

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**Renata Maria Sobral**

**O TRABALHO DO PROFESSOR AUXILIAR DE DIREÇÃO (PROAUDI)  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE SÃO CAETANO DO  
SUL**

**São Caetano do Sul  
2018**



**RENATA MARIA SOBRAL**

**O TRABALHO DO PROFESSOR AUXILIAR DE DIREÇÃO (PROAUDI)  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE SÃO CAETANO DO  
SUL**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
– Mestrado Profissional – da Universidade  
Municipal de São Caetano do Sul como  
requisito parcial para a obtenção do título  
de Mestre em Educação.**

**Área de Concentração: Formação de  
Professores e Gestores**

**Orientador: Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda**

**São Caetano do Sul  
2018**

## FICHA CATALOGRÁFICA

SOBRAL, Renata Maria

O trabalho do professor auxiliar de direção (PROAUDI) na educação infantil do município de São Caetano do Sul / Renata Maria Sobral; Orientador: Nonato Assis de Miranda. – São Caetano do Sul, 2018.

115 f.

Dissertação (Mestrado - Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2018.

1. Educação infantil. 2. Coordenador Pedagógico. 3. Professor Auxiliar de Direção. 4. Formação de Professores. 5. São Caetano do Sul. I. Miranda, Nonato Assis de. II. Título.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul**

**Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi**

**Pró-reitora de Pós-Graduação e Pesquisa**

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-Graduação em Educação**

**Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda**

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Sílvia Moço Aparício**



Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 02/03/2018 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda (orientador)

Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia (USCS)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lígia de Carvalho Abões Vercelli (UNINOVE)



## **Dedicatória**

Dedico este trabalho aos meus pais e aos meus filhos.



## **Agradecimentos**

Agradeço a Deus, por ter acompanhado a mim e a toda a minha família, em todos os momentos. Sem essa força, nada seria possível.

Agradeço aos meus filhos, Enzo e Bruno, por estarem sempre ao meu lado, por me apoiarem nos momentos mais difíceis, por compreenderem as minhas ausências, imersa que estava nos estudos... a vocês, orgulho e alegria do meu viver, os mais sinceros agradecimentos. Sem vocês, a vida não teria graça...

Agradeço aos meus pais, pelo exemplo de honestidade e compromisso que sempre me transmitiram. Vocês foram a minha maior inspiração.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação de São Caetano do Sul (SME), pela concessão da bolsa que financiou esse curso de Mestrado Profissional em Educação, sem qual eu não teria conseguido concluí-lo.

Agradeço ao querido Professor Dr. Nonato Assis de Miranda, pelos ensinamentos, pelo apoio e pelas orientações pontuais que sempre me transmitiu. Um professor sábio, humano e comprometido com a educação.

Agradeço também à Professora Dr.<sup>a</sup> Lígia de Carvalho Abões Vercelli, pelas valorosas sugestões e direcionamentos realizados na banca de Qualificação, bem como aos demais professores do PPGE, pela oportunidade de ter me proporcionado vivenciar novas experiências e aprendizados em educação, especialmente, ao Professor Dr. Paulo Sérgio Garcia, pelo apoio e pelas colaborações, um fiel incentivador dos estudos acadêmicos. Um exemplo de pesquisador a ser seguido pelos educadores.

Agradeço também, pelo apoio e carinho incondicionais, às minhas grandes amigas da Equipe de Apoio Pedagógico do CECAPE - Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação. Formadoras brilhantes e seres humanos excepcionais. Estiveram ao meu lado em todas as fases do trabalho e me ajudaram muito, sempre. A vocês, o meu agradecimento especial!



*Não é possível também formação docente indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros substantivamente exige de nós. Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético, permita-se-me a repetição.*

Paulo Freire



## RESUMO

A Educação Infantil conquistou um lugar de respeito em meio ao universo da aprendizagem. As particularidades do trabalho com esta faixa etária específica configuram-na como um *locus* diferenciado no que diz respeito ao atendimento integral à criança. A equipe gestora é responsável pelo funcionamento integrado das unidades, em que a intencionalidade pedagógica se faz presente em cada ambiente, em cada palavra e em cada proposta. O Professor Auxiliar de Direção (Proaudi) é parte integrante desta equipe que está à frente das escolas de Educação Infantil do município de São Caetano do Sul, estado de São Paulo. Neste contexto, a presente pesquisa, de natureza qualitativa, analisou o trabalho destes profissionais à luz das dimensões pedagógica e administrativa da gestão escolar. Para dar conta desta finalidade, além da pesquisa bibliográfica empreendida com o intuito de conhecer de modo mais aprofundado o trabalho do coordenador pedagógico, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com um grupo de Proaudi, com vistas a mapear sua rotina de trabalho e, por conseguinte, verificar em que medida ela converge para a dimensão pedagógica ou administrativa. Os dados, tratados na perspectiva da análise do discurso, conduziram a resultados que sinalizam que os Proaudis desenvolvem um trabalho efetivo de formação de professores e de acompanhamento da aprendizagem das crianças de cada escola, bem como se relacionam de maneira direta com a comunidade escolar. Tais elementos evidenciam uma prática profissional voltada à dimensão pedagógica da gestão escolar. Além disso, foi constatado que os Proaudis, por vezes, realizam tarefas inerentes aos aspectos administrativos da gestão, tal como ocorre com os coordenadores pedagógicos, mas, em volume bem menor quando comparada à dimensão pedagógica. Considerações acerca da valorização destes profissionais também compõem este estudo, justificando-se a necessidade do reconhecimento desta função por parte do poder público municipal. Os resultados dessa pesquisa poderão subsidiar a Secretaria Municipal de Educação no processo de regulamentação da função dos Proaudi.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Coordenador Pedagógico. Professor Auxiliar de Direção. Formação de Professores. São Caetano do Sul.



## ABSTRACT

Early childhood education has gained a place of respect in the universe of learning. The particularities of the work with this specific age group configure it as a differentiated locus with respect to the integral care to the child. The management team is responsible for the integrated functioning of the units, where pedagogical intentionality is present in each environment, in each word and in each proposal. The Assistant Professor of Management (Proaudi) is an integral part of this team that is in charge of the schools of Early Childhood Education in the municipality of Sao Caetano do Sul, state of São Paulo. In this context, the present qualitative research analyzed the work of these professionals in light of the pedagogical and administrative dimensions of school management. In order to fulfill this purpose, in addition to the bibliographical research undertaken in order to get a better understanding of the work of the pedagogical coordinator, semi-structured interviews were carried out with a group of Proaudi, with a view to mapping out their work routine and, therefore, to what extent it converges to the pedagogical or administrative dimension. The data, treated from the perspective of discourse analysis, led to results that indicate that the Proaudis develop an effective work of teacher training and monitoring the learning of the children of each school, as well as relate directly to the school community. These elements show a professional practice focused on the pedagogical dimension of school management. In addition, it was found that the Proaudis sometimes perform tasks inherent to the administrative aspects of management, as occurs with the pedagogical coordinators, but in a much smaller volume when compared to the pedagogical dimension. Considerations about the valuation of these professionals also make up this study, justifying the need for the recognition of this function by the municipal public power. The results of this research may subsidize the Municipal Department of Education in the process of regulating the function of the Proaudi.

**Keywords:** Early Childhood Education. Pedagogical Coordinator. Assistant Professor of Management. Teacher training. Sao Caetano do Sul.



## **Lista de Tabelas**

Tabela 1 - Perfil dos Proaudis entrevistados	65
Tabela 2 - Formação acadêmica	66



## Lista de Abreviaturas e Siglas

CP	Coordenador Pedagógico
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMI	Escola Municipal Integrada
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Proaudi	Professor Auxiliar de Direção
PCP	Professor Coordenador Pedagógico
PRCP	Professor Respondendo pela Coordenação Pedagógica
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil
PTRF	Programa de Transferência de Recursos Financeiros
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
DOT	Divisão de Orientação Técnica
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação
CEI	Centro de Educação Infantil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>23</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>27</b>
1.1 Objetivos.....	30
1.2 Justificativa .....	30
<b>2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA .....</b>	<b>31</b>
2.1 A regulamentação da coordenação pedagógica.....	31
2.2 A coordenação pedagógica na escola da infância.....	37
2.2.1 A experiência de Florianópolis .....	37
2.2.2 A experiência de Goiânia .....	40
2.2.3 A experiência de Niterói .....	43
2.2.4 A experiência de Blumenau.....	44
2.2.5 A experiência de São Bernardo do Campo .....	46
2.2.6 A experiência de Araçatuba .....	50
2.2.7 A experiência de Belo Horizonte .....	51
2.2.8 A experiência de São Paulo .....	55
<b>3 APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>59</b>
3.1 Método.....	59
3.2 Coleta de dados.....	61
3.2.1 Pesquisa bibliográfica.....	62
3.2.2 Observação direta e intensiva .....	62
3.3 Análise e interpretação dos dados.....	63
3.3.1 Análise dos dados .....	63
3.4 O trabalho do professor auxiliar de direção de São Caetano do Sul na perspectiva das PROAUDI .....	65
3.4.1 Apresentação de resultados e discussão .....	65
<b>4 PRODUTO: MINUTA DE RESOLUÇÃO .....</b>	<b>89</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>95</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>99</b>
Apêndice A - Roteiro para entrevista com as Proaudi.....	107
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	111
Apêndice C – Consentimento da participação da pessoa como sujeito .....	113



## APRESENTAÇÃO

Início este documento, que registra o começo de minha prática como pesquisadora, apresentando um pouco de meu percurso na área da educação.

Com uma trajetória de 30 anos de atuação na Educação Infantil, trabalhei como docente tanto em escolas públicas como privadas. Compus, por alguns anos, a equipe gestora de uma unidade escolar, ao lado da diretora. Atualmente, desenvolvo um trabalho de formação de professores e de Professores Auxiliares de Direção na Rede Municipal de São Caetano do Sul. Nos últimos seis anos, venho atuando de maneira muito próxima destes Professores Auxiliares de Direção, que constituem o foco do estudo que aqui se desenvolve.

Assim, de maneira intensa, pude vivenciar a rotina da Educação Infantil na perspectiva do professor, bem como da equipe gestora. Conhecer os diversos âmbitos do trabalho com crianças pequenas permitiu um olhar mais crítico no que concerne a esta faixa etária, tanto no aspecto pedagógico propriamente dito, quanto no que diz respeito a algumas questões administrativas que permeiam a prática profissional nas escolas.

Atualmente, desenvolvo um trabalho de formação de professores e de Professores Auxiliares de Direção (Proaudi) na Rede Municipal de São Caetano do Sul. Nos últimos seis anos, tenho atuado de maneira muito próxima aos Proaudis; essa experiência profissional foi preponderante na definição do objeto deste estudo.

Nesse período, vivenciei de modo intenso a rotina da Escola Municipal de Educação Infantil, tanto na perspectiva do professor como da direção. Assim, conhecer os diversos âmbitos do trabalho docente e da direção com crianças pequenas permitiu um olhar mais crítico e apurado em relação a esta faixa etária, não apenas no que concerne ao aspecto pedagógico, mas também ao administrativo, já que essas duas dimensões, por vezes, permeiam a prática profissional nas escolas.

O primeiro grupo de professores que iniciou especificamente como Proaudi começou a atuar no ano de 2011. Naquela época, as professoras convidadas para exercer essa função não tinham clareza acerca do que era esperado delas, exceto que auxiliassem a direção, portanto, isto se constituiu um grande desafio para essas profissionais. Ou seja, não havia qualquer tipo de documento que normatizasse o

trabalho destas profissionais, tanto no que diz respeito às suas atribuições quanto às condições legais de seu novo desafio laboral<sup>1</sup>.

Ao iniciar esta pesquisa, foi possível constatar que, passados seis anos desde a criação da função, a ausência de legislação que trata do assunto ainda é uma realidade.

Essa situação é deveras preocupante, pois a existência de regulamentação própria poderia, com efeito, contribuir com o fortalecimento deste profissional no exercício de sua função e, conseqüentemente, refletiria positivamente nas relações destes com os docentes das unidades escolares de Educação Infantil, propiciando interações ainda mais favoráveis à aprendizagem das crianças.

Contudo, a falta de regulamentação que estabeleça, de maneira objetiva, as atribuições do Proaudi, pode dificultar inclusive a aceitação do caráter formativo deste profissional junto aos professores.

É oportuno mencionar que, até mesmo para os professores das escolas de Educação Infantil, o papel do Proaudi não é muito claro, pois, às vezes, este profissional desempenha funções administrativas, mas há momentos em que exerce atividades pedagógicas. Em outras palavras, com base na ideia de similaridade das funções desempenhadas (entre coordenador pedagógico e Proaudi), há momentos em que os docentes veem os Proaudis como um membro da gestão, mas, em outros, como alguém que resolve problemas do cotidiano escolar (PLACCO; SOUZA, 2012).

Diante do exposto, cabem alguns questionamentos, a saber: quais são as implicações destas relações no dia a dia do Proaudi? Há necessidade de ações de ajuste na prática pedagógica, em função desta forma de entender o papel do Professor Auxiliar de Direção?

A clareza acerca destes aspectos pode contribuir de maneira efetiva na caracterização do âmbito de ação deste profissional no ambiente escolar, possibilitando-lhe intervenções mais específicas e eficazes em sua prática diária junto aos professores, de modo a dirigir sua atenção especificamente para o desenvolvimento de um trabalho em parceria com a direção da unidade escolar, com

---

<sup>1</sup> Ressalta-se que a função ainda não foi regulamentada pela Secretaria Municipal da Educação, mas, desde então, por meio de erros e acertos, a identidade dos Proaudis vem se constituindo com o caminhar do tempo.

vistas a promover avanços nas aprendizagens das crianças, nas relações no ambiente de trabalho e, enfim, na vida profissional dos docentes.

O trabalho que desenvolvo junto aos Proaudis, no acompanhamento de sua formação continuada, permite a consolidação de um posicionamento mais firme e contundente em relação à qualidade do trabalho destes profissionais, notadamente envolvidos com o aprimoramento das relações pessoais e com a aprendizagem das crianças. Da mesma maneira, em decorrência da proximidade que possuo com estes docentes, é possível visualizar pontos a serem aprimorados, tal como ocorre em todo trabalho em educação. Corroborando as ideias de Cagliari et al.,

O objetivo final é que a equipe pedagógica e os educadores formem e informem uns aos outros reciprocamente. Eles irão se desenvolver profissionalmente juntos, apoiando um fluxo mútuo de trocas e aprendizagem. A questão não é *quando* ou *qual o tamanho e a composição* dos grupos com os quais os educadores se reúnem, e sim *como* eles se reúnem, a forma e o entusiasmo e a disponibilidade para os encontros. Se os encontros se derem de maneira genuína e aberta, então as reuniões podem alcançar o intento de valorizar – igualmente e ao máximo – todas as ideias que os participantes puderem trazer para contribuir (CAGLIARI et al., 2016, p. 145).

Não há o que esteja pronto, construído. O processo constitui a melhor parte da história. Nunca estamos preparados o suficiente. Há incompletude em nós, como educadores. E isso nos faz educadores ainda melhores, em um movimento contínuo de revisão da práxis, visando ao benefício das gerações de seres humanos com quem atuamos diariamente.

Actualización, sobretudo, como investigación, cambio, renovación, como dimensión indispensable para integrarnos con el niño. La actualización se llega a delinear como un derecho de todo maestro y a la vez de todo el personal presente en una institución escolar: es un derecho del individuo y del grupo con el que trabaja junto. Al mismo tiempo, la actualización responde también a un derecho del niño: tener un maestro competente, es decir, capaz de establecer una relación de recíproca escucha, capaz de renovarse dinámicamente prestando atención a los cambios de la realidad en la cual viven los niños (RINALDI, 2014, p.73).

Foi exatamente esta incompletude que me conduziu ao universo da pesquisa, na intenção de buscar respostas para minhas inquietações. Apresento aqui uma parte de tudo o que aprendi neste período em que estive comprometida com a pesquisa de Mestrado em Educação. No presente trabalho, há resultados, mas há também dúvidas, prontas para serem analisadas no momento em que meu próximo passo for dado no mundo acadêmico.



## 1 INTRODUÇÃO

São Caetano do Sul situa-se no estado de São Paulo, na região do Grande ABC Paulista. Trata-se de uma cidade pequena que possui uma densidade demográfica de 9.342 habitantes por km<sup>2</sup> e uma população de, aproximadamente, 150.000 munícipes (IBGE, 2010).

A cidade confirmou sua posição de líder em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M, 2010), com um indicador de 0,862. Outrora, na avaliação anterior (2000), a cidade também foi considerada o primeiro município do Brasil em tal *ranking*.

Neste contexto, todas as crianças da Educação Infantil estão matriculadas na rede municipal de ensino, de modo que o índice de analfabetismo é baixo (0,07%) porque a educação, em São Caetano do Sul, tem sido prioridade nas políticas públicas. Essa situação vem se consolidando com a publicação, em maio de 2015, do Plano Municipal de Educação, com ações e estratégias para a década 2015-2025. (GARCIA, 2014).

Não obstante, desde o ano de 2011, a Secretaria Municipal de Educação de São Caetano do Sul, atendendo a antiga reivindicação dos diretores de escolas de Educação Infantil, disponibilizou um grupo de professores da própria rede a fim de atuarem como Professores Auxiliares de Direção (Proaudi) nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e nas Escolas Municipais Integradas (EMI). A ideia inicial era que este profissional atuasse junto à direção, auxiliando-a nas dimensões administrativa e pedagógica.

Contudo, com o tempo, o papel desempenhado por cada uma das gestoras, diretora e Proaudi começou a se tornar diferente se considerarmos a totalidade das escolas de Educação Infantil do município. Isto é, algumas escolas caracterizavam-se por ter a presença do diretor, de forma mais efetiva, como responsável pela demanda pedagógica da escola, entendida aqui como o conjunto de tarefas de caráter fortemente voltado às questões da docência e da aprendizagem das crianças. Porém, havia uma preocupação por parte deste profissional em se fazer presente também na solução de pendências administrativas da instituição.

Em outras escolas, o trabalho pedagógico era desenvolvido de forma mais pontual pelo Proaudi, o que destinava, então, ao diretor, a responsabilidade mais direta na condução de questões de caráter administrativo. Da mesma maneira, esse

diretor também se incomodava por não estar presente de forma direta em questões pedagógicas. Também era comum encontrar as duas gestoras realizando uma mesma tarefa, bem como se deparando com algumas pendências não resolvidas sob a alegação de falta de tempo.

Diante do exposto, a dúvida sobre como estabelecer uma rotina de trabalho com divisão de tarefas entre as duas profissionais – considerando-se que, tanto a dimensão pedagógica quanto a administrativa são fundamentais para a implementação de um projeto pedagógico que priorize a aprendizagem das crianças – estava presente em grande parte das escolas de Educação Infantil de São Caetano do Sul.

Haja vista que a função de Proaudi é nova no município, e por compreender que, em muito, assemelha-se à do Coordenador Pedagógico, na expectativa de explicitar o papel desempenhado por esses dois profissionais (diretor e Proaudi) no ambiente escolar, recorre-se a Placco e Souza (2012). Segundo essas autoras, os diretores das unidades escolares entendem que os coordenadores pedagógicos<sup>2</sup> pertencem à equipe gestora da escola, carregando para si, portanto, todos os pontos positivos e negativos que permeiam esta maneira de compreender a função.

Assim, se, por um lado, define-se o papel do coordenador pedagógico no contexto escolar, por outro, existe a preocupação acerca de o Proaudi, por estar mais próximo da direção, afastar-se de professores e alunos, priorizando funções burocráticas e administrativas em detrimento da dimensão pedagógica que, na concepção da presente pesquisadora, devem ser o foco precípua do trabalho deste profissional.

Esta preocupação fundamenta-se em Vasconcellos (2013), para quem há diversas reclamações oriundas do dia a dia dos coordenadores. Na maioria dos casos, estes queixam-se da multiplicidade de tarefas ao longo do dia, sem a existência um foco específico e, ao final da jornada, têm a sensação de não terem feito algo de significativo. Além disso, expõem também algumas questões como a disputa de poder, a dificuldade de acesso em relação a alguns professores, competição, etc.

Mas, então, qual seria o papel primordial do coordenador pedagógico no âmbito escolar? Quais seriam as suas principais funções? Quem deveria ser o

---

<sup>2</sup> Profissionais escolares de quem o Professor Auxiliar de Direção mais se aproxima em relação ao trabalho que realiza.

responsável pela divulgação destas condições? Ou ainda, suas atribuições deveriam ser estabelecidas por força de uma regulamentação normatizadora, ou seja, igual para todas as unidades escolares? Ou deveria se permitir que cada escola estabelecesse o que se mostra adequado para a sua realidade? Haveria algum problema em termos de diferenças entre as escolas, por se tratar de uma rede?

Esses questionamentos serviram de base para nortear o desenvolvimento da pesquisa cujas respostas, de alguma forma, encontram-se contempladas nesse texto.

Cumprido destacar que, com o presente estudo, pretende-se analisar a atuação do Professor Auxiliar de Direção na Educação Infantil, mais especificamente no município de São Caetano do Sul, rede em que atuou. Nesta cidade, a equipe gestora das escolas que atendem crianças de 0 a 5 anos é composta pela figura do diretor e, desde 2011, também por um Professor Auxiliar de Direção. No ensino fundamental, além do diretor da escola, há também o vice-diretor, o coordenador pedagógico e o orientador pedagógico.

Deste modo, compreende-se a participação do Professor Auxiliar de Direção como peça essencial ao bom desenvolvimento do trabalho de gestão escolar na Educação Infantil. A abrangência de suas atribuições estabelece uma possibilidade de trabalho coeso, com o foco voltado à criança e ao seu desenvolvimento integral.

Porém, devido – entre outros fatores – à não regulamentação de sua função na escola, este profissional, por vezes, não tem o devido reconhecimento por parte da equipe escolar e da comunidade em que se encontra inserido. É certo, também, que se trata de uma função relativamente nova, de modo que todos sabem que certas mudanças invariavelmente necessitam da contribuição do tempo para se fazerem claras para os envolvidos. Mesmo que ainda não haja clareza e compreensão acerca da figura do Professor Auxiliar de Direção (Proaudi), este precisa ter o seu espaço garantido na equipe gestora das escolas de Educação Infantil de São Caetano do Sul, desempenhando suas funções de maneira consciente e comprometida com a educação no município.

Dada a contextualização aqui apresentada, emerge o seguinte problema de pesquisa: quais são as atribuições do Professor Auxiliar de Direção que atua nas escolas de Educação Infantil em São Caetano do Sul?

Na expectativa de responder a esses questionamentos, o presente estudo analisou a atuação destes profissionais (Proaudi) em Escolas de Educação Infantil de São Caetano do Sul.

## **1.1 Objetivos**

### **Geral**

Essa pesquisa tem por objetivo analisar o trabalho dos Professores Auxiliares de Direção à luz das dimensões administrativa e pedagógica da gestão escolar, particularmente em cinco Escolas Municipais de Educação Infantil de São Caetano do Sul.

### **Específicos**

- Mapear as atividades desenvolvidas pelo Professor Auxiliar de Direção, com o intuito de compreender a demanda de trabalho deste profissional;
- Verificar se o trabalho dos Professores Auxiliares de Direção (Proaudi) converge mais no sentido da dimensão pedagógica ou da administrativa na gestão escolar, bem como em que medida isso acontece;
- Elaborar um documento com vistas a contribuir para a regulamentação da função junto à Secretaria Municipal de Educação de São Caetano do Sul.

## **1.2 Justificativa**

A opção por desenvolver essa pesquisa deu-se principalmente porque a presente pesquisadora atua há mais de 30 anos na Educação Infantil. Nesse período, trabalhou como docente em escolas públicas e privadas. Por alguns anos, compôs, ao lado da diretora, a equipe gestora de uma unidade escolar.

## **2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**

### **2.1 A regulamentação da coordenação pedagógica**

Embora a situação dos Professores Auxiliares de Direção (Proaudi) não esteja regulamentada pela Secretaria Municipal de Educação de São Caetano do Sul-SP – haja vista a realização do presente trabalho –, por entender que se trata de uma função similar à da coordenação pedagógica, recorre-se aos marcos regulatórios desta função a fim de compreender sua trajetória histórica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 4.024/1961 não faz alusão direta à figura do Coordenador Pedagógico, mas, por sua vez, trata de maneira breve e sucinta das atribuições dos orientadores de educação e dos inspetores de ensino. A referida lei estabelece que os orientadores de educação deverão ser formados em cursos especiais, de acordo com o público a ser atendido, sendo necessária, para o exercício da função, a formação em magistério, cursado nas, então, Escolas Normais (BRASIL, 1961).

Após dez anos, com a reforma do ensino de primeiro e segundo graus, por meio da publicação da Lei Federal nº 5.692/1971 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), constata-se que, em seu artigo 33, ficou determinado que a formação exigida para planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e administradores passaria a ser cursos superiores de graduação (com licenciatura curta ou plena) ou pós-graduação (BRASIL, 1971).

Portanto, observa-se aqui um avanço quanto ao investimento necessário para o desempenho das funções supracitadas, ao menos em relação à exigência do nível de formação acadêmica. Não obstante, o texto dessa Lei não faz qualquer menção às atribuições de cada um destes profissionais.

Por sua vez, com a publicação da LDBEN nº 9.394/1996, há um avanço com relação à função do coordenador pedagógico, uma vez que essa lei detalha as atribuições dos profissionais da educação.

A referida lei apresenta os fundamentos da formação desses profissionais, determinando a vinculação entre teoria e prática, bem como inova ao possibilitar o aproveitamento de experiências profissionais prévias em outras instituições de

ensino e a *capacitação* em serviço. Determina também, por meio de seu artigo 64, que:

[...] a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996, p. 21).

O termo *capacitação*, a propósito, é uma nomenclatura controversa que se disseminou em determinada época, a fim de remeter às ações formativas relativas aos docentes. Sob a perspectiva de Marin (1995), tal denominação deu início a uma série de ações que tinham o objetivo de comercializar “pacotes educacionais” impostos aos docentes. Tal fato provocou algumas situações de desequilíbrio, pois algumas instituições procederam a mudanças abruptas, sem alternativas viáveis para substituir o que fora alterado.

Outro aspecto importante para os profissionais da educação encontra-se no artigo 67 da LDBEN nº 9.394/1996, o qual determina que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público,

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;  
II- aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;  
III - piso salarial profissional;  
IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;  
V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;  
VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996, p. 21).

Destaca-se que esse mesmo artigo, apesar de representar um avanço para os profissionais da educação, não deixa claro se o coordenador pedagógico se encontra inserido nesse grupo de direito, já que faz referência aos profissionais assim como nos termos do artigo 64 dessa mesma lei, ou seja, os que atuarão na “administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional” (BRASIL, 1996, p. 21), isto é, não citando de modo mais específico a coordenação pedagógica.

Assim, a caracterização da coordenação pedagógica tal como é conhecida atualmente não se fazia presente em qualquer das três leis citadas até o momento. Contudo, por meio da Lei Federal nº 11.301, de 10 de maio de 2006, que alterou o

artigo 67 da LDBEN nº 9.394/1996, o termo coordenação pedagógica é citado conforme segue:

Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico (BRASIL, 2006, p. 1).

É oportuno mencionar que a alusão à coordenação pedagógica se deu tão somente para efeito de demonstrar especificamente quais profissionais faziam jus à aposentaria especial, tal como consta nos termos do artigo 201 da Constituição Federal de 1988.

Diante do exposto, fica evidente que não há muita clareza a respeito da função do coordenador pedagógico, fator que tem gerado alguns problemas de identidade. Contudo, segundo Pimenta e Lima (2004), a identidade do Professor Coordenador Pedagógico (PCP) se constrói durante sua caminhada profissional, com as experiências, história de vida, em grupo e na sociedade.

Esse ponto de vista explicitado é importante porque "[...] a função de coordenação pedagógica nas escolas é marcada por um conjunto de expressões para designar o mesmo trabalho desenvolvido pelo pedagogo ao acompanhar as atividades do corpo docente" (PINTO, 2011, p. 80).

Grosso modo, segundo esse mesmo autor, pode-se afirmar que são atribuições da coordenação pedagógica: supervisão pedagógica, supervisão escolar, supervisão educacional, assistência pedagógica e orientação pedagógica.

Essa ampla variação de atribuições da coordenação pedagógica se dá porque não existe um dispositivo legal, em nível federal, que estabeleça unicidade funcional para esse profissional, cabendo aos estados e aos Municípios a responsabilidade por regulamentar tal função.

A variação de nomenclaturas encontradas nos diferentes estados e municípios, "[...] é ainda mais confusa por corresponder, em muitos lugares, às funções assumidas pelo pedagogo que atua fora das escolas em diferentes instâncias do sistema estadual ou municipal das Secretarias de Educação" (PINTO, 2011, p. 80).

Na Rede Estadual de Ensino de São Paulo, por exemplo, não existe a figura do coordenador pedagógico, mas sim o professor coordenador; trata-se de um professor designado para o exercício da função que tem, de acordo com a Resolução SE nº 75, de 30 de dezembro de 2014, as seguintes atribuições:

- I - atuar como gestor pedagógico, com competência para planejar, acompanhar e avaliar os processos de ensinar e aprender, bem como o desempenho de professores e alunos;
- II - orientar o trabalho dos demais docentes, nas reuniões pedagógicas e no horário de trabalho coletivo, de modo a apoiar e subsidiar as atividades em sala de aula, observadas as sequências didáticas de cada ano, curso e ciclo;
- III - ter como prioridade o planejamento e a organização dos materiais didáticos, impressos ou em DVDs, e dos recursos tecnológicos, disponibilizados na escola;
- IV - coordenar as atividades necessárias à organização, ao planejamento, ao acompanhamento, à avaliação e à análise dos resultados dos estudos de reforço e de recuperação;
- V - decidir, juntamente com a equipe gestora e com os docentes das classes e/ou das disciplinas, a conveniência e oportunidade de se promoverem intervenções imediatas na aprendizagem, a fim de sanar as dificuldades dos alunos, mediante a aplicação de mecanismos de apoio escolar, como a inserção de professor auxiliar, em tempo real das respectivas aulas, e a formação de classes de recuperação contínua e/ou intensiva;
- VI - relacionar-se com os demais profissionais da escola de forma cordial, colaborativa e solícita, apresentando dinamismo e espírito de liderança;
- VII - trabalhar em equipe como parceiro;
- VIII - orientar os professores quanto às concepções que subsidiam práticas de gestão democrática e participativa, bem como as disposições curriculares, pertinentes às áreas e disciplinas que compõem o currículo dos diferentes níveis e modalidades de ensino;
- IX - coordenar a elaboração, o desenvolvimento, o acompanhamento e a avaliação da proposta pedagógica, juntamente com os professores e demais gestores da unidade escolar, em consonância com os princípios de uma gestão democrática participativa e das disposições curriculares, bem como dos objetivos e metas a serem atingidos;
- X - tornar as ações de coordenação pedagógica um espaço dialógico e colaborativo de práticas gestoras e docentes (SÃO PAULO, 2014, p. 1).

Nota-se, portanto, que este é um profissional que deverá atuar exclusivamente na dimensão pedagógica da gestão escolar, com destaque para a orientação do trabalho docente com vistas ao cumprimento do currículo oficial e para o monitoramento dos resultados da aprendizagem dos alunos.

Nesses termos, embora "a direção e coordenação correspondam a tarefas agrupadas sob o termo gestão" (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 475), fica evidente, ao menos para esse sistema de ensino, que as atribuições do professor coordenador são de natureza pedagógica.

Essa delimitação se faz necessária porque, nos termos desse dispositivo legal, espera-se que o professor coordenador assegure:

- a) a participação proativa de todos os professores, nas horas de trabalho pedagógico coletivo, promovendo situações de orientação sobre práticas docentes de acompanhamento e avaliação das propostas de trabalho programadas;
- b) a vivência de situações de ensino, de aprendizagem e de avaliação ajustadas aos conteúdos e às necessidades, bem como às práticas metodológicas utilizadas pelos professores;
- c) a efetiva utilização de materiais didáticos e de recursos tecnológicos, previamente selecionados e organizados, com plena adequação às diferentes situações de ensino e de aprendizagem dos alunos e a suas necessidades individuais;
- d) as abordagens multidisciplinares, por meio de metodologia de projeto e/ou de temáticas transversais significativas para os alunos;
- e) a divulgação e o intercâmbio de práticas docentes bem-sucedidas, em especial as que façam uso de recursos tecnológicos e pedagógicos disponibilizados na escola;
- f) a análise de índices e indicadores externos de avaliação de sistema e desempenho da escola, para tomada de decisões em relação à proposta pedagógica e a projetos desenvolvidos no âmbito escolar;
- g) a análise de indicadores internos de frequência e de aprendizagem dos alunos, tanto da avaliação em processo externo, quanto das avaliações realizadas pelos respectivos docentes, de forma a promover ajustes contínuos das ações de apoio necessárias à aprendizagem;
- h) a obtenção de bons resultados e o progressivo êxito do processo de ensino e aprendizagem na unidade escolar (SÃO PAULO, 2014, p. 1).

Ao analisar o supraexposto, depreende-se que o professor coordenador da Rede Pública Estadual de São Paulo é um gestor, não administrativo, mas sim pedagógico, cujas atribuições se encontram muito bem definidas quanto a essa natureza. Isso ocorre porque o estabelecimento dessas atribuições por parte da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE) está vinculado à importância que a atuação desse profissional representa

- no fortalecimento das ações de orientação e aperfeiçoamento do fazer pedagógico em sala de aula, pilar básico da melhoria da qualidade do ensino;
- na amplitude da gestão pedagógica dos objetivos, metas e diretrizes estabelecidas na proposta pedagógica da unidade escolar, otimizando as práticas docentes, com máxima prioridade ao planejamento e à organização de materiais didáticos e recursos tecnológicos inovadores;
- na condução de alternativas de solução de situações-problema e nas decisões de intervenção imediata na aprendizagem, com atendimento das necessidades dos alunos, orientando e promovendo a aplicação de diferentes mecanismos de apoio escolar (SÃO PAULO, 2014, p. 1).

Assim, não há dúvidas de que constitui uma função que carrega em si muitas responsabilidades, mas não tem o devido reconhecimento de cargo e de plano de carreira. Trata-se, portanto, de um posto de trabalho cuja permanência do professor

nesta função depende de avaliação periódica realizada pela Direção e Supervisão de Ensino.

No entanto, há outras formas de tratamento da função ou cargo de coordenação pedagógica, conforme regulam os estados e municípios (PINTO, 2011). A opção por tomar o caso da SEE de São Paulo como exemplo deu-se porque, em São Caetano do Sul-SP, município objeto da presente pesquisa, a situação dos Professores Auxiliares de Direção (Proaudi), de certo modo, assemelha-se à do professor coordenador de São Paulo.

Analisando-se a situação do município de São Paulo, escolhido nesta reflexão devido à regulamentação da função, o Decreto nº 54.453, de 23 de outubro de 2013, estabelece, dentre outras disposições, as atribuições do CP. Em seu artigo 10, o Decreto destaca que o coordenador pedagógico é o “responsável pela coordenação, articulação e acompanhamento dos programas, projetos e práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade educacional, em consonância com as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação” (SÃO PAULO, 2013).

Posteriormente, são apresentadas todas as atribuições deste profissional. Quanto à região do Grande ABC, em que se insere São Caetano do Sul, tem-se como exemplo o município de São Bernardo do Campo; neste local, a função de coordenador pedagógico é regulamentada por meio da Lei nº 6.372, de 15 de dezembro de 2014 (que altera a Lei nº 6.316, de 12 de dezembro de 2013), a qual dispõe sobre o estatuto e o plano de carreira dos profissionais do magistério e dos servidores da educação básica.

Desta forma, é possível constatar que há municípios que já reconhecem a importância do coordenador pedagógico na instituição escolar e que, em decorrência de tal reconhecimento, trataram de regulamentar a situação deste profissional. O que a presente pesquisadora aspira é que mais localidades atuem de modo semelhante em suas escolas de Educação Infantil, visando ao desenvolvimento profissional de seus docentes e ao aprimoramento de situações significativas de aprendizagem propostas às crianças.

## **2.2 A coordenação pedagógica na escola da infância**

Embora esta pesquisa tenha como objeto de estudo a atuação do Professor Auxiliar de Direção (Proaudi) nas escolas de Educação Infantil do município de São Caetano do Sul, cujas atribuições têm caminhado no sentido de coordenação pedagógica, sabe-se que, historicamente, a figura do coordenador pedagógico tem sido desenhada com frequência expressiva nas configurações das escolas de Ensino Fundamental.

Diferentemente do que ocorre no Ensino Fundamental, na Educação Infantil nem todos os municípios instituíram o cargo ou função de coordenador pedagógico. Contudo, há registros de vários municípios brasileiros que, por acreditarem na importância da atuação do coordenador pedagógico na infância, inseriram esse cargo ou função para atuar em suas escolas.

Diante deste cenário, a seguir serão apresentadas experiências de coordenação pedagógica na Educação Infantil de alguns municípios. Destaca-se que há outras, mas essas que serão mencionadas foram selecionadas por representarem diferentes regiões geográficas e, algumas delas, por serem similares à que vem ocorrendo em São Caetano do Sul.

### **2.2.1 A experiência de Florianópolis**

Tal como já citado anteriormente, no Brasil há algumas experiências de coordenação pedagógica no âmbito da Educação Infantil; uma delas se deu na Rede Municipal de Florianópolis, no estado de Santa Catarina, região Sul do Brasil, cujo percurso

apresenta uma trajetória peculiar, marcadamente por sua vinculação à Educação desde sua criação, diferenciando-se, desse modo, do percurso observado na maioria das redes, cuja vinculação inicial, em especial das creches – aqui designadas no sentido mais comum de instituições de atendimento integral – esteve a cargo das Secretarias ou serviços de assistência. Essa particularidade histórica, podemos assim postular, foi fundamental para que a rede, desde sua criação, desse uma ênfase considerável à dimensão pedagógica na educação das crianças pequenas, ainda que de modo paradoxal em muitos momentos, quer pela presença do ideário da educação compensatória, quer pela ideia de preparação para o ensino fundamental (WALTRICK, 2008, p. 56).

Quando o projeto de educação pré-escolar surgiu, em 1976, essa Secretaria Municipal de Educação tinha como campo de ação diversas áreas, sendo que existiam Departamentos que abarcavam diversos setores, tal como explica Waltrick (2008, p. 59); um desses departamentos era o de Educação.

Em 1979, a educação de crianças pequenas passou a constituir um serviço específico. Posteriormente, em 1985, em uma nova reforma administrativa, criou-se a atual Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, e, em seu âmbito interno, foi concebida a divisão que receberia, *a posteriori*, a denominação de Departamento de Educação Infantil.

Explicitar a cronologia em que se deram tais ações se justifica em razão da relevância da caracterização da Educação Infantil como um segmento fundamentalmente vinculado ao caráter pedagógico, excluindo-se aqui princípios de uma educação de base assistencialista.

Com um olhar voltado mais ao aspecto pedagógico, identificou-se nesta rede de ensino a necessidade de um trabalho de orientação e de supervisão pedagógica que foi inicialmente realizado por equipes da Secretaria de Educação. Após algum tempo, o cargo passou a ser parte integrante da carreira docente e, atualmente, Florianópolis conta com supervisores escolares lotados nas próprias unidades, nas escolas que atendem mais de 100 alunos, local em que realizam o trabalho de coordenação pedagógica.

Inicialmente, os objetivos que norteavam o atendimento na Educação Infantil estavam pautados, dentre outros, na concepção de preparar a criança para a escolarização da então denominada Escola Primária (atualmente conhecida como os anos iniciais do Ensino Fundamental). Além desta vertente, o projeto organizado pela instituição governamental de Florianópolis, de acordo com o projeto instituído pela Prefeitura Municipal de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 1976), destacava a importância da Educação Infantil como uma etapa da escolaridade que buscasse preencher as lacunas oriundas de uma estrutura familiar insuficiente, a fim de garantir um bom desenvolvimento para as crianças.

Segundo Waltrick (2008), estes princípios iam ao encontro dos interesses do Governo Federal da época, pautado pela marca de um governo militar. A ideia era desenvolver uma política compensatória, ou seja, que beneficiasse os mais carentes e evitasse o fracasso escolar nos anos posteriores aos da Educação Infantil. A escolha das comunidades para a implantação do Projeto também atendeu a critérios

compensatórios; houve um aproveitamento de espaços já existentes na comunidade (tais como igrejas, escolas antigas etc.), o que foi justificado, segundo Ostetto (2012), com o pretexto de não realizar obras que agredissem o ambiente. Esta conduta atendia também às recomendações federais, que postulavam que o atendimento deveria ser realizado nestes espaços “alternativos”, a fim de evitar gastos que seriam necessários aos serviços educacionais, como alimentação e cuidados sanitários.

Das comunidades escolhidas para a implantação do projeto, somente em uma delas tal ação se concretizou no ano de 1976. Em 1979, esta escola ampliou o seu atendimento ao público – anteriormente era dirigida a crianças entre 4 e 6 anos –, passando a atender também os pequenos, na faixa etária de 0 a 3 anos. Caracteriza-se, aqui, o início das creches em Florianópolis (WALTRICK, 2008).

À época, as orientações que existiam para nortear o trabalho com crianças estavam baseadas em princípios da educação compensatória/privação cultural e da preparação para a escolarização, conforme supramencionado. Após alguns anos, com o crescimento da população atendida pela Educação Infantil e com as vivências das crianças pequenas em situações didáticas propostas com base na experimentação e não em aulas maçantes, o desenho do atendimento destinado a esta faixa etária foi se transformando aos poucos.

A partir da década de 1980, uma nova proposta curricular trouxe mais foco para o desenvolvimento das crianças, de modo que passou a se destacar a importância da intencionalidade do professor no planejamento das atividades.

Um profissional que desempenhava as funções de coordenador pedagógico foi instituído juntamente com a implantação do Programa de Educação Pré-Escolar, e, à época, ficava responsável pela realização de atividades de diversas naturezas, inclusive pela contratação de professores. Destaca-se aqui a preocupação em contratar professores já atuantes na Educação Infantil ou em formação. Paralelamente, foi composto também um grupo de profissionais que seria responsável pela supervisão e pela orientação pedagógica nas escolas. Esta equipe, segundo Waltrick (2008), era formada por professores das escolas, que eram convidados pela coordenadora do setor a assumir tal posição.

O trabalho desenvolvido pelas supervisoras (as quais, como mencionado anteriormente, realizavam as funções de coordenação pedagógica) tinha como foco a ação dos professores em sala de aula e as orientações específicas aos diretores,

além do acompanhamento do cotidiano da unidade escolar, tal como acontecia nas escolas de “primeiro grau”. Não havia um formato específico de atendimento que considerasse as especificidades da Educação Infantil, mas a relação entre supervisão, docência e direção da escola se estabelecia de maneira harmoniosa.

Quanto à relação dos profissionais das escolas infantis com supervisores oriundos de escolas de primeiro grau, observavam-se atritos e discordâncias; havia certa rigidez, pois a equipe de supervisão era responsável pela elaboração de um documento em que constavam todas as atividades que deveriam ser realizadas pelos professores. Isto é, um viés mais técnico se estabelecia nesta época, o que aproximava a supervisão das escolas de Educação Infantil do modelo desenvolvido nas escolas de primeiro grau.

Uma aparente ruptura estava se estabelecendo entre Educação Infantil e escola de primeiro grau. Tal “divisão”, contudo, contribuiu para o processo de construção de uma supervisão mais voltada às particularidades da escola de crianças pequenas.

### **2.2.2 A experiência de Goiânia**

Este tópico diz respeito à prática de coordenação pedagógica na rede de Educação Infantil de Goiânia, no estado de Goiás, região Centro-Oeste do Brasil.

De acordo com Alves e Barbosa (2011, p. 5), a supervisão no âmbito educacional surgiu em 1841, cujo objetivo era de verificar e controlar as ações dos professores, ou seja, era voltada à inspeção administrativa. No Brasil, o início da supervisão se deu em 1906, com as reformas que estabeleceram funções aos inspetores escolares.

Mais tarde, em 1931, o modelo supervisivo voltado à implantação dos métodos da Escola Nova marcou o início da supervisão em Minas Gerais, rompendo, desta forma, com a ideia de supervisão de caráter fiscalizatório. Na década de 1950, a supervisão escolar assume um aspecto renovado, retratando a ideia da educação como promotora de mudanças sociais.

O trabalho de supervisão escolar começou a ser reconhecido a partir da década de 1950. Segundo asseveram Alves e Barbosa (2011), a ação do supervisor passou a ter como foco principal o currículo. No Brasil, a supervisão escolar era

pautada por uma visão tecnicista. Assim, o currículo era elaborado por instâncias superiores aos docentes, privando a instituição escolar de ser autora e protagonista de seu próprio planejamento. Em razão desta configuração, um clima de insatisfação se instaurou no ambiente escolar, no que tange ao trabalho dos supervisores e demais especialistas.

As mesmas autoras concluem que

A crítica a essa forma de atuação que fragmenta a prática educativa, hierarquiza os profissionais e expropria o professor de seu saber, conduziu à busca de ressignificação da função, dentro e fora do campo da supervisão escolar, como evidenciam estudos da área. Essa busca possibilitou o surgimento da função de coordenação pedagógica em vários sistemas de ensino, suprimindo os cargos de supervisor escolar e orientador educacional, de modo articulado ao movimento de educadores, sob a liderança da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, e de diversas instituições de ensino superior que reformularam seus cursos de Pedagogia, extinguindo as habilitações e assumindo a docência como eixo da formação e atuação do pedagogo (ALVES; BARBOSA, 2011, p. 6).

Na década de 1980, teve início um movimento que questionava a formação oferecida pelo curso de graduação em Pedagogia, bem como a atuação do pedagogo no desenvolvimento de funções de inspeção, administração e supervisão escolar, dado que estas eram caracterizadas por ações marcadamente controladoras.

A presente pesquisadora, no que diz respeito às práticas atuais, concorda com Soares (2011) quando esta afirma que "é fato que o olhar de verificação de ações encontra-se facilmente enraizado na postura de muitos coordenadores que acreditam que através do controle podem garantir a execução de um processo educacional eficaz" (SOARES, 2011, p. 2).

Desta forma, na Rede Municipal de Goiânia, as discussões caminhavam na direção da necessidade de um profissional cuja atuação fosse mais democrática, isto é, que estimulasse a participação dos professores nas ações que desenvolveria nas escolas. Neste processo, a partir de 1994, o orientador educacional e o supervisor escolar cederam espaço à figura do coordenador pedagógico.

De acordo com Alves (2007), o profissional coordenador pedagógico teria como atribuições as funções de supervisão e orientação, mas sob uma nova perspectiva; passaria a realizar ações específicas, com a finalidade de integrar os professores nos planejamentos, e, em grupo, refletir sobre as questões da reestruturação pedagógica da escola.

De maneira progressiva, os termos supervisão e orientação foram sendo extintos dos documentos e, em 2000, o cargo de Especialista em Educação foi substituído definitivamente pelo de Coordenador Pedagógico.

Atualmente, o coordenador pedagógico possui um regimento que estabelece as suas funções principais. Seu papel está voltado à relação com as famílias, ao acompanhamento do processo educativo e à formação de professores, o que, segundo Alves (2007), provoca o coordenador a investir em sua própria formação.

Quanto à definição do papel do coordenador, ainda existem instabilidades no que diz respeito à questão conceitual. A denominação *Professor Coordenador Pedagógico* pode remeter a uma ideia de que este é um profissional que se encontra vagando entre a proximidade com o corpo docente e um lugar como coordenador de um grupo. Resta saber, tal como oportunamente questionaram as autoras supracitadas, se o elo com a docência está posto como base fundamental para a atuação do profissional pedagogo ou se, nesta acepção do termo, pode sugerir uma situação de confusão, haja vista não estar atuando como professor, e, ao mesmo tempo, nem sempre ser parte integrante da equipe gestora da unidade escolar.

Apesar desta aparente indefinição, algumas características são essenciais para o trabalho na coordenação pedagógica da Educação Infantil de Goiânia. Há relatos de docentes que destacam a importância do amor pela profissão e pelo trabalho com as crianças pequenas como pressupostos básicos para o trabalho como coordenador; ademais, a valorização das relações sociais, as empatias e a resiliência também aparecem como condições essenciais para esta função, tanto na interação com os professores quanto nas relações com as famílias dos alunos.

O que se pode observar na coordenação pedagógica em Goiânia, tal como acontece em vários outros municípios é que, embora algumas características estejam estabelecidas como gerais para todas as escolas, há outros aspectos que se constroem nas particularidades de cada unidade, de cada grupo de educadores, para atender a demandas específicas de cada comunidade em que a escola está inserida.

### 2.2.3 A experiência de Niterói

O município de Niterói, no estado do Rio de Janeiro, região Sudeste do Brasil, apresentou – o que pode ser verificado por meio da publicação de artigo (GARCEZ, 2014) que embasa a presente análise, algumas informações sobre o trabalho do coordenador pedagógico na Educação Infantil.

De acordo com a autora desse artigo, a formação continuada constitui um ponto essencial do trabalho do coordenador pedagógico. Este tipo de formação, que valoriza a ação mediadora do formador, aproxima-se dos docentes na medida em que promove tanto a reflexão como o diálogo entre as partes.

De forma prática,

Inicialmente, é necessária a desconstrução da figura do coordenador “especialista”, infalível em seus conhecimentos e experiências, detentor do saber “de cima para baixo”, “verticalizado” e superior ao dos professores para o de mediador, questionador, que pauta sua práxis em uma relação de autêntico diálogo com seu grupo. Os modelos prescritivos e técnicos, desprovidos de reflexões, afastam o docente das questões essenciais da realidade da instituição, preterindo a possibilidade de um trabalho mais integrado (GARCEZ, 2014, p. 2).

A autora apresenta também a sua experiência profissional como coordenadora pedagógica, destacando a importância do estabelecimento de relações dialógicas com os docentes, de forma a estimular a troca de saberes, bem como a ajuda mútua e o próprio fortalecimento das concepções de cada educador. Tais valores são também considerados por Fusari (2015), ao afirmar que

Para ser bem-sucedido, qualquer projeto de formação contínua realizado na escola ou em outro local precisa ter assegurado algumas condições. É preciso que os educadores sejam valorizados, respeitados e ouvidos – devem expor suas experiências, ideias e expectativas. É preciso também que o saber advindo de sua experiência seja valorizado; que os projetos identifiquem as teorias que eles praticam e criem situações para que analisem e critiquem suas práticas, reflitam a partir delas, dialoguem com base nos novos fundamentos teóricos, troquem experiências e proponham formas de superação das dificuldades (FUSARI, 2015, p. 22).

Um dos pontos destacados no relato de Garcez (2014) sobre a prática do coordenador pedagógico nas escolas de Niterói diz respeito ao distanciamento que alguns docentes estabelecem entre a teoria e a prática, entre o “saber e o fazer”, elemento que, muitas vezes, reflete uma prática pautada na repetição daquilo que se ouviu dizer algum dia, sem autoria do próprio professor nas ações que realiza.

Na análise desse relato, é possível observar uma ênfase nas relações constituídas entre o coordenador pedagógico e os docentes, destacando-as como base para o estabelecimento de uma parceria produtiva entre os atores, com o objetivo de promover ricas situações de aprendizagem para as crianças.

Se houvesse a possibilidade de se ter acesso a informações mais detalhadas sobre o modo como as ações de formação acontecem na unidade escolar, seria possível se estabelecer um estudo mais aprofundado no que diz respeito à acolhida dos professores quanto ao profissional coordenador, às suas ações formativas, à disponibilidade destes docentes em repensar a própria prática e ao impacto de tais medidas no desenvolvimento das crianças.

#### **2.2.4 A experiência de Blumenau**

Na busca por relatos acerca de municípios que contam com coordenação pedagógica na Educação Infantil, a presente pesquisadora realizou uma análise do artigo produzido por Schreiber (2011), que traz algumas informações importantes a respeito das contribuições do referido profissional no âmbito da Educação Infantil em Blumenau, município do estado de Santa Catarina, na região Sul do Brasil.

O artigo relata uma pesquisa realizada na forma de estudo bibliográfico, mas acrescenta as contribuições, as atribuições e as responsabilidades do coordenador pedagógico da Educação Infantil nesse município.

Um ponto de convergência entre a análise da presente pesquisadora e a da autora do artigo diz respeito ao "papel significativo (neste caso, do coordenador pedagógico) no espaço de educação infantil da rede municipal de Blumenau, atuando como articulador e contribuindo com o trabalho pedagógico dos professores" (SCHREIBER, 2011, p. 2).

É fato que o trabalho do coordenador, enquanto formador de professores, enriquece a prática docente ao proporcionar, nos momentos de reflexão, a presença de um olhar de "estranhamento", de um parceiro mais experiente, que pode ter uma visão mais ampla e uma compreensão mais profunda sobre a dinâmica da sala de aula e sobre a aprendizagem das crianças, em decorrência do fato de não estar emocionalmente envolvido com o grupo de forma tão intensa quanto o professor.

Isso ocorre porque

A ação do coordenador, tal qual a do professor, traz subjacente um saber fazer, um saber ser e um saber agir que envolvem, respectivamente, as dimensões técnica, humano-interacional e política (Placco, 1994:18) desse profissional e se concretizam em sua atuação. Esses aspectos estão em constante relação/interação na pessoa do professor e do coordenador e se traduzem em sua prática (PLACCO, 1994 apud ORSOLON, 2005, p. 19).

Segundo Placco (1994 apud ORSOLON, 2005), a inter-relação entre as dimensões com as quais o coordenador trabalha juntamente com o corpo docente (descritas pela mesma autora como dimensões técnica, humano-interacional e política) possibilita uma dinâmica de interação ampliada e aprofundada, visto que, sob a perspectiva desta autora, o movimento de articulação entre as dimensões corresponde à estrutura de uma ação formativa eficaz.

A esse movimento, que ocorre de maneira crítica e simultânea produzindo a compreensão do fenômeno educativo, Placco (1994) denomina *sincronicidade*. Esse processo dinâmico é o responsável pela mediação da ação pedagógica, e para que essa mediação alcance as metas definidas, ou seja, assuma a práxis e sua transformação, “a sincronicidade deve ser vivida num processo consciente e crítico” (PLACCO, 1994 apud ORSOLON, 2005, p. 19).

A sincronicidade, entendida como um processo dinâmico, permite uma evolução quanto à ação formativa desenvolvida pelo coordenador pedagógico. Estas mudanças atingem, de maneira significativa, não somente o professor, mas também o próprio coordenador.

Temos então a sincronicidade consciente mediando a prática do professor e o processo de formação mediando a transformação do professor, da escola e da educação, residindo aí algumas possibilidades transformadoras, as quais descrevo como contribuição para o trabalho de coordenadores que buscam atuar como mediadores das mudanças da prática dos professores e acabam se transformando também (ORSOLON, 2005, p.19).

Considerando-se os estudos de autores que discutem a Educação Infantil e o papel do coordenador pedagógico em diversos níveis de ensino, tais como: Placco, Almeida e Souza (2011); Placco e Souza (2012); e Vasconcelos (2013), dentre outros, entende-se que, embora o texto de Schreiber (2011) represente uma contribuição interessante para a compreensão da atuação da Coordenação Pedagógica na infância, o estudo, com efeito, não aprofunda a discussão acerca do papel do coordenador nesse nível específico de ensino, bem como sua legitimação junto aos docentes, dificultando, portanto, a compreensão do aspecto que é fundamental para este estudo.

Ademais, é oportuno situar o leitor quanto à incorporação ou realização das expectativas de atribuições apresentadas no texto, ou seja: o coordenador pedagógico consegue atender a todas as demandas propostas no documento do Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público Municipal? Como se dá a atuação do coordenador em relação aos aspectos administrativo e pedagógico que permeiam a dinâmica escolar?

Entende-se que faltaram elementos a fim de compreender de modo mais aprofundado esses aspectos. Portanto, apesar de o texto contribuir para a discussão da temática, deixa muitas dúvidas sobre a atuação profissional do coordenador pedagógico na Educação Infantil de Blumenau.

Em relação à dimensão formativa no papel do coordenador pedagógico, a possibilidade de se compreender como estas ações se concretizam na rotina escolar permitiria ter acesso à participação da equipe gestora na formação continuada dos professores, pois

a relevância de práticas de formação docente exige reconhecer que o investimento na formação não pode ficar debitado apenas às iniciativas individuais e voluntárias do docente, mas tem de representar uma meta clara no projeto escolar-institucional. (PLACCO; SILVA, 2015, p. 31).

Para que a vivência do município de Blumenau possa servir como experiência prática da implantação e implementação do trabalho do coordenador pedagógico na Educação Infantil, a presente pesquisadora sugere que sejam considerados os relatos dos atores educacionais envolvidos diretamente no processo – professores, diretores e os próprios coordenadores –, com o objetivo de tornar públicos os caminhos deste processo, bem como as dificuldades e as conquistas na construção da identidade do profissional.

### **2.2.5 A experiência de São Bernardo do Campo**

Um dos municípios que compõem a Grande ABC Paulista, São Bernardo do Campo, apresenta uma trajetória de atendimento escolar na Educação Infantil cujo início data de 1960. A partir de então, segundo assevera Moyano (2015), o desenvolvimento do município sofreu forte influência do crescimento industrial, especificamente das indústrias automobilísticas e moveleiras.

Com o grande crescimento e as condições de moradia nem sempre favoráveis, muitas mulheres passaram a trabalhar fora de casa, a fim de compor o orçamento, contudo, não tinham com quem deixar os filhos. Em 1979, portanto, o município de São Bernardo do Campo passou a oferecer atendimento em creches para seus munícipes.

Assim, inicialmente, os princípios que embasavam o atendimento às crianças pequenas eram, essencialmente, assistencialistas. Tinham esse perfil porque a creche era um lugar destinado aos cuidados de crianças, de modo que os profissionais que trabalhavam diretamente com elas não eram necessariamente formados. Para ser admitido, a funcionária deveria ser do sexo feminino e ser mãe ou dona de casa. Estas profissionais eram denominadas **monitoras**. Nesse caso, fica caracterizado, de maneira evidente, o caráter assistencialista do atendimento dado às crianças naquela época.

Na década de 1980, as creches passaram a fazer parte do Departamento de Educação. Ainda segundo Moyano (2015), a partir de então as creches buscaram o reconhecimento como espaço promotor de aprendizagens, portanto, de caráter educacional.

Embora estivessem subordinadas ao Departamento de Educação, as escolas de Educação Infantil só passaram a contar com formadores de professores em 1998, sendo que as creches só tiveram este mesmo atendimento após seis anos e, mesmo assim, não na totalidade da rede de ensino. Somente no ano de 2008 um professor de apoio pedagógico foi destinado para cada creche, ou seja, após um hiato de dez anos de defasagem.

Em relação à regulamentação da função, idas e vindas permearam a trajetória do formador de professores. Em 2010, após o primeiro concurso público para coordenador pedagógico realizado no município no ano anterior, este profissional passou a ser um funcionário efetivo da rede e encontrava-se presente em todas as unidades escolares. Contudo, a nova versão do Estatuto do Magistério Municipal, datado de 2014, alterou esta situação, extinguindo o cargo anteriormente criado e instituindo o de “Professor Respondendo pela Coordenação Pedagógica” (PRCP), que ainda permanece vigente.

Moyano (2015) questiona a formação inicial do coordenador pedagógico. Em sua concepção, o curso de Pedagogia forma tanto o docente quanto o coordenador

pedagógico, sem preparar este último para o desenvolvimento de ações formativas nas escolas. Neste sentido,

Essa formação necessitaria levar em conta que esse profissional precisa ter competência para articular, formar e transformar, diferentemente do professor, cuja especificidade é o ensinar. Logo, visto que o objeto de ação do CP é diferente daquele do professor, a formação para a docência não garante o desenvolvimento de habilidades e competências para o exercício da coordenação pedagógica. Ter clareza a esse respeito contribuiria para a constituição da identidade profissional do CP, tendo em vista que a diferenciação entre as duas funções seria objeto dos cursos de formação, o que possibilitaria identificações com aspectos específicos da função (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 36).

O que se observa, na prática, em relação à dinâmica de trabalho do coordenador e ao êxito no desenvolvimento das ações de formação de professores no contexto escolar é que há mais de uma perspectiva.

Se, por um lado, há a perspectiva do Professor Coordenador, por outro, existe a visão docente acerca da pessoa do coordenador como um fiscalizador ou um ator escolar pronto a resolver toda sorte de situações. Contudo, nessa segunda perspectiva reside uma concepção de gestão autoritária que, por vezes, pode esconder um despreparo, uma falta de fundamentação teórica por parte do coordenador pedagógico no desenvolvimento e exercício de suas funções.

Assim, o que se percebe são as duas vertentes de análise em relação à ação do coordenador no desempenho de suas funções, assim explicitadas:

Relacionado a essas questões – e ligeiramente mencionado acima – revela-se um aspecto da adesão do CP às demandas de direção e professores, que mereceria um melhor desenvolvimento, o que não será possível neste espaço – a questão do poder, das relações de poder dentro da escola. No entanto, vale lembrar que se faz necessário ressaltar dois aspectos dessa questão: a) por ter sido, no mais das vezes, convidado pelo diretor para a função, o CP se relaciona com este pela gratidão e subserviência, buscando, em suas ações, responder às demandas e à “confiança” nele depositadas. Além disso, mesmo tendo sido selecionado para o cargo por concurso, as relações internas à escola são, frequentemente, pautadas pelo controle da direção, de modo que os educadores/funcionários que não respondam às ordens e demandas do diretor são isolados ou afastados da escola. Somem-se a isso as exigências do sistema (Diretorias de Ensino, Secretarias de Educação), que exercem grande controle sobre a vida profissional dos educadores e ver-se-á a hierarquia de funções que determina, fortemente, a linha de conduta a ser assumida pelo CP; e b) simetricamente ao poder sobre ele exercido, as relações estabelecidas pelo CP com professores, alunos e pais são, também frequentemente, controladoras ou autoritárias, baseadas na relação mando-obediência, o que dificulta ou impede um trabalho coletivo fecundo, uma disponibilidade maior de participação e ajuda mútua entre professores, e talvez uma falta de confiança e dificuldade de comunicação. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 36).

Moyano (2015) destaca também a importância de se promover, por meio de ações de formação continuada, a autonomia dos docentes. Deve-se, portanto, valorizar os saberes dos professores, bem como planejar a formação com propostas democráticas, que não “presenteiem” os professores com pacotes prontos e fechados de temas a serem abordados durante as ações, mas sim que permitam fortalecer a equipe e trabalhar com demandas reais de reflexão, pesquisa e estudo.

Vasconcellos ressalta ainda que

O autor discute a questão da autoridade e do poder, exaltando o papel de referência que a equipe diretiva desenha no grupo. Chama a atenção para a importância de esta equipe assumir uma postura mais autenticamente democrática, tomando o cuidado para não cair, por outro lado, na simples negação do poder e da autoridade. O autor observa a necessidade de reconhecer a existência do poder e buscar um equilíbrio: não ser tirano, nem omissivo; ter proposta e dialogar; não é impor, mas, sim, propor e provocar; buscar a gestão transparente e participativa (VASCONCELLOS, 2013 apud MOYANO, 2015, p. 80).

Retomando-se a vivência em São Bernardo do Campo, Moyano (2015) aponta, como resultado de sua pesquisa, que os Professores Respondendo pela Coordenação Pedagógica (PRCP) não apresentaram, de acordo com os dados obtidos no estudo, preocupação com a formação de profissionais reflexivos, tomando como princípios de suas ações na escola inclinações mais controladoras. Segundo essa autora, não houve registro acerca do intuito de formar um professor pesquisador, um profissional mais autônomo na tomada de decisões.

Ao se analisar a pesquisa de Moyano (2015), constata-se que os próprios docentes e os PRCP não relatam incômodo acerca deste tipo de formação. Na concepção destes profissionais, a formação caminhava a contento do modo como se apresentava à época. Supõe-se, portanto que não demonstram preocupação com uma formação profissional mais reflexiva.

Uma vez que os PRCP não poderiam, então, desenvolver esta mudança, a autora retorna à questão de início de sua pesquisa, a saber: "Há algum interesse político de que os profissionais que atuam na educação sejam, de fato, profissionais reflexivos, pesquisadores e autores da própria prática?" (MOYANO, 2015, p. 87).

Embora não haja respostas a essa indagação, entende-se que esta seja uma pista para que a questão da formação continuada de professores coordenadores de São Bernardo do Campo e os projetos desta mesma natureza destinados aos professores sejam repensados sob uma perspectiva crítico-reflexiva.

### 2.2.6 A experiência de Araçatuba

Situado no interior do estado de São Paulo, na região Sudeste do Brasil, o município de Araçatuba possui um Sistema Municipal de Educação que conta com 36 escolas de Educação Infantil. Por força da Lei Municipal que implantou, em 2009, o novo plano de carreiras do Magistério Público, somente as escolas que atendem mais de 200 alunos são autorizadas a ter um Professor Coordenador Pedagógico (PCP). Este fato, segundo Mendes (2013), explica o número de 25 coordenadores distribuídos nas escolas de Educação Infantil.

Neste município, os PCP têm buscado desenvolver uma prática reflexiva na formação dos docentes, por entender que é necessário considerar os conhecimentos que os professores já possuem, bem como promover abordagens e discussões a fim de que os profissionais possam repensar a sua prática.

Uma formação para os PCP foi promovida no ano de 2011 pela Secretaria de Educação; tal iniciativa foi desenvolvida devido à necessidade de formação continuada para estes profissionais, uma vez que a formação inicial tem se apresentado insuficiente para subsidiar o trabalho dos coordenadores.

Formar um profissional reflexivo está previsto nos objetivos da Secretaria de Educação de Araçatuba. Tal intenção tem como pressuposto a importância do processo reflexivo imerso na realidade em que o profissional desempenha a sua função.

Kemmis (1985 apud GÓMEZ, 1997) assim dispõe sobre a natureza da reflexão:

1. A reflexão não é determinada biológica ou psicologicamente, nem é pensamento puro, antes expressa uma orientação para a ação e refere-se às relações entre o pensamento e ação nas situações históricas em que nos encontramos.
2. A reflexão não é uma forma individualista de trabalho mental, quer seja mecânica ou especulativa, antes pressupõe e prefigura relações sociais.
3. A reflexão não é nem independente dos valores, nem neutra, antes expressa e serve interesses humanos, políticos, culturais e sociais particulares.
4. A reflexão não é indiferente nem passiva perante a ordem social, nem propaga meramente valores sociais consensuais, antes reproduz ou transforma ativamente as práticas ideológicas que estão na base da ordem social.
5. A reflexão não é um processo mecânico, nem simplesmente um exercício criativo de construção de novas ideias, antes é uma prática que exprime o nosso poder para reconstruir a vida social, ao participar na comunicação, na tomada de decisões e na ação social (KEMMIS, 1985, p. 148 apud GÓMEZ, 1997, p. 103).

A ação dos PCP é voltada, na maior parte do tempo, à formação continuada dos professores; a formação realizada com os docentes tem como componente norteador o contexto da prática pedagógica como elemento básico para os estudos.

A despeito da importância da prática profissional, os coordenadores pedagógicos de Araçatuba não preterem a fundamentação teórica para o embasamento de suas reflexões e para dar sustentabilidade às suas práticas e dos professores com vistas ao desenvolvimento das crianças no cotidiano escolar.

Essa perspectiva formativa vai ao encontro das concepções da presente pesquisadora por acreditar que a relação entre teoria e prática deve fazer parte das ações formativas. Entende-se que é fundamental

[...] sabermos que teoria e prática sempre andam juntas, mesmo que não tenhamos muita clareza sobre as teorias que estão influenciando nossa prática. Toda ação humana é marcada por uma intenção, consciente ou inconsciente. Sempre poderemos encontrar aspectos teóricos em nossas ações, ou seja, aspectos de vontade, de desejo, de imaginação e finalidades. Sempre poderemos analisar nossas ações perguntando-nos pelas intenções que as cercam. Para que haja, porém, uma relação refletida, consciente entre teoria e prática, precisamos de um esforço intelectual, um esforço do pensamento e da reflexão, para planejarmos as etapas previstas nas teorias ou na teoria que desejamos assumir e para avaliarmos se as práticas por nós implementadas estão adequadas às nossas intenções teóricas (CHRISTOV, 2012, p. 38).

Fica evidente, nesta citação, que sempre há uma teoria por detrás da prática pedagógica desenvolvida pelo professor. Ter consciência acerca disso permite ao docente intervir de maneira mais objetiva e eficiente no que se refere ao aluno. Na perspectiva do coordenador pedagógico, tal afirmação também é verdadeira, pois conhecer as teorias e as possibilidades de contribuir com o desenvolvimento profissional do professor permite um processo formativo de modo mais personalizado, que vai ao encontro das reais necessidades do docente, sempre valorizando os conhecimentos de que dispõe.

### **2.2.7 A experiência de Belo Horizonte**

A Educação Infantil no município de Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais, na região Sudeste do Brasil, atendia, no início de suas atividades, somente crianças acima de quatro anos de idade, em classes com jornadas de meio período. Tais classes ocupavam os espaços ociosos das escolas de Ensino

Fundamental, o que, segundo Teixeira (2015), tornava a oferta instável. Os professores que assumiam estas turmas eram os docentes excedentes ou aqueles que ampliavam a carga horária em regime dobrado.

A partir de 1983, foram firmados convênios para o atendimento às crianças. As instituições parceiras recebem recurso da Prefeitura em função do número de crianças atendidas, monitorando o serviço prestado pelas instituições. Tal condição vigorou, com o predomínio dos atendimentos realizados por estas conveniadas, até 2003. A partir de então, devido principalmente à criação das Unidades Municipais de Educação Infantil (cada unidade era vinculada a uma escola municipal), a Rede Municipal de Educação começou a avançar no oferecimento deste serviço e, com o passar dos anos, passou a equalizar o total de atendimentos como aquele praticado pelas instituições parceiras.

Contudo, mesmo diante dessa nova forma de organização da Educação Infantil, não foi possível garantir o atendimento necessário a todas as famílias. Em razão desta demanda, a Secretaria Municipal de Educação estabeleceu, juntamente a alguns órgãos de assistência social, critérios para o atendimento e preenchimento das vagas.

As crianças portadoras de deficiência e aquelas que se encontravam sob medida de proteção tinham prioridade em relação à oferta de vagas. Crianças em situação de vulnerabilidade social eram as próximas contempladas e, posteriormente, eram atendidas as crianças de famílias que residissem ou trabalhassem próximo à instituição; as vagas remanescentes eram alvo de sorteio público.

É possível observar, portanto, que o acesso ao atendimento tinha um caráter marcadamente assistencialista, que demonstrava basear-se em um ideal de igualdade de condições. Com isso, as crianças de zero a três anos passaram a ser atendidas somente a partir de 2003.

Teixeira (2015) aponta que, em 2012, a Prefeitura de Belo Horizonte lançou edital estimulando a parceria com a iniciativa privada, por meio da proposta de construção de mais 32 escolas até o final do ano de 2014.

Efetivamente, a ampliação do atendimento, que era um dos objetivos das ações da Prefeitura de Belo Horizonte, vem acontecendo e possibilitando resultados mais expressivos; uma prova disso é a criação do cargo de Educador Infantil.

As turmas de Educação Infantil eram assumidas, até 2003, por Professores Municipais. Este profissional estava habilitado a lecionar nas turmas de Ensino Fundamental e também nas escolas que tinham turmas de Educação Infantil, além das próprias escolas específicas de Educação Infantil.

A Prefeitura Municipal criou o cargo de Educador Infantil, mas algumas especificações foram realizadas. O cargo tinha um plano de carreira, mas não exigia formação superior e o salário era inferior ao praticado para os demais professores da Rede Municipal.

A própria denominação do cargo era diferente. Para as pessoas que trabalhavam somente na Educação Infantil, o cargo era o de Educador Infantil; já para aquelas que atuavam no Ensino Fundamental e, eventualmente, na Educação Infantil, o termo utilizado era Professor Municipal.

De acordo com Teixeira (2015), houve manifestações e reivindicações solicitando a unificação dessas carreiras. Um Projeto de Lei foi aprovado em 2012, transformando o cargo de Educador Infantil em Professor de Educação Infantil. Tal mudança trazia, em termos práticos, os benefícios do acúmulo de cargos públicos e também o direito à aposentadoria especial.

Contudo, dado que ainda havia descontentamento, naquele mesmo ano a Prefeitura se comprometeu a organizar uma comissão a fim de estudar a proposta de unificação das carreiras. Atualmente, a situação permanece sem definição.

Com relação ao coordenador pedagógico, este profissional surgiu nas escolas de Belo Horizonte a partir da década de 1990, sendo que dois anos depois passou a ser eleito por seus pares. Porém, somente os professores da escola núcleo (escola municipal que abrigava algumas turmas de Educação Infantil) poderiam ser eleitos para assumir o cargo de coordenador pedagógico, fato que impedia os professores de Educação Infantil de se candidatarem à vaga de coordenador.

Nesses termos, concorda-se com Zumpano e Almeida (2012), para quem

[...] o coordenador pedagógico não é um mero gestor de sistemas (planejar e coordenar), de práticas que dão certo e sempre funcionaram. A especialidade desse profissional reside em sua capacidade de contextualizar práticas cotidianas, compreender a generalidade das situações que envolvem a educação de crianças e a formação de adultos, transformar as queixas em bons problemas, congregar esforços para encontrar alternativas e, muitas vezes, inventar soluções. Por isso, podemos dizer que é um profissional estratégico na formação continuada em serviço da equipe de educadores e na construção do trabalho pedagógico em qualquer nível educacional (ZUMPANO; ALMEIDA, 2012, p. 21).

A Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) só contava com o coordenador pedagógico; a sua direção era a mesma da Escola Municipal a ela vinculada.

A partir de 2006, foi criado o cargo de vice-diretor da UMEI. Desta forma, a direção era composta pela diretora, que era responsável pelas duas escolas, uma vice-diretora para a UMEI e uma vice-diretora para a Escola Municipal. Nesta configuração, os professores das escolas de Educação Infantil passam a eleger o seu próprio coordenador pedagógico.

Foi elaborado, em 2010, um documento orientador que ressaltava a necessidade do trabalho do coordenador pedagógico, bem como estabelecia as funções deste profissional, além dos critérios para a sua escolha.

Como não há uma lei que defina com clareza as atribuições específicas do cargo, ocorrem distorções, seja nas funções a serem desempenhadas, seja no próprio processo de escolha do profissional.

Com o objetivo de administrar tal situação, as instâncias da Secretaria Municipal organizam, periodicamente, alguns encontros de formação para os coordenadores pedagógicos. Para tanto, essas escolas contam com recursos financeiros transferidos pelo município a fim de organizar as ações formativas de seus coordenadores e professores.

Há outro profissional, como aponta novamente Teixeira (2015), que realiza ações diretas nas escolas. Trata-se do acompanhante pedagógico, que é um funcionário efetivo, da carreira da educação, escolhido pela Secretaria Municipal de Educação. As suas atribuições são, dentre outras, acompanhar as escolas por meio de visitas semanais, realizando a interlocução com a coordenação pedagógica e com os professores. Além disso, o acompanhante pedagógico planeja formações para os coordenadores e para os professores, bem como procede, a cada dois anos, a diagnósticos nas escolas. Cabe-lhe também realizar algumas tarefas de acompanhamento de matrículas e de aplicação do documento intitulado Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (em uma escola por semestre).

Observa-se, aqui, certa peculiaridade no que tange à atuação desse profissional e à do Proaudi de São Caetano do Sul-SP, embora a impressão seja a de que o acompanhante pedagógico tem uma função mais voltada para o monitoramento do trabalho do coordenador pedagógico do que a proposição de ações formativas.

Assim, tal como nos outros municípios analisados, os coordenadores pedagógicos da Educação Infantil de Belo Horizonte trazem como demanda de trabalho a questão do tempo despendido na realização de outras tarefas que não constituem o trabalho de acompanhamento e de formação dos docentes.

Esta problemática é abordada também por Franco e Gonçalves (2013), para quem,

É nesse sentido que o papel do coordenador pedagógico, como principal formador do professor em serviço, se faz necessário, pois conhece a escola, os sujeitos e seus principais dilemas. No entanto, na rotina dos coordenadores pedagógicos, as funções de auxiliar professores em projetos, atender aos pais e alunos, resolver problemas de indisciplina, fazer e orientar planejamentos e substituir professores são algumas das principais atividades desenvolvidas por eles. Essas funções, assumidas de forma assistemática, dificultam um plano de ação para a formação continuada dos professores, caso o coordenador não o tenha como objeto de seu trabalho planejado. Outro ponto importante é a formação inicial desses coordenadores que, nem sempre, em sua graduação, são preparados para atuar nessa área, dificultando assim um melhor entendimento e conhecimento de seu papel no âmbito escolar (FRANCO; GONÇALVES, 2013, p. 66).

A definição do papel e das reais atribuições do coordenador pedagógico é de fundamental importância, haja vista que cria meios para que o tempo de trabalho desse profissional seja destinado à principal demanda de ação, qual seja, a formação de professores. Paralelamente, políticas de valorização permitem que o coordenador aumente a sua autoestima, o que implica na vontade de seguir em busca da ampliação de seus conhecimentos e do fortalecimento das relações pessoais no ambiente escolar.

### **2.2.8 A experiência de São Paulo**

Situada na região Sudeste do Brasil, a cidade de São Paulo apresenta números grandiosos, seja em sua densidade populacional, nos serviços que disponibiliza aos munícipes e também em sua estrutura, que possibilita estes benefícios à população.

Quanto à Educação Infantil, que constitui âmbito do presente estudo, o atendimento à demanda se concretiza por meio das escolas da prefeitura e também por instituições conveniadas, que trabalham em parceria com a Secretaria Municipal

de Educação. De acordo com dados de 2005, cerca de 340.000 crianças eram atendidas pelas escolas de Educação Infantil.

Assim como a maioria dos municípios brasileiros, a prefeitura de São Paulo também estabelece, como função para os coordenadores que atuam na Educação Infantil, o trabalho voltado à formação em serviço dos professores e aos desdobramentos deste foco. O Decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013, estabelece com clareza as atribuições deste profissional, conforme descritas a seguir:

- I - coordenar a elaboração, implementação e avaliação do projeto político-pedagógico da unidade educacional, visando à melhoria da qualidade de ensino, em consonância com as diretrizes educacionais do Município;
- II - elaborar o plano de trabalho da coordenação pedagógica, articulado com o plano da direção da escola, indicando metas, estratégias de formação, cronogramas de formação continuada e de encontros para o planejamento do acompanhamento e avaliação com os demais membros da Equipe Gestora;
- III - coordenar a elaboração, implementação e integração dos planos de trabalho dos professores e demais profissionais em atividades docentes, em consonância com o projeto político-pedagógico e as diretrizes curriculares da Secretaria Municipal de Educação;
- IV - assegurar a implementação e avaliação dos programas e projetos que favoreçam a inclusão dos educandos, em especial dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- V - promover a análise dos resultados das avaliações internas e externas, estabelecendo conexões com a elaboração dos planos de trabalho dos docentes, da coordenação pedagógica e dos demais planos constituintes do projeto político-pedagógico;
- VI - analisar os dados referentes às dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem, expressos em quaisquer instrumentos internos e externos à unidade educacional, garantindo a implementação de ações voltadas à sua superação;
- VII - identificar, em conjunto com a Equipe Docente, casos de alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento e, por isso, necessitem de atendimento diferenciado, orientando os encaminhamentos pertinentes, inclusive no que se refere aos estudos de recuperação contínua e, se for o caso, paralela no ensino fundamental e médio;
- VIII - planejar ações que promovam o engajamento da Equipe Escolar na efetivação do trabalho coletivo, assegurando a integração dos profissionais que compõem a unidade educacional;
- IX - participar da elaboração de critérios de avaliação e acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas na unidade educacional;
- X - acompanhar e avaliar o processo de avaliação, nas diferentes atividades e componentes curriculares, bem como assegurar as condições para os registros do processo pedagógico;
- XI - participar, em conjunto com a comunidade educativa, da definição, implantação e implementação das normas de convívio da unidade educacional;
- XII - organizar e sistematizar, com a Equipe Docente, a comunicação de informações sobre o trabalho pedagógico, inclusive quanto à assiduidade e à necessidade de compensação de ausências dos alunos junto aos pais ou responsáveis;

XIII - promover o acesso da equipe docente aos diferentes recursos pedagógicos e tecnológicos disponíveis na unidade educacional, garantindo a instrumentalização dos professores quanto à sua organização e uso;

XIV - participar da elaboração, articulação e implementação de ações, integrando a unidade educacional à comunidade e aos equipamentos locais de apoio social;

XV - promover e assegurar a implementação dos programas e projetos da Secretaria Municipal de Educação, por meio da formação dos professores, bem como a avaliação e acompanhamento da aprendizagem dos alunos, no que concerne aos avanços, dificuldades e necessidades de adequação;

XVI - participar das diferentes instâncias de discussão para a tomada de decisão quanto à destinação de recursos materiais, humanos e financeiros, inclusive a verba do Programa de Transferência de Recursos Financeiros - PTRF e do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE da unidade educacional;

XVII - participar dos diferentes momentos de avaliação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, promovendo estudos de caso em conjunto com os professores e estabelecendo critérios para o encaminhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem;

XVIII - orientar, acompanhar e promover ações que integrem estagiários, cuidadores e outros profissionais no desenvolvimento das atividades curriculares;

XIX - participar das atividades de formação continuada promovidas pelos órgãos regionais e central da Secretaria Municipal de Educação, com vistas ao constante aprimoramento da ação educativa. (SÃO PAULO, 2013, p. 5-6).

Pode-se observar, com base no excerto supratranscrito do documento, que o coordenador pedagógico atua de forma intensa no acompanhamento da aprendizagem, na articulação das propostas pedagógicas dos docentes, na formação continuada dos professores e também nas ações estruturais que estabelecem relação direta com o trabalho docente e com o atendimento às crianças. Os Proaudis também desenvolvem a maioria dessas funções, porém, ainda de maneira mais tímida, devido, principalmente, à sua pouca experiência como parte da equipe gestora (haja vista que são somente sete anos de existência da função de Proaudis).

A Divisão de Orientação Técnica (DOT) realiza um trabalho de formação dos coordenadores pedagógicos, visando ao aprimoramento do trabalho que realizam nas escolas. Ações específicas são planejadas e desenvolvidas com estes coordenadores. No que concerne à Educação Infantil, especificamente,

A Divisão de Orientação Técnica da Educação Infantil tem entre suas propostas de ação atuar na formação continuada dos gestores pedagógicos das EMEl e CEIs (Diretores e Coordenadores Pedagógicos) e das Coordenadorias de Educação (Supervisores e demais educadores da DOT nas Coordenadorias) focando a otimização dos tempos e espaços de aprendizagem e o Educar e Cuidar de forma indissociável, tendo a Cultura da Infância como pressuposto básico (SÃO PAULO, 2005, p. 50).

Há publicações que dão apoio ao coordenador pedagógico na organização de encontros formativos com os docentes e também nas ações de acompanhamento dos planejamentos, dos registros e das devolutivas, e, de forma pontual, na formação do professor reflexivo.

Construir um caminho de reflexão com o grupo a partir das questões levantadas pelos professores é uma forma de, ao mesmo tempo, criar uma identidade para aquele grupo específico e relacionar conteúdos, conceitos e práticas (SÃO PAULO, 2012, p.11).

No município de São Paulo existe a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), e, portanto, os coordenadores pedagógicos podem contar com esse horário específico para desenvolver ações formativas com os professores, além das práticas diárias de acompanhamento da ação docente. Neste aspecto, a cidade se encontra à frente de São Caetano do Sul, que teve este horário específico (denominado de HTPC) estabelecido muito recentemente e, por isso, ainda apresenta a necessidade de ajustes e de regulamentações.

Reconhecendo a importância do horário coletivo como espaço formativo, a presente pesquisadora concorda com o apontamento realizado por Geglio, pois

Os momentos de atuação do coordenador pedagógico como agente da formação continuada do professor em serviço são aqueles em que ele se reúne com o conjunto dos docentes da instituição escolar para discutir questões e problemas pedagógicos, isto é, pertinentes à sala de aula, ao conteúdo de ensino, ao desempenho dos educandos e ao relacionamento com os alunos. Nessa condição, ele assume o papel de mediador, de interlocutor, de orientador, de propositor, de investigador do grupo e com o grupo. Essa dinâmica se efetiva nos momentos destinados aos encontros coletivos com os professores. Em reuniões, que podem ocorrer a cada dia, semanalmente, quinzenalmente ou até mesmo mensalmente. Mas que são essencialmente momentos privilegiados, nos quais são discutidas questões pertinentes à educação, ao contexto escolar, à especificidade de cada sala de aula, de cada problema, nos quais a presença do coordenador pedagógico é fundamental, pois, como já afirmei, ele possui uma visão de todo o processo (GEGLIO, 2005, p. 117-118).

### 3 APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS E DISCUSSÃO

#### 3.1 Método

A fim de contemplar os objetivos deste trabalho, optou-se pela pesquisa de natureza aplicada que, segundo Ander-Egg (1978, p. 33 apud MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 22), "[...] caracteriza-se por seu interesse prático, isto é, que os resultados sejam aplicados ou utilizados, imediatamente, na solução de problemas que ocorrem na realidade".

Dada a forma que o problema de pesquisa – ou seja, a atuação do Professor Auxiliar de Direção nas escolas de Educação Infantil de São Caetano do Sul – foi investigado, utilizou-se da abordagem qualitativa de pesquisa que

[...] consiste em um conjunto de práticas materiais interpretativas que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, registros e lembretes para a pessoa (DENZIN; LINCOLN, 2011, p. 3 apud CRESWEL, 2014, p. 49).

Ademais, a pesquisa qualitativa caracteriza-se por ter uma abordagem aberta e flexível, elemento que facilita a busca da compreensão da totalidade das relações sociais e, nesse contexto, o objeto de estudo é o ponto de partida (FLICK, 2009).

A opção pela pesquisa qualitativa deu-se em decorrência da proximidade da presente pesquisadora com o objeto de estudo, já que

Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa e naturalística do mundo. Isso significa que os pesquisadores qualitativos estudam coisas dentro dos seus contextos naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem (DENZIN; LINCOLN, 2011, p. 3 apud CRESWEL, 2014, p. 49).

No âmbito da pesquisa qualitativa, optou-se pela abordagem etnográfica, utilizando-se observações e entrevistas. Tal situação pressupõe, dentre outros fatores, a presença contínua do pesquisador no local de observação em que ocorrem as interações entre os participantes (Proaudi, Professores, Diretores e alunos), com o objetivo de compreender a lógica das relações simbólicas que são elaboradas e utilizadas pelos grupos.

No contexto da abordagem etnográfica, o pesquisador envolve-se com o grupo e com o contexto; no entanto, apesar do envolvimento com o ambiente, cria um distanciamento cognitivo, em razão de não possuir as mesmas preocupações dos indivíduos que são parte integrante do contexto e por entender a importância de sua imparcialidade durante o processo. Paralelamente, tal pesquisador cria familiaridade com a cultura local, relacionando-se com o outro, com o meio e procurando compreendê-los (CRESWELL, 2014).

A observação é um procedimento que visa coletar dados em que o pesquisador pode ouvir, analisar os fenômenos e buscar informações. Ela se relaciona a uma atividade de campo, em que o investigador pesquisa imerso na realidade, buscando evidências e fatos que contribuam com seu estudo. Neste processo, alguns cuidados têm de ser adicionados ao trabalho do pesquisador; este precisa descrever com clareza seu papel, o que fará, como e quando. Neste sentido, o planejamento é elemento fundamental para o sucesso da observação.

A observação será sistemática, utilizando protocolos e com controle da duração de tempo. O pesquisador tem de ter clareza acerca do que vai observar. Outro fator primordial é o registro, em que devem ser realizadas as observações, incluindo-se falas, citações, observações pessoais e gestos; todas essas atividades devem estar sujeitas a verificações externas.

O processo de observação será descritivo e reflexivo. A parte descritiva, dentre outros elementos, descreve a aparência dos sujeitos, seus modos de agir, as falas e outras categorias que o pesquisador considere importantes e que contribuam para o estudo. A descrição poderá retratar os diálogos, os gestos, os depoimentos e as frases; poderá revelar também o ambiente e o espaço físico, como e quando os fenômenos ocorrem; já a parte reflexiva englobará as observações do pesquisador, aquelas de cunho pessoal, as especulações, os sentimentos vividos no momento das observações, as ideias, as dificuldades, os problemas encontrados, as crenças percebidas que poderão interferir na coleta de dados, as incertezas, as surpresas e as decepções. A reflexão pode ser realizada antes, durante e depois da observação (PERRENOUD, 2002).

A observação utilizada no presente trabalho foi a estruturada, sistemática, planejada, controlada e individual. O observador participante se envolve com as situações e com os eventos das escolas.

Os dados das observações foram analisados procurando-se evidenciar as diferenças, regularidades e similaridades. O perfil da atuação do Proaudi foi estruturado após todas estas etapas e discutido com os profissionais para os eventuais ajustes que possam se fazer necessários, a fim de que sejam estabelecidas com clareza as atribuições da função.

A pesquisa se deu em um universo de cinco Proaudis. Tal número foi estabelecido por representar as variáveis necessárias ao presente estudo. Foram escolhidas Proaudis experientes, que vêm se destacando em suas atuações, de acordo com informações obtidas junto às responsáveis pela formação continuada que é realizada com os sujeitos da pesquisa.

Das Proaudis entrevistadas, quatro trabalham em EMEIs (Escola Municipal de Educação Infantil), instituições que atendem crianças na faixa de 4 a 5 anos de idade, seja em regime integral, seja em meio período. Uma das entrevistadas atua em EMI (Escola Municipal Integrada), que atende crianças de 4 meses e meio a 3 anos de idade, em período integral. A escolha por esta Proaudi como sujeito de pesquisa deu-se exatamente para garantir a representatividade dos dois grupos etários atendidos pela Educação Infantil de São Caetano do Sul.

Deste modo, foram realizadas, todas individualmente, cinco entrevistas com Professores Auxiliares de Direção da Educação Infantil de São Caetano do Sul, tendo como base um roteiro previamente elaborado (Apêndice A). As entrevistas foram autorizadas pelos sujeitos, conforme estabelece o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) e o Consentimento da participação da pessoa como sujeito (Apêndice C); foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas, para a realização da análise dos dados.

### **3.2 Coleta de dados**

Para fins de coleta de dados de pesquisa, optou-se por observação, pesquisa bibliográfica e pesquisa semiestruturada. Segundo Marconi e Lakatos (1999, p. 95), com essa última técnica, "o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido" (Apêndice A), ou seja, "as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas".

### 3.2.1 Pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica, de acordo com o exposto por Severino (2015), foi a forma utilizada para a abordagem do objeto de estudo. Segundo este autor,

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2015, p. 122).

Consoante Marconi e Lakatos (1999), a técnica de entrevista é uma das duas que compõem a observação direta intensiva. Neste estudo, esta foi a opção utilizada para a coleta de dados por entender que constitui a maneira que atende de modo mais satisfatório ao propósito desta pesquisa, pois permite um contato direto e interativo com os Proaudis.

### 3.2.2 Observação direta e intensiva

Sabe-se que, antes da realização da entrevista, alguns cuidados devem ser tomados, pois, segundo Triviños,

[...] a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador (TRIVIÑOS 1987, p. 146 apud MANZINI, s/d, p. 2).

Diante do supraexposto, o questionário foi elaborado com base nos referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa e a atuação profissional da presente pesquisadora, que atua diretamente com os sujeitos da pesquisa. Considera-se, portanto, que a entrevista semiestruturada

[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...] além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152 apud MANZINI, s/d, p. 2).

Considera-se que, com a utilização de um roteiro semiestruturado para entrevista, é possível obter dos sujeitos da pesquisa respostas às perguntas propostas, permitindo-se "que todas elas sejam comparadas com o mesmo conjunto de perguntas, e que as diferenças devem refletir diferenças entre os respondentes e não diferenças nas perguntas" (LODI, 1974, p. 16 apud MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 96).

Assim, os cuidados recomendados por Creswell (2014, p. 137) foram devidamente considerados para a coleta de dados. Porém, tal como é possível constatar por meio do áudio das entrevistas, o local em que estas foram realizadas nem sempre atendia a esta recomendação, devido às condições e possibilidades do espaço físico das escolas de Educação Infantil de São Caetano do Sul. Algumas entrevistas foram realizadas na sala dos professores ou na diretoria, e, em virtude das condições de espaço das escolas, pode-se ouvir, ao fundo, as crianças em atividade. Apesar desse fator, no momento e no local das entrevistas, só houve a presença da pesquisadora e do entrevistado.

Quanto ao consentimento para a realização da entrevista, todos os Proaudis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que fornecia os dados necessários ao conhecimento da pesquisa. As entrevistas, em sua maioria, transcorreram sem interrupções; apenas duas foram interrompidas, havendo, na transcrição da entrevista, a devida menção a este fato.

A presente pesquisadora buscou manter a postura de um bom ouvinte, o que é esperado e necessário para este trabalho.

### **3.3 Análise e interpretação dos dados**

De posse das respostas, o material foi explorado, classificado, organizado e interpretado segundo técnicas provenientes da Análise de Conteúdo, atendendo, em todos os aspectos, aos interesses investigativos propostos na pesquisa.

#### **3.3.1 Análise dos dados**

Os questionamentos foram utilizados para se investigar as percepções dos Professores Auxiliares de Direção (Proaudi) acerca de sua atuação profissional nas

escolas de Educação Infantil de São Caetano do Sul. A partir de então, o material reunido passou por um processo de análise e classificação de dados, até a obtenção de variáveis.

O trabalho foi organizado em três etapas, segundo a teoria de Bardin (1991):

I. **pré-análise:** organização do material constituído e uma leitura flutuante, a fim de obter uma categorização dos dados coletados, para selecionar os documentos que serão analisados, bem como para elaborar elementos que fundamentem a interpretação final do trabalho;

II. **exploração do material:** administração sistemática das decisões tomadas;

III. **tratamento dos resultados e interpretação:** fase que combinou a reflexão, intuição e o embasamento nos dados empíricos para se estabelecer relações buscando resultados a partir de dados brutos, de maneira a se tornarem significativos e válidos.

A partir desse processo, os dados passaram por codificação segundo regras precisas; os dados brutos deram lugar a categorias específicas criadas a partir das regras de contagem (BARDIN, 1991). Essa categorização diferenciou os dados, reagrupando-os segundo regras embasadas em referenciais teóricos, permitindo-se assim, a criação de categorias de análise.

Segundo Bardin (1991), a análise quantitativa dos dados se apoia na aparição de certos elementos da mensagem; a qualitativa, por sua vez, recorre a indicadores que permitem interferências. Portanto, as duas formas de abordagem possuem campos diferenciados de ação. Desta forma, a abordagem quantitativa obtém dados de maneira notadamente estatística e a abordagem qualitativa corresponde a um procedimento mais sujeito a aspectos intuitivos. A escolha da abordagem utilizada depende dos objetivos da pesquisa. Esta, particularmente, utilizou-se da abordagem qualitativa.

A categorização, segundo Bardin (1991)

[...] é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 1991, p. 117).

Ainda consoante Bardin (1991), o agrupamento em categorias se dá por meio da identificação daquilo que cada elemento tem em comum com os outros. Tal procedimento estabelece uma representação simplificada dos dados e pode utilizar dois processos, quais sejam: a) o sistema de categorias já é fornecido e os elementos vão se dividindo entre estas categorias; e b) o sistema de categorias resulta da classificação dos próprios elementos.

Na presente pesquisa, portanto, os dados foram codificados e as categorias foram estabelecidas. A categorização reagrupou os dados de acordo com regras embasadas em referenciais teóricos, o que possibilitou a criação de categorias de análise.

### **3.4 O trabalho do professor auxiliar de direção de São Caetano do Sul na perspectiva das PROAUDI**

#### **3.4.1 Apresentação de resultados e discussão**

Esta seção apresenta uma análise das declarações obtidas por meio das entrevistas com as Proaudis, contribuindo para a caracterização do fazer profissional destes sujeitos no exercício de suas funções.

Inicialmente, as informações obtidas traçam um pequeno perfil do Proaudi no que diz respeito à sua faixa etária, o tempo de atuação nesta função e também o tempo de atuação como docente, visto que todos os entrevistados desempenharam a docência ao longo de sua carreira profissional. Estes dados estão dispostos na Tabela 1, a seguir.

**Tabela 1 - Perfil dos Proaudis entrevistados**

<b>Proaudi</b>	<b>Idade</b>	<b>Tempo de atuação na docência (anos)</b>	<b>Tempo de atuação como Proaudi (anos)</b>
<b>Proaudi 1</b>	51	22	7
<b>Proaudi 2</b>	48	22	6
<b>Proaudi 3</b>	49	25	4
<b>Proaudi 4</b>	49	22	7
<b>Proaudi 5</b>	56	23	7

Fonte: elaboração da pesquisadora

Os Professores Auxiliares de Direção entrevistados encontram-se na faixa etária dos 48 aos 56. São, portanto, pessoas que já possuem uma significativa experiência de vida, o que, ao menos teoricamente, concede-lhes maturidade suficiente para tomar decisões com sensatez no cotidiano escolar.

Tal vivência se repete no que diz respeito ao exercício da docência. De acordo com as informações constantes na Tabela 1, observa-se que o vasto tempo de experiência como docente é fator comum entre todos os sujeitos entrevistados. Este, particularmente, foi um aspecto apontado por todos profissionais entrevistados como essencial para o desenvolvimento de um bom trabalho como Proaudi. A Proaudi 3, por exemplo, afirma que, por ter experimentado o papel de docente por um tempo considerável: “a gente se coloca um pouco no lugar dessa pessoa [no caso, da professora]”. Esta disponibilidade permite ao Proaudi analisar junto à professora situações já vividas por ela própria no exercício do magistério. Tal situação confere caráter especial à relação estabelecida entre estes profissionais, configurando um elo de parceria entre as duas partes. A ideia da empatia, o colocar-se no lugar do outro, é traço fundamental das relações pessoais de qualquer natureza; portanto, no âmbito escolar, não seria diferente.

Quanto à formação inicial dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa, a Tabela 2, a seguir, apresenta as especificidades de cada entrevistada.

**Tabela 2 - Formação acadêmica**

<b>Proaudi</b>	<b>Ensino Médio</b>	<b>Graduação</b>	<b>Pós-Graduação</b>
Proaudi 1	Regular	Pedagogia	Não
Proaudi 2	Magistério	Pedagogia e Matemática (Ciências)	Não
Proaudi 3	Magistério	Pedagogia	Psicopedagogia e Supervisão escolar
Proaudi 4	Magistério	Pedagogia	Não
Proaudi 5	Magistério	Pedagogia	Não

Fonte: elaboração da pesquisadora

Analisando-se as informações contidas na Tabela 2, é possível observar que a maioria das Proaudis cursou o antigo Magistério, o que equivaleria ao atual Ensino Médio. Os relatos feitos por uma das entrevistadas descrevem experiências ricas, significativas e permeadas por ações voltadas à prática de sala de aula (eram os estágios supervisionados). A Proaudi 4 discorre acerca desta experiência:

Fiz magistério... eu acho que a bagagem maior que eu tenho, assim, de... experiência, que eu lembro... muito estágio, é... era uma época que você

atuava bastante mesmo, na... na prática do estágio. (Entrevista – Proaudi 4).

A prática do estágio constituía efetivamente um diferencial, uma referência consoante a perspectiva dessa mesma Proaudi, tendo em vista que realiza o seguinte comentário:

[...] eu acho que foi muito gratificante, a gente aprende muito, depende do profissional com quem você vai, você se espelha muito, né, de lembrar... tudo bem que era umas... era o fundamental, naquela época, não era... fiz também no infantil que tinha no Senador Fláquer [...]. (Entrevista – Proaudi 4).

A importância de se ter um parceiro mais experiente como referência de trabalho docente também era valorizada no curso do Magistério, como ressaltado pela Proaudi 4. Segundo ela,

[...] a professora solicitava muito a ajuda da gente, quer dizer... [...] punha a gente mesmo pra praticar um pouco, né... [...] ...com o aluno, individualmente, pra você dar uma atenção. Eu, eu assim, eu acho que o magistério foi muito mais gratificante do que a própria Pedagogia, tá? (Entrevista – Proaudi 4).

Este depoimento induz a pensar que, além de uma experiência que atende a uma determinação curricular, o estágio promove também

[...] o exercício de olhar para si mesmo – de descobrir-se para, então, ver e descobrir o outro – é uma rica possibilidade. Porém, é sempre bom lembrar que, embora essa possibilidade exista para todos, isso não quer dizer que para todas as coisas se darão da mesma forma. (OSTETTO, 2012, p. 130).

Em relação ao curso de Pedagogia, a Proaudi 3 revela certo descontentamento com o teor da formação, ao apontar que "[...] a gente teve muitos cursos, muita capacitação... que você acaba aprendendo muito mais, porque quando eu saí da faculdade, eu nunca tinha ouvido falar de Emília Ferreiro" (Entrevista – Proaudi 3).

A questão do efetivo preparo para o exercício da docência na Educação Infantil, no âmbito do curso de Pedagogia, é abordada de maneira específica nos apontamentos de Stangherlim, Vercelli e Santos (2015), segundo os quais

E, enquanto isso, em razão da urgência de formação de professores para a educação infantil, pouco se discute sobre uma efetiva reformulação do curso de pedagogia – ou sua substituição por um curso específico de pedagogia da infância –, fragmentado em tantas vocações (gestão, docência em mais de um nível de escolarização...), estruturado em parques

semestres, destituído de contatos com as práticas escolares e tomado pela tendência de aligeiramento própria do empresariamento educacional (STANGHERLIM; VERCELLI; SANTOS, 2015, p. 38).

Quanto ao acesso, todas as entrevistadas chegaram à função de Proaudi após terem se inscrito para este trabalho. Segundo as próprias Proaudi, houve, por parte da Secretaria de Educação, uma seleção das professoras interessadas. Para se candidatar à vaga, a professora deveria atender a alguns critérios, tais como ter formação em nível superior (Pedagogia), ter disponibilidade para atuar em período integral, ter, no mínimo cinco anos de docência em escolas da rede municipal, dentre outros.

A primeira turma de Proaudi assumiu o trabalho no ano de 2011. Conforme relatado pelas entrevistadas, não havia sido definido com clareza qual seria o papel da Proaudi no âmbito da Unidade Escolar. A Secretaria de Educação informou às interessadas que auxiliariam a diretora no que fosse necessário, dando certo destaque ao apoio às atividades administrativas da escola. É o que aponta o relato da Proaudi 1:

Quando a gente começou era mais, a gente achava que era mais a parte administrativa, que a gente ia mexer mais, ajudar na... na direção, matrícula, enfim, fazer todos os... o que precisa na secretaria mesmo, né? (Entrevista – Proaudi 1).

Nota-se, neste relato, certa preocupação da professora no que tange à possibilidade de suas atividades profissionais estarem mais alinhadas à dimensão administrativa da gestão. Supõe-se que isso ocorra porque

A principal função desse profissional é a solução de problemas administrativos e pedagógicos articulados à performance dos alunos nas avaliações sistêmicas realizadas na escola, ação que se distingue da perspectiva teórica democrática que associa o papel desse profissional à finalidade de pensar e discutir os objetivos pedagógicos da escola em sintonia com os interesses e expectativas da comunidade escolar (SILVA; SAMPAIO, 2015, p. 972).

Nesta mesma linha de raciocínio, a Proaudi 2 tece o seguinte comentário:

Então, no início não foi assim não. Eu acho que há sete, oito anos, né, atrás, quando a gente... quando foi oferecido essa função pra gente, foi falado que ia ser um cargo... mais administrativo, que era pra ajudar a diretora, não sei... e... assim, eu acabei aceitando na época... sem conhecer muito bem o que que ia ser... achando que ia ser mais essa parte assim, ficar na secretaria, ajudar a fazer a parte burocrática mesmo. (Entrevista – Proaudi 2).

É importante salientar que essa preocupação, em certa medida, diz respeito à visão equivocada que algumas pessoas têm acerca do trabalho administrativo. Grosso modo, isso ocorre quando a administração ou a gestão escolar é vista tão somente como a “[...] utilização racional de recursos para realizar fins, independentemente da natureza da ‘coisa’ administrada” (PARO, 2010, p. 765). Em razão disso, “[...] podemos falar em administração industrial, administração pública, administração privada, administração hospitalar, administração escolar, e assim por diante” (PARO, 2010, p. 765).

Enxergada desta forma, fica a impressão de que a administração escolar não tem relação, por exemplo, com a dimensão pedagógica da escola. Ao contrário, quando se estende o conceito "de administração, a mediação a que se refere não se restringe às atividades-meio", pois "perpassa todo o processo de busca de objetivos" (PARO, 2010, p. 765) traçados pelo sujeito.

Portanto, quando se constata que a Proaudi 2 entende que iria "ajudar a fazer a parte burocrática mesmo", bem como analisa este ponto de vista: "no começo a minha visão era que ia ser totalmente administrativa, que eu não ia tratar da parte pedagógica, ia ficar com essa parte administrativa... a papelada, a... frequência... [...]" (Proaudi 3), supõe-se que ela desconheça o fato de que

[...] não apenas direção, serviços de secretaria e demais atividades que dão subsídios e sustentação à atividade pedagógica da escola são de natureza administrativa, mas também a atividade pedagógica em si – pois a busca de fins não se restringe às atividades meio, mas continua, de forma ainda mais intensa, nas atividades-fim (aquelas que envolvem diretamente o processo ensino-aprendizado). (PARO, 2010, p. 765).

Parte das Proaudis entrevistadas apontou a grande diversidade das “atribuições” deste profissional. A falta de uma definição clara daquilo que se espera do trabalho do Professor Auxiliar de Direção contribui para uma visão multifacetada deste docente. Sobre esta questão, as palavras de Placco, Almeida e Souza (2012), ao tratar do coordenador pedagógico, ilustram a problemática:

[...] nota-se que, na prática, esse profissional ainda toma para si (voluntária ou involuntariamente) muitas atribuições que não são de sua exclusiva responsabilidade. É possível – e desejável – que isso ocorra devido ao fato de ser o coordenador pedagógico um profissional cuja atuação privilegia a integração entre os diferentes atores da comunidade escolar, com vistas a favorecer uma prática educativa pautada nas diretrizes estabelecidas no projeto político pedagógico – PPP – e nas normativas oficiais. No entanto, a falta de compreensão sobre limites de sua atuação, considerando-se os eixos articulação, formação e transformação, pode gerar equívocos e

desvios no exercício da função coordenadora (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2012).

Contudo, a maior parte dos sujeitos entende que é importante que o Proaudi transite entre os aspectos pedagógico e administrativo da gestão escolar, uma vez que são responsáveis por substituir a diretora da escola em situações de licença, compromissos de ordem geral e, até em razão do próprio horário de trabalho dela, não há como se manter alheio aos assuntos de toda natureza que compõem o cotidiano da unidade.

[...] A gente tem um trabalho mais específico com as professoras e a gente também faz alguns serviços na secretaria, mas é mais específico com as professoras, auxiliares, ajudando, orientando no que elas precisam. [...] Não, aqui na escola não sinto isso. Porque aqui, assim, é bem dividido isso. A L., secretária, ela sabe o que ela tem que fazer ali, eu sei o que eu tenho que fazer. É lógico, eu me envolvo também em algumas coisas da parte da secretaria, não sei o que..., mas não são também muitas, né. Então aqui cada uma sabe a sua função, então [...] (Entrevista – Proaudi 1).

Considerando-se que o papel do Proaudi não se encontrava definido de modo preciso para os educadores da rede, a **aceitação deste profissional** e a adesão às propostas apresentadas por ele também foram dificultadas, tal como demonstram os relatos destas profissionais:

Não, eu acredito que houve um crescimento sim, sem dúvida. Quando a gente... quando eu comecei... primeiro que eu não sabia direito a função... [...] então você... começa, mas começa meio... né, receosa, até entender tudo... então foi um começo difícil. Agora não, agora eu acho que as funções já estão mais... definidas, as professoras já entendem o que é uma Proaudi e... o que a gente precisa... fazer na escola e... elas têm a gente, pelo menos aqui, né, eu vejo assim, elas têm a gente como parceira mesmo, o que precisar vem. (Entrevista – Proaudi 2).

Para esta Proaudi, um certo desconforto sentido pelas outras professoras da escola foi o que mais chamou a sua atenção. Em suas palavras:

É assim... é... quando eu fui ser Proaudi a primeira vez, foi muito uma ques... um questionamento assim: “Ah, porque que você foi escolhida e eu não fui?” [...] Porque eu fui trabalhar numa escola com pessoas muito... mais antigas do que eu. [...] Então, elas queriam saber porque que eu que tinha escolhido e não elas. Então, ali, já come... eu já percebi que tinha um... um certo... ia bater de frente. [...] Começou com isso, eu deixei elas desabafarem. [...] Então, eu nunca tive problema com professora. (Entrevista – Proaudi 3).

A criação e estabelecimento de um vínculo entre Proaudi e professoras também contribui para a aceitação da presença e do trabalho deste profissional na escola, conforme pôde ser constatado neste depoimento:

[...] Hoje é, hoje a gente já tem mais experiência, já tem um pouco mais de segurança... [...] Né? Já fala as coisas com um pouquinho mais de propriedade... é aquilo que eu te falei, aquilo que eu não sei, eu tenho a humildade de falar: “não sei, vou procurar saber pra eu te passar essa informação...”. Então eu percebo que eu sou, assim, eu, eu... conquisto mesmo, conquistei as professoras, eu tenho elas próximas de mim, tá? É... tenho... aqui tem boas profissionais, né? E... eu percebo que mesmo assim, em relação a fazer alguma crítica... construtiva, né, que a gente... que eu falo que até o negativo, ele... ele é constru... ele é construtivo pra gente. [...] É... eu percebo que eu consigo atingir a professora de uma maneira... sem impacto negativo... [...] sem ela ficar com aquela má impressão de... minha, entendeu? [...] Ó, você, eu, eu... eu percebo que eu consigo ser parceira das professoras... entendeu? [...] Não, no início era um pouco insegura, tinha um pouco de receio, né? Porque pra mim era muita novidade [...] (Entrevista – Proaudi 4).

Analisando-se o excerto supraexposto, entende-se que houve o fortalecimento de vínculos entre Proaudi e professores, bem como entre professores de Educação Infantil e as crianças, cuja conexão dialoga com as ideias de Malaguzzi, quais sejam:

[...] o modo como nos relacionamos com as crianças influencia o que as motiva e o que aprendem. Seu ambiente deve ser preparado de modo a interligar o campo cognitivo com os campos do relacionamento e da afetividade. Portanto, deve haver também conexão entre o desenvolvimento e a aprendizagem, entre as diferentes linguagens simbólicas, entre o pensamento e a ação e entre autonomia individual e interpessoal. Os valores devem ser colocados em contextos, em processos comunicativos e na construção de uma ampla rede de intercâmbios recíprocos entre as crianças e entre elas e os adultos. (MALAGUZZI, 1999, p. 77).

Contudo, se, por um lado, há estes vínculos desses profissionais com os professores, é oportuno destacar que a indefinição de papéis gerou, *a priori*, preocupações, na medida em que dificultou um trabalho mais efetivo deles, bem como o da diretora da unidade escolar, conforme pode ser constatado neste depoimento:

[...] No começo era tudo novo, Renata, então eu fui pra uma escola que, assim, a minha relação com os funcionários era excelente. Mas, como a diretora era acostumada a fazer tudo... [...] então, ela sentia que eu estava, ela também ficou meio assim, que...né, a questão assim: aí, o que eu faço, o que, né, o que a M. faz? Então precisou de um tempo pra gente construir essa relação. Porque ficou, assim, meio que... né... aí, o que que ela pode

fazer, o que que eu... que eu vou fazer... porque na verdade, assim, foi designado, mas não... não foi ali, fala: “ó, você vai fazer isso”. [...] Era pra ajudar de tudo um pouco. Entendeu? [...] Era pra ajudar tanto na parte administrativa quanto no pedagógico. (Entrevista – Proaudi 5)

Essa indefinição de papéis pode estar atrelada à formação acadêmica deste profissional que, embora tenha cursado graduação em Pedagogia, talvez não tenha se apropriado de habilidades e de competências inerentes às dimensões pedagógica e administrativa da gestão escolar. Supõe-se que tal fato esteja atrelado à própria falta de identidade desse curso, cujas críticas têm sido recorrentes desde sua criação, mas com maior ênfase a partir da década de 1990, conforme segue:

[...] há um contingente maciço de egressos dos cursos de Pedagogia que, curiosamente, não estudaram Pedagogia (sua teoria e sua prática), pois esses cursos, de modo geral, oferecem estudos disciplinares das ciências da educação que, na maioria das vezes, ao partirem dos campos disciplinares das ciências-mãe para falar sobre educação, o fazem sem dar conta da especificidade do fenômeno educativo e, tampouco, sem tomá-lo nas suas realidades histórico-sociais e na sua multiplicidade – o que apontaria para uma perspectiva interdisciplinar e multirreferencial. (PIMENTA, 1998 apud LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 245).

Em razão disso, bem como da prevalência da formação teórica em detrimento da prática, também elemento característico desse curso, o egresso vê-se obrigado a se apropriar da dimensão prática no exercício da profissão, gerando, por vezes, situações de insegurança, conforme o ocorrido com a Proaudi 5.

Feito isso, em geral, as dificuldades iniciais são superadas com o tempo. Nesse caso em específico, o vínculo com professores e com a diretora foi se constituindo paulatinamente e, assim, a regularidade do trabalho, o respeito aos conhecimentos prévios e ao histórico de vida de todos os envolvidos foram se consolidando. O depoimento transcrito, a seguir, corrobora este ponto de vista:

Mas aí depois a gente foi, né, criando essa... essa relação, foi tendo essa relação, né? E... eu acho que... a mesma coisa que acontece com as professoras, acontece também com a diretora e com a Proaudi. Precisa ter essa relação de confiança...né? É... não tem como ser diferente, não tem como você e... designar... é... não ter, passar por esse, essa experiência de... de confiança... e isso acontece no convívio. [...] Não tem como ser diferente, né? Não adianta eu chegar hoje aqui e falar: “ah, eu quero ser uma Proaudi, eu vou fazer isso”. Enquanto você não tiver essa relação, esse convívio... é... você não vai conseguir. (Entrevista – Proaudi 5).

Por ocasião da realização desta pesquisa, as Proaudis entrevistadas mostraram sentir-se valorizadas e respeitadas no desenvolvimento de seu trabalho; declararam que percebem que as professoras, na maioria das vezes, compreendem

a dimensão do trabalho de um Proaudi, cuja constatação foi possível a partir deste testemunho:

[...] então você... começa, mas começa meio... né, receosa, até entender tudo... então foi um começo difícil. Agora não, agora eu acho que as funções já estão mais... definidas, as professoras já entendem o que é uma Proaudi e... o que a gente precisa... fazer na escola e... elas têm a gente, pelo menos aqui, né, eu vejo assim, elas têm a gente como parceira mesmo, o que precisar vem... [...] Sim, sim, eu acho que elas respeitam bastante, elas podem, às vezes, até não concordar com alguma coisa... mas elas respeitam, entendem, que tudo tem uma hierarquia, né? Então... eu também passo por uma hierarquia... se foi solicitado que eu... né, que eu solicitei pra elas alguma coisa, elas entendem que tudo vem de uma hierarquia... e elas respeitam... [...] Procuram, procuram sempre. Eu acho que... ah, pelo menos aqui é assim: tudo o que é feito... é... a gente troca bastante ideia, elas vêm e perguntam: "Você acha que tá legal? Você acha que ... é... bacana fazer assim?" Se é o planejamento, né, que nem tem no começo do ano... elas... querem trocar ideias, o que que eu acho de fazer aquele projeto pra aquela fase, se fica bacana... (Entrevista – Proaudi 2).

A relação com a comunidade escolar, que compreende os demais funcionários da escola, alunos e pais, também é foco das atenções do Proaudi. Segundo as entrevistadas, um olhar atento e diferenciado para cada grupo de pessoas possibilita um relacionamento produtivo, cooperativo e respeitoso entre todos os envolvidos.

É, tem... me relaciono assim, são alguns momentos. Por exemplo, a B. [diretora] faz a entrada e eu faço a saída. Então, nesse momento, eu sempre fico no portão, aí... recepciono os pais pra saída e fico assim, disponível pra o que eles precisarem, se tiverem dúvidas, acertos... quando tem algum problema com alguma criança, geralmente eu acompanho a professora, a mãe, a gente fala junto... então, faço também essas reuniõezinhas com os pais... é... acho que não tenho problema. Você sabe, assim, que os pais daqui, dessa escola... tem alguns pais mais... né, assim críticos, tal, mas, no geral, acho que a B. conduz muito bem e eu também não tive problema não, porque desde o início do ano, eu acho que isso também é fundamental, ela... na primeira reunião, ela já me apresenta pros pais... ela se apresenta como diretora e me apresenta pros pais assim: "Ela é a Proaudi e na minha ausência é ela que vai conversar com vocês, que vai responder, que vai" [...]. (Entrevista – Proaudi 2).

Vê-se que essa proximidade da Proaudi com a dimensão participativa da gestão não desqualifica sua função, ao contrário, colabora para elevar os princípios da gestão democrática e participativa, tendo em vista que "a integração da escola com a comunidade e com os pais tem sido identificada como um fator importantíssimo para o bom funcionamento da escola e qualidade de seu processo educacional" (LÜCK, 2009, p. 78).

Adicionalmente, a autora pontua que:

Diretores, cujas escolas foram selecionadas para receber o Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, têm expressado que uma das estratégias mais importantes para levantar “escolas derrubadas” tem sido a abertura do estabelecimento de ensino para a comunidade. Mediante esse procedimento, disponibilizaram a escola para uso pela comunidade e ganharam em troca a recuperação do patrimônio e a parceria com a sua conservação. A escola passou a ser um ambiente mais alegre e cordial e o espírito educativo melhorou. (LÜCK, 2009, p. 78).

Ao assumir essa postura, a Proaudi 2 entende que a dimensão pedagógica da gestão dialoga com outras dimensões, e que as funções do Proaudi são compostas de vários aspectos, conforme descritos a seguir:

Olha, Re, significa... acho que de ... um cargo de muita responsabilidade, é... tanto na parte, assim, pedagógica como administrativa, porque a gente tem que fazer de tudo um pouco. Eu sei, eu entendo que fica mais com o pedagógico, mas também não deixa o administrativo de lado. Porque numa ausência da diretora você tem que estar é...sabendo fazer toda aquela parte lá, burocrática. Então, é muita responsabilidade. É lidar, também, com as pessoas, com os pais... com as professoras. (Entrevista – Proaudi 2).

A ampliação do campo de atuação deste profissional fundamenta-se em uma perspectiva, que vem sendo defendida há muitos anos, de que

a atividade pedagógica perpassa [...] toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas de educação informal e não-formal. Não faz sentido, pois, o reducionismo da ação pedagógica à docência, ainda que esta seja também uma genuína prática pedagógica (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 255).

A despeito disso, é oportuno destacar que um ponto em comum entre as Proaudis entrevistadas é que todas realizam um trabalho efetivo de **formação de professores**; este é o aspecto de atuação das Proaudi que predomina na rotina de trabalho que desenvolvem nas escolas. As ações formativas, realizadas sob a configuração de HTPC, observação da prática em sala de aula ou de encontros reflexivos com os docentes, têm como objetivos o crescimento profissional dos professores e o aprimoramento do exercício da docência, visando à aprendizagem das crianças.

Tendo como ponto de partida as especificidades concernentes à Educação Infantil,

A formação de professores de forma que estes aprendam a interagir pedagogicamente com crianças indica que os estudos sobre a infância, compreendida como categoria histórico-social que integra a criança como ator social que constrói e reconstrói seu pensamento, devem ocupar espaço importante nos cursos de licenciatura para fundamentar práticas pedagógicas construídas com as crianças, fortalecendo experiências

democráticas e assumindo o compromisso com a humanização da vida. (CAMPOS, 2017, p. 155).

De acordo com os relatos colhidos nas entrevistas, atualmente, os Proaudis não demonstraram perceber a amplitude de suas atribuições como elemento negativo; ao contrário, entendem-na como uma necessidade, fator vital para o bom funcionamento da unidade escolar.

Tem horas que você fica sozinha na escola, então, você tem que resolver tanto problemas administrativos como pedagógicos. [...] Eu acho bom... saber de tudo. Como a diretora tem que saber, também, da parte pedagógica. (Entrevista – Proaudi 3).

De maneira complementar, também se encontra presente nos relatos a ideia de que a rotina de ações do Proaudi é intensa e, simultaneamente, repleta de intercorrências, imprevistos que, muitas vezes, alteram o planejamento realizado por este profissional.

É, exerce... muitas funções, tanto pedagogicamente, administrativamente... tudo. É... cuidados, também, né... saúde, tá atenta, com o olhar atento às crianças, você passa a conhecer as crianças, você sabe como cada um, um dia tá diferente, você percebe... então, é uma função que você... é... como fala? Vamos dizer... tem uma... muitas incumbências... [...] Tá? Então, depende de muito... ser muito flexível, né, pra você tá [sic] ao mesmo tempo que você, de repente pode tá [sic] lá, atendendo um pai, administrativamente, você pode também tá [sic] fazendo um trabalho na sala, pedagógico, dando uma aula, cobrindo um professor, se necessário... então eu entendo assim... entendo que a gente tem que ter essa flexibilidade e ter um olhar assim pra essa... quem, quem assume esse cargo tem que ter esse olhar porque você... é uma...cada dia é um dia diferente, então é uma novidade, então... sempre vai aparecer um... uma coisa diferente pra você fazer. Você pode vir até programada [...] (Entrevista – Proaudi 4).

Os sujeitos da pesquisa afirmaram que ter uma rotina de trabalho é importante tanto para a organização pessoal como para o acompanhamento do trabalho das professoras. No entanto, declararam não conseguir ter uma rotina estabelecida devido a diversas variáveis intrínsecas à função. Mas também afirmaram conseguir “ajeitar as coisas”, ou seja, traçar um modelo próprio de organização, de modo a garantir o funcionamento da escola.

Assim... no começo até a gente consegue, vai, no começo do ano criar uma rotina, mas não dá. Parte do... do princípio e aí começa a ter o dia a dia da escola também, né? Que não é só da diretora, né? Aqui é uma equipe, a gente acaba ajudando também, entendeu? (Entrevista – Proaudi 1).

Os sujeitos compreendem, portanto, que as intercorrências são frequentes no cotidiano escolar. Destacam que se organizam a fim de readequar a programação que foi interrompida.

Então, eu já tentei. [...] Eu já tentei... é... foi até indicação de vocês, mesmo, nos cursos, de estar fazendo essa... essa rotina pra Proaudi... mas é... é uma função um pouquinho complicada pra ter uma rotina, porque às vezes você planeja que naquele dia você vai, não sei, vai, exemplo: olhar os semanários. [...] Só que não é, não acontece exatamente do jeito que você planeja, porque no meio, né, pode acontecer... diretora, vamos supor, é... precisar de você ou alguma professora que chama e... a tua rotina acaba ficando meio de lado. [...] Então, essa rotina de Proaudi ela é um pouco...flexível, digamos assim [risos] [...] Então... nem sempre é aquilo que... que eu planejei ao sair de casa: "ah, hoje eu vou fazer tal coisa"... [...] mas... é... se eu não fiz aquilo, eu posso replanejar aquilo pro dia seguinte. (Entrevista – Proaudi 2).

O atendimento às professoras em ação com as crianças geralmente tem preferência, reforçando o vínculo estabelecido entre Proaudi e professora, sempre considerando a prioridade da escola: a criança.

Então... é... a gente... a primeira coisa é ver... o *email*, tudo. Depois já ir... as professoras já... já sabem quando eu vou na sala, mas eu passo nas salas... elas pedem, algumas vezes elas pedem... então aí, quebrou, vai. Eu ia fazer alguma coisa, mas se a professora pede assim: aí, eu vou dar uma atividade e gostaria que você fosse ver. [...] Então eu deixo de fazer aquela coisa pra poder as... ver a atividade... [...] E... aí depois eu vou resolver o que eu tinha que fazer... mas geralmente não... não atropela. (Entrevista – Proaudi 3)

A divisão das tarefas entre Proaudi e diretora foi construída, na maioria das vezes, com base em uma relação de convívio e de confiança, conforme relatado por uma das Proaudis. Os sujeitos entrevistados informaram também que, ainda que exista um outro (terceiro) profissional na escola, responsável pelo atendimento às questões administrativas e burocráticas, é importante que o Proaudi tenha conhecimento e saiba realizar as tarefas que compõem o cotidiano escolar, pois, em caso de ausência ou de substituição de algum integrante da equipe escolar, a rotina permanece garantida.

É... tem, tem dias, principalmente quando... é... por motivos de doença, né, que a diretora tem que se afastar, realmente, entendeu, eu tenho que... atender também pais, eu tenho que... é... fazer a parte administrativa também. Porque a minha atuação aqui, na escola, ela é mais pedagógica. A... administrativa, eu tenho conhecimento, tá? [...] Não que a diretora não atue, também, no pedagógico, tá? [...] Mas assim, a gente tem que dividir um pouco isso... porque, né, fica meio confuso as duas fazerem as mesmas coisas... [...] Então, isso também foi uma coisa que foi construída dentro da escola, ela precisou me conhecer e saber que eu também... é... me... que

eu gosto e que eu... que ela podia deixar isso por minha conta, que eu tava [sic] indo em busca com as professoras... [...] E... e a parte administrativa, eu atuo... eu sei o que que acontece, eu sei como que faz, mas, vamos dizer assim, entre aspas, né... não tem a responsabilidade, mas ela fica com essa parte. [...] Não que ela não participe também. (Entrevista – Proaudi 5).

Destarte, vê-se que o papel do Proaudi vem se construindo ao longo do tempo, no exercício da prática diária. O relato das entrevistadas informa sobre um movimento de parceria com as próprias professoras, na busca de possíveis respostas para os dilemas encontrados em na sala de aula, em um movimento contínuo, ora de atendimento às demandas trazidas, muitas vezes, pelos próprios professores, ora de ações formativas específicas que têm como base os pontos a serem aprimorados, os quais foram colhidos pelo Proaudi durante as ações de observação da prática, na própria sala de aula. Desta forma,

O pedagogo formador sai de seu lugar de técnico que domina seu fazer para assumir um lugar, ao mesmo tempo, de aprendiz de um fazer, de dinamizador de aprendizagens no grupo de professores e de responsável por mudanças na prática da sala de aula (GASTALDI, 2013, p. 88).

As próprias Proaudis, sujeitos desta pesquisa, citaram as características que consideram fundamentais para um profissional que pretenda desenvolver um bom trabalho nesta função; tais características estão compreendidas em um largo espectro, abrangendo uma grande diversidade de elementos.

Todas as entrevistadas apontaram a **capacidade de lidar com as pessoas** como ponto essencial no perfil de um Proaudi. Isto é, saber articular ações e pessoas a fim de que a escola possa atingir objetivos comuns parece ser a expectativa destes sujeitos. Estas Proaudis afirmaram que as relações interpessoais estão na base da construção de um ambiente harmônico e dinâmico de trabalho, que tenha a criança como foco principal do planejamento de suas ações.

São várias, mas eu acredito mais assim, de como você saber lidar com as pessoas, eu acho que o principal, né. Porque... você saber lidar com as pessoas, ter que atrair a confiança, né, sua pra trazer junto com você, eu acho que é o principal, é o atributo maior pra depois desenvolver as outras coisas, que a partir do momento que você busca essa confiança dela, traz pra você, o trabalho se desenvolve super bem. (Entrevista – Proaudi 1).

Uma das entrevistadas apontou a importância da conquista, do trabalho de cativar as professoras de sua escola, visando à construção de um relacionamento de equipe.

[...] facilidade de lidar com as pessoas [...] Né, de... de conversar, de... como se fala... de comunicação, né? A comunicação é tudo, né? [...] Então você... você ser próxima das pessoas, né? Às vezes, você chegar perto de uma pessoa que se mostra assim... meio assim fechada, mas a gente, com o seu jeito, com sua conversa, você vai conquistando o ambiente [...]. (Entrevista – Proaudi 4).

Além da relação com o grupo de professoras, o Proaudi tem como desafio zelar pela qualidade da relação pessoal com a diretora da escola. É o que se pode observar na fala da Proaudi 2:

É, eu acho que tem que ser uma pessoa, também, fácil de tá [sic] convivendo, porque... você vai ter que ser muito parceira da diretora, muito... e... com... com as professoras também. Eu acho que tem que ser uma característica, assim, meio... meio forte, essa coisa de parceria. Eu sei o meu lugar e eu sei que ela é a diretora, né, e a gente é muito parceira. (Entrevista – Proaudi 2).

Outro ponto abordado pelos sujeitos diz respeito às relações pessoais, tendo a articulação de toda a escola como pano de fundo.

Ó, não dá pra ser Proaudi se você não consegue... é... enxergar todo mundo da sua escola. Saber enxergar e... ver, e respeitar e saber da função de cada um... porque você trabalha com esse todo, você tem que fazer a gestão de todo mundo, você tem que fazer a escola trabalhar... [...] E... e ter um ambiente bom de trabalho, né? Então, você tem que entender um pouco das pessoas. (Entrevista – Proaudi 3).

A habilidade de rever a própria trajetória a todo momento foi lembrada por uma das Proaudis, ao apontar a própria postura como fruto de um comportamento ansioso, enquanto formadora de professores:

[...] Aí, com o tempo, fui vendo que não era assim, que tem que ser aos poucos, você tem que criar ali... uma relação com aquele grupo e aos poucos você vai chegando e vai conquistando as pessoas. É... então é isso, eu acho que no começo a gente vai com muita ansiedade. (Entrevista – Proaudi 5).

Os sujeitos desta pesquisa indicaram, também, a **importância do conhecimento específico** para o exercício da função de Proaudi. Tal conhecimento traduz-se em um embasamento teórico e prático, relativo à docência e à aprendizagem das crianças, adquirido por meio de estudos e também da própria prática como docente.

Não, essa daí é difícil hein, Re... mas eu acho que a pessoa tem que ter... é... assim, um... um conhecimento pedagógico, tem que ter anos de... nem... nem sempre, mas assim, eu acho que ela tem que ter anos de

trabalho, né, pra poder também tá entendendo e passando pro professor [...]. (Entrevista – Proaudi 2).

No que diz respeito à formação inicial dos sujeitos, todas as entrevistadas responderam que não seria possível desenvolver um trabalho de qualidade como Proaudi se somente o Magistério, a Pedagogia e a própria Pós-Graduação fossem consideradas. Aqui, todas ressaltaram a importância vital dos cursos de atualização, dos estudos individuais ou em grupos, dentre outras modalidades de aprendizagem profissional.

Entendeu? Porque assim, a transformação, ela é contínua... da gente estar observando, da gente estar atuando, então se você não vai atualizando, se você não vai em busca disso, você fica... né, fica ali só com aquilo que foi aprendido, né, há anos atrás. (Entrevista – Proaudi 5).

As ações formativas promovidas pela própria Secretaria Municipal de Educação foram mencionadas pelas entrevistadas, que destacaram a importância que estes estudos tiveram em sua vida profissional.

E a gente tem um bom trabalho, mas... a gente tá sempre aprendendo também, né... então por isso que a gente também tem atrás da gente, tem as capacitações, né, que nos ajudam também, que acho que é um trabalho de parceria. (Entrevista – Proaudi 1).

Todas as entrevistadas relataram que desenvolvem um processo contínuo de atualização. Realizam estudos individuais, atendendo às necessidades formativas que elas próprias observam no cotidiano da prática. Contudo, estas Proaudis informaram, também, enfrentar algumas dificuldades para gerenciar o tempo destinado a esta formação continuada. Por vezes, realizar estes estudos em casa torna-se complicado, devido às demandas da vida pessoal. Assim, seria necessário dispor de um tempo destinado a estes estudos, garantido na rotina de trabalho do Proaudi. Tal ação se justifica por ser este o profissional responsável pela formação continuada dos professores e, desta forma, é imprescindível que esteja em constante processo de atualização e de reflexão sobre a prática pedagógica. A periodicidade destes momentos pode variar em função da necessidade enfrentada pelo profissional formador. Variações no formato deste tempo destinado aos estudos podem, com efeito, enriquecer a prática. Algumas destas modalidades: estudo individual, em duplas com outro Proaudi, reuniões com pequenos grupos de Proaudis e até mesmo encontros gerais, com todo o grupo de Proaudis da rede de

São Caetano do Sul. Isto é, o tipo de demanda formativa seria o fator determinante na escolha da melhor opção para a organização das propostas.

De acordo com o exposto por Formosinho (2002), as ideias de Vander Ven (1988) em relação à Educação Infantil apontam para a importância da profissionalização do professor, corroborando o analisado pela presente pesquisadora.

A conceitualização de Vander Ven (1988) surge no contexto de um livro que debate a profissionalidade e o profissionalismo na educação de infância. Vander Ven reconhece que a profissionalidade na educação de infância se refere a uma vasta gama de conhecimentos e competências profissionais que têm impacto em uma gama similar de necessidades das crianças, das famílias e dos sistemas societários que as afetam. Uma vez que os profissionais com essas capacidades cada vez mais complexas só podem se desenvolver com o decorrer do tempo (em função da experiência e do seu desenvolvimento como adultos), é necessário, pensa, reconhecer estágios de desenvolvimento profissional nesse campo da educação de infância. (FORMOSINHO, 2002, p. 65).

Assim, uma forma diferenciada de refletir acerca da profissionalidade do professor se apresenta, de maneira mais aprofundada, no que diz respeito à análise sobre o momento formativo de cada profissional.

Vander Ven postula então uma elaborada concepção de desenvolvimento profissional específica da educação de infância, organizada em uma sequência de cinco estágios [...] Para cada estágio Vander Ven indica o nível de profissionalismo, o nível de habilitação acadêmica, os papéis e funções, o estágio de desenvolvimento como adulto, os contextos sistêmicos em que costuma trabalhar e as necessidades de orientação da prática educativa (FORMOSINHO, 2002, p. 65).

As Proaudi entrevistadas reconhecem a necessidade desta atualização constante como ferramenta fundamental para o aprimoramento de seu trabalho.

Tenta porque... a educação você tem que estar sempre se especializando, indo atrás, tá sempre aprendendo, né... mas a gente tenta. Uma brechinha a gente vai... tenta, viu. Eu não vou falar que é uma coisa constante... [risos], mas a gente tenta. [...] Dar uma brechinha pra isso, né? [...] Poderia até ter, né? Até mesmo dentro das escolas, né? [...] Dentro... pra gente ter esse tempo. (Entrevista – Proaudi 1).

Neste caso, a Proaudi possui consciência de que aquilo que tem praticado não constitui uma prática regular. Mas informa que faz o possível e sugere que seja inserido esse tempo na prática do Proaudi.

Olha, às vezes, é o tempo, né? Porque, assim... ser Proaudi... é... a gente acaba trabalhando o dia todo, né? Então, que nem, o meu horário é das

nove às seis e é um horário um pouquinho puxado, porque... se for ver, eu passei o dia todo fora de casa e aí, vamos supor, se você vai fazer algum curso à noite, você vai passar a noite também fora, você vai voltar pra casa só pra dormir, bem dizer, né? [...] Mas... é, do jeito também que foi feito esse ano, que, muitas vezes, a gente acabou fazendo alguns cursos no horário de serviço, é bacana [...] (Entrevista – Proaudi 2).

Neste outro caso, a Proaudi revela dificuldade em conseguir tempo para realizar a autoformação e destaca que destinar um horário para esta finalidade no próprio período de trabalho foi uma experiência que atendeu às suas necessidades.

Outro ponto essencial para o trabalho como Proaudi, segundo a perspectiva exteriorizada pelos sujeitos, é **ter vivido uma experiência como professora**. Nas entrevistas, citaram a importância dessa vivência.

Sobre isso, a Proaudi 2 relatou: "eu... eu acho que sim. Você tem que ter a experiência do dia a dia, tem que ter... a sala de aula, ter trabalhado na escola... eu acredito que só a faculdade, não" (Entrevista – Proaudi 2). Depreende-se, portanto, que a formação universitária, por si só, não garante êxito profissional (PERRENOUD, 1993 apud GAUTHIER, 1998).

Por outro lado, a experiência docente pode ser fundamental para ampliar a formação universitária, conforme defende esta Proaudi, que fez o seguinte comentário acerca desse assunto: "Eu acho, assim, uma pessoa, ela... uma pessoa, pra ser Proaudi, ela tem que ser professora. Porque uma, que ela vai lidar diretamente com professores [...]" (Entrevista – Proaudi 3).

O exercício prévio da docência, segundo um dos sujeitos entrevistados, permite que se tenha uma visão ampliada do papel do professor, dando-lhe condições mais favoráveis de avaliar e propor alternativas para o cotidiano da sala de aula. Ao abordar este assunto, a Proaudi 4 fez o seguinte comentário:

Eu acho que você tem que...você tem que sentir, você tem que viver a sala de aula pra você se... se pôr no lugar do outro. Do outro o quê? De um aluno, do outro que é a professora [...] que tá... frente àquela sala de aula, então eu acho que... se você não tiver aquela experiência, você não pode, às vezes, cobrar uma coisa, aquilo que você não viveu. (Entrevista – Proaudi 4).

Foi apontada, ainda, a importância da presença de **humildade** e de **simplicidade** do Proaudi no que concerne às relações estabelecidas no ambiente escolar. Segundo as entrevistadas, a transparência nos contatos com a equipe escolar, demonstrando um cuidado com as relações, transmite respeito, afetividade e consideração pelo grupo.

[...] Principalmente sendo Proaudi. Você vai encontrar, às vezes, uma professora que tem uma bagagem profissional... é... de informação, mais que você, então você tem que ser humilde, tem que ter simplicidade. [...] E... ir atrás, ir em busca de solucionar o que puder ajudar... eu acho que de tudo na vida, principalmente nessa função, você tem que ter simplicidade, humildade, facilidade de lidar com as pessoas [...]. (Entrevista – Proaudi 4).

Todos os sujeitos abordaram, na maior parte do tempo das entrevistas, algumas particularidades do trabalho que desenvolvem com as professoras. De acordo com estes relatos, ações voltadas à formação em serviço destas professoras predominam no cotidiano profissional das Proaudi.

Ao identificar que a **formação de professores** é a principal vertente de seu trabalho, as Proaudi lamentaram o fato de que o tempo destinado a encontros formativos com a equipe não é desenvolvido de maneira mais significativa na rotina de atividades da rede de Educação Infantil. Apesar de existir o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), a adesão das professoras não é de cem por cento, devido, segundo as próprias docentes, às divergências sobre a remuneração referente a este horário. As professoras de meio período se reúnem semanalmente para esta atividade, porém, as professoras que permanecem o dia todo com a turma na escola, participam de maneira opcional. Para estes casos, a remuneração não se faz de forma direta, mas sim por meio de horas em haver, o que nem sempre garante a adesão de todos os professores.

O trabalho realizado pelas Proaudi com os professores constitui a modalidade de formação continuada. Em relação à própria prática, os Proaudis necessitam investir na autoformação, com o objetivo de realizar este trabalho com os professores de uma forma cada vez mais integrada, contextualizada e vinculada às teorias de aprendizagem que subjazem à prática na rede em que atuam.

Quanto à formação, as palavras de Fochi (2015) explicitam a importância de uma ação fundamentada nas teorias de aprendizagem. Em suas palavras:

[...] sou convicto de que é necessário ao professor ter o mais alto grau de consciência sobre sua prática pedagógica. Refletir sobre a forma que fará a intervenção – direta e/ou indiretamente durante o período que está junto às crianças nos contextos de vida coletiva – pode garantir experiências interessantes tanto às crianças quanto ao adulto. Pode também gerar um espaço de transformação e constante avaliação sobre o que é fazer escola e pedagogia para crianças pequenas (FOCHI, 2015, p. 153).

Tal convicção se aplica também às ações desenvolvidas pelos Proaudis nos momentos formativos com os professores. A intencionalidade deve ser o pano de

fundo das intervenções destes profissionais, com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento laboral dos docentes.

Assim, para caracterizar uma proposta educacional como intencional do ponto de vista pedagógico, torna-se necessário que o docente não realize a ação educativa como se fosse apenas uma tarefa a cumprir, nem se submeta à mera aplicação de propostas, de idéias, de técnicas, de planos ou de projetos concebidos por outros, em outros contextos. A docência é a prática na qual cada ação exige a tomada de uma decisão ou opção teórica. O exercício do magistério envolve concepções, técnicas, procedimentos, instrumentos, estudos e projeção de experiências. Porém, esses artefatos precisam estar incorporados nos contextos sociais, nas interpretações que o docente pode efetuar do acontecido e lançar às metas que estabeleceu para o futuro (BRASIL, 2009a, p. 101).

O trabalho de formação de professores se realiza, além destes momentos de HTPC, em ações específicas em sala de aula, na observação dos professores em atividade e na problematização das situações analisadas. Sobre a importância da formação permanente ou continuada, Canário, Pires e Hadji (2001) trazem a sua conclusão:

Quando se afirma que a escola é o lugar onde os professores aprendem é, precisamente, esse processo de produção de competências profissionais que está a ser referido. É no contexto de trabalho, e não na escola de formação inicial, que se decide o essencial da aprendizagem profissional (que é coincidente com um processo de socialização profissional (CANÁRIO; PIRES; HADJI, 2002, p. 156).

Os sujeitos da pesquisa realizam um trabalho constante de formação continuada com as professoras da escola em que atuam. Tal formação se estabelece com maior expressividade a partir da construção do vínculo que o Proaudi estabelece com cada professor. Desta forma, há professores em diferentes momentos profissionais, de acordo com o seu próprio ritmo e necessidades de aprendizagem. Este tipo de formação visa atingir cada um em suas particularidades, em um movimento contínuo de autoformação.

No quadro de um percurso de formação, em que esta é entendida como um processo, cada pessoa e cada profissional torna-se o sujeito da sua própria formação e é esse ponto de vista que nos permite deslocar o centro das atenções, em termos formativos, das atividades de ensino para as atividades de aprendizagem (CANÁRIO; PIRES; HADJI, 2002, p. 156).

No entanto, surgem alguns questionamentos, quais sejam: E como se tornar formador de professores? Como estas Proaudi constituíram-se formadores de professores? Assim como se deu com a construção de seu papel na função que

ocupam, estes profissionais fizeram-se formadores durante a prática, em um processo de aprender e ensinar simultâneos, tendo em vista que:

Podemos resumir o grande desafio de aprender a ser formador como sendo o desafio de manejar os tempos de aprender, de aprender a aprender e de aprender a ensinar. O formador aprende e ensina ao mesmo tempo, embora esteja sempre aprendendo; vê-se inserido em circunstâncias nas quais muitas vezes ainda não domina o conteúdo em questão e precisa reagir a elas no tempo da demanda, e não em seu próprio tempo. Controlar o impulso transmissivo é um desafio numa situação em que se faz necessário manejar muitos conhecimentos novos e dar respostas que, por sua vez, gerem mudanças. (GASTALDI, 2013, p. 93).

Além da intencionalidade pedagógica citada anteriormente, vários outros aspectos se apresentam como vitais no processo de formação de professores, como infere a afirmação que segue:

A formação do professor envolve muito mais que uma racionalidade teórico-técnica, marcada por aprendizagens conceituais e procedimentos metodológicos. Há, no reino da prática pedagógica e da formação de professores, muito mais que domínio teórico, competência técnica e compromisso político. Lá estão histórias de vida, crenças, valores, afetividade, enfim, a subjetividade dos sujeitos implicados. Como destacou Pacheco (apud FURLANETTO, 2003, p. 12), “o modo como cada professor enfrenta uma situação didática depende muito de sua individualidade psicológica, a partir da qual a interpreta e lhe atribui significados”. Como consequência, afirmamos a necessidade premente de o professor, em seu processo de formação, olhar para si, buscando conhecer-se; entregar-se ao processo de autoconhecimento, responsabilizando-se por sua própria educação (OSTETTO, 2012, p. 128).

Segundo Placco e Silva (2015), o trabalho de formador de professores, que, no caso específico da rede municipal de São Caetano do Sul, é desenvolvido por Proaudis, deve atender às diversas **dimensões do formar**, sob o risco de se estabelecer como forma única, como um padrão que “modela” os docentes. Nesta perspectiva, tem-se que o conhecimento do conteúdo, aqui apresentado sob a caracterização da **dimensão técnico-científica**, deve atender às demandas da velocidade da informação que há atualmente. Tais conhecimentos precisam articular-se com outros saberes, ampliando os horizontes dos professores; tal ampliação necessita ser uma busca constante, o que caracteriza a **dimensão da formação continuada**. Nas palavras das autoras,

É importante destacar que se entende formação continuada como um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a

busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo (PLACCO; SILVA, 2015, p. 27).

A **dimensão do trabalho coletivo** abrange o processo formativo do professor em relação às ações cooperativas no âmbito da escola. As autoras destacam a importância do trabalho conjunto, fruto de um processo específico de formação continuada.

Os conhecimentos da docência constituem a **dimensão dos saberes para ensinar**. Saber identificar as melhores estratégias para a aprendizagem dos alunos, levantar seus conhecimentos prévios, conhecer objetivos e conteúdos, considerar elementos de ordem afetiva que possam intervir no processo, além da concepção de educação e de sociedade são os aspectos que contribuem para que o professor seja capaz de desenvolver um trabalho efetivo.

Os conhecimentos sobre a infância, as crianças e seus contextos revelam uma concepção de educação que fundamenta a estruturação de práticas pedagógicas comprometidas com a formação integral das crianças, compreendidas como sujeitos histórico-sociais que precisam ser ouvidos e considerados. Assumir fundamentos pedagógicos que considerem a criança como sujeito capaz de refletir sobre situações da realidade viabiliza a formação de sujeitos críticos, capazes de gerar valores éticos, assumindo atitudes de respeito e responsabilidade para com a vida. Sujeitos que, em seu processo de formação no decorrer de sua existência, terão melhores condições de atuar na construção de um mundo mais humano e ético e defendê-lo (CAMPOS, 2017, p. 154).

Placco e Silva (2015) destacam ainda a **dimensão crítico-reflexiva** do formar. Neste aspecto, o trabalho desenvolve no docente a habilidade de refletir e rever a própria prática e, quando necessário, promover mudanças com o objetivo de aprimorar a sua profissionalização. A última dimensão, a **avaliativa**, diz respeito à capacidade de o professor analisar pontos específicos de seu trabalho, bem como aquilo que a escola ou a rede de ensino estabelece.

Apresentadas todas estas dimensões, os formadores de professores precisam proceder a uma análise dos caminhos a serem percorridos a fim de desenvolver um trabalho formativo que atenda aos aspectos que se apresentam em cada caso, para cada docente. As abordagens podem variar, pois devem sempre partir das demandas próprias de cada educador e considerar o que ele já conhece e realiza de forma positiva. Por detrás de todas estas especificidades, do conhecimento das demandas formativas individuais dos professores, encontra-se

uma concepção de ação educativa que respeita, considera e valoriza os conhecimentos prévios e a realidade de cada docente.

O respeito à docência na educação infantil é algo ainda a ser atingido em nosso país pela desconsideração aos começos do humano. E esses estão prioritariamente sob sua responsabilidade. Porém, são as crianças que têm maior expectativa do tempo de vida pela frente e, inevitavelmente, enfrentarão as escolhas de hoje em todos os seus efeitos. A magnitude do desafio ético torna-se justamente o privilégio de quem tem por profissão a responsabilidade de acompanhar e compartilhar as primeiras aprendizagens das crianças pequenas no tempo e no espaço coletivo da educação infantil (BRASIL, 2009a, p. 109).

O trabalho formativo desenvolvido pelas Proaudi tem apresentado reflexos positivos na aprendizagem das crianças. A reflexão do professor, com o apoio e a ação efetiva do Proaudi tem promovido mudanças significativas no cotidiano da sala de aula, conforme os relatos apresentados a seguir:

[...] o trabalho que você faz com as professoras acaba também interferindo no aprendizado das crianças. Eu acho que ajuda, sim. [...] Se a gente faz uma orientação com as professoras, a gente ajuda ela no trabalho, eu acho que acaba influenciando elas no trabalho com as crianças. (Entrevista – Proaudi 1).

Nota-se, portanto, o reconhecimento da importância do trabalho desta profissional no que tange à aprendizagem das crianças.

Então a gente viu uma mudança muito grande numa sala. [...] Nas crianças. Totalmente. Tanto que até a...as professoras, outras professoras, vieram comentar [...] Nossa, essas crianças evoluíram muito...bastante esse ano. [...] E você vê no... no próprio... ah, nas coisas que elas trazem pra gente, né, na sondagem, na... e quando ela vem falar alguma coisa ou quando ela se apresenta pra alguma coisa que... como elas tão... como elas evoluíram. (Entrevista – Proaudi 3)

A função de Proaudi não tem, ainda, em termos legais, uma definição quanto às suas atribuições e, por conseguinte, não se enquadra como trabalho docente, ou seja, de sala de aula com os alunos, e tampouco como diretora da unidade escolar. Tendo observado – por meio da prática profissional e também por intermédio dos dados colhidos e analisados para esta pesquisa – uma forte similaridade do trabalho de Proaudi com o de coordenador pedagógico, esta pesquisadora questionou os sujeitos entrevistados a respeito. As respostas obtidas, de acordo com as declarações das Proaudis, apontam para uma caracterização do trabalho deste profissional como muito próxima ao que configura o campo de atuação de um coordenador pedagógico.

Os relatos dos sujeitos expressam essa compreensão:

Bastante, Re. [...] Porque você acaba, assim, fazendo mais essa parte pedagógica, de tá... é... orientando os professores, ajudando os professores, organizando as reuniões de HTPC... e isso que me parece, assim, no fundamental, é... é a função da coordenadora, né? Até falar com os pais, também, é... acaba que fazendo a... a mesma coisa. [...] Ah, é bem parecido, é. Porque é assim, você acompanha a aula, você... instrui, dá os *feedbacks* depois... então, tudo isso que você é... tá fazendo aqui no infantil, eu acredito que é o trabalho do coordenador lá no fundamental. (Entrevista – Proaudi 2).

É possível observar que esta Proaudi demonstra entender o papel do coordenador pedagógico como o responsável pela realização da formação de professores, pelo acompanhamento do dia a dia da sala de aula e pelo atendimento aos pais. Essa preocupação com a formação docente é importante porque

A escola é o local mais apropriado e que mais colabora para o desenvolvimento profissional do professor, considerando que ela se constitui em um espaço real para a construção de conhecimentos e habilidades e, ao mesmo tempo, para o desenvolvimento da identidade profissional (GARCIA; MIRANDA, 2017, p. 2.213).

Cabe ao Proaudi, portanto, estar atento a esse desenvolvimento contínuo, por entender que os professores – sejam estes iniciantes ou não – necessitam desse apoio, conforme o conteúdo deste comentário:

Sim... hum... às vezes, em escutar algum professor angustiado em alguma demanda, pedagogicamente ou alguma coisa pessoal, ou alguma coisa de dinâmica de sala de aula de professor, então a gente... a gente escuta ou alguma orientação que precisa ser falada a nível de pais, o que é que você acha... ou naquele momento que vamos conversar todos... o pai tá presente junto pra dar um suporte pro professor, entendeu? [...] Pelo que eu já tive experiência de um ano no fundamental, que lá tem, sim, essa função, o coordenador pedagógico, foi mais ou menos o que eu presenciei, é mais ou menos o que... a atuação aqui também. [...] Acompanhamento de prática, é... orientação relacionada pedagogicamente, é... coordenar, né, organizar é... eventos, sei lá, dinâmica da escola, alguma coisa que vá acontecer, a gente auxilia... né, então, acho que mais ou menos isso. (Entrevista – Proaudi 4).

Nota-se que esta Proaudi destaca a importância do apoio que ela pode proporcionar ao professor envolvido na prática.

Algumas das Proaudis entrevistadas relataram que, sob sua ótica, o papel delas é mais amplo do que o estabelecido atualmente para o coordenador pedagógico. Para a Proaudi 1, por exemplo, “[...] o que a gente faz agora, não. É diferente. [...] Porque a gente faz de tudo um pouco... [risos] de tudo um pouco,

então... [...] Aí, mas assim... acho que é parecido, né? É parecido, né, que a gente tem". (Entrevista – Proaudi 1).

Questionada pela presente pesquisadora a respeito de qual categoria estaríamos abordando, ela acrescentou:

[...] a gente faz umas outras funções, que eu acho que o coordenador pedagógico não faria. [...] Ah, de... de atendimento aos pais, não é? De... de tá atendendo outras coisas. Acho que... o coordenador pedagógico ficaria só com o ... as professoras? Eu acredito que seja isso. Porque eu vejo no fundamental, que assim, lá... o orientador é mais com os pais, a coordenadora é mais com os professores... [...] A diretora é o ... é a parte administrativa... é isso, não é, como funciona? [...] Porque quando a gente vai no fundamental, você quer falar com a professora... de... de, vai, ah, quer... tem um problema, vai falar com a orientadora... [risos], falar com não sei o quê... [...] Cada... cada uma tem uma função específica lá. [...] Aqui a gente não tem ainda essa...especificar... não, vamo, vai, você é só pra isso. [...] A gente tem um trabalho com os pais, eu converso [...].(Entrevista – Proaudi 1).

Para esta Proaudi, o trabalho dela possui um alcance maior do que a atuação do coordenador pedagógico, pois as atribuições não são tão segmentadas quanto as que ocorrem no Ensino Fundamental, em que há a presença do coordenador pedagógico, do orientador educacional, do vice-diretor e, finalmente, do diretor da escola.

De acordo com Bruno (2012),

Podemos pensar em três visões possíveis para o papel do coordenador: uma, como representante de objetivos e princípios da rede escolar a que pertence (estadual, municipal ou privada); outra, como educador que tem a obrigação de favorecer a formação dos professores, colocando-os em contato com diversos autores e experiências para que elaborem suas próprias críticas e visões de escola (ainda que sob as diretrizes da rede em que atuam) e, finalmente, como alguém que tenta fazer valer suas convicções, impondo seu modelo para o projeto pedagógico (BRUNO, 2012, p. 17).

É oportuno salientar que as comparações feitas pelas Proaudis acerca da atuação delas com relação à dos coordenadores pedagógicos referem-se aos profissionais da Rede Municipal de São Caetano do Sul, que conta com o apoio de outros profissionais, como o orientador educacional, por exemplo. Contudo, este cenário não pode ser generalizado, pois a realidade observada em outros municípios é bem diferente dessa e, em razão disso, os coordenadores pedagógicos ou professor Coordenador da Rede Estadual Paulista, por exemplo, exercem inúmeras outras funções, deixando em segundo plano, na maioria das vezes, a formação docente.

#### 4 PRODUTO: MINUTA DE RESOLUÇÃO

Sabe-se que, ao término de curso de Pós-Graduação *stricto sensu*, há a previsão da elaboração de um produto final. Em conformidade com a Portaria nº 17, de 28 de dezembro de 2009, no caso do Mestrado Profissional:

O trabalho de conclusão final do curso poderá ser apresentado em diferentes formatos, tais como dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia, editoria, composições, concertos, relatórios finais de pesquisa, softwares, estudos de caso, relatório técnico com regras de sigilo, manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços, proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, projetos de inovação tecnológica, produção artística, sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela CAPES (BRASIL, 2009b, p. 21).

Não obstante, o Mestrado Profissional em Educação oferecido pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul prevê em seu regimento que, ao término do curso, sejam realizados dois produtos, ou seja, a dissertação e um segundo produto.

Entende-se que, com essa medida, haja a preocupação acerca do estabelecimento de vínculo entre a pesquisa e o objeto e ambiente investigados, dado que constitui uma forma de o pesquisador devolver à sua comunidade um produto que pode, de alguma forma, subsidiar a educação nas mais diversas perspectivas. Nesse caso, de modo mais específico, um auxílio à Secretaria Municipal de Educação no que concerne ao processo de regulamentação da função do Professor Auxiliar de Direção (Proaudi).

Sabe-se que opção da Universidade está fundamentada no artigo 4º da Portaria Normativa nº 17/2009, que regulamenta o primeiro objetivo do MP, ou seja, “[...] capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional [...]” (BRASIL, 2009b, p. 21).

Apesar das críticas acerca da dicotomia entre teoria e prática, cujo pressuposto é que, enquanto o mestrado acadêmico forma pesquisadores e docentes, o mestrado profissional forma profissionais para o mercado de trabalho (OSTERMANN; REZENDE, 2009), entende-se que, além de obter qualificação

profissional, o egresso do Mestrado Profissional devolve à sociedade não apenas um produto que poderá contribuir para a melhoria da qualidade da educação, mas também um profissional comprometido com a transformação social.

Portanto, faz-se necessário romper com a dicotomia que sustenta a ideia de que, de um lado, estão os que pensam (Mestrado acadêmico) e, de outro, os que executam (Mestrado profissional) (CHISTÉ, 2016).

Nesses termos, foi elaborada uma Minuta de Resolução com vistas a propor à Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Caetano do Sul a regulamentação da função do Professor Auxiliar de Direção.

O objetivo desta Minuta de Resolução é subsidiar a SME com informações sobre as atribuições, os requisitos para a função e as expectativas com relação às políticas educacionais municipais inerentes à atuação do Professor Auxiliar de Direção.

## **MINUTA DE RESOLUÇÃO**

### **RESOLUÇÃO Nº XX – SME, que dispõe sobre a designação de professores da Rede Municipal de Ensino para o exercício da Função de Professor Auxiliar de Direção (Proaudi)**

A Secretaria Municipal de Educação de São Caetano do Sul, no uso de suas atribuições legais e considerando a necessidade de se dispor de um ato normativo abrangente, que discipline o exercício dos Professores Auxiliares de Direção (Proaudi) nas Escolas de Educação Infantil de sua rede de ensino, em razão da importância que este profissional representa:

- no fortalecimento das ações de orientação e de aperfeiçoamento do fazer pedagógico na educação da infância, pilar básico que poderá repercutir na melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos nos níveis fundamental e médio;

- na amplitude da gestão pedagógica dos objetivos, metas e diretrizes estabelecidas na proposta pedagógica das escolas, bem como otimizando práticas docentes no que tange ao planejamento e à organização de materiais didáticos e recursos tecnológicos inovadores para este nível de ensino;

- na condução de alternativas para a solução de situações-problema e nas decisões de intervenção imediata na aprendizagem das crianças, considerando-as

como ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas, portanto, orientando e promovendo a aplicação de diferentes mecanismos de apoio escolar,

Resolve:

Artigo 1º - O exercício da função de Professor Auxiliar de Direção (Proaudi), nas unidades escolares de Educação Infantil, dar-se-á na conformidade do que dispõe a presente resolução.

Artigo 2º - A função de Proaudi será exercida por docentes que ocuparão postos de trabalho nas escolas exclusivas de Educação Infantil.

Artigo 3º - O módulo de Proaudi das escolas de Educação Infantil fica definido com um Professor Auxiliar de Direção para cada unidade escolar.

Artigo 4º - Constituem-se atribuições do docente designado para o exercício da função de Professor Auxiliar de Direção (Proaudi):

I – Atuar como gestor pedagógico, com competência para planejar, acompanhar e avaliar os processos de ensino e aprendizagem, bem como o desempenho de professores e alunos;

II – Orientar o trabalho dos demais docentes, em reuniões pedagógicas e no horário de trabalho coletivo, de modo a apoiar e subsidiar as atividades em sala de aula, observadas as especificidades que compõem o cenário da Educação Infantil;

III – Ter como prioridades o planejamento e a organização dos materiais didáticos, impressos ou em DVDs, e dos recursos tecnológicos, disponibilizados pela escola;

IV – Decidir, juntamente com a equipe gestora e com os docentes das classes e/ou das disciplinas, a conveniência e oportunidade de se promover ações específicas de apoio ao docente, com o objetivo maior de atender às necessidades de todas e de cada criança;

V – Relacionar-se com os demais profissionais da escola de forma cordial, colaborativa e solícita, apresentando dinamismo e espírito de liderança;

VI – Trabalhar em equipe como parceiro;

VII – Orientar os professores quanto às concepções que subsidiam práticas de gestão democrática e participativa, bem como as disposições curriculares do município;

VIII – Coordenar a elaboração, o desenvolvimento, o acompanhamento e a avaliação da proposta pedagógica, juntamente com os professores e demais gestores da unidade escolar, em consonância com os princípios de uma gestão democrática participativa e das disposições curriculares, bem como dos objetivos e metas a serem atingidos;

IX – Tornar as ações de coordenação pedagógica um espaço dialógico e colaborativo de práticas gestoras e docentes, que assegurem:

a) a participação proativa de todos os professores, nas horas de trabalho pedagógico coletivo, promovendo situações de orientação sobre práticas docentes de acompanhamento e de avaliação das propostas de trabalho programadas;

b) a vivência de situações de ensino, de aprendizagem e de avaliação ajustadas aos conteúdos e às necessidades, bem como às práticas metodológicas utilizadas pelos professores;

c) a efetiva utilização de materiais didáticos e de recursos tecnológicos, previamente selecionados e organizados, com plena adequação às diferentes situações de ensino e de aprendizagem dos alunos, bem como à sua faixa etária e às suas necessidades individuais;

d) a divulgação e o intercâmbio de práticas docentes bem-sucedidas, em especial as que façam uso de recursos tecnológicos e pedagógicos disponibilizados pela escola;

e) a análise de indicadores internos de frequência e de aprendizagem dos alunos, de forma a promover ajustes contínuos das ações de apoio necessárias à aprendizagem;

f) a obtenção de bons resultados e o progressivo êxito do processo de ensino e aprendizagem na unidade escolar.

Artigo 5º - Constituem-se requisitos para o exercício da função de Professor Auxiliar de Direção nas unidades escolares de Educação Infantil:

I – Ser docente titular de cargo;

II – Possuir, no mínimo, 5 (cinco) anos de experiência no magistério público municipal;

III – Ser portador de diploma de licenciatura plena em Pedagogia.

Artigo 6º - A indicação para o exercício da função de Professor Auxiliar de Direção dar-se-á, na unidade escolar, por iniciativa do Diretor da Escola, mediante apresentação de propostas, e também por iniciativa da Secretaria de Educação,

devendo a designação, assim como sua cessação, ser devidamente publicadas no Diário Oficial do Município, por portaria do Secretário Municipal de Educação. Para a indicação de docente à função de Proaudi, deverão ser observados alguns critérios, quais sejam:

I – O profissional candidato à vaga de Proaudi deverá ter comprovada experiência de, no mínimo, 5 (cinco) anos no magistério público municipal, especificamente nas escolas de Educação Infantil;

II – O candidato à vaga deverá ter como pressuposto um investimento intenso e permanente em autoformação, acompanhando estudos e reflexões pedagógicas necessários ao exercício da função docente, bem como a busca de ampliação de seu lastro cultural;

III – O candidato à vaga deverá compartilhar das concepções de criança, educação e aprendizagem observadas no magistério público de São Caetano do Sul;

IV – O candidato à vaga deverá assumir, desde o início, uma postura investigativa quanto aos processos envolvidos no atendimento às crianças pequenas, além de refletir sobre a sua própria prática, em um processo permanente de autoavaliação e de avaliação compartilhada com o diretor da unidade escolar em que estiver atuando;

V – O candidato à vaga deve demonstrar habilidades no relacionamento interpessoal, considerando-se que desenvolverá no ambiente escolar um trabalho de articulação das interações entre pais, docentes, equipe gestora e demais funcionários da escola, visando ao bem-estar das crianças.

Artigo 7º - O docente designado nos termos desta resolução poderá ser substituído e terá cessada sua designação em qualquer uma das seguintes situações:

I – a seu pedido, mediante solicitação por escrito;

II – a critério da administração, em decorrência de:

a) não corresponder às atribuições do posto de trabalho;

b) entrar em afastamento, a qualquer título, por período superior a 30 (trinta) dias, desde que não seja devidamente autorizado pela Secretaria de Educação;

c) a unidade escolar deixar de comportar o posto de trabalho.

§ 1º - Na hipótese de o Professor Auxiliar de Direção não corresponder às atribuições relativas ao posto de trabalho, a cessação da designação dar-se-á por

decisão conjunta da Direção e do Supervisor de Ensino da unidade. Para tanto, a cessação deve ser motivada e registrada em ata, sendo previamente assegurada ao docente a oportunidade de contraditório e ampla defesa.

Artigo 8º- A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início deste trabalho, um problema de pesquisa foi colocado pela presente pesquisadora, a saber: como o Professor Auxiliar de Direção atua nas escolas de Educação Infantil em São Caetano do Sul?

Depois de estudar e analisar as entrevistas realizadas com os Proaudis, é possível asseverar que este profissional atua de maneira **predominantemente pedagógica** nas escolas de São Caetano do Sul. Dito de uma forma mais clara, ele é responsável, na maior parte de seu tempo de trabalho, por ações voltadas à **formação de professores, acompanhamento da aprendizagem das crianças, relação com a equipe escolar (naquilo que tange ao atendimento às crianças) e atendimento aos pais**. A parceria de trabalho estabelecida entre Proaudi e diretor da Unidade Escolar foi relatada na totalidade dos casos estudados e, segundo as próprias Proaudis ouvidas, constitui um fator importante para o sucesso da gestão escolar e para o próprio atendimento efetivo às crianças e a suas famílias.

Mesmo com todos estes elementos em comum com o trabalho do coordenador pedagógico, a maior parte dos sujeitos da pesquisa entende que a **ação do Proaudi se equipara a de um coordenador pedagógico**. Segundo tais sujeitos, o que difere as duas funções é a realização de tarefas administrativas, o que **eventualmente** acontece quando a diretora das escolas de Educação Infantil não está presente. Esta ausência pode ocorrer por afastamento justificado, por presença em outros eventos ou por outra impossibilidade de se realizar aquele trabalho. Há, também, os casos em que o Proaudi precisa colaborar na condução de tarefas administrativas quando a escola não conta com um profissional de apoio para este fim (auxiliar administrativo, secretária ou escriturário).

Neste contexto, o Proaudi apresenta um ampliado campo de atuação em relação ao coordenador pedagógico, que usualmente não se envolve em tarefas de cunho essencialmente burocrático ou administrativo. Destaca-se que:

*O coordenador pedagógico ou professor-coordenador coordena, acompanha, assessora, apoia e avalia as atividades pedagógico-curriculares. Sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos. [...] Outra atribuição do coordenador pedagógico é o relacionamento com os pais e com a comunidade, especialmente no que se refere ao funcionamento pedagógico-curricular e didático da escola [...] (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 466).*

Os Proaudis realizam funções bastante similares às propostas por esses autores, corroborando, portanto, o ponto de vista de que a rotina de trabalho desses profissionais se equipara à dos coordenadores pedagógicos do município de São Caetano do Sul.

O objetivo traçado para esta pesquisa estabelece a análise do trabalho das Proaudi à luz das dimensões administrativa e pedagógica da gestão escolar em cinco escolas municipais de Educação Infantil de São Caetano do Sul. Nesta perspectiva, os relatos dos Proaudis demonstraram que este objetivo foi alcançado. Os profissionais apresentaram, nas entrevistas, as suas demandas de trabalho, caracterizando-as, conforme citado anteriormente, como uma ação mais ampla do que a realizada pelo coordenador pedagógico, sendo este último caracterizado nos moldes conhecidos para o Ensino Fundamental do município de São Caetano do Sul. De fato, o que diferencia a rotina de trabalho dos dois profissionais é, sobretudo, o acompanhamento de aspectos da rotina administrativa (considerando-se, aqui, a elaboração de documentos e a realização de alguns procedimentos específicos executados pela secretaria das escolas fundamentais. Isto ocorre devido ao reduzido número de funcionários de apoio (secretários, escriturários etc.) nas escolas de Educação Infantil. Some-se a isto o fato de a Proaudi substituir o diretor em situações de impedimento ou de afastamento, o que torna imperativo que ele conheça o trâmite administrativo da escola de Educação Infantil.

Nos primeiros passos desta pesquisa, uma etapa considerada relevante pela presente pesquisadora e também por seu professor orientador foi a elaboração de um rol de atividades desempenhadas pelos Proaudis, para que tal documento contribuísse com o processo de regulamentação da função e, principalmente, servisse como referência para a organização da rotina de trabalho do Proaudi.

Posteriormente, com a análise das entrevistas, foi possível observar que estes profissionais têm, sim, consciência daquilo que precisam desenvolver em seu cotidiano na escola.

O que explica as particularidades de cada unidade em relação à prática profissional do Proaudi são questões de diversas naturezas. Serão expostas, a seguir, algumas delas.

a) dificuldades nas relações pessoais entre Proaudis e corpo docente.

Alguns Proaudis deparam-se, às vezes, com docentes mais resistentes à ação formativa. Estas dificuldades podem ser estritamente pessoais, originadas pela

desinformação ou por precipitação de ambas as partes, dentre outras. Estes fatores promovem uma situação de maior morosidade na aproximação entre Proaudi e professor, de modo que o êxito no relacionamento depende de ações específicas para a formação de vínculos entre as partes;

b) distanciamento entre o Proaudi e o seu papel de formador de professores.

Há Proaudis que não se sentem preparados para desenvolver ações de formação de professores nas escolas. Este despreparo pode ser oriundo tanto de insegurança por parte deste profissional como também, em alguns casos, de dificuldades no relacionamento interpessoal. Neste contexto, o Proaudi “esconde-se” atrás de demandas burocráticas ditas urgentes, ainda que, na maioria das vezes, a escola tenha como dispor de uma pessoa para realizar este trabalho administrativo e, portanto, não seria imprescindível a presença do Proaudi neste processo;

c) necessidade de ajustes na relação entre Proaudi e Diretor.

A gestão das escolas de Educação Infantil de São Caetano do Sul sempre se configurou como uma atividade solitária. As primeiras escolas surgiram há mais de cinquenta anos, de maneira que a diretora sempre trabalhou sozinha à frente da escola. A figura do Proaudi surgiu somente em 2011 e, portanto, é fácil compreender que, em certos casos, algumas diretoras tenham apresentado, inicialmente, um comportamento mais centralizador. Atualmente, quase todas as diretoras realizam um trabalho em parceria com o Proaudi que atua naquela escola. Mas, como em toda relação pessoal e profissional, sempre serão necessários ajustes;

d) A construção da identidade profissional do Proaudi.

O Proaudi vem construindo, ao longo de sua trajetória, a sua imagem como um elemento da equipe gestora da unidade escolar. Com o desenvolvimento das ações formativas e de acompanhamento pedagógico da escola, vem assumindo uma identidade que é composta, por um lado, pela imagem que ele próprio tem de seu trabalho e de suas atribuições, e, por outro, pela imagem e projeções que o outro faz a respeito de sua profissionalidade. Lidar com esta dualidade nem sempre é tarefa simples, pois, muitas vezes, o Proaudi necessita desenvolver uma visão mais clara de seu próprio trabalho e daquilo que esperam dele no âmbito profissional.

Um aspecto de fundamental importância no que diz respeito ao trabalho do Proaudi é a sua valorização por parte dos órgãos competentes, bem como o incentivo ao seu crescimento profissional.

Partindo do pressuposto de que este profissional foi selecionado pelos órgãos superiores com base na qualidade de seu trabalho enquanto docente, entende-se que ele deva apresentar uma atuação diferenciada e, portanto, o seu destaque deveria ser reconhecido por meio de valorização de sua atuação na equipe gestora das unidades escolares. Atualmente, o Proaudi realiza um trabalho de formação de professores, o que o diferencia da função anteriormente desempenhada por ele.

A regulamentação da função de Proaudi permitiria aos órgãos competentes praticar a valorização do profissional que responde por tão importante trabalho nas escolas de Educação Infantil de São Caetano do Sul.

Assim, a relevância dessa pesquisa está centrada na contribuição à Secretaria Municipal de São Caetano do Sul no tange ao mapeamento da rotina de trabalho desses profissionais, bem como à proposição de uma Minuta de Lei com vistas à regulamentação da função do Professor Auxiliar de Direção (Proaudi) em São Caetano do Sul.

## REFERÊNCIAS

ALVES, N. N. de L. **Coordenação pedagógica na Educação Infantil: trabalho e identidade profissional na Rede Municipal de Educação de Goiânia**. 2007. 290f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

ALVES, N. N. de L.; BARBOSA, I. G. Identidade Profissional da Coordenação Pedagógica na Educação Infantil. **Anais do 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0415.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1991.

BRASIL. **LDB – Lei nº 4.024/61**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. Ministério de Educação. Brasília: MEC, 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 14 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **LDB – Lei nº 5.692/71**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Ministério de Educação. Brasília: MEC, 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **LDB – Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Ministério de Educação. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 14 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal nº 11.301**, de 10 de maio de 2006, que altera o art. 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11301.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11301.htm#art1)>. Acesso em: 14 de jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Práticas cotidianas na Educação Infantil – Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares**. 2009a. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2009. Disponível em

<[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf)>. Acesso em 17 jan. 2018.

BRASIL. **Portaria normativa nº 17**, de 28 de dezembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 29 dez. 2009. Seção 1, p. 20. 2009b. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa\\_17\\_MP.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa_17_MP.pdf)>. Acesso em: 29 jul. 2017.

BRUNO, E. B. G. O trabalho coletivo como espaço de formação. In: GUIMARÃES, A. et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 2012.

CAGLIARI, P. et al. A equipe de coordenação pedagógica e o desenvolvimento profissional. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016.

CAMPOS, E. F. E. Infância e práticas pedagógicas: reflexões na formação com professores. In: FRANCO, M. A. R. S.; GILBERTO, I. J. L.; CAMPOS, E. F. E. **Práticas pedagógicas: pesquisa e formação**. São Paulo: Loyola, 2017.

CANÁRIO, R.; PIRES, C. M. C.; HADJI, C. Articulação entre as formações inicial e continuada de professores. **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação – Formação de Professores**. Brasília: MEC, 2002.

CHISTÉ, P. de S. Pesquisa-Ação em mestrados profissionais: análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e de matemática. **Ciência e Educação**, v. 22, n. 3, p. 789-808, 2016.

CHRISTOV, L. H. da S. Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência. In: GUIMARÃES, A. et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 2012.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Tradução de Sandra Mallmann da Rosa, Revisão Técnica de Dirceu da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: BOOKMAN, 2009.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. SESAS. **Programa Educação Pré-Escolar no Município de Florianópolis**: Projeto Núcleos de Educação Infantil. Florianópolis, 1976.

FOCHI, P. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FORMOSINHO, J. O. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M. **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Thomson Learning, 2002.

FRANCO, M. J. do N.; GONÇALVES, L. da S. M. Coordenação pedagógica e formação de professores: caminhos de emancipação ou dependência profissional. São Paulo, **Revista Psicologia da Educação**, v. 37, p. 63-71, 2013.

FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. M; CHRISTOV, L. H. S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GARCEZ, P. de A. **A coordenação pedagógica na Educação Infantil**: a formação continuada e suas implicações na construção de subjetividades docentes. Rio de Janeiro: EdUECE, 2014.

GARCIA, P. S. Um estudo de caso analisando a infraestrutura das escolas de ensino fundamental. Curitiba, **Cadernos de Pesquisa**: Pensamento Educacional, v. 9, n. 23, p.137-159, 2014.

\_\_\_\_\_; MIRANDA, N. A de. A gestão escolar e a formação docente: um estudo em escolas de um município paulista. Araraquara, **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 4, p. 2210-2230, out./dez. 2017.

GASTALDI, M. V. Um olhar para a formação de formadores na formação continuada na educação infantil. São Paulo, **Revista Veras**. v. 3, n. 1, p. 88, 2013.

GEGLIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 3. ed. São Paulo, Loyola, 2003.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa, 1997.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. 2010. **População**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-caetano-do-sul/panorama>>. Acesso em: 14 nov. 2017.

IDH-M. **Ranking IDHM Municípios - 2010**. 2010. Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idhm-municipios-2010.html>>. Acesso em: 7 dez. 2017.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. Campinas, **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, dez. 1999.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MANZINI, E. J. **Entrevista semiestruturada**: análise de objetivos e de roteiros. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3145622/mod\\_resource/content/1/Entrevista%20semi%20estruturada%20estudo%20UNESP%20Mari%CC%81lia.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3145622/mod_resource/content/1/Entrevista%20semi%20estruturada%20estudo%20UNESP%20Mari%CC%81lia.pdf)>. Acesso em: 30 jul. 2017.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. Campinas, **Cadernos Cedes**, v. 35, n. 35, p. 3-20, 1995.

MENDES, A. C. B. **Coordenação pedagógica na educação infantil: processos investigativos e formação continuada na rede de ensino de Araçatuba.** São Paulo, 2013.

MOYANO, J. A. O coordenador pedagógico e a formação continuada dos profissionais de creche: possibilidades e desafios. São Paulo, **Cadernos de Educação**, v. 14, n. 28, p. 72-89, 2015.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança.** 4. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

OSTERMANN, F.; REZENDE, F. Projetos de desenvolvimento e de pesquisa na área de ensino de ciências e matemática: uma reflexão sobre os mestrados profissionais. Florianópolis, **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 26, n. 1, p. 66-80, 2009.

OSTETTO, L. E. O estágio curricular no processo de tornar-se professor. In: OSTETTO, L. E. (Org.) **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores.** 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. São Paulo, **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

PINTO, U. de A. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional.** São Paulo: Cortez, 2011.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. São Paulo, **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 754-771, set./dez. 2012.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. **O coordenador pedagógico e a formação de professores**: intenções, tensões e contradições. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/ Fundação Victor Civita, 2011.

\_\_\_\_\_; SOUZA, V. L. T. O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. (Org.) **O coordenador pedagógico**: provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Loyola, 2012.

\_\_\_\_\_; SILVA, S. H. S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. M.; CHRISTOV, L. H. S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

RINALDI, C. **El diálogo con Reggio Emilia**: escuchar, investigar, aprender. Lima: Norma, 2014.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Lei nº 6316**, de 12 de dezembro de 2013. Dispõe sobre o estatuto e plano de carreira da educação básica do ensino público municipal. Disponível em: <[https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-bernardo-do-campo/lei-ordinaria/2013/631/6316/lei-ordinaria-n-6316-2013-dispoe-sobre-o-estatuto-e-plano-de-carreira-dos-profissionais-do-magisterio-e-servidores-da-educacao-\\_basica-do-ensino-publico-municipal](https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-bernardo-do-campo/lei-ordinaria/2013/631/6316/lei-ordinaria-n-6316-2013-dispoe-sobre-o-estatuto-e-plano-de-carreira-dos-profissionais-do-magisterio-e-servidores-da-educacao-_basica-do-ensino-publico-municipal)>. Acesso em: 30 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 6372**, de 15 de dezembro de 2014. Dispõe sobre o estatuto e plano de carreira da educação básica do ensino público municipal. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-bernardo-do-campo/lei-ordinaria/2014/638/6372/lei-ordinaria-n-6372-2014-altera-os-arts-12-14-16-17-19-33-37-46-59-66-77-83-86-90-91-95-97-99-e-101-e-anexos-da-lei-municipal-n-6316-de-12-de-dezembro-de-2013-que-dispoe-sobre-o-estatuto-e-plano-de-carreira-dos-profissionais-do-magisterio-e-servidores-da-educacao-basica-do-ensino-publico-municipal>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 75**, de 30 de dezembro de 2014. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. Secretaria Estadual de Educação. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/75\\_14.HTM?Time=14/07/2017%2016:50:16](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/75_14.HTM?Time=14/07/2017%2016:50:16)>. Acesso em: 14 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **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. Secretaria Municipal de Educação. Disponível em:

<[http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios\\_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=11102013D%20544530000](http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=11102013D%20544530000)>. Acesso em: 19 jan. 2018.

SÃO PAULO. **Proposta de formação DOT - 2005**. 2005. Disponível em <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Educ-Inf--2012-a-2009>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Percursos de aprendizagens: material de apoio ao Coordenador Pedagógico. **A rede em rede: a formação continuada na educação infantil**. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME, 2012.

SCHREIBER, S. **Contribuições do coordenador pedagógico na educação infantil da rede municipal de ensino de Blumenau**. 2011. Monografia (Especialização em Educação, Sociedade e Cultura) - Fundação Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2011.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

SILVA, L. G. A. da; SAMPAIO, C. L. Trabalho e autonomia do coordenador pedagógico no contexto das políticas públicas educacionais implementadas no Estado de Goiás. Rio de Janeiro, **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v. 23, n. 89, p. 964-983, out./dez. 2015.

SOARES, A. F. C. **Gestão escolar e coordenação pedagógica: uma relação complexa**. 2011. 140f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011.

STANGHERLIM, R.; VERCELLI, L. de C. A.; SANTOS, E. Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e a formação inicial para a docência na educação infantil: análise exploratória de um curso de Pedagogia de uma universidade pública paulista. São Paulo, **Eccos – Revista científica**, n. 37, p.19-42, maio/ago., 2015.

TEIXEIRA, A. de B. **A coordenação pedagógica na Educação Infantil em Belo Horizonte: a delimitação de suas funções e a sua efetivação no cotidiano escolar**. 2015. 83f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, apresentada à Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2013.

WALTRICK, R. E. de L. **O coordenador pedagógico na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Florianópolis: marcas de uma experiência democrática.** 2008. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

ZUMPANO, V. A. A.; ALMEIDA, L. R. **A atuação do coordenador pedagógico na educação infantil.** São Paulo: Loyola, 2012.

## APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM AS PROAUDI

Antes do início da entrevista, será feita a apresentação da pesquisa e seus objetivos. A conversa será gravada, se o entrevistado autorizar, para permitir a posterior transcrição dos dados. Os dados de identificação, como nome, idade, tempo de experiência no magistério e na função, bem como um breve descritivo da escola onde atua, constarão do início da gravação.

### 1. Impressões sobre a função de Proaudi

1.1 – Para você, o que significa ser Proaudi?

1.2 – No início do seu trabalho como Proaudi, qual era a visão que você tinha sobre as suas atribuições? Se ela mudou com o tempo, fale um pouco sobre essa mudança.

1.3 – Como o trabalho da Proaudi pode favorecer o desenvolvimento das crianças?

### 2. Caracterização do trabalho como Proaudi

2.1 – O que a levou a escolher o trabalho como Proaudi?

2.2 – Para você, quais são as características necessárias para uma pessoa atuar como Proaudi?

2.2 – Você vê alguma influência da experiência profissional para a realização de um bom trabalho como Proaudi? Fale um pouco sobre este assunto.

### 3. Formação acadêmica

3.1 – A sua formação inicial deu condições razoáveis para você desenvolver o trabalho como Proaudi?

3.2 – Fale um pouco sobre a sua formação continuada.

3.3 – Você encontra dificuldades para realizar sua autoformação? Se sim, quais são estas dificuldades?

### 4. Atuação como Proaudi

4.1 – Você considera importante ter uma rotina de trabalho? Por quê? Você tem uma rotina de trabalho?

4.3 – Você acredita que, de maneira geral, as funções que desempenha na escola estão dentro de suas atribuições? Ou há algumas tarefas que, em sua opinião, não seriam dirigidas às Proaudis? Fale sobre isso.

#### 5. O corpo docente sob sua coordenação

5.1 – Como é, de maneira geral, a sua relação com os professores de sua escola? Esta relação sofreu alguma alteração do início de seu trabalho na escola até hoje? Explique.

5.2 – Você avalia que os professores de sua escola compreendem o seu trabalho? Você se sente valorizada e respeitada pelo grupo de professores? Justifique.

5.3 – Em sua escola acontece formação continuada para os professores? Quem a realiza?

5.4 – Fale sobre esta formação: como acontece? Quando acontece? Quais os temas e os participantes?

5.5 – Você vê demandas formativas para os professores de sua escola? Qual a natureza destas demandas?

5.6 – A formação continuada consegue atender a essas demandas?

5.7 – Quem planeja a formação? Quem estabelece o(s) tema(s) da formação?

5.8 – Em sua opinião, estas formações refletem no trabalho direto do professor com as crianças? Se sim, de que maneira?

5.9– Algum tipo de avaliação destas ações é realizado na escola? Quem realiza?

5.10 – Qual o destino dos resultados desta avaliação?6 – A relação com a comunidade e com a equipe

6.1 – A participação dos pais nas atividades da escola é um consenso entre equipe gestora e professores? Explique.

6.2 – Fale sobre a sua relação com a diretora.

6.3 – Há momentos de discordância? Como são?

6.4– Você considera que atende às expectativas do seu grupo de professores em relação ao trabalho que realiza? Por quê?

## 7 – A coordenação pedagógica

7.1 – Qual seria, em sua opinião, o papel do coordenador pedagógico na escola de Educação Infantil?

7.2 – Você acha que seu trabalho como Proaudi se assemelha a um trabalho de coordenação pedagógica? Por quê?

## 8 – Considerações finais

8.1 – Você gostaria de falar sobre mais alguma coisa?

8.2 – Fale de sua impressão ao participar desta pesquisa. Ao final da entrevista, serão feitos os agradecimentos pela colaboração do entrevistado.



## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

#### Dados de identificação da pesquisa

**Título do Projeto:** O Trabalho do Professor Auxiliar de Direção (PROAUDI) na Educação Infantil do Município de São Caetano do Sul

**Pesquisador Responsável:** Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

**Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável:** Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS

**Endereços eletrônicos:** [mirandanonato@uol.com.br](mailto:mirandanonato@uol.com.br); [mirandanonato@uscs.edu.br](mailto:mirandanonato@uscs.edu.br)

**Telefones para contato:**

**Pesquisador participante:** Renata Maria Sobral

**Telefones para contato:**

**Endereços eletrônicos:** [resobral03@gmail.com](mailto:resobral03@gmail.com)

#### Informações sobre a pesquisa

A pesquisa objetiva analisar o trabalho do Professor Auxiliar de Direção (PROAUDI), em atuação nas Escolas de Educação Infantil do Município de São Caetano do Sul.

A pesquisa envolve entrevistas com os Proaudis para proceder a um levantamento de suas atribuições e seus desafios na prática diária na Unidade Escolar.

Será garantida a todos/as que participarem da investigação, a proteção das identidades e das imagens e a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e da escola. Será garantida a confidencialidade das informações geradas e a privacidade dos sujeitos da pesquisa e da escola.

Serão tomados todos os cuidados necessários com vistas ao respeito pleno aos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos dos sujeitos da pesquisa.

A participação, que acontecerá entre os meses de outubro e dezembro de 2017, é voluntária, não havendo despesas pessoais para você em qualquer fase do estudo. A qualquer momento você pode desistir ou desautorizar a pesquisadora de fazerem uso das informações coletadas.

Os resultados da pesquisa podem ser divulgados em eventos e publicações, resguardando o anonimato dos participantes.



## APÊNDICE C – CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL



### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa anteriormente descrito.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

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

Telefone: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Observações complementares:

---

---

---

---

---

---

---

---

Pesquisadora Responsável

Renata Maria Sobral RG 17.475.607-0

---