, a análise, o armazenamento e a socialização.

Para complementar, Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 194) esclarecem as nuances que envolvem o conceito e declaram:

Quando usamos o termo “documentação pedagógica”, estamos, na verdade, referindo-nos a dois temas relacionados: um processo em um importante conteúdo desse processo. A “documentação pedagógica” como conteúdo é o material que registra o que as crianças estão dizendo e fazendo, é o trabalho das crianças e a maneira com que o pedagogo se relaciona com elas e com o seu trabalho. Tal material pode ser produzido de muitas maneiras e assumir muitas formas - por exemplo, observações manuscritas do que é dito e feito, registros em áudio e vídeo, fotografias, gráficos de computador, o próprio trabalho das crianças, incluindo, por exemplo, arte realizada no atelier com o atelierista. Este material torna o trabalho pedagógico concreto e visível (ou audível) e, como tal, é um ingrediente importante para o processo da documentação pedagógica.

Outro fator relevante de reflexão indicado por Rinaldi (2020), é que a documentação pedagógica representa uma escolha do que merece ser documentado e o que não será documentado também é fruto de outra escolha dentro do contexto e dos processos reflexivos. Assim sendo, ela afirma que “nunca há uma única história verdadeira”, pois ela é documentada a partir das experiências, vivências e olhar de quem a documentou.

Em paralelo a isso, Dahlberg, Moss e Pence (2006, p. 191) apresentam a documentação pedagógica como:

um instrumento vital para a criação de prática pedagógica reflexiva e democrática. Mas a documentação pedagógica é importante por outras razões. Ela tem um papel fundamental no discurso da construção de significado. Em vez de se basear em alguma medida padronizada de qualidade, como discurso da qualidade, a documentação pedagógica nos permite assumir a responsabilidade pela construção dos nossos significados e chegar às nossas próprias decisões sobre o que está acontecendo.

Perfazendo essa questão, Dahlberg, Moss e Pence (2006, p. 202) indicam que “a consciência do caráter construído da documentação também visualiza que o ato da documentação nunca é nem nunca pode ser um ato inocente”, pois ele carrega sentimentos, desejos, valores e concepções.

Considerando a teoria e a prática dentro das instituições públicas de educação infantil da cidade de São Paulo, os registros não são e nunca foram padronizados, cada unidade diante de seu processo histórico, baseadas nesses estudos, construiu suas práticas de registros acerca de suas referências sociais e educacionais, mas diante de toda esse apressamento, no qual o estudo e a prática aconteciam simultaneamente, percebeu-se que devido a autonomia e autoria de cada instituição havia uma diversidade de maneiras de registrar e que muitas delas não revelavam a essência do planejado e do vivido. Então, após uma pesquisa na área, a prefeitura de São Paulo optou por publicar um livro com orientações para nortear esses registros, não com o foco de restringir e enquadrar todos no mesmo padrão, mas sim orientar.

Assim sendo, os registros do cotidiano dos bebês e crianças e os processos de cada instituição de educação infantil, mais uma vez, foram o foco de discussão e estudo no sentido de refletir sobre o já experienciado para ressignificar, que Pinazza e Fochi (2018, p.17)

indicam como um movimento de “construir institucionalmente a possibilidade de que a reflexão a partir dos registros aconteça como parte do trabalho”, contribuindo com o reconhecimento e reinvenção do papel do professor a partir da observação, escuta de bebês e crianças, com base em seu percurso reflexivo, superando a visão de técnica objetiva.

### **2.3.1. A documentação pedagógica na prefeitura de São Paulo**

Como um início de conversa é possível verificar que existe um longo processo histórico em relação aos registros nas instituições públicas de educação infantil da prefeitura de São Paulo e, com ele, uma multiplicidade de instrumentos de registros utilizados por elas como descrito pela Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil, São Paulo (2020, p. 2):

Planejamento, carta de intenção, semanário, diário de bordo, caderno de observação, caderno reflexivo de passagem, portfólio, mural, painel, agenda, redes sociais, relatório individual do bebê e da criança, registros de reuniões e horários formativos, projeto político-pedagógico, entre outros.

Diante dos diferentes instrumentos listados acima, que já foram incorporados há um tempo e são estudados e utilizados, rotineiramente, nos diferentes Centros de Educação Infantil (CEI) diretos e parceiros e nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), algumas dúvidas quanto a sua elaboração e critérios de construção aparecem. Dessa forma, foi necessário a elaboração da Orientação Normativa de registros na Educação Infantil, São Paulo, (2020, p.3), originalmente publicada no diário oficial da cidade de São Paulo em 07/02/2019, que tem como objetivo “subsidiar as equipes gestoras e docentes na elaboração dos diversos instrumentos de registros das Unidades Educacionais e promover o estudo e a reflexão para que esses instrumentos de registros possam tornar-se documentação pedagógica”.

Rotineiramente, observa-se que ao falar sobre registro alguns autores complementam a palavra com o adjetivo reflexivo e essa questão advém de um processo histórico e educacional que partiu de registros descritivos para chegar nos registros reflexivos. Porém, quando lemos hoje a palavra registro, em uma documentação pedagógica elaborada por um educador, a reflexão já deveria estar imbricada, mas diante do processo de transição e aprendizagem sobre a documentação pedagógica ainda encontram-se alguns registros descritivos em processo de maior reflexão. Desse modo, nesta dissertação, o adjetivo reflexivo não estará como adjetivo da palavra registro, pois já está incorporado na palavra registro.

Assim, para acompanhar o caminho construído acerca dos registros até chegar no formato que são encontrados hoje nas unidades educacionais da prefeitura de São Paulo, é preciso se aproximar do processo histórico da produção desses registros na educação infantil paulistana que conta com dois percursos distintos: um relacionado aos CEIs e outro às EMEIs. Em 2001, por meio do decreto nº 38.869/99 as creches diretas e indiretas que eram mantidas pela Secretaria de Assistência Social (SAS) passaram a se chamar Centro de Educação Infantil (CEI) e integrar o sistema municipal de educação. Com essa transição de secretarias, as fichas de saúde da criança e os cadernos de sala, que eram as experiências de registros descritivos nas creches, migraram para os CEIs até que novas preocupações surgiram, sendo implantados como registro, ainda descritivos, os diários de classe que continham a frequência e as atividades desenvolvidas pelas crianças, prática rotineiramente utilizadas nas EMEIs.

Já o processo histórico das EMEIs é um pouco mais longo, pois já estavam integradas na secretaria de educação há mais tempo. Em 1991, com a aprovação do decreto nº 32.892 que dispõe sobre o regimento comum das escolas municipais de São Paulo, foram introduzidos os relatórios descritivos individuais como registros de avaliação das crianças da Educação Infantil.

O ano de 2004 se configurou um marco na Educação Infantil da prefeitura municipal de São Paulo, pois foi publicada a orientação normativa 01/04 - SME construindo um regimento da infância, aprovada pelo parecer do Conselho Municipal de Educação nº 29/04 que trouxe considerações relevantes em relação à concepção de escola, currículo, avaliação e principalmente à concepção de bebê e criança como produtora de conhecimento e cultura desde o nascimento. Assim, as fichas de saúde da criança foram substituídas por avaliações com observação sistemática e contínua de desenvolvimento e aprendizagem dos bebês e crianças e a reflexão do professor ao final do semestre letivo.

Após alguns anos, os processos de avaliação e registros foram sendo adaptados com os novos estudos da rede municipal e vieram as orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para a educação infantil, São Paulo (2007). Um pouco depois, a orientação normativa nº 1: avaliação na educação infantil: aprimorando olhares, São Paulo (2013) e em 2013 com a alteração na LDB de 1996 pela Lei nº 12.796/2013 a nomenclatura documentação pedagógica apareceu pela primeira vez. Ampliando a discussão, a secretaria municipal de educação (SME) elaborou o currículo integrador da infância paulistana, (2015, p. 66) que destaca a importância de documentar e traz como conceito que:

A documentação pedagógica propõe-se a comunicar as vivências e as experimentações de bebês e crianças, suas descobertas, criações, ideias e aprendizados expressos pelas linguagens de expressão, permitindo a percepção e reflexão docentes sobre o que as crianças pensam, fazem, falam, teorizam, problematizam sobre os desafios que lhes são apresentados.

Diante de todo esse processo histórico e baseado na última Orientação Normativa de Registros, São Paulo (2020, p.2) é possível evidenciar que os registros devem ultrapassar o simples cumprimento burocrático, pois:

os registros devem ser considerados como instrumentos reveladores das práticas cotidianas e como recursos pedagógicos para a ressignificação dessas práticas. Os registros do cotidiano da UE são elaborados pela(o) professora(or) a partir da observação e da escuta de bebês e crianças, bem como da sua prática pedagógica, sendo também subsidiado pelas informações obtidas nas reuniões e nos encontros formativos, coordenados pela equipe gestora. Pertinente também observar a possibilidade de utilizar o diálogo com as famílias/responsáveis por meio de agenda, das redes sociais e/ou da documentação pedagógica.

Desta forma, cabe salientar que a documentação pedagógica como é solicitada hoje na prefeitura de São Paulo é nova e as discussões a respeito acontecem rotineiramente nos encontros entre os professores e coordenador pedagógico como apontado por São Paulo (2020, p. 40), “o processo investigativo será mais adequadamente vivenciado se for dialógico e a(o) professora(or) ter um interlocutor para os seus escritos é primordial”.

A partir do caminho construído de registros na prefeitura de São Paulo descrita anteriormente, atualmente a solicitação é que os professores construam diários de bordo com o objetivo de explicitar o saber-fazer docente, trazendo com qualidade, o planejamento, as reflexões, os registros infantis, os fazeres-docentes e os indicativos de formações coletivas. Porém, entende-se que estamos em processo de transição, no qual a aprendizagem em relação a qualidade do registro é peça fundamental para compor a documentação pedagógica. Desta forma, a Orientação Normativa de Registros, São Paulo (2020, p. 41) elenca três ordens que compõem a riqueza e o motivo para se escrever um diário de bordo que potencializa a interlocução:

Individual - quando a(o) professora(or) escreve, seu processo reflexivo é acionado, há uma necessidade de explicitar a si seus critérios e parâmetros, e existe um encontro com o seu fazer-saber;

Parceria - a leitura sistemática da(o) coordenadora(or) para as escritas docentes e suas devolutivas escritas auxiliam a(o) professora(or) a conseguir aprofundar cada vez mais suas análises, indagar suas escolhas, perceber suas potencialidades e limites;

Coletiva - quando o grupo é escritor de diários de bordo, há uma sinergia reflexiva na UE que possibilita a existência de uma “comunidade de aprendizagens”, nos termos de Francisco Imbernón (2010), e o mais significativo, abre-se a oportunidade de o grupo trocar práticas de forma mais estruturada.

Entretanto, devido aos processos que cada unidade educacional vive, cabe salientar que o diário de bordo em seu desígnio ainda não é um instrumento de registro materializado

dentro de todas as unidades educacionais, algumas já conseguem atingir esse fim, mas outras, em sua maioria, estão em processo, em estudo e com a intenção de práticas de mudança. Desta forma, buscam dentro do planejamento, nomeado como semanário que é uma prática consolidada na rede, incluir a organização dos tempos, espaços e materiais com encadeamento e distribuição de atividades ao longo da semana, incluindo também, a agência infantil e docente trazendo narrativas de cenas cotidianas para a discussão e reflexão.

Por conseguinte, o diário de bordo é visto como uma estratégia de registro que contém as experiências profissionais e observações do seu fazer, em que o professor inclui suas interpretações, opiniões, sentimentos, reflexão e pensamentos, de maneira espontânea, autêntica e particular, com a intenção de explicitar o seu fazer cotidiano. Por isto, de acordo com a Orientação Normativa de Registros, São Paulo (2020, p.42), não há uma forma fechada de se produzir a narrativa, o que existem são pistas:

- indicativo da proposição do dia com destaque às atividades permanentes, como: leitura diária, momentos de alimentação, uso do parque (reconhecemos que muito se perde em observações por simplesmente banalizarmos as atividades permanentes).
- interesse dos bebês e das crianças para as propostas; organização dos espaços, tempos e materiais para o dia.
- falas ou observações específicas de alguns bebês ou crianças todos os dias (assim, ao final do mês, garante-se no mínimo uma observação para cada bebê/criança).
- desdobramentos na condução da proposta didática originada a partir das considerações infantis.
- possibilidades refletidas pela(o) professora(or) de futuros encaminhamentos.
- indicativos da coordenação pedagógica.

Isso posto, o professor observa, escuta, interpreta, une a prática e a teoria e registra, mas cabe salientar que muitas vezes, a escrita desse professor é fruto de uma prática do registro não espontâneo, conduzido por uma consigna padronizada e todo esse percurso faz com que tenha dificuldade de produzir essa escrita autoral, reflexiva e particular.

Diante desse fator, voltamos novamente ao ambiente educacional, para além da escrita das crianças, agora pensando na escrita dos educadores que também são orientados a escrever, igualmente por solicitação de uma terceira pessoa e com a mesma burocracia da criança. Como são esses registros? Será que todos os professores estiveram presentes nesse processo de construção da escrita de registros? Será que compreendem como fazê-los? Será que todos fazem e entendem o objetivo de cada um deles ou fazem somente porque alguém manda fazer? Será que são somente descritivos, descritivos-reflexivos ou são totalmente reflexivos? Será que compõem todos os itens que a orientação normativa aponta? Será que o coordenador pedagógico consegue ser parceiro na escrita e reflexão ou o professor entende que o registro é um documento somente dele?

Partindo de todas essas questões, o processo de transição e materialização desse instrumento caminha a partir dos movimentos de cada unidade educacional. Além disso, esse processo também é história, também é experiência que busca novas relações e continuidade nas aprendizagens dos bebês, das crianças, do professor e do coordenador pedagógico para o desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, a partir de toda a orientação normativa de registro elaborada, os professores buscam a parceria do coordenador pedagógico para que possam ampliar suas aprendizagens e qual é o papel desse coordenador pedagógico? Quais aprendizagens são urgentes e necessárias aos coordenadores pedagógicos que estão iniciando e se deparam com essa orientação? Quais desafios enfrentam para articular o prescrito e o realizado junto aos educadores da unidade?

### **2.3.2. O documentar do coordenador pedagógico na prefeitura de São Paulo**

Como trabalho anteriormente, os registros dos processos vividos pelos bebês e crianças dentro do ambiente educacional são comunicados através dos registros pedagógicos que são construídos pelos professores e orientados, acompanhados e auxiliados pelo coordenador pedagógico.

Para entender como as devolutivas dos registros acontecem pelo coordenador pedagógico, é preciso, mais uma vez, evidenciar como esses registros acontecem pela mão do professor. São Paulo (2020, p.21) aponta que:

os registros docentes não podem ser apenas descritivos ao relatar o que aconteceu no dia a dia, mas também ser analíticos, tentando compreender as experiências ocorridas/vividas para buscar relações com a continuidade do trabalho a ser desenvolvido. Nesse cenário, a(o) professora(or) que observa, escuta, registra e interpreta o cotidiano de sua turma de bebês/crianças produz a possibilidade da documentação pedagógica, tomando consciência de seus potenciais como aprendiz e se desenvolve profissionalmente.

Os registros representam um processo possível de composição de memórias e de desenvolvimento profissional, em que o professor é autor e narrador do seu fazer pedagógico. Nesse sentido, a orientação normativa de registros, São Paulo (2020, p. 20) indica que cabe ao coordenador pedagógico:

acompanhar, orientar e auxiliar a produção dos registros docentes, de modo que esses sejam a expressão da intencionalidade docente, tanto no momento do planejamento, quanto no momento de registrar o cotidiano pedagógico de sua turma e o percurso do desenvolvimento e aprendizagem dos bebês e das crianças. A(O) coordenadora(or) é a(o) principal interlocutora(o) das(os) professoras(es) em seus processos sobre seus registros. Nesta perspectiva, os registros são instrumentos de

consolidação de diálogos para ampliação do sentido do que se deve registrar a respeito da prática pedagógica.

Quando falamos em diário de bordo e também na consolidação da prática do diálogo entre o professor que registra o fazer e o coordenador pedagógico que através de sua devolutiva os instiga, questiona e alavanca para novas reflexões, não podemos deixar de evidenciar a pedagogia participativa que o Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil, São Paulo (2019, p. 35) aponta como “a desconstrução do modo tradicional e transmissivo de fazer pedagogia”. Dessa forma, é preciso cuidado, dedicação e reflexão acerca dos registros, eles não podem ser apenas descritivos ao relatar o que acontece.

Por este motivo, a Orientação Normativa de registros indica direcionamentos para cada educador em relação aos registros e nesse momento retomo o meu problema de pesquisa: as devolutivas nos registros dos professores, produzidos pelos coordenadores pedagógicos iniciantes ajudam na reflexão, ressignificação e amadurecimento de sua prática pedagógica? A partir da minha problemática, busco na mesma Orientação Normativa, São Paulo (2020, p. 15) o que cabe ao coordenador pedagógico, e nela encontro:

É importante destacar que o coordenador pedagógico é o profissional que está diretamente ligado ao acompanhamento, à orientação e ao auxílio da elaboração dos registros pedagógicos por parte das(os) professoras(es), contando com os horários formativos nas unidades diretas (Jornada Especial Integral de Formação, Projeto Especial de Ação e Horas Atividades) e com as reuniões pedagógicas em todas as unidades diretas e parceiras (indiretas e particulares) e para construção, consolidação e trocas sobre os instrumentos de registros da UE e dos territórios. Especificamente, o documentar da coordenação pedagógica não é um processo isolado, ele vem a partir do registros elaborados pelas professoras.

Diante do exposto, fica claro que os registros pedagógicos precisam acontecer em parceria, na qual o professor inicia com suas narrativas, acontecimentos, objetivos, planejamentos e reflexões e o coordenador pedagógico entra para compor e enriquecer a reflexão crítica já trazida pelo professor, a ponto de ambos refletirem juntos e descobrirem os melhores caminhos a serem percorridos, como cita o excerto abaixo de São Paulo (2020, p.17).

O registro escrito da(o) professora(or) e a devolutiva por escrito da equipe gestora garantem a reflexão crítica sobre a prática. A equipe gestora, ao destacar ou reconhecer os registros docentes, no sentido de qualificá-los, contribui para a construção da documentação pedagógica.

Dessa forma e de acordo com Fujikawa (2012, p. 128),

O registro documenta, traduz aquilo que se faz (ou que se pensa que se faz). Na escrita de sua prática, o educador (professor ou coordenador) assume a autoria daquilo que faz, de suas escolhas e opções, avaliando as decisões tomadas, revelando as concepções sob as quais apoia suas ações (mesmo quando, por vezes, esse conteúdo está “oculto” em sua escrita).

Mais uma vez, é importante evidenciar o quão interessante é a parceria entre os autores da documentação pedagógica e devido a isso, São Paulo (2020, p. 56) mais uma vez evidencia que é fundamental que “à(o) coordenadora(r) ler esses registros periodicamente, validando o processo de escrita, organizando devolutivas com o objetivo do aprimoramento da prática, da observação, da escuta e da escrita de qualidade”.

Partindo da ideia de que o registro é um instrumento de organização, voltamos ao olhar do coordenador pedagógico ao ambiente educacional, para além da solicitação da escrita para os professores: será que ele era um professor que entendia muito bem o que era um diário de bordo? Será que essa estratégia de registro era uma prática do seu fazer enquanto professor? Será que essa interlocução é tarefa segura para ele?

Diante de tantas perguntas, do fazer pedagógico dentro da instituição do coordenador pedagógico, retomo para o professor que acabou de ingressar como coordenador pedagógico e tem em suas mãos dezenove atribuições diferentes das que tinha como professor, que são somadas à Orientação Normativa de Registros que faz uma orientação específica para ela e multiplicada pelo número de professoras e bebê e/ou crianças da unidade. Como será que acontece essa inserção profissional?

#### **2.4. Inserção profissional: o início de carreira**

Antes de falar da inserção profissional do coordenador pedagógico e seu contexto atual de trabalho é importante relatar o cenário temporal que as coordenadoras pedagógicas vivenciaram desde o início da função. Para caracterizar o momento específico vivido pelas pessoas e pelas escolas: a Pandemia de Covid-19, é importante evidenciar que esse foi um período que para muitos houve um renascimento, outros não tiveram esse privilégios, mas para todos foi uma eterna novidade do mundo.

O vírus se espalhou por todos os continentes e no dia 11 de março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou Pandemia para a infecção da Covid-19. Nessa época, o Brasil contava com apenas 50 casos da doença e nenhuma morte, mas o crescimento estava acelerado mundialmente e o município de São Paulo, decidiu, através do decreto nº 59.335, de 06/04/2020, declarar situação de emergência.

O Brasil inteiro buscava estratégias para enfrentar a Pandemia dentro dos muros da unidade educacional fechada e no município de São Paulo não foi diferente, cada escola buscou meios para manter as aprendizagens significativas e ativas mesmo a distância.

Ninguém sabia ao certo o que aconteceria, como aconteceria e quanto tempo duraria. Muitos sentimentos inexistentes no dia a dia do fazer pedagógico apontaram e com eles o medo, inquietação e insegurança em todas as pessoas. Assim, educadores, incluindo os coordenadores pedagógicos, se viram em uma situação diferente de tudo que já tinham vivido anteriormente, até mesmo enquanto professores e diversos fazeres pedagógicos já consolidados ao longo dos anos de docência se estremeceram.

O desafio estava na mão de todos os educadores e, no caso dos coordenadores pedagógicos iniciantes, além do desafio de enfrentar a nova função, a enfrentaram durante a pandemia. Assim, com o intuito de buscar estratégias para a organização do trabalho, mesmo à distância, buscou-se o atendimento remoto para as crianças e também para os encontros entre o coordenador pedagógico e as professoras. Nesse cenário, o coordenador pedagógico iniciante que estava em período de adaptação ao cargo e função precisou se adaptar e ocupar um novo modelo de ação.

#### **2.4.1. Quem é o profissional em início de carreira?**

Quando pensamos no coordenador pedagógico da rede municipal de São Paulo em início de carreira, lembramos que ele, antes de se tornar coordenador pedagógico, teve uma carreira como professor dentro da prefeitura. Todas as pessoas que se tornam coordenadores pedagógicos, neste município, entram através de concurso por acesso, pois já são concursadas como professor e acessam o cargo de coordenador pedagógico. Uma outra maneira de ser coordenador pedagógico nas instituições educacionais é por designação, isto é, a pessoa tem um cargo como professor na prefeitura de São Paulo, mas devido a ausência do coordenador pedagógico na unidade, por saúde, por estar em outra função ou qualquer outra situação, abre-se a vaga na unidade e então, professores, independente do segmento que atuam, se candidatam à vaga, e o conselho de escola ou conselho de CEI indica o coordenador pedagógico mais adequado para a função. Sendo assim, por concurso ou por designação, é necessário que o professor tenha, no mínimo, três anos de experiência como docente para poder assumir o cargo de coordenador pedagógico.

Então, para iniciar a discussão a respeito do coordenador pedagógico em início de carreira, vale ressaltar que Cruz; Farias e Hobold (2020, p.4) indicam que iniciantes são “aqueles que iniciam a carreira profissional não mais na condição de estudante. Trata-se, portanto, daqueles professores que se encontram recém-licenciados e certificados profissionalmente”. Mas, esse coordenador pedagógico não é recém-licenciado, ele tem uma

experiência mínima de três anos como professor. Desta forma, como pensar nesse início de carreira desse coordenador pedagógico? Assim, mesmo tendo experiência na educação, esse é um novo começo, marcado por um novo percurso de inserção profissional.

Isto posto, para diagnosticar e esclarecer o profissional em início de carreira trago alguns autores que em sua pesquisa justificam esse período inicial: Huberman (1995), Marcelo Garcia (1999, 2010) e Tardif e Raymond (2000), se debruçam nas pesquisas em relação ao ciclo de vida do profissional docente. Todos eles determinam fases para esse momento, mas não entram em concordância quanto ao tempo de duração de cada uma das fases e também quanto a sua duração.

As pesquisas desses autores destinam-se diretamente aos professores, porém podemos considerar as ideias e transportá-las para os coordenadores pedagógicos, pois muito do que eles trazem diz respeito à inserção do profissional na carreira e não sobre a carreira em si. Desta forma, relatam que cada fase é experienciada e vivida de diferentes maneiras por cada um e, em algumas vezes, por não ter uma linearidade, podem acontecer em ordens diferentes, ou até mesmo, algumas etapas podem ser suprimidas, pois não são fixas.

Cada um dos autores citados define um limite de tempo para tratar a fase inicial da docência. Huberman (1995) define que o iniciante é o docente com até três anos de exercício profissional. Marcelo García (1999) caracteriza iniciantes, os professores em um período de cinco anos de trabalho. Tardif e Raymond (2000) delimitam sete anos de trabalho na docência como período inicial. Por conseguinte, todos evidenciam que os iniciantes estão aprendendo a profissão, sendo assim, vivem uma fase desafiadora e complexa.

Na maioria das vezes, antes de o coordenador pedagógico acessar o cargo, ele tem um curto período de tempo para se preparar para a função e quando se prepara, essa preparação é marcada pela teoria, sob estudos e não pela prática. Ao ingressar no cargo, o coordenador pedagógico mergulha em suas atribuições, tentando dar conta de tudo que lhe cabe. Dessa forma, Groppo e Almeida (2013, p. 94) interpretam que esse início de carreira é “árduo para muitos professores coordenadores”, pois precisam relacionar o contexto atual com o que já viveram, balizar as experiências e vivências, relacionar-se a um novo grupo profissional, constituir nova identidade profissional e aprender a realizar outro tipo de trabalho atrelado à docência, mas diferente dela que tinham conhecimento.

Diante desse fator, pensar no coordenador pedagógico em início de carreira é pensar que hoje ele é iniciante, pois está em início de carreira na função, mas ele, em sua maioria, é experiente como professor e conhecedor da dinâmica profissional da prefeitura de São Paulo. O tempo como professor traz ao profissional experiência, na qual os coordenadores

pedagógicos iniciantes se apoiam, porém Groppo e Almeida (2013), dizem que mesmo ao se apoiar nas experiências adquiridas ao longo de sua carreira, essas experiências não são suficientes para que ele consiga atuar com qualidade.

Nesse momento, assumir a coordenação pedagógica é aprender a nova função, que envolve muito mais que seguir as atribuições, é unir a teoria adquirida ao longo da vida profissional e usá-las na prática. Para tanto, Placco e Souza (2019) elencam três dimensões fundamentais para o dia a dia do coordenador pedagógico: articuladora, formadora e transformadora. Ações que não se separam, constituindo uma engrenagem.

Ao pensar nas três dimensões trazidas pelas autoras, Placco e Souza (2018, p.14), enfatizam que a formação deveria pautar, substancialmente, o trabalho do coordenador pedagógico na unidade educacional. Assim, entendem a formação como “um conjunto de ações integradas, intencionalmente planejadas e desencadeadas pelo formador, voltadas ao(s) grupo(s) pelo(s) qual(is) é responsável, para promover mudanças na ação dos formandos.”

Diante do processo de formação, que é uma das atribuições que os coordenadores pedagógicos mais se preocupam, como será que se dá a interlocução com a articulação e transformação? Buscamos a resposta em Placco e Souza (2019, p.30) que inscrevem que “a articulação, por exemplo, implica ações formativas e também é conteúdo da formação. Então, por meio da articulação, as ações formativas são planejadas e efetivadas, o que levaria à transformação da realidade” .

Dentro dessa engrenagem formação, articulação e transformação, o coordenador pedagógico trabalha rumo à transformação de práticas na unidade educacional e recorreremos mais uma vez a Placco e Souza (2019, p.30) para conceber que “se a formação tem a transformação no próprio ato de formar, a formação envolve transformação e, a um só tempo, é conteúdo dela.”

Nesse pequeno espaço de tempo, o coordenador pedagógico iniciante necessita aprender rapidamente muitas coisas, porém algumas vezes se encontra sozinho, sem parceria para conversar e pensar estratégias para as ações. O choque de realidade é muito grande e gera inseguranças e medos que fazem com que busquem em sua prática e em suas referências de gestores o modelo de ação.

No próximo capítulo, apresenta-se a metodologia desenvolvida para essa pesquisa.

### 3. CAPÍTULO II: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

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 produza em nós.  
Manoel de Barros

Neste capítulo pretende-se explicar, de maneira minuciosa, a ação desenvolvida nesta dissertação para alcançar os objetivos propostos, assim como justificar as escolhas para garantir o rigor metodológico.

A prática pedagógica profissional consiste em diferentes teorias que se correlacionam. Assim sendo, o rigor dos processos educacionais, atrelado com o cuidado, devem ser relevantes na observação e interpretação das informações coletadas.

Para responder ao problema de pesquisa relacionado ao objetivo geral deste trabalho que visa identificar se os coordenadores pedagógicos iniciantes utilizam de seus registros para fomentar a prática pedagógica pessoal, optou-se por uma pesquisa com a abordagem qualitativa que de acordo com Ludke e André (2017) levam os participantes atribuírem significado à realidade. Dessa forma, além de trazerem questões relativas aos fenômenos educacionais, integram um contexto complexo, pois envolvem diferentes participantes que trazem diferentes pontos de vista a partir da mesma situação.

É importante destacar que a abordagem qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), é política, pois tem uma função social e também não é neutra e nem imparcial, justamente por evidenciar a realidade das pessoas, muitas vezes, daquelas que não são vistas, sequer ouvidas. Outra questão importante discutida pelos mesmos autores, diz respeito ao pesquisador que tem sua presença efetiva enquanto tradutor dos dados da coleta.

Entende-se, assim, que a abordagem qualitativa dialoga com a pesquisa narrativa, que Nakayama e Passos (2018, p. 09) trazem como “uma técnica e procedimento de produção de dados, subsidiando o estudo da formação e do trabalho docente em seus mais diversos aspectos”, na qual os participantes, a partir de uma consigna, narram suas vivências, e especificamente, nesta pesquisa, narram o percurso profissional, as experiências ao longo da carreira, as dificuldades e demandas profissionais, assim como sentimentos do ser e estar no cargo de coordenador pedagógico, medidas que encarrilham processos reflexivos e de tomada de consciência de seu percurso pessoal e profissional.

Diante do exposto, Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 91) definem que:

as narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar, Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independente do

desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal.

Desta forma, evidencio a importância do ato de contar histórias, intencionalmente, como mencionado no excerto acima, e então retomo a epígrafe deste capítulo, e saliento a importância do encantamento que a pesquisa narrativa causou em mim, fazendo com que ela seja a métrica da minha pesquisa.

### **3.1. Para além da pergunta e resposta: porque a pesquisa narrativa?**

Quando é feita a escolha da pesquisa narrativa já se entende que a narrativa se diferencia de um questionário com perguntas e respostas, que, algumas vezes, são desconexas umas das outras. A narrativa transcende as ações, a caracterização de lugares e as expressões das pessoas, ela flui, traz as ações, a caracterização e as expressões entrelaçadas às significações e valorização da história de vida da pessoa e valorização do contexto social em que ela está inserida.

Desta forma, a pesquisa narrativa se aproxima e dá sentido ao observado e ao saber vivido pela pessoa, Souza e Meireles (2018) validam essa investigação e relatam que é possível significar a experiência da pessoa através da linguagem contada advinda da experiência vivida.

Em continuidade, Souza (2014, p.43) disserta sobre as narrativas e complementa, “elas centram-se nas trajetórias, percursos e experiências dos sujeitos, são marcadas por aspectos históricos e subjetivos frente às reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar, e narrar.”

Essa dimensão epistemológica que ao mesmo tempo é metodológica, surge com o advento dos métodos (auto)biográficos em meados do século XXI nos estudos de ciências sociais e, logo em seguida, nas pesquisas educacionais. Diante desse fator, Souza e Meireles (2018, p. 20) anunciam que a ideia partiu de uma proposição de resignificação da subjetividade humana, em que “as pessoas passam de estatuto de objeto de análises para o de sujeito protagonista da investigação”. Assim, a pessoa-participante, diante do narrar marcante, produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e também sobre o cotidiano que o cerca, proferido diante da subjetividade, da particularidade, das experiências e dos saberes.

Souza e Meireles (2018, p.21) descrevem que:

a pesquisa narrativa constitui-se como uma perspectiva fértil de investigação, permitindo romper com o antigo paradigma entre o cientista e o objeto estudado, e, do mesmo modo, capturar, compreender e interpretar experiências humanas, inscritas numa realidade subjetiva (olhar para si) e intersubjetiva (relação com o contexto).

A partir dessa perspectiva, atrelada à dissertação que busca ouvir a narrativa dos coordenadores pedagógicos iniciantes em seus processos formativos relacionados à devolutiva dos registros feitos pelos professores, preferiu-se essa abordagem de pesquisa, pois juntamente à pesquisa narrativa, a entrevista narrativa, idealizada por Schutze (2011), é mais profunda, pois vai além da estrutura de perguntas e respostas, ela busca acabar com a solidez imposta pelas entrevistas estruturadas e/ou semiestruturadas, tomando as histórias de vida como foco de análise.

Assim sendo, as narrativas são próprias e de certa forma, uma maneira artesanal de comunicação, utilizadas para contar histórias como assinala Benjamin (2012, p. 221). “Ela não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada, como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele.” Assim, revelam experiências particulares e estabelecem histórias de vida dentro de contextos sócio-históricos, marcando identidades. Desta forma, na entrevista narrativa o participante se expressa, transportando não só a sua vivência, mas sim a vivência de quem está com ele. Sua voz é a voz de outros.

Enquanto atividade formadora, Josso (2002) afirma que a experiência formadora na narrativa, é caracterizada como um conceito de articulação consciente, em construção, pois acontece a partir do ato de narrar e escrever sobre si e sobre a sua história, atribuindo sentido ao que foi vivido de acordo com as significações individuais e também coletivas sustentando as aprendizagens.

Para esclarecer ainda mais, no item subsequente, apresentam-se os motivos pelos quais foram conduzidas as escolhas dessa abordagem de pesquisa, tal como o cenário no qual foi desenvolvida a pesquisa, abrangendo cinco coordenadores pedagógicos iniciantes da Diretoria Regional de Educação (DRE) Butantã, da rede municipal de ensino de São Paulo.

Os procedimentos metodológicos são esclarecidos e a produção de dados aqui colocada para a análise.

### 3.2. Contexto e participantes da pesquisa

A referida pesquisa foi feita com 5 coordenadoras pedagógicas iniciantes que atuam em unidades educacionais de educação infantil, na região oeste de São Paulo, pertencentes à DRE Butantã, local escolhido por mim, pois é a região que atuo como professora.

#### 3.2.1. O processo de construção e efetivação da pesquisa

A pesquisa é um processo de construção única, na qual se constrói a partir, neste caso, do processo pessoal narrado que se entrelaça com o processo do pesquisador, como assinalado por Souza e Meireles (2018, p. 19).

Na pesquisa narrativa, cada sujeito, entendido como narrador valendo-se dos próprios recursos biográficos, possui um motivo que organiza, integra, direciona e elege os elementos e acontecimentos que dão forma a sua narrativa, tornando-a subjetivamente única, original e irrepetível por conta dos significados pessoais contidos em cada uma das histórias narradas.

Desta forma, Clandinin e Connelly (2011, p. 134) “considerando que os textos são nossa forma de falar sobre o que é considerado como dados na pesquisa narrativa e tendo em vista que os dados tendem a carregar ideia de representação objetiva de uma experiência de pesquisa”, descrevo esse momento de construção da pesquisa que visa responder à inquietação trazida por mim. Assim, trago alguns excertos em formato de narrativas das minhas vivências carregadas de experiências, que aconteceram durante o período de autorização da pesquisa à entrevista com as participantes.

*Dia 11/09<sup>9</sup>: Depois de mais de um mês que enviei os documentos para a autorização de pesquisa, somente hoje, após muitas tentativas, consegui elaborar uma lista, com a ajuda da equipe da Divisão Pedagógica (Diped) com 7 possíveis participantes. Estou angustiada, apreensiva, será que esse é um número suficiente? Será que preciso de mais? Será que todos eles vão topa participar? Mas, esse número é um dado que tenho que levar para a pesquisa, não temos um número grande de coordenadores pedagógicos iniciantes na educação infantil aqui na DRE Butantã. As vagas disponíveis acabam sendo ocupadas por coordenadores que migram do Ensino Fundamental para a Educação Infantil.*

Diante da angústia de possivelmente ter poucos participantes na pesquisa, e identificar através dos dados fornecidos pela Diped, que o número de coordenadores pedagógicos iniciantes nas instituições de Educação Infantil na DRE Butantã, pertencentes a rede

---

<sup>9</sup> Os excertos de narrativas escritas pela autora da dissertação serão aqui expostos em itálico para a diferenciação.

municipal de São Paulo é pequeno, é possível identificar que essa informação é relevante para a pesquisa. As instituições, dessa região, são ocupadas por coordenadores pedagógicos com larga experiência na função.

*Dia 15/09: Ufa! Autorização dada! Muito animada liguei para os participantes, consegui falar com dois deles de imediato que toparam na mesma hora, outros dois não estavam presentes na unidade, uma em férias e a outra tinha ido ao médico e voltava mais tarde. Mais tarde, não consegui mais contato e os demais não consegui nem acesso a eles, estavam em JEIF<sup>10</sup> com os professores, atendendo Guarda Civil Metropolitana ou familiares. Acho que as urgências e os momentos de “apagar o incêndio” que os coordenadores pedagógicos dizem tanto, já estão acontecendo por aqui, mesmo antes de iniciar a entrevista com eles.*

Garrido (2015, p. 11) discorre sobre os obstáculos que os coordenadores pedagógicos encontram para realizar suas atividades. “Ele é atropelado pelas urgências e necessidades do cotidiano escolar”. E completa, enquanto iniciante ele tem suas atribuições mal compreendidas e mal delimitadas, fator que incorre, muitas vezes, a ser atropelado pelas urgências. Desta forma, busca no fazer um lugar no grupo e nessa vontade de querer fazer e ser legitimado busca realizar diferentes tarefas, muitas fora de suas atribuições.

Nessa dinâmica, a identidade do coordenador pedagógico passa por diferentes relações, como apontam Placco e Souza (2017). As autoras inspiradas no romance Um, nenhum e cem mil fazem uma analogia com o fazer do coordenador pedagógico que ora age como um, aquele que incorpora seu papel de coordenar na condução do trabalho pedagógico, ora como nenhum, pois se anula, se submete às imposições e emergências ou como cem mil, aquele que tenta dar conta de tudo, atender todos os pedidos, para ser reconhecido e valorizado. Nesse ideal de atender a todos os pedidos é que os coordenadores se encontram.

*Dia 19/09: Sexta tentei ligar, mas sem sucesso. Hoje, o dia foi mais animador, consegui falar com a maioria deles, faltou somente um. De maneira geral, as coordenadoras ficaram animadas com a pesquisa e quiseram participar, somente um coordenador que senti resistência, pediu que eu explicasse a pesquisa, os objetivos, o tempo de duração e o que ele precisaria fazer, e após a explicação disse que os afazeres na instituição naquela semana estavam intensos e que me retornaria assim que acalmasse. Acho que ele quis ser delicado e não me falar um não de cara, mas senti um não nas entrelinhas, contudo a esperança é a*

---

<sup>10</sup> JEIF é a sigla utilizada para Jornada Especial Integral de Formação, opção feita pelos professores de Educação Infantil e Fundamental I para terem uma jornada de 40h/aulas distribuídas em horários com as crianças, horário de formação coletiva e individual.

*última que morre, quem sabe ele retorna. Hoje, também, conversei com a Lauri que disse que 6 participantes é um número possível de fazer a pesquisa. Ufa!! Vou dormir mais animada.*

*Dia 20/09: Fui dormir animada, mas também com algumas inquietações. A princípio, o objetivo era marcar o primeiro encontro individualmente e os posteriores com todos os participantes em um único encontro, mas diante da dificuldade de falar com os coordenadores e de suas demandas, acredito que a entrevista narrativa individualmente será a melhor opção.*

González Rey (2005) apresenta que a perspectiva epistemológica qualitativa, procura construir referências sobre o fenômeno aprendido, rompendo com a dicotomia entre o empírico e o teórico, objetividade e subjetividade. Para ele, é realizável um estudo com um único sujeito de pesquisa, devido ao conhecimento ser legitimado pela qualidade da análise e interpretação dos dados e não pelo número de participantes. Neste cenário, González Rey (2005, 35) evidencia que:

A expressão individual do sujeito adquire significação conforme o lugar que pode ter em determinado momento para a produção de ideias por parte do pesquisador. A informação expressa por um sujeito concreto pode converter-se em um aspecto significativo para a produção do conhecimento, sem que tenha que repetir-se necessariamente em outros sujeitos. Ao contrário, seu lugar no processo teórico pode legitimar-se de múltiplas formas no curso da pesquisa. A legitimação do conhecimento se produz pelo que significa uma construção ou um resultado em relação às necessidades atuais do processo de pesquisa.

*Dia 29/09: Hoje o dia foi corrido, consegui falar com a Cintia e com a Fernanda e as duas toparam fazer a entrevista na semana que vem. Corri para escrever as consignas e acabei de mandar para a Lauri, tomara que o caminho pensado por mim vá ao encontro das ideias dela.*

A consigna deve propor um tema acerca da realidade do entrevistado atrelado ao objetivo da pesquisa, aos quais trazem elementos geradores de narração e não direcionada a respostas pontuais.

*Dia 04/10: Hoje foi o dia da entrevista com Cintia. Confesso que eu estava um pouco apreensiva. Ela foi a primeira e não foi à toa, pois de todas as coordenadoras que se dispuseram em participar, ela é a única que eu já conhecia, ela trabalhou comigo no CEI em um momento muito bom da unidade, de muito estudo, parceria e empenho do grupo. Eu nunca tinha entrado no CEI que a Cintia é coordenadora pedagógica, ele é pequenininho, ela me mostrou cada espaço e pude perceber que todos os espaços são ocupados pelos bebês, crianças e educadores. Fomos para a lavanderia, disse ela que ali seria o local mais adequado, pois não era passagem de ninguém e não seríamos interrompidas (já pensei nas urgências novamente), quase que um esconderijo. A entrevista começou e em meio a*

*conversa, escutamos um barulho de serra. Tá vendo? Disse ela. “Aqui é muito pequeno, todos os lugares têm alguma coisa”. Fomos para o outro lado da unidade, em um espaço dito como parque, mas não é bem um parque, é um espaço cimentado com alguns brinquedos, mas as crianças que foram ocupar esse espaço, assim que a entrevista acabou, pareciam bem felizes. Conversamos por quase 1h, sai muito animada, com vontade de ouvir a entrevista no carro mesmo e já marcar os pontos relevantes, mas achei melhor esperar, ficar com as ideias que mais me atravessaram e anotar por aqui: sua experiência como psicopedagoga no NAAPA<sup>11</sup> a fez descobrir que poderia ser um par avançado para os professores; a maneira como foi e é recebida pelo grupo de professores a fortalece; o processo de documentação pedagógica em sua escola parece estar bem materializado.*

*Dia 06/10: Hoje ouvi a entrevista da Cintia. Nossa! Como a gente não consegue pegar todas as informações. É muita informação em tão pouco tempo, tem coisa ali que parece que eu não ouvi na hora, que ela nem tinha falado. Ainda bem que a gente usa como registros a gravação, para que realmente, não perca nada.*

A todo momento a construção de significados é construída, possivelmente algumas vivências trazidas pela participante se uniu com a minha, e dessa forma, as experiências se cruzaram de forma que o trecho narrado por ela tenha ficado marcado em minha memória. Diante do exposto, busco nos referenciais sobre documentação pedagógica de Pinazza e Focchi (2018) a representação do excerto acima. Os autores atribuem que a documentação pedagógica não é uma coleta de dados, mas passa pela observação, registro e reflexão e aqui faço um paralelo com a reflexão feita. Foi preciso uma nova escuta, para poder escutar o que não tinha sido escutado e refletir sobre.

*Dia 21/10: Hoje foi dia da segunda entrevista. O sentimento que estava no decorrer do trajeto era diferente do primeiro. Não conhecia a Fernanda, mas conversamos tanto pelo whatsapp, por ela ser amiga de uma amiga, que parece que eu já a conhecia. Cheguei no CEI, esse CEI é bem maior que o primeiro. Fui recebida com muito carinho por ela e já começamos a conversar antes mesmo de iniciarmos a gravação. Fomos interrompidas algumas vezes, (mais uma vez às urgências): uma criança doente; um material guardado na sala dela que precisava ser transportado para outro lugar; o prestador de serviço que olhou o espaço para fazer um reparo na parede.*

---

<sup>11</sup> Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA) atende às instituições da rede municipal de ensino de São Paulo no acompanhamento pedagógico de crianças e adolescentes que se encontram em significativos prejuízos em relação ao seu processo de escolarização devido a situações sociais, culturais ou emocionais. O núcleo é composto por equipe multidisciplinar sendo eles psicólogos, psicopedagogos e coordenadores do NAAPA, com o intuito de garantir os direitos de bebês, crianças e adolescentes quanto a permanência, desenvolvimento e aprendizagens.

*Em meio a tudo isso, é possível identificar a individualidade em cada entrevista, a mesma consigna foi dada, mas as entrevistas seguiram por caminhos diferentes. Cintia seguiu uma ordem cronológica quando falou de seu percurso, Fernanda foi contando, em um ir e vir, acredito eu, a partir das vivências mais marcantes e antes mesmo de eu dizer a segunda consigna, ela já tinha dado pistas da conversa. Fernanda tem um percurso parecido com o meu, entramos na mesma época na prefeitura, acumulamos o trabalho com escolas particulares e saímos da função de professora para tentar a gestão na mesma época. Diante da conversa com a Fernanda, o que me vem à mente é a questão da experiência. Os caminhos percorridos pelas professoras em início de carreira, diante do processo no qual o CEI estava, de transição de secretarias, quanta aprendizagem para todos!*

Como consequência das inquietações acerca do registro acima, Larrosa (2020, p.18) nos presenteia com questões a respeito da experiência que “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça”.

Ao término das duas entrevistas, foi marcada a qualificação da pesquisa.

*Dia 30/01: Aproveitei janeiro, que estou em férias, para marcar com as outras coordenadoras pedagógicas. Sei que mesmo com as unidades sendo organizadas para o início do ano letivo, talvez seria mais fácil marcar um dia para a entrevista do que durante o período em que elas estão acompanhando professoras novas que chegam, bebês e crianças no processo de acolhimento e consegui marcar com a Mariana. Mas, teve um entrave, tínhamos marcado na EMEI em que ela é coordenadora, porém ela não tinha se atentado à data e tinha uma reunião na DRE (mais uma vez penso nas urgências) e na última hora, quando mandei mensagem confirmando, ela desmarcou comigo, mas como minha mãe é vizinha da DRE, eu estava bem pertinho fazendo hora, perguntei da possibilidade de fazermos após a reunião da DRE e deu certo, fizemos a entrevista ali mesmo, na padaria do bairro. A conversa foi boa, mas não pude conhecer a EMEI.*

*Mariana, antes de ingressar como coordenadora, foi assistente de diretor, já é a terceira entrevistada que antes de assumir a função de coordenadora já teve outra experiência além de professora. Cintia trabalhou como psicopedagoga no NAAPA, Fernanda como Assistente de Diretor. Dentre tantos assuntos que Mariana falou: o seu desejo de não ser diretora de escola, os registros qualitativos que devem ser vistos também pelas EMEFs... o que mais mexeu comigo foi a respeito do processo de documentação pedagógica já materializado pelas professoras da sua EMEI e o quanto isso tem mudado com o Sistema de*

*Gestão Pedagógica (SGP)<sup>12</sup>. Como pode uma ferramenta que deveria auxiliar, destruir coisas consolidadas?*

*Hoje também, consegui contato com a Danielle, que me informou que devido a vaga dela no ano de 2022 ser precária, este ano ela mudou para outra DRE e não está aqui perto. Está é bem longe!*

*Dia 08/03: Pensamos em todas as possibilidades de encontro, mas os horários eram incompatíveis. Assim, decidimos fazer a entrevista no formato online e mais uma vez não conheci a escola, dessa vez uma CEMEI enorme. A entrevista foi muito boa, conseguimos conversar sobre todas as coisas que conversei com as outras meninas. Danielle assumiu o cargo de coordenadora pedagógica, mas antes já tinha exercido o cargo de Auxiliar Técnico Educacional (ATE) e professora. Também vivenciou o cargo de coordenadora, como designada. Uma particularidade que me encantou foi ela também pesquisar os registros e documentação pedagógica. Ela faz registros diários de sua prática e participa de um grupo de estudo focado nessa questão.*

*Dia 09/03: Não consigo de jeito nenhum conversar com uma das meninas que se dispôs em participar da pesquisa, mando mensagem e ela não responde ou não visualiza, não sei. Fico um pouco receosa de mandar várias mensagens, porque sei que a vida das pessoas não é fácil, tem muitos afazeres, e esse silêncio já diz alguma coisa. Não desejo que a coordenadora participe da minha pesquisa com pressa e com pouca vontade, desejo que esteja inteira. Assim, busquei naquela lista inicial de coordenadores pedagógicos iniciantes e resgatei uma coordenadora que inicialmente não tinha entrado na minha lista, pois ela era iniciante, muito iniciante, tinha somente um mês na função. Mas, como ela tinha se disposto a participar, parti para ela, para que completasse as 5 participantes.*

*Dia 28/03: Hoje encerramos as entrevistas. Fiz a última!! Confesso que não fui muito animada para essa, pois Miriam me falou que tinha ficado bem pouco tempo como coordenadora e que já tinha retornado à função de professora, mas no pouco tempo conseguiu perceber e acompanhar a função. Ao fim da entrevista, posso falar que ela me surpreendeu, trouxe pontos relevantes que serão utilizados em minha pesquisa e mostrou todo o seu processo de registro pedagógico enquanto professora, fator que auxiliou muito na sua estada como coordenadora.*

---

<sup>12</sup> O Sistema de Gestão Pedagógica (SGP) é um programa que substitui o Diário de Classe em papel e permite digitalmente registrar a frequência dos bebês e crianças, justificar as faltas, relatar as aprendizagens, as observações pedagógicas etc. Tem como objetivo facilitar o acompanhamento pedagógico da rede e oferecer dados para melhoria da educação.

Mesmo não conhecendo algumas das instituições pessoalmente foi possível fazer a caracterização de todas elas pelo site da prefeitura municipal de educação/SME.

### **3.2.2. Caracterização das instituições**

As unidades educacionais de educação infantil na prefeitura de São Paulo são divididas entre CEIs, EMEIs, CEMEIs, CEIIs e EMEBS. Os Centros de Educação Infantil (CEI) são escolas que atendem bebês e crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) atendem crianças de 4 a 5 anos e 11 meses e os Centros Educacional de Educação Infantil (CEMEIs) atendem bebês e crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, os Centros de Educação Infantil Indígena (CEIIs), que integram os Centros de Educação e Cultura Indígena (CECIs) trabalham com crianças de 0 a 5 anos e 11 meses e as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS) recebem crianças de 4 a 14 anos.

Na educação infantil, considerando as instituições diretas, a DRE Butantã é composta por 17 CEIs, 31 EMEIs e 1 CEMEI com uma coordenadora pedagógica em cada uma delas.

Como já evidenciado anteriormente, a pesquisa foi realizada com 5 coordenadoras pedagógicas iniciantes, sendo três atuantes em CEI e duas delas em EMEI.

Todas as instituições, acompanhadas pelas coordenadoras pedagógicas iniciantes participantes da pesquisa, contam com sala de diretor e assistente de diretor, sala de professores, sala da coordenação pedagógica, secretaria, cozinha, refeitório e lactário (nos CEIs) para as refeições dos bebês e das crianças, parque infantil, solário (nos CEIs), salas de referências para os bebês e crianças, banheiro com chuveiro para a higienização dos bebês e crianças, banheiro adequado para bebês e crianças, banheiro para funcionários e lavanderia. Assim como, alimentação escolar para os bebês e crianças, acompanhada por nutricionista, água filtrada, água da rede pública, energia da rede pública, esgoto da rede pública, lixo destinado à coleta periódica, acesso à Internet por cabeamento para a secretaria, sala de direção e sala da coordenação pedagógica.

Os bebês e crianças matriculados nos CEIs permanecem período integral, totalizando 10 horas diárias e nas EMEIs permanecem meio período (manhã e tarde), totalizando 6 horas diárias. Os professores do CEI fazem encontros formativos 3 vezes na semana, totalizando 3 horas semanais e os professores da EMEI fazem encontros formativos 4 vezes na semana, totalizando 6 horas semanais, outros momentos são destinados para o planejamento entre os professores da turma e registros pedagógicos.

A Instrução Normativa - SME nº 29, de 9 de setembro de 2022 que dispõe sobre diretrizes, procedimentos e períodos para a realização de matrículas – 2023 na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos – EJA da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências, determina no artigo 14, São Paulo (2022, p. 1) que o:

atendimento na Educação Infantil, a ser realizado nos Centros de Educação Infantil (CEIs) - Unidades Diretas, Indiretas e Parceiras, nos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs) e nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), ocorrerá em agrupamentos formados de acordo com as datas de nascimento e proporção adulto-criança, de acordo com o espaço físico do ambiente, conforme segue:

Tabela 5: Proporção professor-criança na Educação Infantil da Prefeitura de São Paulo

<b>turma</b>	<b>data de nascimento do bebê / criança</b>	<b>bebês / crianças</b>	<b>educador</b>
Berçário I	De 01/04/2022 a 31/12/2022 e 2023	7 bebês	1 educador
Berçário II	De 01/04/2021 a 31/03/2022	9 bebês	1 educador
Mini Grupo I	De 01/04/2020 a 31/03/2021	12 crianças	1 educador
Mini Grupo II	De 01/04/2019 a 31/03/2020	25 crianças	1 educador
Mini Grupo - Multietário	De 01/04/2019 a 31/03/2021	18 crianças	1 educador
Infantil	De 01/04/2017 a 31/03/2019	29 crianças	1 educador

Fonte: Elaborado pelo autor

### 3.2.3. Caracterização dos participantes

Ser professora não era um desejo de Cintia, ela ingressou nessa carreira após, dentre muitos outros cursos, só conseguir vaga para o magistério<sup>13</sup> que abriu um novo olhar para ela. Através do estágio remunerado em uma instituição particular conheceu e se encantou pela educação. Percorreu algumas instituições como professora e foi convidada para produzir material didático de alfabetização para a unidade, fator que a motivou a continuar na área.

Sua projeção profissional estava desenhada, mas foi ressignificada com o concurso na prefeitura de São Paulo que inicialmente não desejava. Assim, no ano de 2007 ingressou na prefeitura de São Paulo como professora de educação infantil, e paralelamente a isso continuou sua carreira nas instituições da rede particular de São Paulo. Cansada da jornada de trabalho de 12 horas devido às duas instituições de trabalho, foi viver outra experiência, como

<sup>13</sup> O curso de magistério habilitava pessoas a serem professores. No ano de 1996 teve seu curso alterado com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Com a LDB/96 o curso superior em pedagogia, tornou-se obrigatório e o magistério foi progressivamente extinto. Em 2020 encerrou o prazo para que profissionais formados apenas no magistério pudessem trabalhar como professores.

psicopedagoga no NAAPA na DRE Butantã, local que permaneceu por 5 anos. Ao final desse processo, retornou para a função de professora e atualmente está na função de coordenadora pedagógica designada desde 2020, na mesma escola que é professora, o CEI J..

Fernanda entrou na prefeitura de São Paulo como professora de educação infantil no ano de 2007, não conhecia nada de Educação Infantil, sua experiência era como professora dos anos finais do Ensino Fundamental e em instituições particulares. Anos depois, ingressou como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental<sup>14</sup>, abrindo mão da escola particular. No ano de 2017 exonerou o cargo de PEIF e foi ser diretora de escola designada em um CEI.

Em seguida, percorreu outras funções como assistente de diretor de escola, supervisora técnica, supervisora escolar e coordenadora pedagógica. Como coordenadora pedagógica exerceu a função em uma EMEF por 1 ano no período da pandemia e atualmente está como coordenadora pedagógica efetiva no CEI L. onde esteve muito tempo como professora.

Danielle entrou na prefeitura de São Paulo no ano de 2008 como Auxiliar Técnico Educacional (ATE). Estar no ambiente educacional a motivou a estudar e seguir na área educacional. Assim, em 2012, formada em pedagogia, exonerou o cargo de ATE e seguiu na função de professora em outras prefeituras no estado de São Paulo.

No ano de 2016 retornou para a prefeitura de São Paulo como professora de educação infantil. Após a aprovação no concurso, exerceu a função de coordenadora pedagógica designada no ano de 2021 e em 2022 se efetivou no cargo através do concurso de acesso, exercendo sua função no CEMEI C..

Mariana tem como formação inicial licenciatura e bacharelado em Letras inglês-português, iniciou sua carreira como professora em instituto de línguas, em seguida foi ser professora de inglês em instituições particulares e paralelamente a isso, professora de português na rede estadual do estado do Paraná. No ano de 2007 prestou o concurso na rede municipal de São Paulo, ao qual foi chamada no ano de 2009 para exercer a função de professora de português. No mesmo ano, concorreu novamente a um concurso e em 2010 ingressou como professora de inglês.

Durante 8 anos acumulou cargo na prefeitura de São Paulo como Professora de Ensino fundamental II e em 2018, em um desses cargos foi exercer a função de assistente de diretor de escola em uma EMEF da DRE Butantã. No ano de 2021 ingressou como coordenadora

---

<sup>14</sup> A prefeitura de São Paulo difere os professores entre Professor de Educação Infantil (PEI), que são os professores que atuam nos CEIs e Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I (PEIF), que são os professores que podem atuar tanto nas EMEIs, como nas EMEFs, com as crianças de Ensino Fundamental I.

pedagógica via concurso e até o dia da entrevista mantinha um cargo de coordenador pedagógico na EMEI P. e outro de professor de língua portuguesa.

Miriam iniciou sua formação profissional no ano de 1993 quando concluiu o magistério. No ano seguinte começou a trabalhar como estagiária em uma escola estadual, mas devido a falta de professores logo assumiu uma turma de quarta série<sup>15</sup>. No ano de 2000 se afastou da educação por quase 5 anos e retornou, concursada na prefeitura de Carapicuíba, próximo a cidade de São Paulo, como professora de Educação Infantil. Apaixonada pela Educação Infantil, no ano de 2006 ingressou como professora de educação infantil efetiva na prefeitura de São Paulo.

No ano de 2020 o coordenador pedagógico se ausentou para substituir um outro cargo e ela assumiu seu afastamento por quase dois meses no CEI R..

### **3.3. A entrevista: procedimento metodológico e a produção de dados**

Entrevistas são técnicas de pesquisa que indicam, obrigatoriamente, a produção de informações entre o pesquisador e o participante por meio da interação, indicada por Yin (2016), como uma técnica apoiada no relacionamento social diante de um determinado contexto.

Benjamin (2012, p. 201) aponta que a experiência e a narração estão conectadas, porque a experiência compõe a origem das vivências do narrador, nas palavras do autor “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes”. Assim sendo, cada narrador dá forma e sentido para a sua narração.

Desse modo, os dados para compor a pesquisa narrativa advém de diversas fontes de coleta de dados, que dependem do objeto de estudo em questão, do grupo ou pessoa pesquisada e do pesquisador. Clandinin e Connelly (2011) apontam que os dados das pesquisas narrativas podem ser os registros diários, notas de campo da experiência, observações, transcrições de entrevistas, relato de histórias, cartas, autobiografias e documentos referentes a planos de aulas e boletins informativos e anotações pessoais.

De acordo com os objetivos dessa pesquisa, o procedimento metodológico de produção de dados escolhido foi a entrevista narrativa cuja centralidade está na pessoa e suas

---

<sup>15</sup> Até o ano de 2009, na cidade de São Paulo, a etapa entendida como Ensino Fundamental era compreendida por 8 anos de ensino, da 1ª série à 8ª série.

experiências e contou com a participação de 5 coordenadoras pedagógicas atuantes em instituições de educação infantil da DRE Butantã, região oeste da cidade de São Paulo.

### **3.3.1. A entrevista narrativa**

Toda cultura é tecida pelo contar histórias. As histórias se entrecruzam, nos acompanham, nos separam e nos aproximam. A possibilidade de contar e ouvir histórias encanta o ser humano e é partindo dessa premissa, de ouvir histórias narradas por coordenadores pedagógicos iniciantes e com experiências profissionais na área da educação, que essa pesquisa se instala.

Primeiramente, cabe salientar que a entrevista é um encontro, no qual participante e pesquisador se relacionam intersubjetivamente. Nesta narração, o participante elege, entre tantas vivências e experiências, a que gostaria de narrar. Resgata em sua memória o acontecido, rememora, ressignifica e de forma sequencial narra, através da oralidade. Assim, cabe ao pesquisador construir um momento de informalidade, de espontaneidade e de confiança dos participantes envolvidos, pois nesse momento lhes confiam suas lembranças, seus sentimentos, seus pensamentos e suas dificuldades. Trata-se de um encontro entre diferentes culturas, no qual é preciso uma escuta atenta e sensível para que seja um momento carregado de bons frutos. Neste caminho, é bom evidenciar que a entrevista é, antes de qualquer situação, um momento discursivo.

A entrevista narrativa, atrelada a pesquisa narrativa, surge para romper com o antigo paradigma positivista, marcado pela hegemonia da ciência moderna, permitindo, assim, de acordo com Jovchelovitch e Bauer (2002), compreender e ouvir os sujeitos em uma nova direção, com maior profundidade, sendo mais subjetivas e mais adequadas para compreender os participantes. Desta forma, as entrevistas de histórias de vida constituem uma técnica de pesquisa que é histórica, dinâmica e dialética, na qual as informações são construídas por meio da relação de comunicação entre entrevistador-entrevistado.

Assim sendo, a entrevista narrativa é considerada uma ferramenta não estruturada para a coleta de dados que visa, através da narração das histórias de vida, reconstruir acontecimentos pessoais e sociais a partir do ponto de vista dos entrevistados, tornando-se a vivência duradoura e valorizada por suas experiências e percursos. Para tanto, ancorada no método (auto)biográfico e nas histórias de vida, utiliza a comunicação rotineira de contar e escutar histórias, acessar os mundos pessoais, educativos e sociais, através das experiências narradas pelos participantes desta pesquisa.

Jovchelovich e Bauer (2002) indicam a importância em utilizar uma linguagem espontânea e próxima da que o informante utiliza para melhor revelar o conteúdo. Benjamin (2012) acredita que a narrativa não tem a intenção de transmitir informações, mas sim trazer para a narração as experiências que podem ser transmitidas. Dito isso, evidencia que a narrativa é a forma mais adequada de comunicação.

Assim sendo, o narrador conta suas experiências, sendo possível no ato da entrevista, pensar algo que ainda não havia pensado. Pensando nisso, a entrevista pode provocar nos ouvintes e nos próprios narradores diversas emoções, entrecruzando experiências de quem conta e de quem ouve.

Em continuidade, Jovchelovich e Bauer (2002) consideram as narrativas como representações do mundo, não podendo ser julgadas como verdadeiras ou falsas, pois elas enunciam a verdade partindo do ponto de vista de quem as conta, mediante determinado tempo, espaço e contexto sócio histórico. Além desse fator, elas entendem que a memória de todos é seletiva, desta forma, quem narra um fato, lembra de fatores relevantes e esquece outros eventos. De acordo com esse olhar, o que importa é o que registrou de sua narrativa, o que é real e o que experienciou, isto é, o importante é o que está acontecendo no momento da narração.

Importante relatar que assim como os outros métodos de coleta de dados, a pesquisa narrativa tem suas características específicas. Schutze (2011) ordena a entrevista narrativa a partir de três etapas principais. Inicialmente, as entrevistas devem ser preparadas a partir de uma pergunta narrativa guiada autobiograficamente, construída de maneira que aborde o percurso de vida do participante ou a parte a ser objeto de estudo do pesquisador. Nessa etapa, o autor orienta que a narrativa não seja interrompida, tendo a inclusão de uma nova proposição no momento da coda narrativa, que normalmente é caracterizada com palavras de fechamento de ideia, por exemplo, então, era isso, mas mesmo assim, que indicam o término do assunto.

A segunda etapa da entrevista narrativa, explora o potencial narrativo, dessa forma, cabe ao pesquisador explorar o que foi exposto de maneira superficialmente na primeira etapa. Consequentemente, o pesquisador utilizará expressões como: “E então?” ou “Poderia contar um pouco mais?” para o participante explicar um pouco mais sobre a vivência. Por fim, a terceira etapa objetiva uma descrição mais pontual sobre os percursos e contextos, de maneira mais argumentativa, a responder às questões, de modo que seja evidenciado os porquês.

Para complementar a entrevista narrativa, segue um esquema autogerador apontado por Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 96), pois “todo aquele que conta uma boa história, satisfaz às regras básicas do contar histórias. Aqui surge o paradoxo da narração: são as exigências das regras tácitas que libertam o contar histórias”. A tabela abaixo sintetiza as regras procedimentais por ele colocadas na entrevista narrativa.

Tabela 6: Fases principais da entrevista narrativa

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo. Formulação de questões exmanetes.
Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração. Emprego de auxílios visuais (opcional)
Narração central	Não interromper. Somente encorajamento não verbal ou paralinguístico para continuar a narração. Esperar para sinais de finalização (“coda”).
Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu então?”. Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes. Não discutir sobre contradições. Não fazer perguntas do tipo “por quê?”. Ir de perguntas exmanetes para Imanentes.
Fala conclusiva	Parar de gravar. São permitidas perguntas do tipo “por quê?”. Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte: Jovchelovich e Bauer (2002, p.97)

Baseada na tabela de Jovchelovich e Bauer (2002), na qual a entrevista narrativa é dividida em quatro fases: iniciação, narração, perguntas e fala conclusiva atrelada às ideias de pesquisa narrativa de Souza (2006), Schutze (2011), Benjamin (2012), Clandinin e Connelly (2011), Souza e Meireles (2018), eu construí minha pesquisa.

Para preparar a entrevista narrativa foi preciso uma aproximação com o campo de estudo e com os participantes da pesquisa. A partir dessa aproximação e das leituras feitas acerca do tema de pesquisa foram elaboradas duas consignas, chamada por Schütze (2011) de questão de narrativa orientada autobiograficamente, com o objetivo de responderem às minhas inquietações atreladas aos objetivos propostos. A primeira consigna relacionada ao percurso profissional do entrevistado e a segunda sobre o trabalho com os registros:

✓ A vida é tomada por caminhos que construímos dia a dia e certamente você trilhou o seu. Conte como foi seu percurso profissional até chegar no cargo que você está hoje.

✓ Pesquiso a formação do coordenador pedagógico iniciante e gostaria de sua contribuição. Faz parte do seu trabalho orientar e dar devolutiva para o professor frente aos

registros elaborados pelos professores. Conte qual significado esses registros têm para você e quais os desafios encontrados para dar as devolutivas escritas para os professores.

Diante das consignas elaboradas, foi marcado com os participantes da pesquisa um encontro para explicar detalhadamente como aconteceria a entrevista narrativa.

No dia da entrevista narrativa, mais uma vez foi explicado ao participante os procedimentos adotados, assim como pedido a ele que assinasse o termo de consentimento livre e esclarecido.

As narrativas aqui apresentadas e recolhidas no processo de estudo é composta como dado de pesquisa e por ela dar voz à história de vida do participante, considerando sua subjetividade, a análise será baseada na teoria interpretativa-compreensiva apontada por Ricoeur (1996) e na ideia de particularidade e sujeito de Ferraroti (1988).

### CAPÍTULO III: ANÁLISE DOS DADOS

A análise das narrativas aqui apresentada pretende evidenciar o elo entre o objeto de estudo e seus objetivos, atrelada a entrevista narrativa que captou as singularidades das histórias e experiências narradas pelas cinco coordenadoras<sup>16</sup> pedagógicas iniciantes, atuantes em unidades educacionais de Educação Infantil na DRE Butantã, pertencente a zona oeste da cidade de São Paulo.

De acordo com Ricoeur (1996), a partir das narrativas, carregadas de subjetividade, seguimos para a reflexão interpretativa-compreensiva que inclui a observação detalhada referente ao percurso de vida, assim como a implicação e importância da narrativa entrelaçada ao contexto de pesquisa, a partir das experiências de cada uma das coordenadoras pedagógicas.

Após a leitura atenta e cuidadosa das narrativas das coordenadoras pedagógicas iniciantes, foram selecionados excertos das narrativas e incluídos em um quadro orientador, composto por quatro categorias que clarearam e identificaram o diálogo, a parceria, o registro e a ação, palavras que me permearam no início da gestão e que acompanharam também as participantes da pesquisa: a) percurso profissional; b) experiências diversas que compõem a prática; c) os fazeres e a relação com o registro dos professores; d) as devolutivas escritas: dificuldades e facilidades. Marcas diversas foram declaradas e a segmentação por categorias não impossibilitou a compreensão integral do objetivo da pesquisa.

É oportuno conceituar as singularidades de cada narrativa revelada pelas participantes. Ferraroti (1998), aponta que a análise horizontal e as unidades de análise no conjunto das narrativas compreendem o particular e o subjetivo que se modificam a partir dos tempos e espaços diante dos percursos de vida e percursos profissional de cada uma, assim se relacionam, articulam e até mesmo, se distanciam, a partir de uma perspectiva em que ora partem do particular para o geral, ora do geral para o particular.

Fundamentada nesses critérios, pretendo, mediante a análise interpretativa-compreensiva e singular do sujeito, exprimir a pesquisa. Durante esse processo, observou-se que as participantes, no momento de sua narrativa, usaram diferentes formas de discurso, entre eles: narrativo, descritivo e explicativo. Dessa forma, foi possível reconhecer que todas as pesquisadoras utilizaram o discurso narrativo, porém em suas narrativas

---

<sup>16</sup> Ao longo da dissertação foi utilizado coordenador pedagógico, no masculino, pois, mesmo tendo uma grande representatividade do sexo feminino no cargo, utilizamos no masculino, pois até então, me referi ao cargo de coordenador pedagógico e não aos participantes da pesquisa. Porém, a partir deste momento, utilizarei coordenadora pedagógica, no feminino, pois estamos nos referindo às cinco participantes da pesquisa.

encontram-se além da narração, algumas descrições de acontecimento como evidenciado a seguir por Fernanda:

O registro é feito por agrupamento, e por período, berçário ABC<sup>17</sup> manhã faz um registro e berçário ABC tarde, faz o registro da tarde. O mini grupo AB tem o portfólio da manhã e a mesma turma tem o portfólio da tarde. O MG2, que é só uma professora, elas têm individualizado, porque é só uma professora e a professora da tarde tem o portfólio dela e a da manhã o dela.

Muitas vezes a descrição compõe a narrativa, pois através dela é possível detalhar, evidenciar e tornar conhecidas as características de algo ou alguém. Em outros momentos, encontramos discursos explicativos que os participantes utilizaram para compor a narração, como afirmado por Cintia:

Meu papel ali era muito desafiador, porque a escola me chamava para falar sobre a aprendizagem, que o cara não aprende e quando você olha para a família, para a história de vida, a última coisa que ele precisa é aprender, ele precisa no mínimo sobreviver e aí depois, sobreviver com dignidade e ter direitos garantidos. Aí sim ele vai conseguir aprender alguma coisa.

As narrativas, trazidas aqui para a discussão, revelam as multiplicidades e as contradições que permeiam o percurso profissional das coordenadoras pedagógicas iniciantes. Elas fornecem fios que se entrelaçam e tecem uma rede de experiências, as quais, necessariamente, são articuladas com o conhecimento da teoria, que sustenta a prática pedagógica.

A escuta do percurso de cada uma delas foi relevante para tentar compreender as escolhas feitas por elas para que pudessem chegar ao cargo de coordenador pedagógico. A seguir, discutiremos as narrativas a partir das quatro categorias destacadas.

#### 4.1. Percurso profissional: De professora a coordenadora pedagógica

Ao falar em percurso é preciso colocar em pauta a questão acerca da constituição identitária, seja ela do professor, do coordenador pedagógico ou de qualquer outro ator social e pedagógico, afinal estamos diante de narrativas que contam esse percurso, e atrelado a isso, trazem a formação identitária advinda das histórias de vida pessoal e profissional das cinco coordenadoras pedagógicas iniciantes participantes da pesquisa.

As participantes tiveram seu percurso construído, desconstruído, reconstruído e ressignificado ao longo de suas vidas a partir de identidades transitórias, mediante os atos de atribuição e atos e sentimento de pertença. Para entender esses conceitos, Placco e Souza

---

<sup>17</sup> De acordo com o espaço físico, as salas podem receber mais de um agrupamento, respeitando o metro quadrado por bebê ou criança e a orientação normativa 29/2022.

(2017) enfatizam que atribuição é ocupar um lugar, ou melhor, é algo que lhe é posto e você assume papéis e funções, expectativas e representações. Por outro lado, Dubar (2005) define a constituição identitária como um processo definido por um movimento dialético experienciado pela pessoa entre as atribuições, que é aquilo que os outros esperam que ele seja e as identificações ou não identificações com as atribuições conferidas a ele, nomeadas como pertencas.

As coordenadoras pedagógicas iniciantes, aqui entrevistadas, ao narrarem seus percursos profissionais trouxeram memórias pessoais e profissionais que desvelaram suas experiências, trazendo significado para momentos de aprendizagem. Cada uma delas fez escolhas ao longo da vida, tomou algumas atribuições como pertencas, que as levou à atual função de coordenadora pedagógica. Vejamos os apontamentos a seguir que revelaram escolhas a partir de não-escolhas de duas participantes:

Ser professor, a princípio, não foi uma escolha minha. Eu estudei numa escola que na antiga 8ª série você precisava fazer escolhas e dentro das escolhas possíveis, naquela escola dos cursos que tinha naquela escola, eu só consegui vaga para o magistério e fui fazer o magistério (Cintia).

Me formei no magistério em 1993, era sonho da minha mãe ter uma filha professora [...] Com 14 anos eu ainda não sabia o que eu queria da vida e minha mãe me convenceu dizendo que se eu não gostasse, faria faculdade de outra coisa, mas já com uma profissão garantida (Miriam).

A partir dos excertos acima podemos iniciar a discussão evidenciando que os caminhos são trilhados mediante acontecimentos, algumas vezes auto planejados, outras incentivados por terceiros ou até mesmo ao acaso. Esse movimento, vinculado à realidade da instituição e carregado de tensões entre os atos de atribuição e atos de pertença, abraça as identidades atribuídas do percurso pessoal e profissional. Cintia e Miriam não desejavam ser professoras, mas todas as situações ao redor moldaram a identidade profissional de cada uma delas e foi preciso uma terceira pessoa atribuir a elas uma determinada função para que despertasse a vontade, mesmo que sem desejo, para entrar na educação, mas ao entrarem tiveram um novo olhar para a situação e para o fazer, tomaram as atribuições como pertencas e se encantaram:

E aí isso foi bacana, porque foi um lugar no qual eu me encontrei, que talvez em outros lugares eu tivesse mais dificuldade e ali, pelo curso ter algumas características, que acho que contemplava minha característica enquanto pessoa, eu acabei gostando do curso e acabei voltando esse olhar para a possibilidade de se trabalhar com criança. Então, não é que sempre foi. Nossa! Estava bom trabalhar com crianças, serei professora. Eu nem sabia o que eu queria ser (Cintia).

Felizmente me apaixonei pela educação e inspirei uma irmã mais nova, que também é professora da rede. (Miriam)

A constituição profissional das duas participantes permeou caminhos semelhantes, pois a partir de uma não-escolha, puderam fazer a escolha de continuar na educação. Placco e Souza (2016, p. 32) destacam que a formação identitária é uma das dimensões relacionadas à formação e afirmam que:

a experiência acontece quando o indivíduo se sente mobilizado a agir, a buscar compreender melhor sua vida, sua prática, os outros. São situações para quais os formadores devem chamar atenção dos formandos, para que a leitura que façam de suas experiências lhes possibilite ter outro olhar para a profissão, para a sua prática, para os outros, para si mesmos.

Como dito anteriormente, os caminhos fazem parte da constituição identitária do ser humano. Ao longo de seu percurso de vida pessoal e profissional as histórias são vividas e construídas, experiências são atravessadas e escolhas são feitas e isso fica muito evidente na fala de Cintia:

Era o concurso me chamando e eu comentei para as minhas amigas: Eu não vou, não quero dar aula, não quero ser professora de escola pública e elas falaram: Você está louca? Senta aqui, deixa eu te explicar. Elas me explicaram o que era ser professora de escola pública, mas não no sentido pedagógico de posicionamento do sentido ético, do seu compromisso ético e político, mas você terá um emprego garantido, o que você ganha o dia todo você vai ganhar meio período, todo mundo quer, é o sonho de todo professor que não sei o que, e tá, tá tá... Isso vai te abrir as portas para tal, tal e tal e você vai ter emprego garantido. Aí eu falei: Tá bom. Vamos lá.

Cintia, que inicialmente não queria ser professora, se encantou com a educação após entrar na área. Em seguida teve a oportunidade de ingressar no concurso público para professor de Educação Infantil da prefeitura de São Paulo, sendo que a ideia primeira era recusar, pois sua vontade era ser professora em grandes instituições particulares e não em unidade educacional pública, mas, mais uma vez, contou com o incentivo de amigas, se arriscou e ingressou. Ela foi provocada pelas amigas, uma nova atribuição estava sendo posta a ela e um novo movimento se iniciou internamente, foi preciso mudar a rota, construir novos jeitos de pensar e agir e isso se justifica, quando Placco e Souza (2012, p.31) informa que “o sujeito se constitui na relação com os outros, em um movimento permanente e constante, em que o outro vai revelando o que somos, via interação”.

O percurso profissional de Danielle, que teve como primeiro cargo dentro da unidade educacional o de auxiliar técnico educacional, se distancia dos relatados acima, mas se aproxima pelo encantamento proporcionado a partir das vivências, situação que abriu seus olhos para novas possibilidades, novas atribuições e conseqüentemente, novas pertencas:

Minha trajetória na educação começou em 2008 quando eu passei no concurso para ser ATE, até então eu não tinha formação universitária e aí quando eu cheguei na EMEI como ATE foi que eu descobri esse universo e fui atrás da formação.

Mariana, diferente das outras participantes da pesquisa, já tinha um percurso familiar na educação, contou que vinha de uma família com professores atuantes em unidades da rede pública e seguiu pelo mesmo caminho. Passeggi (2015) pontua que as aprendizagens ao longo da vida são decorrentes de lições de vida que, no caso de Mariana, foram atravessadas pela força da transmissão interacional por ascendência.

Refletir sobre a identidade profissional articulada com as narrativas de vida pessoal e profissional é fundamental, pois estamos em constante movimentação e construção e, assim, ao narrar sua história profissional, as participantes buscaram, a partir de sua identidade profissional, memórias de momentos marcados por experiências e aprendizagens significativas para a formação e constituição identitária. Assim, ao contarem reproduziram um pedaço do todo, o recorte do vivido e trouxeram de maneira muito marcante, o quão significativo foi o contexto em que estavam inseridas.

Ao afirmarmos a relevância do ambiente para a formação e constituição identitária, é preciso pensar no peso exercido pelo ambiente. Assim, Dubar (2005) evidencia que esse movimento, caracterizado por ele como jogo de forças entre o que se espera de um profissional e como esse profissional age a essas demandas, produz uma tensão entre os atos de atribuição e pertencas que moldam a identidade da pessoa e, por esse motivo, criam-se movimentos de reflexão que Placco e Souza (2016, p. 52) identificam como produtores dos “significados e sentidos das ações docentes, para si ou para os outros colegas professores, CP, alunos, pais, que possibilitam o acesso ao que se é e se quer ser como profissional, em que se configuram identificações e não identificações”.

Assim, a formação e a constituição identitária de cada uma das participantes foram enriquecidas ao longo do tempo por experiências de vida profissional e são construídas dia a dia, até o momento que se encontram na função de coordenador pedagógico.

Cintia e Miriam são professoras de educação infantil concursadas e estão como coordenadoras pedagógicas designadas, escolhidas pelo grupo e com o apoio do grupo de trabalho, fator que referencia a escolha do grupo a partir do seu fazer como professora e consequentemente como coordenadora pedagógica:

Em 2015 [...] Fui viver uma outra experiência como psicopedagoga na DRE. [...] Fiquei 5 anos no NAAPA. [...] Hoje, eu sou a coordenadora que vai e volta, por escolha da própria unidade, o que eu acho que é muito bacana, porque você está em um lugar em que você já se sinta aceito, se sente respeitado, no qual você consegue se colocar no lugar de professores, isso está sendo legal para o grupo de professores e isso é meio caminho andado no trabalho enquanto gestora. (Cintia)

Estou na escola atual desde 2015 e no ano passado fui escolhida para substituir nosso coordenador pedagógico que se afastou para substituir um supervisor escolar. (Miriam)

Danielle, Fernanda e Mariana, assim como Cintia, foram professoras, tiveram outros cargos e funções dentro da prefeitura de São Paulo e hoje são coordenadoras pedagógicas concursadas.

Em 2021 eu recebi o convite para assumir uma designação na coordenação de um CEI e aí foi que começou minha trajetória como CP. Fiquei designada em 2021 e início de 2022. Quando foi em maio de 2022 foi a chamada do concurso de acesso. Então, eu estou no cargo efetivamente como CP desde maio de 2022 (Danielle).

Comecei minha carreira de gestora em 2017. Em 2017 fui diretora do CEI H. [...] em 2018 fui para a EMEF J. ser AD. [...] Fui AD e diretora da mesma EMEF, em 2018 e 2019. Em 2020 eu já sabia que eu tinha passado no concurso de CP e já sabia que eu tinha passado em uma classificação muito boa. [...] Em 2020 eu me candidatei para CP na EMEF E. e fui eleita e comecei como CP. [...] Quando foi em 2021, fui para a DRE. Então, em 2021 eu trabalhei como supervisora técnica e em 2022 metade. Também em 2020 eu assumi uma única escola, como supervisora. [...] Voltei para cá em maio de 2022. Então, estou aqui como CP faz 5 meses (Fernanda).

Em 2018, no meio do ano eu em um desses cargos, no cargo que eu era professora de inglês eu me transformei em assistente de diretor. Eu mantinha um cargo enquanto professora de português e o outro como assistente de diretor da EMEF M. e eu fui levando assim até ingressar como coordenadora em 2021. Depois que eu entrei na gestão como assistente eu vi que eu gostava, eu vi que tinham coisas que eu sabia fazer e eu fui aprendendo muitas coisas com as pessoas que eu trabalhava e isso fez também me interessar nesse campo. [...] Como coordenadora, eu ingressei em abril de 2021 na rede. Nesse tempo todo eu tenho acumulado cargo, atualmente como coordenadora e professora (Mariana).

Pensemos um pouco no cotidiano das unidades educacionais e no contexto da Pandemia de Covid-19 vivido por essas coordenadoras pedagógicas. Apesar de terem muita experiência como professoras e também experiências advindas dos outros cargos e funções relatadas, estavam na nova função, em um período novo em que Placco e Souza (2021, p.13) informam que “a CP, nesse momento, constitui a identidade daquela que lida com a crise, e nesse contexto mutável e incerto, assume e integra suas próprias demandas afetivo-emocionais [...] enfrentando o medo, a doença, os riscos de contaminação”. Além de ingressarem nessa nova função, estavam imersas em processos constitutivos recheados de angústias e medos por conta da Pandemia de Covid-19. Lidar com o novo, em um momento incerto, trouxe muitos desafios e dificuldades, mas também experiências ímpares que discutiremos a seguir.

#### 4.2. Experiências diversas que compõem a prática

Antes de falar sobre as experiências diversas que compõem a prática das coordenadoras pedagógicas iniciantes participantes da pesquisa é preciso evidenciar, mais uma vez, a força que as histórias de vida têm e trazem para cada uma das participantes e para

essa pesquisa. A voz e vez que são dadas para essas pessoas são fundamentais, pois elas podem levar a compreensão mais profunda e detalhada do seu percurso profissional e de sua historicidade, tendo como uma de suas possibilidades o reconhecimento como sujeito social. Além disso, é relevante compreender que as relações interpessoais são imprescindíveis para a vida e o ambiente educacional é um local privilegiado para as interações e para a aprendizagem, como demonstra Almeida (2017, p. 30):

São muitos os lugares do aprender, mas a escola ainda permanece um espaço privilegiado para o conhecimento. Trabalhar para que o outro aprenda, ou seja, ensinar, é a intencionalidade da escola. Ouso dizer que uma escola com essa intencionalidade claramente definida, que aceita investir na qualidade das relações interpessoais para facilitar o acesso ao conhecimento, é uma escola em que professores, demais profissionais e alunos não pisam nos sonhos um dos outros. Caminham com cuidado.

A partir da ideia da aprendizagem baseada nas relações interpessoais, introduzo a discussão com a fala de Cintia que narrou seu início de carreira como professora auxiliar:

O meu papel era auxiliar a professora, mas eu também tinha muitas vezes um papel de protagonismo, de fazer acontecer. Então eu olhava para aquelas professoras que sabiam muita coisa e foi me dando um... Nossa! É isso que eu quero. [...] Ter essas pessoas com mais experiência em sua trajetória é muito importante. [...] Entender e conseguir olhar, sem a responsabilidade de um professor, mas sendo protagonista nesse processo também, olhar uma criança que no começo do ano entrou assim, você ter ali tudo documentado e você conseguir perceber o desenvolvimento dela, aquilo me encantou.

Ser professora auxiliar em início de carreira fez com que Cintia buscasse as aprendizagens a partir das relações interpessoais com pares avançados dentro do ambiente educacional. Essa parceria foi significativa para ela, transformando a relação em experiência, fator que contribuiu imensamente para a sua formação. Cintia narrou esse momento com alegria no olhar e isso se justifica porque ela foi, através dessa relação de parceria, tomada pelo fazer educacional com satisfação a partir das professoras mais experientes.

Após um tempo, quando Cintia assumiu uma nova função, mais uma vez foi tomada por diferentes aprendizagens, que, ao longo desse percurso, ressignificaram sua constituição identitária como pessoa-professora, de modo que através da aprendizagem e da relação com o outro se reconheceu como par avançado, pois auxiliou e mediou situações de formação juntamente com educadores de seu território, como anuncia:

Nesse processo eu me vi também com algumas características de liderança, porque quando você se empenha em fazer coisas, aí eu comecei a virar um par de referência, um par avançado, entendeu? Eu falei: Poxa, eu tenho outras características que são bacanas e vi a minha postura profissional sendo respeitada por outros profissionais que eu respeitava muito e aí eu falei: Poxa! Tem alguma coisa aí diferente que eu possa usar depois mais tarde.

Cintia revela em sua narrativa dois momentos em relação à parceria significativa em seu processo formativo, primeiro como auxiliar de professora, inexperiente, situação que a levou a observar o fazer do outro e se encantou pela educação e segundo, no cargo de psicopedagoga institucional em que se viu do outro lado, como par experiente, na posição daquele que auxilia, que media e que forma, trazido pelo olhar, valorização e respeito do outro. Placco e Souza (2012, p. 26) indicam que “nessa parceria, novos significados são atribuídos à prática educativa da escola e à prática pedagógica dos professores, e, ao mesmo tempo, é suscitada a participação dos professores em um processo formativo contínuo”. Logo, é no chão das unidades educacionais que todos aprendem alicerçados nas relações interpessoais que são promotoras de aprendizagens.

Pensando nas aprendizagens vivenciadas pelas coordenadoras pedagógicas iniciantes, as quais foram fruto de experiências adquiridas ao longo do percurso pessoal e profissional, voltamos às experiências diversas apontadas como título para esse subcapítulo. A experiência influencia a ação, mas como conceituar a experiência?

De acordo com as ideias de Larrosa (2020, p. 26) a “ex-periencia é aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”. Desta forma, fica evidente que houve uma transformação na ação de Cintia, pois a educação a tocou, a fez refletir e a transformou de par inexperiente, para par experiente e, como evidenciado anteriormente, a constituição identitária é moldada ao longo do tempo e, para compor esse processo, ora você pode estar como par experiente, ora como par inexperiente, mas em todos os momentos vive possíveis experiências e aprendizagens.

De acordo com essa ideia e apoiada nos processos metacognitivos que consentem tomada de consciência ao identificar significados por meio de exercício interpretativo do pensado e vivido, Danielle expõe a questão da experiência em sua narrativa:

Eu fiquei pensando agora na minha vivência também enquanto professora, como professora na educação infantil, especificamente com os bebês, de zero a três, e isso me traz muita segurança. Acho que todas as minhas vivências dentro da escola, passando desde a época de ser ATE, ser professora de bebês, me traz segurança para saber o chão que eu piso. Então, assim, por mais que os problemas surjam e eles surgem diariamente, eu me sinto mais segura em pensar em estratégias, pensar em soluções, pensar em proposições e isso me traz segurança. Ter vivenciado essas diferentes funções dentro da escola me traz isso. Então, quando chegam alguns questionamentos ou quando preciso pensar em algo de como fazer uma intervenção eu me sinto mais segura porque eu conheço de fato o chão que eu estou pisando. Diferente se eu tivesse em uma EMEF, não é? Eu não me vejo dentro de uma EMEF por causa disso.

Danielle apresenta o quanto suas experiências, nomeadas por ela como vivências, contribuíram e contribuem diariamente para que ela tome atitudes. A aprendizagem adquirida por ela em relação à concepção de infância, concepção de educação infantil e as dinâmicas e práticas nas unidades de educação infantil enquanto professora, a deixa mais segura para tomar decisões na função de coordenadora pedagógica. Isso se justifica quando ela diz que se sente segura porque conhece o chão que pisa, esteve nesse chão como ATE e como professora imersa em experiências que a constituem. Nesse contexto, Danielle complementa a ideia dizendo que:

Eu acho que para ser coordenador pedagógico a gente precisa ter vivência e aí eu não falo nem em tempo de experiência. Ahh! Você tem que ter experiência, não! Acho que vivencia. Ter vivenciado aquele segmento, porque aí você se sente seguro, você se sente... não sei se estou me expressando mal, mas assim, é... mais ativo, do que estar em um lugar que você não conhece. [...] Porque assim, nossa função é formar a equipe como um todo, desde os professores, a equipe de apoio, mas a gente precisa entender as especificidades. Então, eu fico pensando agora sobre isso. Eu acho que todas as minhas vivências enquanto ATE e professora de bebês me trazem segurança para eu me firmar nesse lugar de coordenação, que é um lugar tão difícil.

Interessante como Danielle exemplifica a experiência em duas vertentes, a primeira como passagem de tempo, como quantidade, relacionada ao acúmulo de meses e anos trabalhados, mas que não garantem a internalização de vivências que geram aprendizagem e a segunda, que se aproxima qualitativamente do reflexo do vivido, em que considera os espaços, tempos, concepções, mudanças e principalmente a reflexão.

Relacionar a prática como coordenadora pedagógica iniciante e às aprendizagens a partir das experiências como professoras, revelou importante fazer também por outras participantes:

Ter a experiência do chão da sala traz um olhar mais cuidadoso para os problemas que possam surgir e em como enfrentá-los. (Miriam)

Eu acho interessante eu já ter sido professora do CEI, porque aí eu já sei quando elas vem com aqueles olhinhos assim, com a agenda desesperada que a criança está com uma diarreia e, às vezes, as pessoas falam. Nossa, mas está assim por causa disso, mas é porque impacta no trabalho, vai trocar e fica uma a menos e é uma coisa que vai contaminar... (Fernanda)

Desta forma, é importante evidenciar que a experiência não é rígida, ela é viva e, como alerta Dewey (2008, p. 7) contempla interações e condições humanas:

Se alguém perguntar o que significa experiência nesse sentido, minha resposta é que se trata daquela interação livre dos seres humanos individuais com as condições que os cercam, especialmente o meio humano, que desenvolve e satisfaz necessidade e desejo aumentando o conhecimento das coisas como elas são.

Evidentemente, as experiências são atravessadas por sentimentos, sensações, emoções e, quando narradas, os pensamentos possibilitam, na maioria das vezes, a recriação da cena.

Ao realizar a reelaboração da própria cena e refletir sobre os achados, acontece uma metainterpretação que possibilita uma oportunidade de reconhecer a aprendizagem, como apontam Placco e Souza (2006, p. 60):

A vivência de processos metacognitivos tem um papel importante na vida intelectual do sujeito, em especial do adulto professor, na medida em que o informa sobre o momento em que se encontra na atividade, suas dificuldades e seus progressos, favorecendo o desenvolvimento de seu pensamento autônomo.

Assim sendo, os sentidos atribuídos a cada experiência são individuais e singulares, fruto de todas as experiências vividas ao longo do percurso. Diante de tanto conhecimento narrado, ouvir essas cenas relatadas pelas participantes da pesquisa, além de promover a aprendizagem pelo caminho da metacognição, é possível reconhecer os saberes experienciais anunciados por Tardif (2014).

Placco e Souza (2006, p. 23) sintetizam que a aprendizagem do adulto decorre de uma construção grupal, é singular e implica escolha deliberada, compromisso e implicação com o objeto, advém da construção grupal e se dá a partir do confronto e do aprofundamento de conceitos.

Tardif (2014, p. 68) entende que “o desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e [aos seus] lugares de aquisição quanto aos seus momentos e [às] fases de construção”. A partir desse ponto de vista, as experiências adquiridas no trabalho são primordiais para os coordenadores iniciantes aqui pesquisados, pois são fontes de conhecimentos e aprendizagens, assim, os saberes decorrem da própria carreira profissional. Como segue:

Ali, na gestão, aprendi muita coisa em relação aos trâmites burocráticos, a gestão de RH e muito também sobre a percepção que a escola é um organismo vivo e enorme. Quando somos professores é mais difícil perceber isso. Tende-se a perceber só a sua ou suas turmas. [...] Eu já tinha ideia de que poderia encontrar professores mais resistentes, pessoas que pudessem tentar colocar à prova o que eu sabia etc e a experiência de AD me deu um estofamento nesse sentido, um feeling de quando era necessário eu me posicionar mais seriamente ou ter mais jogo de cintura etc. (Mariana)

Outra coisa é também em relação a flexibilidade. Como no NAAPA a gente trabalha com as questões de vulnerabilidade, você aprende a olhar as individualidades e quando você aprende a olhar as individualidades, você se torna uma pessoa mais flexível e mais generosa e eu penso que muitas vezes você, enquanto CP, você precisa ser flexível e muito generoso. (Cintia)

Realmente, já ter passado na função de equipe de apoio me possibilita conseguir enxergar a escola como um todo. Então, um exemplo: Às vezes as professoras fazem alguns apontamentos que eu consigo mostrar para elas que não é bem assim, que há uma logística que precisa ser considerada e muitas vezes as professoras acabam tendo uma visão muito limitada da sala dela. (Danielle)

Estava na DRE Butantã como supervisora técnica e quando você chega na escola parece que é um abismo, entre aquilo que a SME e a DRE propõem e aquilo que

realmente acontece na escola. Aí eu fiquei pensando. Então, qual é o papel do CP? Na verdade você é um articulador, vai transformar essas questões que vem para a gente, esses direcionamentos que vem, em coisas mais práticas, mais reais para os professores. (Fernanda)

Sobre os saberes da experiência adquiridos ao longo do percurso profissional, Tardif (2014) nos revela que ao longo de seu percurso o professor saberá como agir diante do inesperado e das situações do cotidiano e com os coordenadores pedagógicos iniciantes não é diferente. É evidente que eles também utilizam de seus saberes experienciais adquiridos como professores e atuantes em outros cargos para conseguirem resolver os problemas que surgem na nova função.

É importante sabermos que os saberes experienciais contribuem para a prática, mas não podemos deixar de evidenciar a necessidade da teoria direcionada às aprendizagens adquiridas fruto do estudo teórico. A própria teoria é construída ao longo do processo de amadurecimento e interpretação de nossa própria experiência. Quando a experiência não satisfaz, é necessário buscar novas respostas para a construção de uma nova experiência atrelada à teoria.

A teoria e a prática andam juntas, mesmo que não saibamos com muita certeza quais as teorias que regem as nossas práticas. Toda ação é exercida mediante uma intenção, sendo consciente ou inconsciente, sempre estão atreladas a vontades, desejos e finalidades que são frutos de uma relação refletida entre a teoria e a prática adquirida ao longo do percurso profissional. Assim, as experiências que compõem as práticas trazidas pelas coordenadoras pedagógicas iniciantes, participantes da pesquisa, mostraram situações de muitas experiências e aprendizagens.

Imersas nessas aprendizagens e dia a dia carregadas de novas experiências, como os fazeres e a relação com os registros dos professores foram apresentados?

#### 4.3. Os fazeres e a relação com o registro dos professores

Ao mergulhar nas narrativas das coordenadoras pedagógicas, saímos do anonimato e nos transportamos para suas histórias de vida, sendo compartilhadas emoções, inquietações, perplexidades, medos e sucessos, que são reveladores de aspectos comuns a outras pessoas. Então, olhar o conteúdo das entrevistas implica identificar caminhos e descobrir as intenções que cada uma percorreu.

De acordo com Groppo e Almeida (2015), para muitos coordenadores pedagógicos o início na nova função é trabalhoso, pois é um momento de transição, um “choque de

realidade”, afinal estavam acostumados a cuidar da sua própria sala de aula e passam a conviver com uma diversidade imensa de obrigações e a visualizar não somente a sua classe, mas também o conjunto de classes de toda a unidade, com toda a sua complexidade, inserida em um sistema mais amplo.

Vinculada à nova constituição identitária, aparece a formação de si, a formação continuada dos professores e os problemas emocionais que Placco, Almeida e Souza (2011) apontam como os maiores desafios da função do coordenador pedagógico iniciante. As autoras afirmam também que a maioria dos coordenadores pedagógicos não foram formados para essa função, mas sim para a função de professores, contudo são imediatamente imersos às urgências e aos conflitos da unidade educacional. Desta forma, comunicam que a condição primordial é ter claramente seu papel definido para um bom desenvolvimento de sua função, seja em início de carreira ou posteriormente.

Partindo da premissa de que os coordenadores pedagógicos atuam como formadores, articuladores e transformadores, é necessário pensar nas ações em relação à formação e transformação de práticas na unidade educacional frente aos registros dos professores, acompanhados pelas coordenadoras participantes da pesquisa. Os registros são olhares, escutas e pegadas deixadas diante do caminho percorrido. São mapas intencionais que organizam, orientam e refletem sobre as aprendizagens dos bebês e crianças. Eles estimulam o adulto-professor a se aprofundar em suas reflexões e práticas a ponto de vivenciar a autorreflexão a partir da metacognição, permitindo revisar concepções e práticas. Diante do exposto, as participantes da pesquisa apontaram três significações-identificações em relação ao registro:

Eu acho que é um documento de muitas coisas. É um documento do percurso dessa professora, do percurso pessoal do aprendizado dela, do percurso profissional dela. Do percurso dela com a turma, do percurso dela com o coletivo, da relação dela comigo. Traz, parece muito pouco, mas, pensando agora, olha quanta coisa traz. Traz o meu percurso enquanto profissional, coisas que eu me vi tendo que fazer. [...] Desde disso, até o quanto também eu consigo escrever e eu consigo acompanhar e por último que é uma coisa muito bacana são as coisas que estão escritas no caderno e possibilitam ações da gestão. (Cintia)

Primeiro que o diário de bordo para mim é o documento pelo qual eu consigo visualizar o trabalho do professor para além daquilo que às vezes eu consigo ver. Porque são muitas salas. Eu consigo passar em uma sala um dia e em outras no outro ou dar um giro em todas, mas a gente sempre acaba pegando recortes. [...] O diário de bordo possibilita que eu consiga, às vezes, visualizar, por exemplo, o percurso de uma produção que está colocada no mural das crianças, ou perceber qual foi a intencionalidade, ou como a escuta das crianças se deu para chegar em uma brincadeira que precisou ser feita lá no jardim da escola, enfim. Então, ele consegue, para mim, materializar e fazer com que eu visualize. (Mariana)

O diário de bordo para mim ele tem assim um valor inegociável. [...] Então, eu vejo o diário de bordo como um instrumento realmente de qualificação profissional,

porque é o momento que a gente para, que a gente reflete sobre as nossas ações. A escrita é muito reveladora de concepções, então para as professoras eu penso que é um movimento fundamental e as devolutivas são essenciais porque tem um diálogo. Por mais que o diário de bordo seja um instrumento que a gente dialoga com a gente mesmo, quando a gente tem um par para fazer a troca, surte muito mais efeito. (Danielle)

Registrar significa uma forma de refletir sobre o que foi ou será pedagogicamente feito com a turma. Registrar para aprimorar nosso trabalho diário, sem esquecer que ele é flexível e deve sempre se adaptar às demandas da turma. (Miriam)

Eu penso que os diários de bordo e as devolutivas são para apoiar o trabalho das professoras dentro do que a gente já discutiu. (Fernanda)

Pensar na significação que os registros têm para as coordenadoras pedagógicas é pensar que ele é fundamental para o desenvolvimento da prática pedagógica. Assim, através das narrativas das coordenadoras pedagógicas foram identificadas três significações: registro como objeto de aprendizagem; registro como comunicador e; registro como processo reflexivo.

Cintia reconheceu em sua própria fala o quanto o registro é revelador, o quanto ele reflete o percurso profissional dos professores, que são os autores dessa documentação pedagógica e também reconheceu o próprio percurso, como coordenadora pedagógica, que possibilitou a construção de aprendizagens mediante as demandas encontradas. A partir da necessidade encontrada, foi preciso buscar não só na prática, mas também na teoria que rege o currículo da cidade educação infantil, na prefeitura de São Paulo, a orientação para formar sua equipe, como ela expressa:

Houve um ponto também que eu precisei documentar algumas questões. Teve uma época que a gente tinha uma professora que ela escrevia e ela era muito agressiva na escrita do diário de bordo e você lia e você falava: a gente está fazendo tudo errado? [...] Eu fui olhar isso, fui perguntar para o ATE e aí comecei a perceber que talvez fosse uma fase da pessoa. Com isso, eu tenho o meu trabalho documentado e ordenado e separado. Eu consigo ler o que eu escrevi o que eu fiz de sugestão, o que eu consigo documentar, pautar coisas que são importantes, tipo, não faça isso, porque isso é ilegal e carimbar. Então, eu consigo ter todo esse processo, tanto pedagógico, como legal, como burocrático de cada professora separadinho, bonitinho. [...] E aí essas minhas devolutivas precisam ter bases no currículo da cidade, nos documentos oficiais da prefeitura, são baseadas em teorias, enfim, não fica solto, não é só o achismo delas e o meu achismo. Então, eu vou aparando essas arestas aí, vou percebendo as angústias e as dificuldades de cada uma, as preferências, os desejos e o que as deixam felizes individualmente.

Mariana aponta o registro como comunicador. Informa que é através dele que consegue visualizar o fazer dos professores. Neste sentido, é relevante apontar a respeito da qualidade desses registros, evidenciar o quanto devem ser escritos compreendendo o vivido pelos bebês e crianças, na busca das relações e aprendizagens a partir da observação e escuta do professor, interrompendo as longas descrições sem reflexões. Assim sendo, Mariana explana a respeito da importância da qualidade em que os registros são feitos e como essa

cultura deve ser instaurada dentro da instituição para que ele realmente tenha a sua significação:

Eu consigo realmente imaginar, eu consigo visualizar, eu consigo viver o que aconteceu. A professora estava falando e aí a criança falou x e ela pensou x + 1 porque vai estar lá no diário de bordo. [...] Eu acho os documentos muito bem escritos, a maioria das minhas professoras conseguem fazer os registros qualitativos. [...] Eu acho que é uma cultura que foi se estabelecendo naquela unidade que eu tive o prazer de chegar e encontrar, porque eu sei que eu poderia encontrar outras realidades.

Miriam, Danielle e Fernanda trazem a ideia de registro como processo reflexivo. Neste cenário, Weffort (1996) aponta que analisar os registros por essa ótica requer evidenciar que o ato de registrar não é natural, ele é aprendido e nos instiga a formular hipóteses para adquirir uma nova aprendizagem. Assim sendo, cabe construir uma cultura do registro dentro das unidades, em que exista a valorização do que é feito, além da discussão rotineira dessa prática, com o objetivo de registrar o fazer a partir do vivido pelos bebês e crianças e planejado pelos professores, para ampliar os saberes de todos, na possibilidade de tomada de decisão mais assertiva, pautada no processo de formação dentro de uma supervisão sistematizada, na qual age como mediadora das práticas dentro das unidades. Diante desse fator, Pinazza e Araújo (2019, p. 121) evidenciam que “o CP como supervisor de práticas, é aquele que mostra alguns caminhos para que os professores ampliem seus saberes, e, assim, conseqüentemente, seu repertório no exercício da profissão.”

Em continuidade do caminho reflexivo em relação aos registros, é importante destacar a autoria como processo valorativo do registro pedagógico. É possível um registro autoral ser escrito a muitas mãos? Os coordenadores pedagógicos conseguem mediar situações individuais a partir dos registros coletivos?

Retomamos a ideia de registrar de maneira autoral, reflexiva e qualificada. Desta forma, enfatizo, mais uma vez, que esse registro é aprendido e ainda se encontra em processo de aprendizagem. Alguns professores e coordenadores pedagógicos estão em um caminho mais consolidado, pois já viviam esse processo antes mesmo da Instrução Normativa de registros ser publicada, outros ainda em processo de construção. Fernanda destaca como tem sido esse processo de tornar o registro mais autoral e reconhece a fase de transição do coletivo para o individual:

Agora, a gente está treinando para fazer um diário de bordo mais autoral. Então, como eu cheguei agora em maio, a proposta é que a gente fizesse essa transição. Então, nós fizemos esse instrumento que seria o nosso livro de registro, o nosso portfólio, entre aspas, com algumas partes determinadas por elas e a outra parte mais livre para que elas possam registrar com fotos, com músicas, colagem... Aí fica a critério. Não é que elas não conseguem, a gente ainda não tem uma base, um estudo para fazer uma coisa tão autoral. Então, a gente tem direcionamento e elas já tinham

mais ou menos esse instrumento que a outra CP tinha deixado. Então, foi só dar uma aprimorada para que não mudasse tanto o trabalho.

De maneira geral podemos considerar que o registro deve ser visto como um empreendimento individual, alicerçado pelas mãos dos formadores, especialmente, o coordenador pedagógico. A construção desse empreendimento deve levar em consideração que cada pessoa está em seu processo de aprendizagem, carregando as suas bagagens de acordo com o que já vivenciou. Além disso, deve-se levar em consideração todas as mudanças práticas, teóricas-metodológicas e procedimentais em que os professores atuaram e atuam. A inclusão de uma nova maneira de fazer pode gerar um desequilíbrio no que já acontecia de maneira satisfatória, precisando retomar, reorganizar, ressignificar e agir. Mariana e Danielle esboçam muito bem essa questão em relação à entrada do Sistema de Gestão Pedagógica (SGP).

Eu acho o registro na educação infantil muito rico. Acho inclusive que o ensino fundamental tem muito a aprender. [...] Acho que o SGP complicou bastante as coisas, porque antes elas faziam esses registros nos cadernos, que era uma prática. Já tem o caderno ali, já vai fazendo. Leva as crianças no solário, leva o caderno e com o SGP, agora a gente já até tem os computadores na sala, já facilitou, mas com o SGP ficou mais complicado, parece que algumas nuances da observação das crianças, passam. Parece que antes essas interlocuções das professoras com elas mesmas, elas aconteciam mais. Eu percebi essa diferença no registro. Passar esse registro para o digital, acabou tendo a perda de alguns elementos. Eu entendo e acho até mais fácil, do ponto de vista burocrático, mas do ponto de vista dos registros das observações, eu acho que algumas coisas se perdem e acho que acabou sendo um desserviço, porque para escrever lá ela tem que fazer uma anotação no caderno antes. (Mariana)

Eu acho que o caderno é mais libertador, porque é mais fácil o manuseio, está ali na mão. Você consegue trazer fotos e tudo o mais. O que eu percebo com o SGP é que a escrita fica muito técnica, focada muitas vezes em uma lista de conteúdos. (Danielle)

Na busca de ter uma ação transformadora-reflexiva na unidade educacional, as devolutivas dos coordenadores pedagógicos frente ao registro dos professores entram em cena. Aparecem as dificuldades e facilidades para um diálogo reflexivo entre a teoria e a prática e entre os professores e coordenadores pedagógicos, com promotor de mudança de prática.

#### 4.4. As devolutivas escritas: dificuldades e facilidades.

Através das narrativas há uma aproximação dos fazeres e dificuldades das coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa. Cada uma das narrativas trouxe apontamentos singulares em relação ao dia a dia do estar na coordenação pedagógica e com ela as dificuldades do início de carreira.

A palavra dificuldade está intimamente atrelada ao fazer, elas caminham juntas, algumas vezes bem próximas, outras nem tanto, mas não se distanciam, pois em diversos momentos as coordenadoras pedagógicas encontram dificuldades para executar suas ações. Diante disso e do fazer dos coordenadores pedagógicos iniciantes, busco na etimologia da palavra difícil o conceito utilizado para descrever a palavra e encontro como sua significação: dificuldades, inconvenientes ou obstáculos. Inconvenientes e obstáculos são encontrados nos fazeres dos diferentes atores da educação, sendo eles iniciantes ou não, mas quando observamos essas dificuldades na relação com as coordenadoras pedagógicas iniciantes essa dificuldade tem um peso ainda maior, pois ela está recheada de situações que precisam ser resolvidas de imediato, a curto, médio ou a longo prazo.

Assim, as dificuldades listadas pelas coordenadoras pedagógicas entrevistadas, trouxeram, entre tantas dificuldades, a questão do tempo, a rotatividade de funcionários, as resistências dos professores e as construções das devolutivas frente aos registros dos professores, foco da pesquisa.

Falar do tempo é falar do tempo vivido, é pensar nas coordenadoras pedagógicas iniciantes frente às demandas do dia a dia, atrelada às dezenove atribuições e ao compromisso ético e social de cada uma e isso reforça a identificação profissional do coordenador pedagógico que muitas vezes é identificado como o “apagador de incêndios”. Desta forma, as diferentes demandas são dificultadoras do trabalho do coordenador pedagógico. Danielle revela sua dificuldade:

Eu sinto dificuldade de tempo, como organizar essa logística do tempo, sabe? [...] É o tempo e as demandas. Às vezes têm muitas demandas burocráticas. Esse ano eu não estou mais na unidade em que eu estava, estou em uma unidade muito grande, um CEMEI. Então, assim, são quatro grupos de estudo por dia que me tomam praticamente a minha jornada inteira. Então, o tempo para as outras demandas é muito curto.

Assim, retomamos as dezenove atribuições em relação ao fazer do coordenador pedagógico na prefeitura de São Paulo. Sua responsabilidade em gerir todas as atribuições faz com que ele precise cuidadosamente administrar seu tempo para que não seja atropelado pelas urgências e necessidades do dia a dia. Enquanto iniciante, suas atribuições ainda não estão bem definidas por ele, ainda não sabe priorizar e encaminhar as que necessitam de maior atenção. Desta forma, carregado de medos e inseguranças, na busca de conquistar seu espaço e sua identidade como coordenador pedagógico, precisa valorizar suas experiências, suas ações dentro do coletivo da unidade educacional, além de cuidar para que, de maneira singular e reflexiva, faça escolhas assertivas para o melhor desenvolvimento de si, do grupo de trabalho e conseqüentemente dos bebês e crianças.

Diante do exposto, é importante que o coordenador pedagógico tenha claro quais são suas atribuições, que organize as inúmeras tarefas e funções dentro do que seja possível cumprir no dia, diante de um trabalho planejado para que consiga entender e diferenciar as questões urgentes que são indispensáveis, das emergentes, como aponta Mariana:

Apreendi também que o nosso trabalho nem sempre dá pra ser quantificado. Tinha muito a sensação inicial de que eu não tinha feito nada, porque tinha uma lista de obrigações que eu pretendia fazer no dia, mas terminava o dia exausta sem nem ter parado devido às demandas emergenciais que surgem na escola. Então, percebi que não é um trabalho mensurável nesse sentido.

Mediante essa questão do tempo, é fundamental que os coordenadores pedagógicos evitem tentar resolver todas as solicitações para não serem engolidos pelas demandas diante de seu tempo de trabalho e, assim, encontrem na organização da rotina e na formação, caminhos para refletir acerca das habilidades a serem aprendidas, para interromper as urgências que bloqueiam suas ações de formação, mediação e transformação da unidade.

A segunda dificuldade elencada pelas coordenadoras pedagógicas é a questão da rotatividade de funcionários na unidade educacional. Dentro da prefeitura de São Paulo, os funcionários efetivos, próximo ao fim do ano letivo, podem mudar de unidade pelo concurso de remoção, que é aberto e os interessados se inscrevem e indicam as unidades de preferência. Mediante uma classificação prévia os funcionários são selecionados e encaixados nas unidades que tiverem a vaga escolhida por ele. Desta forma e dependendo da unidade, a rotatividade de funcionários acontece com grande frequência e assim, o grupo a cada ano é constituído por pessoas diferentes, seja na gestão, no grupo de professores ou quadro de apoio.

O coordenador pedagógico é a pessoa dentro da unidade que enfrenta essa dificuldade diariamente, pois ele lida diretamente com a formação dessas pessoas e com um grupo diferente a cada ano ele precisa rotineiramente retomar as discussões. Como esclarece Fernanda:

Cada hora que entra uma pessoa nova, a gente faz uma retomada de quais são os preceitos, os conceitos, qual a identidade da escola e o que a escola acredita, como a escola trabalha. Não só com a questão étnico racial, mas também com datas comemorativas. A tem uma professora que chegou querendo dar lembrancinha de páscoa, querendo fazer lembrancinha para o dia das mães. Então, a gente teve que retomar com a professora, os princípios da nossa escola, como isso está escrito no PPP. Cada ano retomamos o PPP, cada ano é acrescido algo ou subtraído, porque cada ano tem uma experiência nova e muda alguns dados.

Essa retomada se faz necessária, pois além das pessoas iniciantes nas unidades educacionais, muitas vezes os conteúdos discutidos não foram interiorizados por todos, pois os processos de aprendizagem não acontecem ao mesmo tempo e da mesma forma. Essa

questão vem ao encontro da ideia que ninguém forma o outro, as pessoas se formam mediante bons momentos formativos e esse é o papel do coordenador pedagógico. O coordenador pedagógico é formador, assim como mediador e efetivamente possibilitador de acontecimentos, relacionamentos e práticas que transformam situações em experiências significativas. Desta forma, cada qual vive uma experiência, uma transformação de pensamento, de prática e de vida no tempo dele.

Outra dificuldade relatada pelas coordenadoras pedagógicas foi a resistência por parte dos professores. Nesse cenário, Tardif (2014, p. 265) destaca que é relevante exibir que “um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem”. Desta forma, muitas das resistências são reflexos do vivido, do percurso profissional que caminha de mãos dadas com a mudança. Como evidenciou Mariana:

Eu venho do Ensino Fundamental e na Educação Infantil eu percebo isso. Qualquer pequena mudança, seja em um pequeno horário de refeição, seja na organização de um espaço... parece que dá uma bugada, parece que ninguém sabe fazer. [...] Qualquer coisa que mude um pouco a rotina parece que tem essa bugada. Mas sempre foi assim, elas dizem. Tá, mas não é porque sempre foi assim que sempre tem que ser. A gente às vezes faz algumas mudanças, adaptações, não é? Então às vezes eu percebo isso, pelo menos onde eu trabalho, que qualquer pequena mudança, dá aquela bugada e parece que ninguém sabe nada e tenho que retomar e aí vai.

Se uma simples mudança na organização da rotina causa estranhamento e dificuldade, como relatado por Mariana, mudanças de práticas como a inserção da prática de registros alteram o caminhar. A prática de registros nos Centros de Educação Infantil e Escolas Municipais de Educação Infantil independente do momento, caminhavam mediante as orientações dos documentos oficiais da prefeitura de São Paulo, como mencionado anteriormente. Porém, com a vinda do Currículo da Cidade - Educação Infantil (2019) e a Orientação Normativa de Registro na Educação Infantil (2020), as unidades educacionais precisaram se debruçar ainda mais nessa questão. Algumas instituições que não tinham essa prática começaram a pensar sobre, outras que já tinham a prática do registro consolidada deram continuidade aos estudos com o objetivo de aprimorar a escuta, o olhar e conseqüentemente a escrita. Com isso, pode-se considerar que houve uma maior atenção para o registro elaborado pelos professores e para as devolutivas dadas pelos coordenadores pedagógicos, que indiscutivelmente são de suma importância para a reflexão da prática pedagógica.

A Orientação Normativa de Registros, São Paulo (2020, p. 16) enfatiza que “a devolutiva por escrito garante uma formação permanente para as(os) professoras(es) e para a

equipe gestora” e para falar em formação permanente é necessário pensar no processo formativo-reflexivo, que leva à conscientização e ao desenvolvimento profissional em relação a melhoria da prática. Nesse caminho, nos aproximamos de Freire (1998, p. 43-44) que informa que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática”.

Neste caso, os registros produzidos pelos professores não podem ficar somente nas mãos deles, merecem uma devolutiva escrita, merecem um interlocutor que afastado do vivido instigue os professores a refletirem sobre o planejado, o vivido e o refletido para que novas aprendizagens aconteçam. Nessa perspectiva das devolutivas frente aos registros dos professores, a quarta dificuldade foi apontada pelas coordenadoras pedagógicas.

As devolutivas contíguas aos registros dos professores precisam caminhar em um movimento dialético-reflexivo entre os professores e coordenadores pedagógicos, para chegarem em um documento qualitativo-pedagógico que demonstre o planejamento do trabalho pedagógico e os caminhos a serem seguidos, que comunique o vivido e que apresente as dificuldades e aprendizagens dos bebês, crianças e professores. Em relação ao trabalho frente as devolutivas, São Paulo (2020, p. 15) aponta que:

O trabalho da equipe gestora nos horários formativos deve contemplar pautas com referências teóricas que ofereçam subsídios para que as(os) professoras(es) exercitem a escrita, a leitura e reflexão de registros sobre as práticas cotidianas. A equipe gestora também precisa elaborar devolutivas regulares e sistemáticas por escrito para as(os) professoras(es) quanto ao seu trabalho e aos seus registros, porque a devolutiva por escrito historiciza o processo de acompanhamento da elaboração dos registros docentes por parte da equipe gestora e também porque: o registro é um grande instrumento para a sistematização e organização dos conhecimentos.

Diante do processo de inserção dessa prática, que ainda não está consolidada em muitas das unidades educacionais encontramos nas palavras de Cíntia o reflexo desse momento:

Então, esse começo foi muito truncado, com as pessoas com muito medo. Elas me entregavam o caderno e parecia que eu ia dar uma nota, entendeu? Tinha quem falava: não deu tempo de imprimir foto, que não sei o que lá... Assim, uma dificuldade de me entregar mesmo para eu ver. Eu entendo que algumas pessoas têm a dificuldade da escrita, mas eu não estava ali para julgar.

Cíntia, como coordenadora pedagógica, frente à construção de uma prática de registros, evidenciou a importância do momento de cada professora quando afirma que não estava ali para julgar. Independente do momento de cada uma, o importante foi incentivar que essa prática se efetivasse na unidade:

Então, eu fui bem estrategista. No começo eu só elogiei, porque se eu não sentisse que esse professor estava seguro a coisa não ia para frente e mesmo só elogiando tinha muita trava aí. Então no começo eu só elogiava, só elogiava, só elogiava. Quando eu vi que tinha uma segurança eu falei: Agora vou começar a provocar. Então eu elogiava e sugeria. Olha! Que tal! Vi no seu caderno que tem isso, o que você acha? Pá pá pá pá pá pá e depois procurava a professora se eu não visse no planejamento a sugestão não tinha sido colocada, eu procurava saber porque, isso pessoalmente mesmo.

Ela estava ali como um par experiente e sabiamente usou as devolutivas para elogiar a escrita e prática das professoras e posteriormente, quando a escrita já tinha tomado forma, as provocou no sentido de refletirem juntas sobre as concepções, práticas e caminhos a serem percorridos. Mas, cabe salientar, que Cintia já tinha experienciado em sua prática como professora a prática de registro. Então, esse momento para ela, de incentivar, orientar e apoiar a equipe na construção partiu de um lugar do vivido, experienciado e aprendido, fator de grande relevância para o fazer.

Nesse caminho da experiência atrelada à prática, Danielle que já tinha evidenciado a importância de conhecer o chão que pisa para que tenha além do conhecer, a segurança para agir, esboça a sua prática e seus estudos acerca do tema, pois entende que para orientar o outro ela precisa conhecer, viver e experienciar esse fazer:

O registro é um campo de estudo que eu gosto como pesquisa e aí eu participo de um grupo de estudos focado na questão do diário de bordo e aí lá a gente é levado a essa questão de ter o nosso diário, pois a gente pede tanto para as professoras fazerem o diário de bordo delas e como a gente vai cobrar de alguém algo que a gente não faz? [...] O diário de bordo eu faço para mim e é ali que eu coloco as minhas angústias. É o momento que eu paro para escrever um pouco como foi o dia e o engraçado é que várias vezes conforme eu estou escrevendo eu mesmo me vejo na situação e penso, caramba eu podia ter feito diferente. Porque na correria do momento a gente acaba tomando algumas decisões equivocadas, mas eu sinto falta de ter um par, um interlocutor para isso. Porque acaba sendo uma escrita que é minha, no máximo troco com uma colega que também faz esse tipo de escrita, mas que não é da mesma escola e não está presente nos meus processos formativos. Se tivesse um interlocutor que fosse parte da elaboração dos processos formativos dos CPs eu acho talvez que a troca seria mais relevante. Não que não seja, toda troca é relevante, porque não precisa estar na mesma rede, no mesmo território para conseguir fazer apontamento, mas se tivesse...

A partir dos registros elaborados pelos professores, que revelam a realidade capturada e a oculta, pois o registro é um pedaço do todo, é uma escolha feita por quem registra entre tantas práticas, evidencia momentos e oculta outros, as devolutivas dos coordenadores pedagógicos são construídas, visando o aprimoramento da prática da observação, da escuta, da escrita de qualidade e da reflexão crítica e isso está diretamente relacionada com a formação diária do professor dentro da unidade educacional.

Mariana esboça sua ideia em relação a formação:

Acho também que tem uma outra questão de formação, da gente sempre retomar com o professor a importância desse registro e para que que ele serve. Eu não

registro para a coordenadora ler, eu registro para servir como disparador do meu trabalho, de um planejamento. Então, isso é muito importante a gente retomar, com quem já está escola, com quem chega, com quem está a séculos na rede.

O registro faz parte da formação, a relação formador-formando se estabelece nesse momento, mas é preciso parceria e confiança para que ambos se posicionem e construam um cenário formativo para ambas as partes, mesmo que o foco seja a formação dos professores. Almeida (2015, p. 87) sinaliza que “dar ao outro a possibilidade de se posicionar como pessoa significa aceitar que seu desempenho não depende tanto do que sabe, ou não sabe, mas do que é, de sua relação com o saber.” Desta forma, é preciso garantir espaços seguros para que todos sejam ouvidos e também falem.

Nesse cenário de construção de ambiente formativo em relação aos registros e às devolutivas, as coordenadoras pedagógicas se cobram muito, vejamos alguns relatos:

Para mim é o tempo de fazer isso, porque eu pego os diários toda segunda-feira com o compromisso de entregar na terça. Então, isso demanda muito tempo para mim, porque tem devolutivas que são longas. (Cintia)

Minha dificuldade como coordenadora é conseguir ler e dar uma devolutiva em um tempo que eu acho que seria o tempo ideal. Eu não consigo ler todos os diários de bordo semanalmente. Eu não consigo! As vezes eu consigo a cada dois meses, a cada 45 dias, e aí eu vou lendo e dou uma devolutiva semanal. Porque eu também não consigo ler e dar uma devolutiva a cada dia. [...] Então, isso é até o que eu me cobro demais, eu falo: Estou deixando a desejar nesse sentido! Mas entre eu acompanhar o diário de bordo e todas as outras urgências, as demandas que acontecem na unidade, a gente sabe para qual que a gente atende. (Mariana)

A devolutiva precisa estar dentro do que é inegociável para nós. Então, para mim, ela é inegociável, ela vai existir, não com a periodicidade que eu gostaria que fosse semanal, mas assim, estou me esforçando para fazer quinzenalmente a partir de agora, mas confesso para você, que infelizmente, enquanto não tinha chegado a minha parceira não tinha conseguido fazer devolutiva alguma, porque eram muitos grupos de formação e eu fiquei focada na organização desses grupos. Das minhas 8h de carga horária diária, eu passava 5h em formação de segunda a quinta, muito tempo e isso consome muito tempo, mas eu acho que agora vai começar a dar certo. (Danielle)

Essa autocobrança das coordenadoras pedagógicas é fruto de suas concepções educacionais mediante suas inúmeras atribuições, que são somadas às habilidades relacionais, estratégias de formação, constituição identitária de si e de grupo, domínio dos saberes frente ao desenvolvimento físico, motor e cognitivo dos bebês e crianças, questões atuais da sociedade e da infância, entre outras.

Diante desse cenário é possível identificar que mesmo as coordenadoras pedagógicas não evidenciando, enfaticamente, em suas narrativas as aprendizagens adquiridas frente à construção das devolutivas escritas, é possível compreendê-las nas entrelinhas quando dizem que foi preciso buscar estratégias para implementar os registros na unidade educacional, que

houve busca de conhecimento em documentos oficiais ou bibliografias condizentes com a realidade e concepção de ensino e infância da prefeitura de São Paulo, orientações para os professores. Assim como, e em sua maior evidência, aprimorar os aprendizados adquiridos pelas experiências enquanto professoras.

A partir dessa ideia, me ancoro em Freire (1996) que diz que “Não há docência sem discência”, “Ensinar exige pesquisa” e “Ensinar não é transferir conhecimento”. O que Freire nos indica é que para ensinar precisamos assumir a condição de eternos aprendizes. Para tanto, devemos nos reconhecer como pessoas da produção do saber, possibilitando a própria construção de aprendizagem. Assim sendo, desde o princípio do processo formativo, que inclui o ensino e a aprendizagem, é necessário ter em mente as palavras de Freire (1996, p. 25) “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. É por esse motivo que não há docência sem discência, visto que ambas se completam, pois “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

É por esse olhar que desejo que a formação aconteça com todos os coordenadores pedagógicos iniciantes e o que se pretende é que a formação através das devolutivas frente aos registros dos professores produza marcas permanentes em seu processo constitutivo, pois elas são um dos caminhos reflexivos de aprendizagem para a prática pedagógica relaciona a formação de si e do outro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para iniciar essas considerações finais retomo o começo desta dissertação e evidencio um trecho da letra citada na introdução:

Será que o mar termina na areia  
Ou ali é o começo de uma vida inteira?  
Taí o mistério que chegou até mim  
Será que o mundo tem começo, meio e fim?

Será que as coisas tem começo, meio e fim? Os fins, assim como os começos são recheados de mistérios, quando pensamos que acabou eles nos mostram uma nova situação e um novo caminho a percorrer. Reconheço essas considerações finais como o final de uma etapa, mas o começo de um novo caminho, repleto de curiosidade.

Assim sendo, recupero meu percurso pessoal e profissional que me trouxe a essa pesquisa e vejo nas palavras diálogo, parceria, registro e ação o reflexo do vivido com as coordenadoras pedagógicas iniciantes.

Neste momento, expresso a importância da narrativa como metodologia de pesquisa, pois ela é infinita e possibilita encontros, quem conta uma história, conta para alguém e assim foi feito. Ouvi, atentamente, a história profissional de cada uma das coordenadoras pedagógicas e pude através delas compor essa dissertação. O contar história proporciona às pessoas, que muitas vezes são invisibilizadas, mostrar quem são, suas conquistas e os caminhos trilhados. Por conseguinte, me apoio também na narrativa para trazer o meu momento enquanto mestranda, quando, intencionalmente, trouxe excertos de minha narrativa para compor o processo de construção e efetivação da pesquisa.

Para identificar se os coordenadores pedagógicos iniciantes utilizam de seus registros para fomentar a prática pedagógica pessoal, foi preciso percorrer a história de vida profissional dessas coordenadoras pedagógicas iniciantes, participantes da pesquisa, para assim compreender que a constituição identitária construída ao longo do percurso profissional diz quem ela é hoje, diz sobre suas escolhas, seus acertos, seus erros e os caminhos trilhados por elas. Assim como foi necessário buscar em suas experiências como professoras e demais cargos designados as aprendizagens e os saberes que as ajudaram a serem as coordenadoras pedagógicas que são hoje.

Os fazeres em relação aos registros dos professores atrelado às devolutivas escritas das coordenadoras pedagógicas foi outro ponto relevante e que merece muita atenção, pois eles são um dos caminhos de aprendizagem das coordenadoras pedagógicas em relação à formação profissional. Diante dessas devolutivas algumas dificuldades foram encontradas,

porém elas auxiliaram na reflexão da prática, possibilitando momentos de ponderação em relação ao fazer.

Diante do exposto, essa pesquisa identificou que as cinco coordenadoras pedagógicas iniciantes constroem seus registros a partir dos registros elaborados pelos professores e consideram as devolutivas como caminho de orientação, formação e reflexão da prática.

Identificou também que as coordenadoras pedagógicas iniciantes enfrentaram diferentes dificuldades frente ao seu fazer, que esbarram diretamente na possibilidade de aprendizagem em contexto diante da devolutiva dos registros. Diante de tantas atribuições e dos fazeres nas unidades educacionais, as coordenadoras pedagógicas, com exceção de uma, evidenciaram que as devolutivas não acontecem como desejavam e isso as incomoda, pois elas entendem que esse é um caminho de formação e reflexão para os professores.

Em relação aos registros, como prática para fomentar a prática pedagógica pessoal, não foram encontradas evidências em quatro, das cinco coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa. Somente Danielle tem a prática de registro, como diário de bordo, para fomentar seu desenvolvimento profissional.

Desta forma, não podemos perder de vista que o início na função é um momento difícil para todos os profissionais, e para os coordenadores pedagógicos não é diferente, mas ele como formador de uma equipe se encontra “com uma pedra no sapato”, pois ao mesmo tempo que ele tem que se formar, ele precisa formar a sua equipe, sem contar com o apoio próximo de formador da Diretoria Regional de Educação ou Secretaria Municipal de Educação. Saliento que houve uma formação específica para os coordenadores pedagógicos iniciantes, mas não houve continuidade.

Outro fator relevante é que essas coordenadoras pedagógicas iniciaram em um contexto marcado pela Pandemia da Covid-19. Além da exigência do cargo, cenário não muito bem pavimentado, elas precisaram se formar, formar a equipe e repensar o fazer e as relações em meio a crise, dificuldade e incertezas. Foi um início, em isolamento social, marcado pelas ações remotas.

Ao pensar na problemática da pesquisa: as devolutivas nos registros dos professores, produzidos pelos coordenadores pedagógicos iniciantes ajudam na reflexão, resignificação e amadurecimento de sua prática pedagógica? Temos a resposta que todas as ações das coordenadoras pedagógicas iniciantes ajudam nesse processo de reflexão, resignificação e amadurecimento, a partir do momento em que elas conseguem organizar sua prática para que as urgências não tomem todo o seu tempo.

Para tanto, busco nas palavras de Passeggi (2016, p. 2) a ideia sobre o processo de formação:

enquanto não se conceber os professores como adulto em formação, uma pessoa plena de experiência, com capacidade para refletir sobre si, e que tem muito mais para refletir sobre a escola do que a produção científica atual dispõe sobre o tema, não se avançará, suficientemente, quanto à compreensão das relações que se estabelecem entre formandos e seu processo de formação.

Assim, esta pesquisa reconheceu alguns déficits na formação das coordenadoras pedagógicas iniciantes que somente a busca de conteúdo, experiências e autoformação não dão conta. Diante desse fator é preciso construir caminhos que contribuam para formação e prática do coordenador pedagógico a partir das devolutivas frente aos registros dos professores. Assim sendo, indico à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo um infográfico, incluído no apêndice dessa dissertação, como instrumento propulsor de discussões, parcerias e experiências a respeito da formação do coordenador pedagógico iniciante, visto que a transmissão de conteúdo ou a formação padronizada, não se constitui numa formação que considera os contextos e a cultura social da unidade e não os coloca na condição de articulador, mediador e transformador das práticas pedagógicas dentro da unidade educacional.

Por fim, gostaria de salientar que retornei ao cargo de gestor educacional, desta vez, como diretora no CEI em que sou professora e evidencio que por mais que eu não seja mais considerada uma iniciante na função, me considero uma, pois o espaço e as pessoas são novas, me fazendo pensar e ressignificar todo o fazer diário.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda. O incidente crítico na formação e pesquisa em educação. **Educação & Linguagem**, v.12, nº19, jan-jun, 2009.
- ALMEIDA, Laurinda. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: BRUNO, Eliane; ALMEIDA, Laurinda; CHRISTOV, Luiza. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 13 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015, p. 78-88.
- ALMEIDA, Laurinda. O coordenador pedagógico e as relações interpessoais no ambiente escolar: entre acertos e desacertos. In. PLACCO, Vera; ALMEIDA, Laurinda. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. São Paulo: Loyola, 2017. p. 29-48.
- ALVES, Rubem. **Gaiolas ou asas: a arte do voo ou a busca da alegria de aprender**. São Paulo: ASA, 2004.
- ANDRÉ, Marli. (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. São Paulo: Papirus, 2016.
- ARAÚJO, Osmar. **Formação inicial de coordenador pedagógico: concepções, identidade profissional e práticas pedagógicas**. 2019. 165f. Tese (Doutorado em educação: políticas educacionais) - UFPB-CE, Ceará, 2019. Disponível em: 2015\_dis\_oharaujo.pdf (ufc.br). Acesso em: 15 jul. 2022.
- BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas: a Segunda Infância**. São Paulo: Planeta, 2006.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. In: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1994, .
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF: 1996.
- CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa Narrativa: experiência e história de pesquisa qualitativa**. Tradução Grupo de pesquisa narrativa e educação de professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- CRUZ, Giseli; FARIAS, Isabel; HOBOLD, Marcia. **Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades**. Dossiê: Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas. **Revista Eletrônica de Educação**, São Paulo, v.14, p. 1-22, 2020. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149> Acesso em: 20 jun. 2022.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação infantil da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias. (Org) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988, p. 17-34.

FERNANDES, Maria José. **Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas**. 2004. Dissertação de Mestrado. UNESP, Araraquara. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/99267/fernandes\\_mjs\\_me\\_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/99267/fernandes_mjs_me_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Acesso em 12 ago. 2022

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. Carta de Paulo Freire aos professores: Ensinar, aprender, leitura do mundo, leitura da palavra. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, maio/ago. 2001.

FUJIKAWA, Monica. O coordenador pedagógico e a questão do registro. In: ALMEIDA, Laurinda; PLACCO, Vera. (Org) **O coordenador pedagógico e a questão da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2012, p.127-142.

GARBOSA, Helena. **O trabalho do coordenador pedagógico (professor-pedagogo) no período de iniciação: dilemas e dificuldades no Ensino Público Estadual de Ponta Grossa**. 2019. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/2945/1/Helena%20Gutoch%20Garbosa.pdf> Acesso em 15 jul. 2022.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor coordenador. In: BRUNO, Eliane; ALMEIDA, Laurinda; CHRISTOV, Luiza. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000. p. 9-16.

GOMBOEFF, Ana Lucia. **Parceria colaborativa e mentoria entre coordenadores pedagógicos experientes e iniciantes a partir da pesquisa-formação: possibilidades de ação de indução profissional**. 2022. 271f. Tese (Doutorado ) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2022. Disponível em: Ana Lucia Madsen Gomboeff.pdf (pucsp.br) Acesso em 06. nov. 2022.

GROPPO, Cristiane. **De professor para professor-coordenador: sentimentos e emoções envolvidos na mudança**. 2007. 213f. Dissertação (Mestrado em educação: Psicologia da educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: Cristiane Groppo.pdf (pucsp.br). Acesso em: 15 jul. 2022.

GROPPO, Cristiane; ALMEIDA, Laurinda. Passagem de professor a professor coordenador: o choque com a realidade. In: ALMEIDA, Laurinda; PLACCO, Vera. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2013, p. 93-107.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico cultural**. São Paulo: Thomson, 2005.

HUBERMAN, Michael. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.

JOVCHELOVICH, Sandra; BAUER Martin. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes; 2002, p. 90-113.

LARROSA, Jorge. **Tremores, escritos sobre experiência**. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldí. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2020.

LOURENÇO, Daniela. **Orientador pedagógico iniciante: inserção profissional e saberes necessários à atuação**. 151f. Dissertação (mestrado em educação) UFsCar-Sorocaba, São Paulo, 2020. Disponível em: LOURENÇO, Daniela de A P.pdf (ufscar.br). Acesso em: 27 jul. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

NAKAYAMA, Barbara; PASSOS Laurizete. (Org.) **Narrativas, pesquisa e formação de professores: dimensões epistemológicas, metodológicas e práticas**. Curitiba: CRV, 2018.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto editora, 1999.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro**. Revista de Ciências da Educação, Sísifo, nº 08, pp. 7-22, 2009. Disponível em: [http://www.unitau.br/files/arquivos/category\\_1/MARCELO\\_\\_Desenvolvimento\\_Profissional\\_Docente\\_passado\\_e\\_futuro\\_1386180263.pdf](http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO__Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf). Acesso em: 20.set.2022.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência**. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, 2010. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> Acesso em: 20. set. 2022.

MELO, Silvana. **Vivências do coordenador pedagógico iniciante no contexto escolar: sentidos e significados mediando a constituição de uma identidade profissional**. 187f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais) - Universidade de Taubaté, São Paulo, 2015. Disponível em: [http://repositorio.unitau.br/jspui/bitstream/20.500.11874/941/1/Silvana%20Faria%20de%20Melo\\_seg.pdf](http://repositorio.unitau.br/jspui/bitstream/20.500.11874/941/1/Silvana%20Faria%20de%20Melo_seg.pdf) Acesso em: 20 jul. 2022.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. In: CANCIAN, Vecchio (Org.) **Pedagogia das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Santa Maria: UFSM, 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar**. Introdução Crítica. 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

PASSEGGI, Maria. Trajetórias "improváveis"? Vínculos intergeracionais e mobilidade social. In: FERREIRA, Maria. et al. (Org.). **Investigação em Educação: diversidade de saberes e práticas**. Fortaleza: Impreco, 2015, p. 173-206.

PASSEGGI, Maria. **Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico**. Roteiro, vol. 41, núm. 1, p. 67-86, 2016.

PEREIRA, Rodnei. **O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação**. 2017. 251 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/20429/2/Rodnei%20Pereira.pdf> Acesso em: 22 jul. 2022.

PINAZZA, Mônica; FOCHI, Paulo. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, p.184-199, maio/ago, 2018.

PINAZZA, Mônica; ARAÚJO, Janaina. Coordenação pedagógica na educação infantil: questões de formação e profissão. In: PLACCO, Vera; SOUZA, Vera; ALMEIDA, Laurinda. **O coordenador pedagógico e questões emergentes na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2019; v.14, p. 117 - 148.

PLACCO, Vera. **Formação e prática do educador e do orientador**. São Paulo: Papirus, 1994.

PLACCO, Vera. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PLACCO, Vera; SOUZA, Vera. (Org.) **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

\_\_\_\_\_. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: PLACCO, Vera; ALMEIDA, Laurinda. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola. 2012. 5.ed. p. 25-36.

\_\_\_\_\_. A constituição identitária de professores em contexto. In: PLACCO, Vera; ALMEIDA, Laurinda. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Loyola, 2016. p. 41-53.

\_\_\_\_\_. Um, nenhum e cem mil: a identidade do coordenador pedagógico e a relações de poder na escola. In. PLACCO, Vera; ALMEIDA, Laurinda. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. São Paulo: Loyola, 2017. p. 11-28.

\_\_\_\_\_. O que é formação? Convite ao debate e à proposição de uma definição. In: ALMEIDA, Laurinda; PLACCO, Vera. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Edições Loyola, 2018, p. 9-16.

\_\_\_\_\_. Problematizando as dimensões constitutivas da identidade do CP: articular/formar/transformar como unidade de ação. In: ALMEIDA, Laurinda; PLACCO, Vera. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e questões emergentes**. São Paulo: Edições Loyola, 2019, p. 27-36.

\_\_\_\_\_. A ação da coordenação pedagógica em tempos de pandemia: (re)pensando o plano de ação e a formação. In: ALMEIDA, Laurinda; PLACCO, Vera. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e os desafios pós-pandemia**. São Paulo: Edições Loyola, 2021, p. 9-22.

PLACCO, Vera; SOUZA, Vera; ALMEIDA, Laurinda. **O coordenador pedagógico e a formação de professores**: intenções, tensões e contradições. Relatório de pesquisa desenvolvido pela Fundação Carlos Chagas, por encomenda da Fundação Victor Civita. São Paulo: FVC, 2011.

\_\_\_\_\_. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras In: ALMEIDA, Laurinda; PLACCO, Vera. (Orgs.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar**: articulador, formador e transformador. São Paulo: Edições Loyola, 2015, p. 9-24.

\_\_\_\_\_. **O/a coordenador/a pedagógico/a: aportes à proposição de políticas públicas**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 754-771, set./dez. 2012. Disponível em: <Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000300006> >. Acesso em: 01 de maio. 2023.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação**. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1996.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Tradução Vania Cury. 8. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

ROCHA, Soraia. **Atuação dos coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino de São Paulo**: Implicações políticas e sofrimento no trabalho, 111 f. Dissertação (mestrado em educação) UNICAMP, São Paulo, 2014. Disponível em: FE - Dissertações de Mestrado ([unicamp.br](http://unicamp.br)). Acesso em: 01 nov. 2022.

SÃO PAULO (município). Lei nº 9874, de 18 de janeiro de 1985. Reestrutura a carreira do magistério municipal, institui a evolução funcional e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, São Paulo, 1985a.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 21.811, de 27 de dezembro de 1985. Institui o Regimento Comum das Escolas Municipais, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, São Paulo, 1985b.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 21.839, de 03 de janeiro de 1986. Revoga, em todos os seus termos, o Decreto nº 21811, de 27 de dezembro de 1985, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, São Paulo, 1986.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 27.614, de 01 de janeiro de 1989. Revoga o Decreto nº 21.839, de 03 de janeiro de 1986 e revigora o decreto nº 21.811, de 27 de dezembro de 1985, referentes ao Regimento Comum das Escolas Municipais. **Diário Oficial do Município**, São Paulo, 1989.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 32.892, de 31 de janeiro de 1991. Dispõe sobre o regimento comum das escolas municipais de São Paulo. **Diário Oficial do Município**, São Paulo, 1991.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 38.869, de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre as diretrizes para a integração das creches ao sistema municipal de ensino, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, São Paulo, 1999.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013. Fixa as atribuições dos profissionais de educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da rede municipal de ensino e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, São Paulo, 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 59.335, de 06 de abril de 2020. Declara situação de emergência no Município de São Paulo e define outras medidas para o enfrentamento da pandemia decorrente do coronavírus. **Diário Oficial do Município**, São Paulo, 2020b.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 6967, de 09 de novembro de 1976. Dispõe sobre o regimento comum das escolas municipais de ensino supletivo. **Diário Oficial do Município**, 1976.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 9399, de 28 de dezembro de 1982. Dispõe sobre o regimento comum das escolas municipais de educação infantil. **Diário Oficial do Município**, 1882a.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 9517, de 30 de dezembro de 1982. Dispõe sobre o regimento comum das escolas municipais de 1º grau. **Diário Oficial do Município**, 1882b.

\_\_\_\_\_. Portaria 4507, de 30 de agosto de 2007. Institui o programa Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para a educação infantil e ensino fundamental e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. Orientação Normativa nº 01: construindo um regimento da infância, de 4 de dezembro de 2004. **Diário Oficial do Município**, São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. Orientação Normativa nº 01: avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares, de 26 de novembro de 2013, **Diário Oficial do Município**, São Paulo, 2013.

\_\_\_\_\_. Orientação Normativa de registros na Educação Infantil, de 6 de fevereiro de 2019. **Diário Oficial do Município**, São Paulo, 2020.

\_\_\_\_\_. Instrução Normativa - SME nº 29, de 9 de setembro de 2022. Dispõe sobre diretrizes, procedimentos e períodos para a realização de matrículas – 2023 na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos – EJA da Rede Municipal de Ensino. **Diário Oficial do Município**, São Paulo, 2022.

\_\_\_\_\_. **Currículo Integrador da Infância Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

\_\_\_\_\_. **Currículo da Cidade de São Paulo**: educação infantil. São Paulo: SME/DOT, 2019.

SARTRE, Jean-Paul. **Sartre vida e obra**. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian.; PFAFF, Nicolle. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 210-222.

SOUZA, Elizeu. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista Educação UFSM**, Santa Maria, v. 39, n.1, p. 85-104, jan./abr. 2014.

SOUZA, Elizeu; MEIRELES, Mariana. Viver, narrar e formar: diálogos sobre pesquisa narrativa. In: NAKAYAMA, Barbara; PASSOS, Laurizete. (Org) **Narrativas, Pesquisa e Formação de Professores**: dimensões epistemológicas, metodológicas e práticas. Curitiba: CRV, 2018. p. 17-37.

TARDIF, Maurice.; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 73, p. 209-244, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214>. Acesso em: 22 ago. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TIQUEQUÊ. **Quero começar**. São Paulo: MCD, 2012.

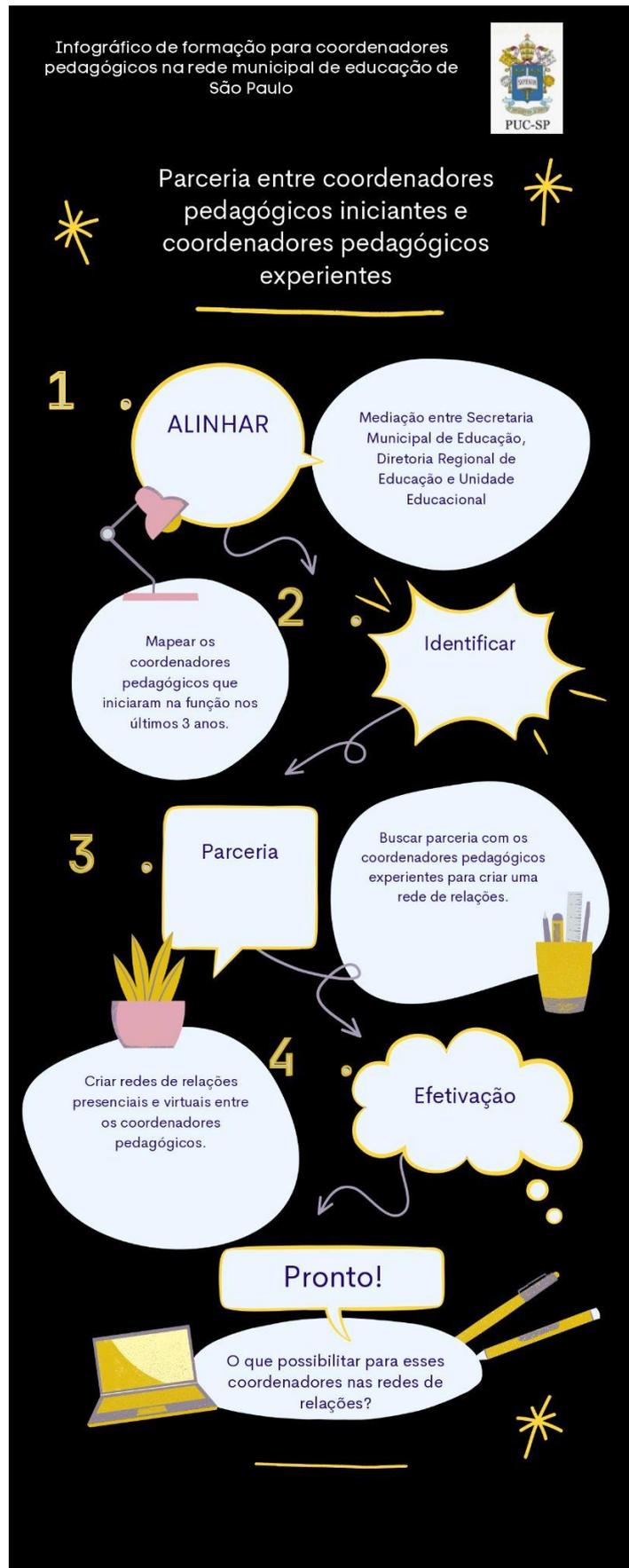
WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

WEFFORT, Madalena. **Observação, registro, reflexão**: instrumentos Metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2011.

YIN, Robert. **Pesquisa Qualitativa**: do início ao fim. Porto Alegre: Penso, 2016.

## APÊNDICE

## APÊNDICE A - INFOGRÁFICO



## REDE DE RELAÇÕES: ESPAÇO DE FORMAÇÃO

### 1º ENCONTRO

Conhecer a realidade dos coordenadores pedagógicos iniciantes.

- dar voz para que façam narrativas de sua realidade, incluindo as dificuldades, facilidades, realizações e desejos.

### 2º ENCONTRO

Roda de conversa:

- maiores dificuldades no início da função;
- articular as XIX atribuições com o dia a dia na unidade educacional.

### 3º ENCONTRO

Roda de conversa:

- experiências que compõem a prática diária;
- constituição identitária.

### 4º ENCONTRO

Roda de conversa:

- o registro como diário de bordo;
- a transformação da prática.

#### *Para aprofundar...*

Os conceitos de registro, formação de professores e formação do coordenador pedagógico foram alicerçados em Dahlberg, Moss e Pence (2003); Rinaldi (2012); Imbernón (2011); Tardif (2004); Placco e Souza (2018, 2019) e Almeida (2015).

#### *Fica a dica:*

A pesquisa realizada por Higuchi (2023) nos revela que a formação do coordenador pedagógico iniciante se dá na parceria entre pessoas com experiência e sem experiência, além do estudo teórico acerca dos temas necessários.



O COORDENADOR PEDAGÓGICO INICIANTE E A PRÁTICA DE REGISTRO DOS PROFESSORES  
PATRICIA CAROLINE FIORANTE HIGUCHI  
ORIENTADORA: PROFª DRA. LAURIZETE FERRAGUT PASSOS  
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
SÃO PAULO, 2023

**ANEXO**

ANEXO A: Autorização de pesquisa



**PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO**

**SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO**

**Divisão Pedagógica**

Viaduto do Chá, 15, - Bairro Centro - São Paulo/SP - CEP 01020-900

Telefone:

**PROCESSO 6016.2022/0082900-1**

**Parecer SME/DRE-BT/DIPED Nº 070650847**

São Paulo, 15 de setembro de 2022.

À Patricia Caroline Fiorante Higuchi, responsável pelo projeto de pesquisa “Formação da Coordenadora Pedagógica Iniciante: O que registro me modifica?” do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação: Formação de formadores, da Pontifícia Universidade Católica São Paulo.

Após leitura e análise do referido projeto de pesquisa o Núcleo de Educação Infantil, da Divisão Pedagógica, da Diretoria Regional de Educação Butantã, apresenta **parecer favorável** à realização do projeto nas U.Es pertencentes a esta DRE.

Consideramos que as problematizações investigadas pelo projeto poderão auxiliar a Equipe e a comunidade escolar, a qualificar seu processo de registro reflexivo, de forma a obter melhorias no trabalho educativo desenvolvido junto aos bebês e crianças.



**Janaina Pereira da Silva**  
**Assistente Técnico de Educação I**  
Em 15/09/2022, às 09:49.

---

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <http://processos.prefeitura.sp.gov.br>, informando o código verificador **070650847** e o código CRC **2E918DE2**.

---



**PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO**

**SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO**

**Gabinete do Diretor Regional**

Rua Azém Abdalla Azém, 564 / 574, - Bairro Jardim Bonfiglioli - São Paulo/SP - CEP 05593-090

Telefone:

**PROCESSO 6016.2022/0082900-1**

**Parecer SME/DRE-BT/GABINETE Nº 074703891**

**INTERESSADA:** PATRICIA CAROLINE FIORANTE HIGUCHI

**ASSUNTO:** Solicitação de realização de pesquisa acadêmica nas EMEI Antonio Branco Lefevre; EMEI Antonio Carlos Pacheco; EMEI Clycie Mendes Carneiro; EMEI Tide Setubal; EMEI Pero Neto; EMEI Jorge Adilson Candido; EMEI Dalmo Do Vale Nogueira; EMEI Gilberto Chaves e nos CEI José Ozzi; CEI Cohab Raposo Tavares; CEI Rio Pequeno; CEI CEU Uirapuru; CEI Roberto Arantes Lanhoso

**DIPED**

**Prezada Sra. Diretora,**

Considerando:

- Que a documentação apresentada está de acordo com o preceituado no Memorando Circular nº 003/2017/SME-G;

- As manifestações favoráveis dos diretores das Unidades: EMEI CLYCIE MENDES CARNEIRO 070724566; CEI DIRETA ROBERTO ARANTES LANHOSO 070736045; EMEI PROF. ANTONIO CARLOS PACHECO E SILVA 070751255; EMEI TIDE SETUBAL 070797126; EMEI PROF. JORGE ADILSON CANDIDO 070807163; CEI DIRETA PROF. JOSE OZI 070818391; CEI DIRETA RIO PEQUENO II 070897986; EMEI PERO NETO 071266140

- O parecer favorável de Vossa Senhoria 074590671;

- Que o acompanhamento da DIPED, durante o trabalho, será realizado por Janaina Pereira da Silva Frigato, RF 771.500.5/1, Assistente Técnico de Educação I, assessora e formadora da Divisão Pedagógica da DRE Butantã, visando ao fiel cumprimento da pesquisa, conforme relatado no doc SEI 074590671.

AUTORIZAMOS a realização da pesquisa intitulada "FORMAÇÃO DA COORDENADORA PEDAGÓGICA INICIANTE: O QUE REGISTRO ME MODIFICA?" 068198903, a ser realizada nas Unidades: EMEI CLYCIE MENDES CARNEIRO, CEI ROBERTO ARANTES LANHOSO, EMEI PROF. ANTONIO CARLOS PACHECO E SILVA; EMEI TIDE SETUBAL; EMEI PROF. JORGE ADILSON CANDIDO; CEI PROF. JOSE OZI; CEI RIO PEQUENO II e EMEI PERO NETO, pela pesquisadora Patricia Caroline Fiorante Higuchi, sob a orientação da Profª Drª Laurizete Ferragut Passos, como parte dos projetos de pesquisa desenvolvidos dentro do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação: Formação de formadores da Pontifícia Universidade Católica São Paulo -PUC - SP.

Lembramos que deverão ser criteriosamente observadas as orientações constantes do Memorando Circular nº 003/2017/SME-G de 21 de março de 2017, em especial o item IV: "Na hipótese de divulgação da pesquisa em publicações (livros, revistas, sites, etc.) o referido texto deverá ser objeto de prévia autorização da SME e, quando finalizado o trabalho, uma cópia deverá ser encaminhada às U.E.s envolvidas e à DRE".

Ressaltamos que o registro de imagem de quaisquer espaços municipais ou de alunos e ou professores e ou funcionários, só poderá ser utilizado mediante autorização de uso de imagem e áudio, antecipadamente e que as Unidades envolvidas deverão designar um educador da Unidade para acompanhar a pesquisa.

São Paulo, 30 de novembro de 2022.



**ROSANA RODRIGUES DA SILVA**  
**Diretor Regional de Educação**  
Em 30/11/2022, às 17:44.

---

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <http://processos.prefeitura.sp.gov.br>, informando o código verificador **074703891** e o código CRC **EAA93A44**.

---

## ANEXO B: Parecer comitê de ética



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DE SÃO PAULO -  
PUC/SP

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** O coordenador pedagógico iniciante e sua relação com a prática de registros dos professores

**Pesquisador:** PATRICIA CAROLINE FIORANTE HIGUCHI

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 68424723.0.0000.5482

**Instituição Proponente:** Faculdade de Educação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 6.025.762

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de protocolo de pesquisa para elaboração de Dissertação de Mestrado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores (PEPG em CED), vinculado à Faculdade de Educação (FE) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Projeto de pesquisa de autoria de Patricia Caroline Fiorante Higuchi, sob a orientação da Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos.

As informações citadas, no corpo do presente PARECER CONSUBSTANCIADO, nos campos: Apresentação do Projeto; Objetivo da Pesquisa; & Avaliação dos Riscos e Benefícios; foram extraídas do arquivo PDF denominado: "PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2106466.pdf" resultado do preenchimento das 6 (seis) etapas do processo de submissão do presente PROTOCOLO DE PESQUISA via sistema integrado nacional Plataforma Brasil.

O supracitado documento informa que "(...) O presente projeto tem como intenção pesquisar a formação do coordenador pedagógico iniciante através de sua relação com a prática de registros dos professores. Desta forma, reconhecer que os registros são mecanismos de aprendizagem é fundamental, pois através dele práticas pedagógicas são reveladas garantindo a prática reflexiva do fazer na escola. O objetivo principal da pesquisa é analisar se e como os coordenadores pedagógicos iniciantes se relacionam com os registros construídos pelos professores fomentando

**Endereço:** Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello  
**Bairro:** Perdizes **CEP:** 05.015-001  
**UF:** SP **Município:** SAO PAULO  
**Telefone:** (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br



Continuação do Parecer: 6.025.762

a prática pedagógica e como objetivos específicos: verificar as dificuldades frente a produção de registros dos coordenadores pedagógicos para os professores; identificar pontos positivos na prática de registro; analisar as aprendizagens do coordenador pedagógico iniciante a partir dos registros. A pesquisa terá como metodologia a entrevista narrativa com coordenadoras pedagógicas iniciantes da Diretoria Regional do Butantã, atrelada à análise bibliográfica do tema de pesquisa. Como fundamentação teórica será usada referências como: Almeida (2009); Placco e Souza (2018 e 2019); Huberman (1995); Benjamin (2012); Schutze (2011); Warschauer (1993).

#### Introdução:

A partir da mudança de cargo e função: de professora a assistente de direção, de um dia para o outro, me vi frente a inúmeras situações que não foram fáceis de resolver. Foi necessário buscar em meus processos pessoais, acadêmicos e profissionais novos caminhos para exercer a função e nesse trilhar encontrei algumas questões que busco respostas através dessa pesquisa. Assim, retomando minha experiência de vida reflito acerca da relação entre aprendizagem e registro da prática. Assim, enquanto professora, registrar a prática profissional vivida era uma realidade, pois o registro é e foi um recurso no qual os projetos, o dia a dia, o processo de aprendizagem emocional, físico e cognitivo dos bebês e das crianças são e foram comunicados, compartilhados e avaliados. Hoje, ao rememorar esses registros, penso o quanto ajudaram a reflexão da prática, mesmo eles podendo ser diferentes, mais elaborados e principalmente mais reflexivos, como afirma o Currículo da Cidade de São Paulo - Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019, p.145): A documentação nos diz algo sobre como construímos a imagem de criança, assim como de nós mesmas(os) como professoras(es). Isso nos permite enxergar com maior clareza o que estamos fazendo na prática. Nessa perspectiva, a documentação pedagógica supõe e propõe outra forma de planejamento e registro do trabalho pedagógico, não linear e mais interativo, envolvendo a participação não só das(os) professoras(es), como das crianças, famílias/responsáveis e comunidades.

Desta forma, os registros e com eles a documentação pedagógica de cada profissional precisa ter um olhar cuidadoso, pois envolve não só o que o bebê ou a criança fez, mas sim todas as reflexões e caminhos que são feitos dia a dia pelo educador e eu tive a grande sorte de estar junto com bons coordenadores pedagógicos que acompanhavam os meus registros e de maneira muito próxima partilhavam das vivências comigo. Por isso, defendo que os registros pedagógicos não

**Endereço:** Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello  
**Bairro:** Perdizes **CEP:** 05.015-001  
**UF:** SP **Município:** SAO PAULO  
**Telefone:** (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br



Continuação do Parecer: 6.025.762

fiquem somente a cargo das professoras que acompanham diariamente os bebês e crianças, o papel da equipe gestora, especificamente a coordenação pedagógica, é fundamental para orientar, acompanhar, auxiliar e registrar junto. Por esta razão, consinto com a Orientação Normativa de registros na Educação infantil (SÃO PAULO, 2019, p. 2) que diz: A produção diária e permanente de registros deve superar o mero cumprimento burocrático para avançar no sentido da potencialidade formativa que possui. Por isso, os registros devem ser considerados como instrumentos reveladores das práticas cotidianas e como recursos pedagógicos para a ressignificação dessas práticas.

Posto isso, ao longo de minha carreira como professora os registros foram se transformando de meras fichas de registros de saúde e comportamento dos bebês e crianças para registros reflexivos compondo uma documentação pedagógica que continha a essência, a vivência e a minha experiência enquanto professora. Assim, quando essa prática estava consolidada, no final de 2017 um novo cenário se abriu: de professora a gestora. O dia a dia na gestão é diferente do fazer enquanto professora, me vi frente a tomadas de decisões que envolviam não mais as decisões das aprendizagens dos bebês e crianças, mas sim, das aprendizagens de todas as crianças da escola como também da equipe escolar. Envolvida nesse cenário, a prática pedagógica de cada uma das professoras começou a estar mais próxima de mim, fazendo com que junto com a coordenadora pedagógica tivéssemos que pensar estratégias de formação para os professores e auxiliares técnicos pedagógicos. Nesse processo aprendi uma nova maneira de ver a escola, na qual o todo e o individual se entrelaçam a todo momento. Portanto, ser gestora me trouxe um novo caminho de conhecimento que "resulta da interação entre adultos, quando experiências são interpretadas, habilidades e conhecimentos são adquiridos e ações desencadeadas" (PLACCO e SOUZA, 2006, p. 17). De acordo com essa vivência, e sabendo que o ambiente educacional é um espaço vivo, que se movimenta a partir das pessoas que nele habitam e partindo da premissa, que o coordenador pedagógico, de acordo com Almeida e Placco (2009), atua na escola como articulador, formador e transformador, é necessário dar um passo atrás e verificar a trajetória profissional vivida por ele, os processos percorridos enquanto professor e o que o levou a atuar como CP, assim como seu processo de formação, considerando os desafios no início de carreira e como ele significa sua prática através da relação com os registros dos professores, para a construção, desconstrução e ressignificação de suas ações utilizando a metacognição.

Em suma, o processo de formação do coordenador pedagógico iniciante atrelado a formação dos

**Endereço:** Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello  
**Bairro:** Perdizes **CEP:** 05.015-001  
**UF:** SP **Município:** SAO PAULO  
**Telefone:** (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br



Continuação do Parecer: 6.025.762

professores me inquieta, pois esse coordenador pedagógico que ainda é iniciante na função, muitas vezes, tem uma rica experiência como professor e traz consigo, além de percursos pessoais, acadêmicos e profissionais diversos, histórias e experiências singulares aos quais se constituem e se baseiam para possibilitar suas ações e uma formação em contexto à sua equipe. Nesse cenário em que o coordenador pedagógico iniciante tem a função de formar e ao mesmo tempo se formar em contexto, acolher os saberes e as necessidades dos professores e encontrar caminhos para qualificar a ação docente, cabe a ele, como formador, percorrer os diferentes grupos que se formam nas escolas com a intenção de apresentar instrumentos e dar suporte para a formação continuada para, assim, subsidiar as suas ações como formador, nesses diferentes grupos. Ou seja, ao mesmo tempo em que o CP tem a responsabilidade de formar o grupo em um processo de diálogo, parceria, vínculo e registros, ele também está em processo de formação e é aqui que a problemática da minha pesquisa se instala.

Logo, faço alguns questionamentos: (i) como foi construída a trajetória profissional desse coordenador pedagógico iniciante até chegar ao cargo que está hoje? (ii) o coordenador pedagógico iniciante acompanha os registros dos professores? (iii) em que formato são feitas as devolutivas nos registros para os professores? (iv) qual significado os registros têm para esse coordenador pedagógico iniciante? (v) quais os desafios e dificuldades o coordenador pedagógico iniciante encontra frente ao seu fazer pedagógico em relação às devolutivas nos registros? (vi) como o coordenador pedagógico iniciante qualifica suas ações pedagógicas utilizando os registros? Esses questionamentos revelam a amplitude do tema de investigação e como não é minha intenção esgotar a discussão sobre esse assunto, esta pesquisa buscará responder ao seguinte problema: As devolutivas nos registros, frente ao trabalho das professoras, produzidas pelos coordenadores pedagógicos iniciantes ajudam na reflexão, ressignificação e amadurecimento de sua prática pedagógica? Assim sendo, pensar nas devolutivas como caminho de comunicação, reflexão e ressignificação da prática educacional significa considerar não só a documentação pedagógica construída pelos professores, mas também a realizada pelos coordenadores pedagógicos iniciantes. Parte-se do pressuposto que os registros, tanto do coordenador pedagógico quanto do professor, se constituem em poderoso dispositivo formativo, especialmente para os coordenadores pedagógicos que estão ingressando no cargo.

Metodologia Proposta:

Considerando que essa dissertação buscará ouvir a narrativa dos coordenadores pedagógicos

**Endereço:** Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello  
**Bairro:** Perdizes **CEP:** 05.015-001  
**UF:** SP **Município:** SAO PAULO  
**Telefone:** (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br



Continuação do Parecer: 6.025.762

iniciantes em seus processos formativos relacionados à prática de registros, preferiu-se a abordagem de pesquisa através da entrevista narrativa, pois ela, que foi idealizada por Fritz Schutze (2011), é mais profunda, afinal vai além da estrutura de perguntas e respostas, ela busca acabar com a solidez imposta pelas entrevistas estruturadas e/ou semiestruturadas, tornando as histórias de vida como foco de análise. Assim sendo, as narrativas, para Benjamin (2012), são formas artesanais de comunicação, utilizadas para contar histórias. Assim, revelam experiências particulares e estabelecem histórias de vida dentro de contextos sócio-históricos, marcando identidades. Desta forma, na entrevista narrativa o entrevistado se expressa, transportando não só a sua vivência, mas sim a vivência de quem está com ele. Sua voz é a voz de outros. Para tanto, utiliza a comunicação rotineira de contar e escutar histórias, tornando a vivência relatada duradoura.

#### Metodologia de Análise de Dados:

Os dados colhidos, através da entrevista narrativa, serão organizados em categorias de análise de acordo com a maior frequência das considerações observadas e analisadas por meio da análise de conteúdo, proposta por Franco (2015). Assim, serão identificadas categorias, tendências, padrões, relações (Alves-Mazotti; Gewadsznajder, 1998).

#### Desfecho Primário:

Acredito que após as entrevistas narrativas, será possível compreender a relação dos coordenadores pedagógicos iniciantes com os registros dos professores, levando em consideração suas dificuldades, assim abrirá um caminho a ser desenhado em relação às aprendizagens dos colaboradores.

Tamanho da Amostra no Brasil: 5"

#### Objetivo da Pesquisa:

##### Objetivo Primário:

Analisar se e como os coordenadores pedagógicos iniciantes se relacionam com os registros construídos pelos professores fomentando a prática pedagógica.

##### Objetivo Secundário:

1. Verificar as dificuldades frente a produção de registros dos coordenadores pedagógicos para os professores;

<b>Endereço:</b>	Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello		
<b>Bairro:</b>	Perdizes	<b>CEP:</b>	05.015-001
<b>UF:</b>	SP	<b>Município:</b>	SAO PAULO
<b>Telefone:</b>	(11)3670-8466	<b>Fax:</b>	(11)3670-8466
		<b>E-mail:</b>	cometica@pucsp.br



Continuação do Parecer: 6.025.762

2. Identificar pontos positivos na prática de registro;
3. Analisar as aprendizagens do Coordenador pedagógico iniciante a partir dos registros.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Sobre os possíveis riscos apresentados pela pesquisa, é preciso afirmar que a pesquisa em nenhuma hipótese representa prejuízos à saúde física, psíquica, intelectual, moral, social, espiritual e cultural dos participantes e seguirá as normatizações éticas atendendo as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos, aprovadas pelo artigo 3º da Resolução CNS 510/2016 (BRASIL, 2016). Todavia, percebendo a existência de qualquer constrangimento poderá optar, durante o processo, não responder qualquer questionamento que gere desconforto ou não veja pertinência na exposição assim como poderão desistir de participar do projeto no seu decorrer. Os participantes também têm a garantia de anonimato e privacidade.

**Benefícios:**

Esta pesquisa trará como benefícios para os participantes, a possibilidade de discussão sobre práticas de registros dentro das unidades educacionais, que contribua para o fazer profissional. Os participantes poderão narrar e a partir de sua narrativa refletir sobre o seu fazer na escola. Além disso, espera-se contribuir para a reflexão sobre a prática dos registros e avaliar a possibilidade de construir um diário de bordo. Ao final do processo de análise de dados, os participantes da pesquisa terão a devolutiva dos resultados da pesquisa, através de uma conversa a ser realizada de forma online com todos os participantes.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Vide campo: "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Vide campo: "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

**Recomendações:**

Recomendo a alteração do cronograma de execução com relação as entrevistas, para que sejam realizadas após a aprovação do Comitê de Ética.

**Endereço:** Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello  
**Bairro:** Perdizes **CEP:** 05.015-001  
**UF:** SP **Município:** SAO PAULO  
**Telefone:** (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br



Continuação do Parecer: 6.025.762

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

A lista de documentos obrigatórios necessários a análise e revisão ética de seu projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP campus Monte Alegre (CEP-PUC/SP) é a seguinte:

1. Folha de Rosto - OK

1.1 DETALHAMENTO DA PENDÊNCIA:

STATUS = APROVADO

---

2. TCLE - OK

2.1 DETALHAMENTO DA PENDÊNCIA:

STATUS = APROVADO

---

3. Ofício de Apresentação - OK

3.1 DETALHAMENTO DA PENDÊNCIA:

STATUS = APROVADO

---

4. Projeto de Pesquisa - OK

4.1 DETALHAMENTO DA PENDÊNCIA:

STATUS = APROVADO

---

5. Autorização para realização da Pesquisa - OK

5.1 DETALHAMENTO DA PENDÊNCIA:

STATUS = APROVADO

---

6. Parecer de mérito acadêmico - OK

6.1 DETALHAMENTO DA PENDÊNCIA:

STATUS = APROVADO

<b>Endereço:</b> Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello
<b>Bairro:</b> Perdizes <b>CEP:</b> 05.015-001
<b>UF:</b> SP <b>Município:</b> SAO PAULO
<b>Telefone:</b> (11)3670-8466 <b>Fax:</b> (11)3670-8466 <b>E-mail:</b> cometica@pucsp.br



Continuação do Parecer: 6.025.762

Esta lista está disponível no site: [www.pucsp.br/cometica/documentos-obrigatorios](http://www.pucsp.br/cometica/documentos-obrigatorios)

Observação: aconselhamos que antes de qualquer procedimento de submissão na Plataforma Brasil, seja consultado o referido sitio, onde há vídeos tutoriais indicando o correto processo de submissão do projeto de pesquisa de acordo com as orientações do CEP-PUC/SP.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Aprovamos integralmente o parecer do relator.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2106466.pdf	31/03/2023 15:32:24		Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	31/03/2023 15:32:04	PATRICIA CAROLINE	Aceito
Parecer Anterior	parecer.pdf	31/03/2023 15:29:41	PATRICIA CAROLINE	Aceito
Outros	oficio.pdf	17/03/2023 22:00:41	PATRICIA CAROLINE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	17/03/2023 21:42:49	PATRICIA CAROLINE FIORANTE HIGUCHI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	17/03/2023 21:42:31	PATRICIA CAROLINE FIORANTE HIGUCHI	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao.pdf	17/03/2023 21:42:07	PATRICIA CAROLINE FIORANTE HIGUCHI	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello  
**Bairro:** Perdizes **CEP:** 05.015-001  
**UF:** SP **Município:** SAO PAULO  
**Telefone:** (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** [cometica@pucsp.br](mailto:cometica@pucsp.br)



Continuação do Parecer: 6.025.762

SAO PAULO, 27 de Abril de 2023

---

**Assinado por:**  
**Antonio Carlos Alves dos Santos**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello  
**Bairro:** Perdizes **CEP:** 05.015-001  
**UF:** SP **Município:** SAO PAULO  
**Telefone:** (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br