

EDNEIA MARIA AZEVEDO MACHADO

**FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE JI-PARANÁ-RO**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Campo Grande – MS

ABRIL/2021

EDNEIA MARIA AZEVEDO MACHADO

**FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE JI-PARANÁ-RO**

Tese apresentada ao curso de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação
Orientador(a): Profa. Dra. Marta Regina Brostolin.

UNIVERSIDADE CÁTOLICA DOM BOSCO
Campo Grande – MS
ABRIL/2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Católica Dom Bosco
Bibliotecária Mourâmise de Moura Viana - CRE-1 3360

M149f Machado, Edneia Maria Azevedo
Formação e atuação da coordenação pedagógica na educação infantil no município de Ji-Paraná - RO/ Edneia Maria Azevedo Machado, sob orientação da Profa. Dra. Marta Regina Erastolin. -- Campo Grande, MS : 2021.
197 p.: il.;

Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, Ano 2021
Inclui bibliografias

1. Educação escolar básica - Ji-Paraná - RO. 2. Coordenação pedagógica. 3. Formação do educador I.Erastolin, Marta Regina. II. Título.

CDD: 370.73262

**“FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL NO MUNICÍPIO DE JI-PARANÁ-RO”**

EDNEIA MARIA AZEVEDO MACHADO

“ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO”

BANCA EXAMINADORA:



Prof.ª, Dr.ª, Marta Regina Brostolin (PPGE/UCDB) Orientadora e Presidente da Banca

Prof.ª, Dr.ª, Juracy Machado Pacífico (UNIR) Examinadora Externa

Prof.ª, Dr.ª, Patricia Alves Carvalho (UEMS) Examinadora Externa

Prof.ª, Dr.ª, Flavinês Rebolo (PPGE/UCDB) Examinadora Interna

Prof.ª, Dr.ª, Ruth Pavan (PPGE/UCDB) Examinadora Interna

Campo Grande, 04 de junho de 2021

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

Eu sei de muito pouco. Mas tenho a meu favor tudo o que não sei e – por ser um campo virgem – está livre de preconceitos. Tudo o que não sei é a minha parte maior e melhor: é minha largueza. É com ela que eu compreenderia tudo. Tudo o que eu não sei é que constitui a minha verdade.

Clarice Lispector

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe, Beatriz de Oliveira Malheiro (*in memoriam*), que lutou para realizar o seu sonho de menina pobre de ser professora. Obrigada, minha querida e guerreira! Você foi e sempre será minha inspiração. Pelo seu apoio, amor e carinho, demonstrado tantas vezes, ora por palavras, ora pelas suas orações, ora por ouvir e acreditar nos meus sonhos. Pela sua vida de dedicação, pelo seu exemplo de luta representado pela mulher autônoma, batalhadora e insuperável que foi. Sei que continua cuidando de nós.

Dedico, também, a todas as mulheres que lutam diariamente para estudar, trabalhar e cuidar dos seus filhos. Principalmente para as mulheres da região Norte, onde tudo parece ser mais difícil, pela falta de oportunidade, pela distância dos grandes centros. Mas, mesmo assim, continuam a lutar e a sonhar pelas oportunidades.

AGRADECIMENTOS

Este é o momento para agradecer a todas as pessoas que foram especiais nesta caminhada. Foram muitas as pessoas que compartilharam comigo a experiência do doutorado, ensinando-me coisas que não caberiam nesta tese.

Primeiramente a **Deus**, que iluminou o meu caminho para fazer as escolhas certas e chegar até aqui.

Aos meus pais (*in memoriam*), por terem oferecido um amor incondicional, dedicação e carinho.

Ao meu amado companheiro na vida, **Volney Machado**, pelo incentivo, pelo amor, pelo cuidado e por acreditar no meu sonho e sonhar comigo.

Aos meus lindos e amados filhos, **João Vitor e Beatriz**, por também terem sonhado comigo e embarcado nesta aventura em morar em Campo Grande. A vocês, todo meu amor para além desta vida!

Aos meus familiares e amigos, pelo incentivo, pela compreensão da minha ausência no período de estudos e pela oportunidade de crescimento pessoal no convívio diário.

À minha orientadora, Professora Doutora **Marta Brostolin**, pela acolhida sensível no programa e toda a atenção e disponibilidade em todos os momentos nesta trajetória.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Infância – GEPDI, especial e acolhedor, que concilia seriedade e afetividade. Agradecimento especial às amigas que fiz nesta trajetória.

Ao Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia – GPEA, pessoas especiais que admiro, aprendo, a cada dia, a potencialidade de compartilhar conhecimento. Inclusive, que tem sensibilizado meu olhar para questões complexas, tensas, nem sempre fáceis de traduzir em texto.

Aos meus colegas do Doutorado e, em especial, à **Eliane (Nany) e Cláudia**, pelas trocas e pela cumplicidade da experiência compartilhada, além das angústias e incertezas desse processo.

Aos professores do Programa, pelos ensinamentos e reflexões durante as aulas que contribuíram, de forma significativa, para minha formação.

Às colaboradoras da pesquisa, minha gratidão pela acolhida e pela oportunidade de tecer as reflexões propostas por este trabalho.

À **Luciana Azevedo**, Secretária do Programa de pós-graduação, pelo precioso e constante auxílio, sempre acompanhado de muita gentileza e bom humor.

À **Helen Maciel e Juverlande Nogueira**, pela parceira, por dividir o sonho de uma Educação Infantil de qualidade para os meninos e meninas no município de Ji-Paraná-RO.

A todos e todas que me constituíram enquanto profissional, minha gratidão!

Minha eterna gratidão às minhas formadoras que tanto me inspiram e inspira até hoje em sonhar e trabalhar por uma Educação Infantil cheia de possibilidades para as crianças. **Anna Paula Januzzi, Gilvânia Porto e Claudia Medeiros** (vocês sempre serão as meninas do DN).

À minha amiga, formadora, inspiradora, incentivadora, companheira na Universidade, Professora Doutora **Josélia Gomes Neves**, minha gratidão pelos momentos lindos de estudos, de lutas, de boas conversas e boas confusões. Aprendo com você, sempre!

À Universidade Federal de Rondônia, pelo afastamento concedido durante o período deste Doutorado.

À Banca Examinadora, pela honra de tê-los como leitoras deste trabalho e pela possibilidade de diálogo a partir das reflexões realizadas.

A todos e todas que contribuíram, de alguma forma, para a concretização deste trabalho, que passaram pela minha vida e viveram comigo a dor e a delícia de ser uma doutoranda.

MACHADO, E. M. A. Formação e Atuação do Coordenador Pedagógico na Educação Infantil no Município de Ji-Paraná-RO. Campo Grande, 197f. 2021. Tese de (Doutorado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, Brasil.

RESUMO

Esta pesquisa de doutorado está vinculada à Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente, do Programa de Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), e ao Grupo de Estudos e Pesquisas da Docência na Infância (GEPDI). Tem por objetivo geral analisar como ocorre a formação continuada do Coordenador Pedagógico, bem como a sua atuação nas instituições de Educação Infantil (pré-escola) da Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná, em Rondônia. A pesquisa de cunho qualitativo utilizou, para a coleta de dados, a entrevista semiestruturada, análise documental e questionário. As colaboradoras da pesquisa foram cinco Coordenadoras Pedagógicas e seis professoras que atuam na Educação Infantil no município de Ji-Paraná. A coleta de dados aconteceu em dois momentos: no primeiro, foi aplicado um questionário para as coordenadoras e, no segundo momento, houve a realização das entrevistas com as coordenadoras e as professoras. Os dados produzidos foram examinados a partir da Análise de Conteúdo por meio de categorias e subcategorias relacionadas aos objetivos da pesquisa. Os resultados evidenciam que a formação continuada contribui, de forma significativa, para o desenvolvimento profissional das Coordenadoras que atuam na Educação Infantil, uma vez que permite a articulação dos saberes teóricos com os saberes da experiência; com isso, aprendem muito sobre sua função no contexto de trabalho, ou seja, na escola, mas não somente nela, considerando que há a necessidade de outros investimentos na formação. Também se verificou a importância de as Coordenadoras que atuam na Educação Infantil aprofundarem os seus conhecimentos sobre a Sociologia da Infância como forma de pensar suas práticas em relação à formação continuada que desenvolvem com as docentes. Assim, esses saberes contribuem para as discussões e reflexões sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil, uma vez que toda prática pedagógica vem carregada de sentidos, ideologias e concepções, de modo a compreender que as concepções de criança e infância apresentadas pelas Coordenadoras Pedagógicas influenciam, eficazmente, as suas ações. Depreendemos que a Coordenação pedagógica precisa ter conhecimento de suas atribuições para que possa dar conta das demandas que vão surgindo no cotidiano, sem perder o foco na prática, enquanto mediadora e articuladora dos processos formativos, pois, de acordo com as docentes, essa é a principal função do profissional.

Palavras-chave: Formação-Atuação. Coordenação Pedagógica. Educação Infantil.

MACHADO, E. M. A. Training and Work of the Pedagogical Coordination in Early Childhood Education in the Municipality of Ji-Paraná-RO. Campo Grande, 197f. 2021. Thesis (Phd in Education), Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, Brazil.

ABSTRACT

This doctoral research is linked to the Line of Research Pedagogical Practices and its Relations with Teacher Training, the Doctoral Program in Education of the Catholic University Don Bosco (UCDB), and the Group of Studies and Research of Teaching in Childhood (GEPDI). Its general objective is to analyze how the continuous formation of the Pedagogical Coordinator occurs, as well as its performance in the Early Childhood Education Institutions (preschool) of the Municipal Education Department of Ji-Paraná, in Rondônia. The qualitative research used, for data collection, the semi-structured interview, document analysis and questionnaire. The research collaborators were five Pedagogical Coordinators and six teachers who work in Early Childhood Education in the municipality of Ji-Paraná. The data collection took place in two moments: in the first, a questionnaire was applied to the coordinators and, in the second moment, interviews were conducted with the coordinators and the teachers. The data produced were examined from the Content Analysis through categories and subcategories related to the objectives of the research. The results show that continuing education contributes significantly to the professional development of the Coordinators who work in Early Childhood Education, since it allows the articulation of theoretical knowledge with the knowledge of experience; with this, they learn a lot about their role in the work context, that is, in school, but not only in school, considering that there is a need for other investments in training. It was also verified the importance of the Coordinators who work in Early Childhood Education to deepen their knowledge about Sociology of Childhood as a way of thinking their practices in relation to the continuous formation they develop with teachers. Thus, these knowledges contribute to the discussions and reflections on pedagogical practices in the daily life of Early Childhood Education, since all pedagogical practice comes loaded with senses, ideologies and conceptions, in order to understand that the child and childhood conceptions presented by the Pedagogical Coordinators effectively influence their actions. We conclude that the Pedagogical Coordination needs to be aware of its duties so that it can account for the demands that arise in everyday life, without losing the focus on practice, as a mediator and articulator of training processes, because, according to the teachers, this is the main function of the professional.

Keywords: Training-Acting. Pedagogical Coordination. Early Childhood Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dissertações pesquisadas a partir do Banco de Teses do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia – IBICT; e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.....	41
Quadro 2: Ações de atendimentos à infância e à adolescência no Brasil (1985-2006).....	63
Quadro 3: Correntes e controvérsias.....	73
Quadro 4: Síntese dos enfoques do campo da Sociologia da Infância.....	74
Quadro 5: Documentos de atendimento à infância no Brasil.....	86
Quadro 6: Organização das categorias e subcategorias.....	138
Quadro 7: Informações sobre a formação das Coordenadoras Pedagógicas.....	139
Quadro 8: Tempo e atuação das Coordenadoras Pedagógicas.....	140

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CF – Constituição Federal

CP – Coordenadora Pedagógica

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil

SESC – Serviço Social do Comércio

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO:	14
1.1 Iniciando o caminho: entre as experiências e aprendizagens vivenciadas.....	17
1.2 Objetivos geral e específicos.....	26
1.3 Percurso metodológico da pesquisa	28
1.4 A pesquisa qualitativa.....	32
1.5 Questionário.....	34
1.6 Entrevista semiestruturada.....	35
1.7 Análise documental.....	37
1.8 Análise de conteúdo.....	38
1.9 As colaboradoras da pesquisa.....	39
1.10 Contexto da pesquisa.....	40
1.11 Estado do conhecimento: pesquisas concernentes ao objeto de estudo.....	40
1.12 Reflexões a partir dos trabalhos analisados.....	49
2 SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: UM OUTRO OLHAR PARA AS INFÂNCIAS E AS CRIANÇAS.....	53
2.1 Infância e criança: um olhar para a história da (in)visibilidade e a condição de sujeito de direito.....	55
2.2 O sentimento de infância no Brasil.....	58
2.3 Sociologia da Infância e os caminhos trilhados.....	67
2.4 A Sociologia da Infância e o conceito de socialização.....	75
2.5 Sociologia da Infância e a Educação Infantil.....	79
3 EDUCAÇÃO INFANTIL: AVANÇOS E RETROCESSOS EM SUA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA.....	84
3.1 As políticas públicas de atendimento na Educação Infantil.....	85
3.2 Recorte de documentos legais referentes à Educação Infantil.....	86
3.2.1 Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI).....	90
3.2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs).....	92
3.2.3 Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCC).....	94
3.3 A Docência na Educação Infantil: profissionalidade e especificidades.....	97
3.4 A criança protagonista na Educação Infantil.....	104
3.5 Educação Infantil no município de Ji-Paraná-RO: uma história em construção.....	107
4 SUPERVISOR/COORDENADOR PEDAGÓGICO: HISTÓRIA, FUNÇÃO, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO.....	111
4.1 O Coordenador Pedagógico: uma trajetória em construção.....	111
4.2 A imagem do Supervisor Escolar no Brasil Colonial.....	113
4.3 A Supervisão Escolar no Império e na República.....	115
4.4 A Supervisão Escolar a partir da década de 1920 até os dias atuais.....	117
4.5 O Coordenador Pedagógico e sua formação (inicial e continuada)	121

4.6 O Coordenador Pedagógico e sua atuação na Educação Infantil: uma história recente no cenário nacional.....	129
4.7 O Coordenador Pedagógico dos Centros de Educação Infantil no município de Ji-Paraná/RO.....	134
5 UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE JI-PARANÁ-RO.....	137
5.1 O perfil das Coordenadoras Pedagógicas que atuam na Educação Infantil no município de Ji-Paraná-RO.....	139
5.2 Formação do Coordenador Pedagógico.....	142
5.2.1 A construção do ser Coordenadora Pedagógica na Educação Infantil – Saberes e Identidade Profissional.....	143
5.2.2 A formação do formador: quem forma o Coordenador Pedagógico da Educação Infantil?.....	146
5.2.3 Concepções de criança e infância: o educador da primeira infância	151
5.3 Atuação.....	155
5.3.1 Experiência e trajetória profissional.....	155
5.3.2 Escolhas e desafios: “as dores e as delícias de ser Coordenadora Pedagógica na Educação Infantil”	157
5.3.3 As relações interpessoais – aproximações e distanciamentos – Coordenador X professora, Coordenadora X Gestor: resistências.....	159
5.4 A Coordenação sob o olhar docente	162
5.4.1 As contribuições da Coordenação Pedagógica para a prática docente.....	162
5.4.2 Aproximações e distanciamentos – Docente X Coordenador.....	165
5.4.3 As contribuições da Coordenação Pedagógica para seu processo formativo.....	166
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	169
7 REFERÊNCIAS.....	172
8 APÊNDICE.....	191

1. INTRODUÇÃO

Este estudo se situa na área de Educação Infantil. Tem como foco central a formação continuada e atuação da Coordenação Pedagógica nas instituições de educação infantil/pré-escola¹ do município de Ji-Paraná-RO. A escolha por esse tema é fruto de interesse da minha trajetória profissional,² primeiramente como professora, depois na Coordenação Pedagógica na pré-escola e como docente no ensino superior, especialmente como professora coordenadora de Estágio da Educação Infantil e na disciplina de Fundamentos e Práticas da Educação Infantil. Esse caminho profissional acompanha o movimento de mudanças que vem ocorrendo nos últimos anos em relação à Educação Infantil no Brasil.

É possível afirmar que esse percurso nos últimos 30 anos constituiu um marco significativo na garantia dos direitos dos cidadãos brasileiros, principalmente em relação à infância. Diversos setores da sociedade, como organizações não governamentais, pesquisadores na área da infância, comunidade acadêmica, população civil e outros, intensificaram suas lutas sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento. Nesse período, destacamos a promulgação da Constituição Federal em 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 9.394/1996, a qual incluiu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica.

A referida lei veio para regulamentar e delinear uma nova concepção de Educação Infantil no país, em que a criança, aqui compreendida na perspectiva da Sociologia da Infância, como sujeito concreto que integra a categoria social do tipo geracional, passa a ser vista como um sujeito de direitos, considerando suas especificidades.

A partir dessa contextualização, indagamos se é possível consolidar a Educação Infantil enquanto espaço legítimo de educação que ultrapasse muros institucionais e se torne projeto de uma sociedade, uma vez que a realidade da infância, no Brasil, ainda é altamente excludente.

Nesse contexto, a inclusão das creches e pré-escolas no sistema educacional pela LDBEN, Lei nº 9394/96, significou pensar a Educação Infantil em uma perspectiva mais

¹ A escolha pela pré-escola (turmas de 4 e 5 anos) tem a ver com nossa trajetória profissional e experiência com essa faixa etária e em função de dois aspectos: o primeiro é proveniente da obrigatoriedade de matrícula dessa idade, a partir de 2016, e a efetivação desse atendimento, conforme estabelece a Lei nº 12.796/2013; o segundo, porque é o público majoritário que a Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná atende.

² Nesta parte do texto que escrevo sobre a minha trajetória profissional, fiz a opção por escrever na primeira pessoa.

ampla e complexa, implicando, assim, um levantamento de discussões profundas em relação à finalidade dessa etapa da educação básica. À vista disso, temos um crescente movimento para que a Educação Infantil deixe de ser tratada como assistencialismo e passe a ser pensada de forma educacional, tendo como eixo principal a indissociabilidade do cuidar e o educar.

Nessa perspectiva, a ampliação das teorizações e os avanços nas pesquisas em relação aos estudos e atendimentos às crianças de 0 a 5 anos de idade, bem como a legislação referente aos documentos oficiais, contribuíram, significativamente, para as discussões a respeito da formação dos profissionais da Educação Infantil.

Desde a década de 1970, há a discussão acadêmica da temática e, posteriormente, repercute com a materialização de textos legais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), como fundamentais referenciais para a consolidação dessa etapa nos sistemas educacionais (BRASIL, 1990; 2009).

Desse modo, no conjunto deste delineamento, situamos a presença da Coordenação Pedagógica nas creches e pré-escolas brasileiras que, assim como a Educação Infantil, representa uma função que exige especificidades, tais como: conhecimentos sobre a infância, movimentos, o ato de brincar, a arte, as interações e a humanização como eixos orientadores do trabalho pedagógico. No entanto, a atuação desse profissional no âmbito da Educação Infantil tem sido pouco investigada, inclusive no Estado de Rondônia, uma afirmação ancorada a partir da elaboração do estado do conhecimento que será apresentado ainda nesta seção.

Ao ter em vista esse ponto de partida, é possível, ainda, reconhecer alguns avanços na Educação Infantil, mas reiteramos que existem situações bastante diversificadas que merecem ser questionadas e repensadas para que se realmente possa falar em uma educação de qualidade oferecida às crianças de 0 a 5 anos de idade em nosso país. Entre elas, podemos citar: mais investimentos para reestruturação e ampliação de vagas; melhoria dos espaços físicos das escolas que atendem às crianças pequenas; a formação docente; e, por fim, a elaboração de propostas pedagógicas adequadas às especificidades dessa faixa etária, como sinaliza o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), que não tem escapado dos desmontes ocorridos no país nos últimos três anos.

Dentre essas questões que ainda precisam ser aperfeiçoadas e aprofundadas, consideramos primordial para a melhoria da Educação Infantil a elaboração de políticas públicas que contemplem a formação do profissional que atua nessa etapa de ensino, como é o

caso dos coordenadores pedagógicos, que se encontram na atualidade em um momento de grande reafirmação e construção de sua profissionalidade. Diante disso, elegemos como problemática do estudo as seguintes questões: como está acontecendo a formação continuada do Coordenador Pedagógico que atua nas instituições de Educação Infantil de Ji-Paraná, no estado de Rondônia? Como se dá a atuação dos Coordenadores Pedagógicos junto ao grupo docente, no que diz respeito à organização do trabalho pedagógico no âmbito da Educação Infantil? Quais são as diretrizes provenientes da Secretaria Municipal de Educação que orientam o trabalho do Coordenador Pedagógico que atua na Educação Infantil em Ji-Paraná? Qual compreensão dos docentes a respeito do fazer pedagógico desse profissional no cotidiano da escola? Quais são as perspectivas de infância, criança e educação infantil que subsidiam a prática pedagógica dos Coordenadores Pedagógicos que atuam nas instituições de Educação Infantil (pré-escola)?

Assim, é de interesse compreender as relações entre processos formativos de caráter continuado e a atuação da Coordenação Pedagógica que trabalha na pré-escola e sua articulação com o fazer desenvolvido na instituição, além de como esse processo repercute em seu fazer pedagógico no que diz respeito ao trabalho com o coletivo docente.

Essas são as indagações suscitadas no decorrer de minha trajetória; aliás, minhas reflexões acadêmicas têm se voltado para o estudo dos processos formativos de caráter inicial e continuado e suas repercussões em sala de aula, na atuação docente. Também atribuo um foco para o estudo da organização dos tempos e espaços, formação e atuação dos Coordenadores Pedagógicos junto ao coletivo docente, o brincar e as interações como recursos primordiais na Educação Infantil/pré-escola, as concepções docentes sobre as finalidades dessa etapa da Educação, as infâncias amazônicas³ e a articulação entre o cuidar e o educar⁴ na prática pedagógica na Educação Infantil. Particularmente, nestes últimos anos, meu interesse acadêmico vem sendo mobilizado no sentido de compreender a atuação dos Coordenadores Pedagógicos nas escolas de Educação Infantil e os processos formativos que os qualificam para esse exercício.

³ Trabalho apresentado na VI Semana Educa: "Educação Infantil no contexto escolar amazônico: o que revelam as concepções e práticas pedagógicas de docentes indígenas e não indígenas?". Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/semanaeduca/article/view/1768/1585>.

⁴ Trabalho apresentado no VIII Seminário de Educação SED, com o título: "Educação Infantil em creches: cuidar ou educar?". Disponível em: <http://www.sed.unir.br/?pag=submenu&id=2259&titulo=Anais%20VIII%20SED%202015>.

1.1 Iniciando o caminho: entre as experiências e aprendizagens vivenciadas

Foram muitos os sentimentos e aflições que me ocorreram quando iniciei a escrita sobre minha trajetória profissional, além das lembranças do percurso acadêmico e profissional enquanto docente, coordenadora, mas considero necessário e importante começar pelo relato da minha trajetória profissional e acadêmica. Acredito que esse processo justifica minhas escolhas sobre o meu objeto de estudo, pois, de acordo com Jorge Larrosa (1994, p.69), “[...] é contando Histórias, nossas próprias Histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo”. Esta seção representa o que vivenciei e aprendi, ou seja, os processos paralelos à minha formação acadêmica foram atividades que aconteciam e mobilizavam para que eu pudesse aprender a partir das demandas articuladas que se constituíram como eixo formador no cotidiano da prática.

O começo da graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia, em 1995, foi cercado de algumas dúvidas, por exemplo, se continuaria ou não no curso. No entanto, no quinto período, concorri a uma bolsa de estágio na escola de Educação Infantil do SESC (Serviço Social do Comércio), para atuar como auxiliar da Coordenação, e fiquei entre as primeiras colocadas. Dessa forma, ter contato com os professores, participar de reuniões pedagógicas, auxiliar a coordenadora na elaboração das reuniões de mães e pais, discutir situações que, até aquele momento, só tinha visto na Universidade, tudo isso possibilitou que o curso começasse a fazer mais sentido, pois significava um espaço de convergência com as experiências vivenciadas no curso.

Assim, a cada dia, estava mais envolvida com aquele universo tão dinâmico que me trouxe a convicção de que estava começando, ali, a desenvolver a minha identidade profissional enquanto educadora. Nesse período, a bolsa de estágio foi renovada por mais um ano e surgiu a oportunidade para atuar como auxiliar de sala de aula de uma turma de crianças de 5 anos⁵, possibilitando o contato direto com as crianças e os desafios da sala de aula.

Nesse sentido, acompanhava a professora no planejamento, discutíamos questões que aconteciam durante a execução do planejamento, enfim, seguia toda a rotina docente daquela turma. E, a cada dia, descobria a minha paixão pela educação e a sensação de que tinha muito

⁵ Nesse período, a pré-escola era organizada com turmas de: Pré I 4 anos, Pré II 5 anos e Pré III 6 anos.

para estudar, pois estava apenas começando neste meio, no qual o estudo e a pesquisa são fundamentais para o desenvolvimento do trabalho com excelência.

Além da atuação participante na escola, o estágio proporcionou a participação em dois cursos de capacitação oferecidos pela instituição com as temáticas na área da Educação Infantil. Estes me possibilitaram maiores reflexões acerca dessa etapa da educação básica, ainda tão marginalizada em nosso país. Assim, em 1998, terminei o curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia e concluí, também, o período de estágio extracurricular na Escola de Educação Infantil do SESC (Serviço Social do Comércio), que se estendeu de 1997 a 1998.

Minha jornada na docência começou em 1999, como professora titular de uma turma de Pré-II, com crianças de 5 anos, na Escola de Educação Infantil do SESC, na cidade de Porto Velho. Iniciávamos o ano letivo implantando uma proposta de trabalho que exigia do coletivo docente um estudo aprofundado das teorias de Emília Ferreiro e Jean Piaget. Foi um período de estudo e reflexão do trabalho desenvolvido, durante o qual participamos de alguns cursos de capacitação oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado (SEDUC), voltados para alfabetização e construtivismo.

Na ocasião, pude compreender eficazmente as hipóteses de escrita (FERREIRO, 2001) por intermédio de atividades envolvendo listas, nomes próprios, embalagens junto às crianças de 5 anos. Foi uma oportunidade em que pude desconstruir vários elementos que, até então, explicavam o processo de aquisição da leitura e escrita. A importância da docência na área da alfabetização foi se delineando nas atividades de planejamento e estudos coletivos em que fazíamos a tematização da prática; foi justamente ali que entendi que a teoria e a prática eram inseparáveis.

Os saberes construídos na docência foram importantes para impulsionar novos rumos para a vida profissional. Em janeiro de 2000, assumi a coordenação da Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental do SESC, atuando a partir da perspectiva construtivista e entendendo como constante o processo de transformação na construção do conhecimento.

O sentimento naquele momento era de muitas incertezas, pois a formação disponibilizada pela Universidade foi importante; no entanto, a minha preparação focava no trabalho junto ao Ensino Fundamental (anos iniciais). Talvez, por essa lacuna, precisava buscar elementos bibliográficos que me ajudassem na tarefa da Coordenação junto à Educação Infantil com um grupo de professoras experientes em um contexto que trouxe preocupações e ansiedades.

Dessa forma, acreditava que o papel do coordenador era fundamental para o desenvolvimento de todo o processo educativo. Naquele momento, minha função enquanto Coordenadora Pedagógica era a de realizar intervenções junto aos professores, provocando mudanças significativas em sua atuação. Mudanças estas construídas a partir de reflexões sobre a prática. Assim, buscando atender às necessidades dos professores, sob uma perspectiva mais ampla de formação, organizávamos o trabalho com grupos de estudos e reuniões pedagógicas que pudessem embasar e responder questões do cotidiano escolar.

Ao observar a base teórica da Proposta Pedagógica da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do SESC, os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil, os Parâmetros Curriculares Nacionais e de pesquisadores da área de Educação, como Perrenoud (2000), Ferreiro (2001), Teberosky e Cardoso (1993), entre outros, buscava aprofundar e discutir as concepções e conhecimentos do trabalho e atuação docente. E, ao dialogar com os estudos de Tardif (2002), que evidenciam que os saberes docentes brotam da experiência e são por ela validados, propomos momentos de análise e reflexão da prática de cada professor em sala de aula, com o intuito de ampliar seus conhecimentos didáticos e, conseqüentemente, a qualificação do seu trabalho.

Esse período na coordenação se estendeu até 2003; além das questões pedagógicas, era responsável pelo desenvolvimento administrativo da escola. Também, nesse período, participava de cursos de capacitação voltados para questões de avaliação, planejamento, espaço/tempo no cotidiano da sala de aula e elaboração de projetos.

Em 2004, deixo a escola SESC, da Unidade de Porto Velho, que atendia quase 300 crianças de Educação Infantil e Ensino Fundamental, para atuar na escola SESC da Unidade de Ji-Paraná, em que permaneço até 2010. Ainda na função de Coordenadora Pedagógica, atendíamos 130 crianças apenas da Educação Infantil.

Portanto, em um contexto no qual as demandas administrativas eram menores, pude sistematizar um projeto de formação de professores com estratégias formativas mais minuciosas, como tematização da prática, ou seja, transformação da prática em objeto de estudo, observações das aulas, acompanhamento de registros e planejamentos, além do grupo de estudo com as professoras.

Acreditava em uma proposta de formação que contribuísse na construção e reconstrução da prática docente, principalmente no que diz respeito aos posicionamentos dos professores nos seus encaminhamentos didáticos; para repensar não somente no que será

desenvolvido, mas também o que será necessário para fazer e como fazer; e como será a atuação do professor em determinadas situações com os seus alunos.

O intuito era construir junto aos professores nas suas competências metodológicas, refletindo sobre a base teórica, suas limitações e objetivando superá-las em busca de mudanças na prática pedagógica e, conseqüentemente, adquirindo maior autonomia na docência.

Ao considerar a minha pouca experiência, esse percurso foi carregado de sentimentos de dúvidas e incertezas ao lidar com as situações de relações pessoais com a equipe, com pessoas com mais experiência em sala de aula e mais tempo na escola, o que, muitas vezes, causava insegurança e provocava reflexões, entre elas: se estava no caminho certo, se as decisões e encaminhamentos que a função me exigia tomar conseguiam resolver as questões demandadas do cotidiano.

Utilizo o termo experiência com base na definição de Larrosa: “a ‘experiência’ é o que nos passa”, o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que acontece e afeta de algum modo, produz afeto, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2016, p. 25).

Nesse caminho de construção, corroboramos com o autor, quando ele afirma que “[...] a experiência é sempre impura, confusa, demasiado ligada ao tempo, à fugacidade e à mutabilidade do tempo, demasiado ligada a situações concretas, particulares, contextuais, demasiado vinculada ao nosso corpo, a nossas paixões, a nossos amores e a nossos ódios” (LARROSA, 2016, p. 39). Diante dessas questões e dúvidas, sempre busquei nas leituras e na observação do cotidiano repostas e pistas que pudessem colaborar com as decisões, pois, segundo Paulo Freire (2003), é por intermédio da leitura que o indivíduo se conscientiza, constrói experiências, modifica o seu jeito de refletir e de se relacionar com o seu contexto social.

É nesse cenário que, muitas vezes, os Coordenadores Pedagógicos se deparam com dúvidas e impasses, tais como: focar no pedagógico, na formação docente ou dar conta das questões administrativas e outras situações do cotidiano, que emperram o trabalho. Em alguns momentos, tinha a sensação de que nunca daria conta das demandas da escola e não estava conseguindo realizar o papel de formador.

Esses tensionamentos no cotidiano dos profissionais da educação, em algumas situações, servem como disparadores para buscar novas possibilidades e outros caminhos para entender e aprender com a realidade tão complexa, pois “[...] a prática profissional é, sempre

de forma deliberada e consciente ou não, um processo de formação inicial e contínua [...]” (CANÁRIO, 2010, p. 175); pelo menos, no nosso caso, foi um combustível para querer estudar mais e entender os processos de formação, os contextos da Educação Infantil e as crianças.

Assim, mergulhei no universo da pesquisa para tentar encontrar outras possibilidades na articulação Docência e Coordenação Pedagógica. Para Freire (1996, p. 13), “[...] quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto”. Isso nos faz olhar para nossa realidade com uma visão crítica, entendendo que não teremos respostas prontas, mas, sim, precisaremos construí-las em parceria, fazendo leitura crítica e reflexiva do contexto. No entanto, os ensaios sobre a pesquisa vão assumir um caráter mais qualitativo a partir do meu ingresso na Educação Superior.

A inserção no mundo da pesquisa e na docência universitária foi no ano de 2004, quando tive a oportunidade de trabalhar como professora na Faculdade de Educação de Colorado do Oeste, em Rondônia. Ministrava aulas nas disciplinas de Educação Especial, Recreação e Jogos, Arte no Ensino Fundamental e Avaliação Educacional, para as turmas de Normal Superior, bem como no segundo e terceiro ano do curso de Pedagogia. Diante desse desafio, senti a necessidade de prosseguir os estudos acadêmicos, buscar um curso de Mestrado, na área de Educação, que respondesse a algumas questões particulares e aprofundasse os conhecimentos, uma vez que pretendíamos continuar atuando na Educação Superior e adentrar ao universo da pesquisa.

Para tanto, no mesmo ano, participei do processo seletivo para o Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação, inédito em nossa região. Tratava-se de uma parceria da UFMS (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul) e UNESC (União das Escolas Superiores de Cacoal), em que os professores da UFMS vieram ministrar as aulas em Cacoal.

Desse modo, os créditos foram realizados em Cacoal, município de Rondônia. Na época, foi perfeito, pois seria a oportunidade de fazer um Mestrado, uma vez que, em nossa região, não havia nenhum curso dessa natureza. Durante o mestrado, foram vários desafios, em razão de que havia a necessidade de conciliar trabalho com os estudos, já que as aulas aconteciam uma vez por mês durante cinco dias consecutivos. Para as orientações em relação à elaboração da dissertação, era necessário viajar para a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), na cidade de Campo Grande – MS. Apesar de todas as complexidades que

envolvem uma pós-graduação *stricto sensu*, a oportunidade foi imprescindível para minha formação e para a construção de uma relação próxima à academia. Assim, nesse período, eu estudava e atuava na Educação Básica e na Educação Superior.

Como nesse momento estava na Coordenação Pedagógica de uma escola de educação infantil, essa função possibilitou a participação direta e indireta na formação de professores, inclusive na condição de ministrante de cursos para professores. Nesse período, algo que nos chamou atenção foi o fato de os docentes, apesar de terem participado de um ou mais cursos de formação continuada em perspectiva processual, com propostas significativas, às quais tinham como ponto de partida as situações de sala de aula, não avançavam, ou seja, não era visível ou refletido em suas práticas pedagógicas aspectos mínimos das formações participadas. Essas reflexões demandaram muitas inquietações em relação aos cursos de formação continuada e às mudanças efetivas na prática docente.

Assim, no intuito de aprofundar e sistematizar estudos sobre a ação dos professores após um curso de formação continuada, a pesquisa no Mestrado em Educação teve como objetivo investigar as contribuições do curso de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) na prática pedagógica dos docentes da rede estadual de ensino do município de Ji-Paraná/RO; a pretensão era conhecer a prática pedagógica desenvolvida por participantes do Programa, em 2001.

Esse estudo contribuiu, de forma significativa, para o aprofundamento da temática sobre formação de professores e as concepções de formação continuada e desdobramentos importantes para minha formação profissional. Dentre eles, destaco os modelos formativos ancorados na racionalidade técnica e/ou em práticas reflexivas, tendo a escola como um espaço privilegiado para essas formações, inclusive os processos de construção de conhecimento dos docentes sobre suas práticas em sala de aula.

Além da experiência na Educação Superior em instituições privadas, nos anos de 2008 e 2009, atuei na Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), campus de Ji-Paraná, como professora colaboradora, no curso de Pedagogia, ministrando a disciplina de Psicomotricidade. Minha experiência na Universidade pública, no campus de Ji-Paraná, foi desafiadora e propiciou momentos de reflexões, pois voltar ao campus na condição de professora foi muito gratificante: rever meus professores como colegas de trabalho me fez pensar que tudo que vivi e fiz na minha vida profissional valeu a pena.

Estar como professora colaboradora na Universidade foi enriquecedor, mesmo não conseguindo vivenciar a rotina de trabalho da instituição, visto que ministrava aula uma vez

por semana. Senti um pouco mais de autonomia em relação às minhas escolhas pedagógicas, mais motivada para realizar pesquisas e, assim, compreender melhor a realidade e fazer questionamentos sobre o cotidiano. Também, nesse ano de 2009, iniciei como docente na Faculdade Panamericana de Ji-Paraná (UNIJIPA), com as disciplinas de Gerenciamento e Organização Escolar e Psicomotricidade.

Nesse momento, atuar como professora na educação superior foi crucial para ampliar a experiência na academia, contribuindo para o entendimento desse universo. Além disso, o contato com a escola em uma outra perspectiva possibilitou refletir sobre a formação inicial, pois, até então, a experiência era com cursos de formação continuada e com as professoras na escola. Agora, o processo era o de aprofundar as questões teóricas fazendo articulação crítica com a prática, colaborando com a formação dos futuros professores. Ou seja, era o pensar e o repensar a formação inicial tentando entender as suas lacunas e como a teoria e a prática se entrecruzam.

O desejo de continuar aprendendo mobilizou esforços para ingressar na educação superior. Assim, em 2010, fui aprovada no concurso para professora do quadro efetivo da Universidade Federal de Rondônia, campus Rolim de Moura, para atuar como professora nas disciplinas de Psicologia da Educação, Desenvolvimento Infantil e Fundamentos e Práticas na Educação Infantil. Essa oportunidade foi a realização de um sonho e a materialização de toda a trajetória de estudo e pesquisa da minha vida profissional.

Nesse contexto, chegando ao ponto em que consideramos o ápice em nossas vidas, ao mesmo tempo, a felicidade e a realização de um sonho trazem à tona perguntas, questionamentos e inquietudes. No que se refere à trajetória profissional, entrar para a academia significou muitos desafios com exigências que não são externas, mas, sim, internas, ou seja, “é você com você”, pois a pergunta que ecoava era “será que vou dar conta de fazer tudo aquilo que imaginava?”. Além disso, demarcava-se a certeza de que seria preciso aprofundar os conhecimentos, melhorar as pesquisas e corresponder a todos aqueles que acreditaram e acreditam em nós.

Também, ir ao encontro das expectativas dos alunos e das escolas que, direta e indiretamente, estão vinculadas a esse processo. Nessas inquietações, tomamos como exemplo Freire (1996), quando problematiza o homem e a mulher como seres inconclusos, inacabados, colocando a formação como algo permanente e que se funda na dialética entre teoria e prática. É dessa forma que temos consciência do nosso inacabamento.

Nesse sentido, retomamos a discussão sobre formação inicial e continuada, principalmente dos profissionais da Educação Infantil, que é o universo de estudo e pesquisa, tanto pela experiência anterior à Universidade quanto durante as aulas de Fundamentos e Práticas da Educação Infantil e acompanhamento nos estágios, especificamente nessa etapa de ensino.

Desse modo, em 2013 e 2014, atuei como professora no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (CEDEI). Vale ressaltar que esse foi o primeiro curso na modalidade de Pós-Graduação *lato sensu* oferecido pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), para formar especificamente profissionais da Educação Infantil no Brasil. Naquele momento, era perceptível o surgimento de um movimento a favor de uma formação mais específica que atendesse às necessidades e demandas das crianças da Educação Infantil.

Essa oportunidade do CEDEI, de estar em contato direto com as professoras⁶ da educação infantil que, na sua maioria, atuavam com turmas de pré-escola (crianças de faixa etária entre três a cinco anos), propiciou várias discussões. As professoras/cursistas faziam vários questionamentos em relação às suas práticas em sala de aula, dentre eles: quais tipos de atividade trabalhar com as crianças, que possam ser realmente significativas para elas? Como organizar uma rotina dinâmica e funcional à criança? Como avaliar sem usar as fichas descritivas? Como melhorar as atividades de Linguagens e Matemática? Mas, ao mesmo tempo em que faziam questionamentos acerca de suas práticas, essas profissionais aplicavam atividades baseadas na memorização e no treino motor, muitas vezes, retirados de páginas virtuais, em suma, atividades prontas sem levar em consideração as necessidades e interesses das crianças.

Diante desses questionamentos, no ano de 2014, desenvolvemos o Projeto de Pesquisa-Ação “A Formação dos Coordenadores da Educação Infantil” no âmbito do Departamento de Ciências Humanas e Sociais, do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia, Campus de Ji-Paraná. A proposta se vinculou ao Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA), na Linha de Pesquisa “Educação Infantil: formação docente e prática pedagógica”, sob a minha coordenação em parceria com a Secretaria de Educação

⁶ O curso de especialização era frequentado apenas por mulheres.

Municipal. A opção por trabalhar com as Coordenadoras⁷ é por acreditar que essas profissionais têm oportunidades para atender a um maior número de docentes. Levando em consideração as suas experiências e conhecimentos, representam uma possibilidade estratégica de assegurar a formação continuada à equipe docente com um trabalho pedagógico mais próximo e efetivo nas Escolas de Educação Infantil.

A partir da leitura do livro “Era assim, agora não”, de Scarpa (1998), em que apresenta reflexões sobre estratégias formativas e a importância da formação continuada estar contemplando as demandas de cada escola, esse projeto visualizou o Coordenador Pedagógico como o profissional estratégico para garantir uma formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil, sendo este entendido como o parceiro mais experiente do docente, aquele que tem a possibilidade de, a partir de sua realidade, pensar coletivamente a formação de sua equipe (MACIEL; MACHADO; PACIFICO, 2018).

Por intermédio dos encontros de estudos e discussões, foi proposto em parceria com a Secretaria Municipal de Educação um Seminário de Educação Infantil para socializar nossos estudos, como também compartilhar experiências e avaliar a trajetória da Educação Infantil do município. A experiência do primeiro Seminário foi maravilhosa: conseguimos, pela primeira vez, um evento exclusivo para Educação Infantil que, em sua programação, contemplou momentos para reflexões teóricas com palestras e mesa redonda, além de momentos para compartilhar práticas e oficinas por campo de experiências.

A experiência com esse evento foi muito exitosa e já faz parte do calendário de eventos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). A luta por uma educação infantil de qualidade é longa e é preciso, cada vez mais, proporcionar momentos de formação e de encontros de trocas, de avaliação do trabalho realizado, pois, nesses momentos, aumentam as dúvidas, os questionamentos, as incertezas e a necessidade de que temos de continuar estudando. Assim, acontece a construção de conhecimentos relevantes sobre o trabalho com educação infantil, como também uma reflexão sistemática sobre a prática.

Esses questionamentos e inquietações, algumas já antigas, outras mais recentes, desencadearam um desejo que estava um pouco adormecido, que era a hora de pensar no doutorado, pois existem perguntas e questões que somente com pesquisa e muito estudo é possível responder e certamente outras questões surgirão.

⁷ A escolha pelo termo Coordenadoras reside no fato de que, na rede municipal de educação, o cargo de Coordenador Pedagógico está sendo ocupado apenas por mulheres.

Portanto, considerando essa trajetória, que sugere a necessidade de um aprofundamento de estudos que possibilite uma visão mais elaborada da formação e atuação do pedagogo como Coordenador Pedagógico no cotidiano da Educação Infantil em turmas de 4 e 5 anos, da viabilidade da investigação e tendo em vista a escassez de pesquisas sobre a temática em Rondônia, conforme as subseções a seguir, acreditamos como relevante a referida proposta investigativa e seus objetivos.

1.2 Objetivos geral e específicos

Apresentamos o objetivo geral desta pesquisa:

- ✓ analisar como ocorre a formação continuada do Coordenador Pedagógico, bem como a sua atuação nas instituições de Educação Infantil (pré-escola) da Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná, em Rondônia.

Elencamos quatro objetivos específicos:

- ✓ caracterizar o perfil do Coordenador Pedagógico das instituições de Educação Infantil do Município de Ji-Paraná apontando: trajetória profissional e os processos de sua formação continuada;
- ✓ compreender quais são as perspectivas de infância, criança e educação infantil que subsidiam a prática pedagógica dos Coordenadores Pedagógicos que atuam nas instituições de Educação Infantil (pré-escola);
- ✓ identificar a compreensão dos docentes a respeito da atuação do Coordenador Pedagógico, referente à organização da prática pedagógica da Educação Infantil (pré-escola);
- ✓ identificar e analisar as orientações encaminhadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que permite a viabilização do trabalho da Coordenação Pedagógica na rede escolar de Educação Infantil.

Com base em nossos objetivos, temos o interesse em compreender as relações entre processos formativos de caráter continuado e a atuação da Coordenação Pedagógica que trabalha na pré-escola e sua articulação com o fazer desenvolvido na instituição, além de como esse processo repercute em seu fazer pedagógico no que diz respeito ao trabalho com o coletivo docente.

O texto da tese está organizado em cinco capítulos, conforme apresentamos: no primeiro capítulo, intitulado **Introdução: explicitando o caminho trilhado**, evidencio minha

trajetória na educação como coordenadora/professora/pesquisadora, os caminhos percorridos para minha construção como profissional e a relação com o objeto da pesquisa, assim como as escolhas metodológicas, local e colaboradores da pesquisa. Trago o levantamento de estudos relacionados com a temática estudada. Enfim, as escolhas e a caminhada para a realização deste estudo.

No segundo capítulo, **Sociologia da Infância: um outro olhar para as infâncias e as crianças**, trago as reflexões sobre as concepções de infâncias e crianças enquanto uma construção histórica que revela como essas concepções são determinadas pela organização social, trazendo diferentes percepções em distintos momentos. Assim, em diferentes contextos, a condição social da criança é que define seu modo de vida e sua relação com os adultos, com a sociedade. As contribuições da Sociologia da Infância, que coloca as crianças e as infâncias como centro do seu campo teórico, rompem com a ideia abstrata e um modelo universal de desenvolvimento das crianças, compreendendo-as como sujeitos sociais, que são atravessados pela complexidade e pluralidade de contextos sociais e como produtores de cultura.

No terceiro capítulo, **Educação Infantil: avanços e retrocessos em sua construção histórica**, discutimos de que modo as conquistas em relação à educação infantil como direito garantido na Constituição Federal foram se delineando e como as ações e políticas públicas nas últimas décadas promoveram avanços em relação aos direitos da criança pequena, público-alvo da Educação Infantil. Considera-se que, entre as reivindicações e suas implementações, há um processo a ser construído, em que, algumas vezes, somamos conquistas e avanços, além de outros retrocessos e sinais de que a luta parece estar apenas começando.

No quarto capítulo, **Supervisor/Coordenador pedagógico: história, função, formação continuada e atuação**, apresentamos, de forma crítica e reflexiva, um pouco da trajetória histórica do surgimento e evolução da função do Supervisor Escolar, sua atuação e a sua formação continuada. Consideramos que as questões educacionais estão sempre vinculadas aos momentos históricos e sociais em que estão inseridas; por isso, acreditamos ser importante apresentar um pouco da trajetória histórica, da forma como essa função vem se consolidando e ganhando diferentes contornos. Ao longo do tempo, suas funções/atribuições foram modificadas em decorrência das mudanças ocorridas no âmbito social, econômico, político e educacional brasileiro, que culminaram para o ressignificar da atuação e ações da equipe gestora da escola.

O quinto capítulo, intitulado **Um olhar para a formação e a atuação das Coordenadoras Pedagógicas da Educação Infantil no município de Ji-Paraná/RO**, por sua vez, estrutura-se a partir da apresentação dos contextos da pesquisa e dos elementos de análise de como a formação e a atuação das Coordenadoras da Educação Infantil do município de Ji-Paraná/RO vêm contribuindo para a construção da identidade e função nessa etapa da educação básica. Também, de como as professoras compreendem o papel das coordenadoras para suas práticas e formação continuada.

Por último, nas considerações finais, depreendemos que a Coordenação Pedagógica precisa ter conhecimento de suas atribuições para que possa dar conta das demandas que vão surgindo no cotidiano, sem perder o foco na prática, enquanto mediadora e articuladora dos processos formativos.

1.3 Percurso metodológico da pesquisa

O objetivo desta seção é delinear as opções referentes à abordagem teórica metodológica desta pesquisa, seus pressupostos, no que tange à metodologia, ao método, às estratégias para a coleta de dados e ao tratamento destes em relação aos objetivos. Os itens foram organizados a partir das leituras e a vivência nas disciplinas do Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), também por meio das orientações com a professora orientadora. Enfim, o caminho que nos permitiu enquanto pesquisadora compreender a complexidade do nosso objeto de estudo e, a partir dele, construir conhecimento.

Ao considerar que toda pesquisa no campo educacional está ligada a um problema real que nos afeta enquanto pesquisadores, precisamos estudar para conhecê-lo a partir de um caminho pautado pela rigorosidade científica e metódica. Dessa forma, o referencial teórico que norteia esta pesquisa está relacionado aos eixos que serão abordados neste estudo, como a Educação Infantil, a Coordenação Pedagógica, sua formação continuada e atuação, sendo que a Educação Infantil será o cenário de atuação do Coordenador Pedagógico. Diante disso, a matriz teórica que irá pautar nossas discussões para pensar as infâncias e as crianças que frequentam a Educação Infantil será da Sociologia da Infância, que reside em estudar e compreender as crianças nos seus aspectos relacionais e coletivos.

Essa perspectiva lança olhar para as crianças pequenas e é pautada nas abordagens políticas que consideram as creches e pré-escolas espaços coletivos de cuidado e educação,

em que as crianças estão permanentemente se relacionando entre elas e com os adultos. Sarmiento (2005) propõe o termo *infâncias* no plural para representar uma pluralização nos modos de ser criança, considerando as infâncias “uma categoria social do tipo geracional pela qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos de estrutura social” (SARMENTO, 2005, p. 363).

Assim, a Sociologia da Infância tem como objeto de investigação as infâncias vistas como construções sociais que se transformam com o tempo e com os diferentes espaços; a partir desse entendimento, é possível afirmar que há distintas infâncias (CUNHA; SANTOS, 2014). Sarmiento, ao se referir à infância, apresenta que:

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. [...] Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações econômicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos (SARMENTO, 2005, p. 365-366).

Deve-se ter em vista as crianças como sujeitos sociais que, ao mesmo tempo em que são influenciadas, também influenciam pessoas e relações à sua volta. Nessa direção, Corsaro (1997; 2005) afirma que o desenvolvimento das crianças não é algo individual, mas, sim, um processo cultural e coletivo que acontece por meio das relações das crianças com seus pares. Nesse sentido, é importante considerar essas questões referentes às infâncias e às crianças para pensar uma escola de Educação Infantil que considere e possibilite que as crianças participem de forma coletiva na sociedade como sujeitos ativos e não passivos (CUNHA; SANTOS, 2014).

Dessa forma, à medida que a educação infantil passa a fazer parte da educação básica, um novo redimensionamento acontece a seu favor e um deles é a presença da coordenação pedagógica nas creches e pré-escolas. O profissional que chega não mais se caracteriza como um fiscalizador do ensino, mas um parceiro do coletivo docente. Uma de suas responsabilidades será proporcionar formação crítica para os professores da educação infantil, de modo a possibilitar momentos de reflexões sobre o papel da educação infantil na sociedade capitalista globalizada. Tem-se a possibilidade de, coletivamente, pensar práticas pedagógicas que possam oportunizar às crianças vivências efetivamente formativas.

Formativas em uma perspectiva de educação humanizadora que, segundo Paulo Freire, “o saber se constitui quando há invenção, a reinvenção, a criatividade, a busca inquieta,

impaciente, permanente e esperançosa dos homens no mundo” (FREIRE, 1983, p. 66). Formativas, também, para o docente em um processo de ensinar e aprender rico e expressivo de afetividade que considere as diversas formas de linguagem realmente significativas para as crianças. Assim, consideramos pensar a Sociologia da Infância e a Coordenação Pedagógica na Educação Infantil enquanto base de sustentação aos direitos fundamentais das crianças.

No desenvolvimento de sua prática pedagógica, o docente da Educação Infantil precisa compreender as crianças em seus próprios universos, considerando seus modos de vida, superando a lógica da escolarização e atendendo as crianças a partir de suas demandas, de maneira a constituir um espaço em que as crianças sejam reconhecidas “como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem” (FREIRE, 2000, p. 40), em uma perspectiva de humanização e emancipação.

Nesse sentido, consideramos ser fundamental que o Coordenador Pedagógico, o profissional articulador da formação docente e de alguém que esteja para contribuir e ajudar o professor na construção e efetivação de sua prática, compreenda esse olhar sobre a criança que a Sociologia da Infância vem propondo nos últimos anos, já que é essencial ir além da perspectiva universal de criança. É preciso pensar, ainda, em suas ações e, principalmente, as formações que acontecem em serviço⁸ para um coletivo de professores da educação infantil em uma perspectiva que possa produzir um novo olhar sobre as infâncias, as crianças, o mundo e a escola.

Já em relação ao Coordenador Pedagógico, para discutir sua formação continuada e sua atuação na Educação Infantil, definimos que iremos fundamentar nossa investigação nos estudos das autoras Vera Maria Nigro de Souza Placco e Laurinda Ramalho de Almeida que, nos últimos vinte anos, vêm desenvolvendo estudos e pesquisas⁹ no âmbito nacional, na busca

⁸ Formação de professores em serviço, de acordo com Geglio (2003, p. 113), “é modalidade de formação como sendo aquela que ocorre no próprio local de trabalho desse profissional, ou seja, na escola. Refiro-me a ela como um meio contínuo e consequente para a formação continuada de professores. Um contexto natural e legítimo para o desenvolvimento dessa prática. Uma ação que acontece como o coletivo, e no coletivo dos pares, juntamente com a figura do Coordenador Pedagógico”.

⁹ Pesquisa sobre o coordenador pedagógico (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011) que visava a identificar e analisar os processos de coordenação em curso em escolas de diferentes regiões brasileiras. A pesquisa investigou a coordenação pedagógica em redes estaduais e municipais das cinco regiões do país, com base em dados colhidos nas seguintes capitais: São Paulo (SP), Curitiba (PR), Rio Branco (AC), Goiânia (GO) e Natal (RN). Foram selecionadas quatro escolas por cidade – duas da rede municipal e duas da rede estadual – e, em cada uma delas, foram estudados quatro sujeitos: um coordenador, um diretor e dois professores, perfazendo 16 informantes por região e 80 no total. Como instrumentos de coleta de dados, optou-se por questionários e entrevistas, que foram delineados em consonância com os objetivos da pesquisa. Um grupo de colaboradores

de maior compreensão do trabalho e da identidade do Coordenador Pedagógico no Brasil¹⁰, além das publicações da editora Loyola¹¹. Trata-se de uma linha editorial, elaborada pelas referidas autoras e colaboradores da região sudeste, sobretudo de São Paulo, em que a denominação “coordenador pedagógico” corresponde à figura do supervisor. Em outros estados e/ou municípios do país, essas denominações variam de acordo com a legislação (GEGLIO, 2010).

De tal modo, acreditamos que a especialidade da Coordenação Pedagógica reside em sua capacidade de refletir sobre sua prática cotidiana, compreender o que é mais geral nas situações que envolvem a educação de crianças e a formação de adultos, transformar queixas em soluções, congregar esforços para encontrar alternativas e que faça avançar por meio de suas ações e dos demais educadores da escola (PLACCO; SOUZA, 2010).

Dessa forma, o ato de coordenar oportuniza uma formação que possibilita uma melhor organização do trabalho coletivo, apontando para os professores caminhos que possam intervir e refletir criticamente na realidade que atuam, construindo um trabalho coletivo em que o grupo possa exercer sua autonomia a partir da colaboração e do diálogo. Assim, entendemos que compete ao Coordenador Pedagógico:

locais ficou responsável pela aplicação desses instrumentos em suas respectivas regiões e pela elaboração dos relatórios preliminares. A análise dos dados possibilitou compreender o trabalho dos CP de maneira dinâmica, no processo por meio do qual eles assumem seu papel dentro da escola, junto aos professores, alunos, direção e outros CP – considerando as atribuições e expectativas desses parceiros, assim como aquelas previstas em leis e normativas da rede de ensino à qual pertencem. PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (Coord.). *O Coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita)*. São Paulo: FVC, 2011.

¹⁰ Ao trazer a público no décimo volume da Coleção Coordenador Pedagógico, expressamos nossa satisfação pela trajetória que empreendemos, desde 1998, que se traduz em compromisso compartilhado com a rede pública de ensino, com coordenadores pedagógicos e gestores, como professores, futuros professores e formadores [...] buscamos, então, desenhar possibilidades e alternativas para o enfrentamento das limitações apontadas, com clareza de que o coordenador pedagógico, sozinho, não resolverá todas elas [...]. O retrato do Coordenador Pedagógico Brasileiro, resultado de pesquisa empreendida nas cinco regiões do país, evidencia as carências das escolas, materiais e humanas e a disponibilidade do coordenador em supri-las, o despeito de se desviar de suas funções articuladora, formadora e transformadora. Ao se falar da atuação do Coordenador Pedagógico, não se pode deixar de mencionar a dimensão formativa, seja na perspectiva das metodologias dessa formação (incidentes críticos e espaços de conversa), seja da perspectiva dos resultados de processos formativos em curso no país (PLACCO; ALMEIDA, 2015).

¹¹ O Coordenador Pedagógico e questões da contemporaneidade; O Coordenador Pedagógico e os desafios da educação; O Coordenador Pedagógico e o espaço da mudança; O Coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola; O Coordenador Pedagógico e o atendimento à diversidade; O Coordenador Pedagógico e a formação docente; O Coordenador Pedagógico e a educação continuada; O Coordenador Pedagógico e seus percursos formativos; O Coordenador Pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador; O Coordenador Pedagógico: provocações e possibilidades de atuação.

[...] articular o coletivo da escola, considerando as especificidades e as possibilidades reais de desenvolvimento de seus processos, formar os professores, no aprofundamento em sua área específica e em conhecimentos da área pedagógica, de modo que realize sua prática em consonância com os objetivos da escola e esses conhecimentos; transformar a realidade, por meio de um processo reflexivo que questione as ações e suas possibilidades de mudanças (ALMEIDA, 2010, p. 6-7).

Logo, buscamos pautar as reflexões sobre a formação continuada e a atuação do Coordenador Pedagógico na Educação Infantil, considerando que, nesse cenário em que as crianças precisam ser compreendidas como atores sociais, os profissionais que atuam nessa etapa de ensino necessitam desenvolver práticas que possam possibilitar efetivamente para que essas concepções e perspectivas sejam efetivas na prática diária com as crianças no cotidiano da sala de aula.

1.4 A pesquisa qualitativa

De acordo com Minayo (2010, p. 16), a pesquisa é “a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade”. Dessa maneira, a definição da abordagem metodológica de uma pesquisa está intrinsecamente ligada ao objeto de estudo que se pretende investigar. Ainda segundo a autora, “a metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (p. 16). Assim, a metodologia de uma pesquisa demonstra a necessidade de pensar a articulação entre ao objeto a ser pesquisado, os conceitos e os instrumentos de coleta de dados.

A pesquisa, por estar inserida em sua realidade histórica e em contexto social, por ser uma atividade humana e pela sua dimensão social e política, é atravessada pelos valores e concepções inerentes ao pesquisador, sua percepção de mundo; o seu objeto de estudo está presente em todo o processo de produção do seu conhecimento.

Na verdade, o sujeito do conhecimento não constrói seu objeto isolando-se ou fazendo interrogações a si mesmo. [...], o (re) constrói, em nível do pensamento, formulando indagações sobre a realidade a qual ele próprio pertence em determinado tempo e espaço definidos. [...], não é apenas o pesquisador que empresta sentido à sua produção intelectual, mas todas as pessoas envolvidas, os grupos e as sociedades (OSTERNE; BRASIL; ALMEIDA, 2013, p. 166).

Ao ter em vista o objetivo geral desta pesquisa, que é analisar a formação continuada do Coordenador Pedagógico, bem como a sua atuação nas instituições de Educação Infantil (pré-escola) da Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná, em Rondônia, além dos objetivos específicos, optamos pela condução de um estudo de cunho qualitativo, o qual,

conforme Lüdke e André, “desenvolve-se em uma situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18). Nessa abordagem, busca-se compreender, interpretar e analisar a realidade. Evitam-se generalizações, buscando compreender os significados do ponto de vista dos colaboradores da pesquisa.

Na esteira dessa discussão, o modelo teórico de natureza qualitativa parte da premissa de que o conhecimento não nasce do isolamento e da individualidade e fora de um contexto, mas, sim, de um caráter social e da interação histórica entre os seres. Desse modo, a pesquisa qualitativa possui características singulares, considerando que o seu “objeto” Ser Humano é único, complexo e apresenta inúmeras possibilidades. Para Minayo (1998, p. 22), “[...] no mundo dos significados, das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações médias e estatística” requer do pesquisador um olhar intencional.

Dessa forma, a escolha pela abordagem qualitativa se justifica por acreditarmos que todos os sujeitos participantes contribuem com a construção do conhecimento. Este entendimento implica em afirmar que em dado espaço e tempo a produção e o compartilhamento de saberes operam em âmbito social:

[...] o objeto de estudo das ciências sociais é histórico. Isto significa que cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras. Por sua vez, todas as que vivenciam a mesma época histórica têm alguns traços comuns, dado o fato de que vivemos num mundo marcado pelo influxo das comunicações. Igualmente, as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo (MINAYO, 2010, p. 21).

Ao ter como base o cenário que será fonte para a coleta de dados, a natureza do objeto e o método que referenciará a pesquisa para melhor análise possível, a referência principal para o estudo será o contexto do município de Ji-Paraná-RO, sendo o lócus da investigação o seu sistema municipal de ensino. Destarte, o investigador se preocupa com o contexto compreendendo que as ações são mais entendidas quando observadas em seu contexto.

Dessa maneira, o delineamento metodológico e as etapas planejadas para a realização da pesquisa são essenciais para que os objetivos propostos sejam alcançados, havendo uma relação significativa entre a questão a ser pesquisada e os pressupostos da pesquisa qualitativa. Em uma abordagem qualitativa, o pesquisador vai além de registrar dados; ele busca fazer a análise dos elementos de seu objeto de estudo, propondo que gerem um posicionamento crítico dos envolvidos. A esse respeito, Lüdke e André (1986, p. 4) afirmam

que “os dados não se revelam diretamente aos olhos do pesquisador e nem este os enfrenta desarmado de todos seus princípios e pressupostos, ao contrário, é a partir da interrogação que ele faz aos dados, baseado em tudo que ele conhece do assunto [...]”. Isso possibilita novas reflexões, conduzindo à busca por novos conhecimentos.

Face aos objetivos propostos anteriormente, as técnicas de coleta de dados serão: questionário, entrevista semiestruturada e análise documental. Desse modo, os dados foram coletados por meio desses instrumentos que avaliamos como possíveis de execução, levando em consideração as características da pesquisa que realizamos.

A realização do questionário, da entrevista e da análise documental possibilitou a construção de conhecimentos em relação à formação continuada do Coordenador Pedagógico, bem como sua atuação nas instituições de Educação Infantil, Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná-RO e os documentos norteadores das ações do Coordenador.

1.5 Questionário

Ao considerar que o questionário foi um dos instrumentos utilizados para a coleta de dados, vale ressaltar que é uma técnica viável e pertinente para quando problemas são suscitados, em que o objeto de estudo condiz com questões de cunho empírico, como opiniões, percepções, o posicionamento dos pesquisados (LUDKE; ANDRÉ, 2013).

Nesse contexto, acreditamos que a aplicação desse instrumento de coleta de dados foi importante para realizar um mapeamento dos profissionais que atuam na Coordenação Pedagógica nas instituições de Educação Infantil; caracterizando seu perfil e trajetória profissional; e os processos de sua formação continuada, ou seja, uma forma de considerar as diferentes trajetórias dos participantes.

Para a aplicação desse instrumento, a Gerente da Educação Infantil, em dezembro de 2019, foi contatada e os objetivos da pesquisa foram explicados; então, surgiu um convite para participar do primeiro encontro dos Coordenadores que estava previsto para o início de 2020. Nesse encontro, tive a oportunidade de apresentar a pesquisa e falar acerca dos seus objetivos; vale ressaltar que fui recebida com muito carinho por todos, apesar de estar muito nervosa com o momento, pois sempre estive com as coordenadoras na condição de formadora e, naquele momento, foi diferente: estar ali como pesquisadora me deixou um pouco insegura. Mas ocorreu tudo dentro do planejado. Lembrando que entreguei os questionários e algumas coordenadoras já responderam; para outras, ficou combinado que eu passaria nos CEMEI para

recolher. Procurei deixar as colaboradoras à vontade, dando o tempo necessário para que respondessem ao questionário.

Para a coleta de dados, principalmente o questionário que, segundo Gil (2008, p. 128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”, aplicamos essa técnica a 11 Coordenadoras Pedagógicas que atuam nos Centros de Educação Infantil no município de Ji-Paraná, estado de Rondônia; obtivemos o quantitativo 8 questionários respondidos. Cumpre salientar que o município de Ji-Paraná conta com 13 centros que atendem, exclusivamente, a Educação Infantil, sendo que, desses, duas instituições são filantrópicas/conveniadas e um centro está sem coordenadora pedagógica.

O questionário com questões abertas foi utilizado para o levantamento do perfil dos profissionais que atuam na coordenação pedagógica das escolas de educação infantil: Quem são? Quais suas características de faixa etária? Formação acadêmica? Experiência profissional e trajetória na educação infantil? Sua formação continuada? Logo, esse instrumento de coleta de dados nos permitiu basicamente traduzir os objetivos de pesquisa em questões específicas.

A aplicação do questionário para a coleta de dados foi importante para o mapeamento das questões que consideramos fundamentais para o andamento da pesquisa. O sucesso dessa etapa de pesquisa é fundamental para que os dados coletados atendam às necessidades da próxima etapa da pesquisa, que foi a entrevista semiestruturada.

1.6 Entrevista semiestruturada

Após a análise das respostas do questionário, foram selecionadas 5 coordenadoras para participar da entrevista semiestruturada, com a “[...] finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados” (ANDRÉ, 1995, p. 28).

Com o quantitativo de 8 questionários respondidos, considerando que têm 2 coordenadoras que iniciaram na função em 2020, outra que ainda não tem um ano de atuação na coordenação, além de 2 coordenadoras que não quiseram participar da pesquisa, restou-nos 3 colaboradoras que estão atuando na função e tivemos a participação de 2 que atuaram até no final de 2019 na função de Coordenadora, por isso o quantitativo de 5 coordenadoras entrevistadas. Assim, os critérios para a escolha desse quantitativo para realizar a entrevista foram: quem tem mais tempo de atuação na Coordenação Pedagógica da Educação Infantil; a

Coordenadora Pedagógica que atuou na Educação Infantil como professora; a Coordenadora que atende a um quantitativo maior de professores.

Para realizar a pesquisa com as professoras, o critério era estar atuando como docente na educação infantil; já ter atuado com as turmas de Pré I e II; ter mais de um ano na docência na educação infantil e ter sido acompanhada em algum momento por uma coordenadora pedagógica. Contamos com a colaboração de 6 docentes para entrevista. A princípio, a intenção era entrevistar 10 docentes, mas, devido à dificuldade de encontrar docentes com disponibilidade de participar da pesquisa, conseguimos a participação de 6, que também consideramos um número significativo para o estudo; novamente, agradecemos a essas profissionais pela disponibilidade.

Vale ressaltar que entramos em contato com as coordenadoras para entrevista, isso de forma individual, sendo tranquilo esse momento. Com as professoras, houve um pouco de resistência, mas, à medida que explicava os objetivos da pesquisa, ficavam mais seguras para falar. Procurei deixar claro que não era intenção avaliar o trabalho das coordenadoras, e isso deixou as professoras colaboradoras mais tranquilas. Acreditamos que, para uma boa realização da entrevista semiestruturada, é necessário que o entrevistador passe confiança para o entrevistado. Além do mais, requer do entrevistador certa agilidade e maturidade para conduzi-la de forma consistente. O objetivo é proporcionar um discurso livre para o entrevistado, sem que deixe de focar no tema proposto. Conforme Triviños (1987), a entrevista mais adequada para a pesquisa qualitativa é a que propõe esquemas menos estruturados, mais livres, sem imposições rígidas nas questões.

Uma das características desse instrumento de coleta de dados é a utilização de um roteiro previamente elaborado. As vantagens da entrevista semiestruturada consistem na flexibilidade e na chance de rápida adaptação, em que pode ser ajustada tanto ao entrevistado quanto as circunstâncias. Segundo Lüdke e André (1986, p. 34), “a vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela nos permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Nessa perspectiva, a entrevista foi dividida em duas partes: a primeira, com questões voltadas à temática para as Coordenadoras Pedagógicas, e a segunda, com questões que foram elaboradas para as professoras com a intenção de identificar a compreensão das docentes a respeito da atuação do Coordenador Pedagógico referente à organização da prática pedagógica da Educação Infantil (pré-escola).

Para Duarte, as entrevistas,

[...] se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelece no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p. 215).

Os relatos oriundos das 5 Coordenadoras Pedagógicas entrevistadas permitiram a elaboração de conhecimento a respeito dos processos de formação continuada e atuação das coordenadoras para o trabalho na educação infantil do município de Ji-Paraná, quais suas concepções de infância, criança e educação infantil que subsidiam a prática pedagógica desses profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil (pré-escola). Também, a correspondência ou não com suas atuais atividades. Já os relatos das Professoras Colaboradoras permitiram atuar na construção de conhecimento sobre a importância do Coordenador Pedagógico para a formação, o trabalho e a prática docente na Educação Infantil.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 37), “é importante que o entrevistado esteja bem informado sobre os objetivos da entrevista e de que as informações serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa [...]”. Ressaltamos que as entrevistas foram registradas por intermédio da gravação em áudio com autorização expressa dos participantes por meio de assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), que serviram para análise posterior.

Entendemos que a transcrição da entrevista também é um momento de análise para o pesquisador, pois, ao transcrever a fala dos colaboradores da pesquisa, ele tem a oportunidade de reviver a cena da entrevista e os aspectos da interação; dessa forma, tem condições de analisar e compreender os registros obtidos com mais eficácia. Enfatizamos que o projeto foi submetido à Plataforma Brasil, para análise do Comitê de Ética em Pesquisa, tendo sido aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Católica Dom Bosco, que expediu o parecer consubstanciado n. 3.620.128 em 3 de outubro de 2019.

1.7 Análise documental

Outra técnica adotada neste estudo foi a análise documental, que permitiu aprofundar e complementar as informações coletadas. Cabe salientar que os documentos foram utilizados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas

(ANDRÉ, 1995), por exemplo: as orientações norteadoras para o trabalho do Coordenador Pedagógico propostas pela Secretaria Municipal de Educação que organizam a formação continuada desse profissional, elementos que podem se constituir em importantes fontes a respeito de como os trabalhos desses profissionais estão organizados e orientados pela Secretaria Municipal de Educação.

Lüdke e André (1986) consideram documentos qualquer material escrito que possa ser usado como fonte de informação. Flick (2009) afirma ainda que o pesquisador deve considerar os documentos como “meios de comunicação”, pois, na sua elaboração, há sempre uma intencionalidade, sendo que o desafio dessa técnica será do pesquisador para selecionar e tratar dos dados levantados. Nesse contexto, entramos em contato com a Secretaria Municipal de Educação, na pessoa da Gerente da Educação Infantil do município, para o levantamento dos documentos já mencionados.

1.8 Análise de conteúdo

Os dados coletados, conforme já descrito, foram analisados por meio da análise de conteúdo que, segundo Bardin (1977, p. 42), “[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter procedimentos sistemáticos com o objetivo de descrição do conteúdo”. Assim, esse modelo enriquece a tentativa exploratória, elevando a possibilidade de descoberta.

Nesse contexto, a análise do conteúdo permitiu reconstruir indicadores, valores, atitudes, opiniões, conceitos e estereótipos. Para Franco (2008), o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela oral ou escrita, gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada, expressando sempre um sentido e um significado, isto é, todo texto traz consigo a representação do seu contexto de elaboração.

Dá ser necessário dominar os conceitos básicos que alimentam esse conteúdo por meio das três etapas assinaladas por Bardin (1977), como sendo básicas nos trabalhos com a análise de conteúdo: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a saber:

1. a pré-análise, cujo objetivo central é a organização, sendo necessário estabelecer um programa, que pode ser flexível, mas preciso;
2. a exploração do material, cuja atividade maior é a administração sistemática das decisões tomadas durante a pré-análise e consiste de operações de decodificação;
3. o tratamento dos resultados obtidos e interpretação (BARDIN, 1977, p. 44).

Ao ter em vista os três polos cronológicos que classificam as fases de análise, a pré-análise, a fase de organização, corresponde a um período de intuições, tendo por objetivo operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais de forma precisa. Essa fase inclui três momentos importantes: primeiro, a escolha dos documentos que serão submetidos à análise; segundo, a formulação das hipóteses e dos objetivos; e, por fim, a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final.

Como a função da pré-análise é a organização, o que deve ser feito de imediato é o conhecimento dos documentos que deverão ser analisados, deixando-se invadir por impressões e orientações por meio do que a autora denomina leitura “flutuante”; ou seja, a exploração do material, que é a fase prioritariamente de codificações, e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação, quando estes são manipulados no intuito de torná-los “significativos” (falantes) e válidos, isto é, a organização em grupos ou categorias.

Para Franco (2008, p. 20), toda análise de conteúdo deve ser direcionada a partir da “sensibilidade, da intencionalidade e da competência teórica do pesquisador”. Dessa forma, considerando o material coletado, foi possível dispor de elementos qualitativos a respeito da formação continuada e da atuação do Coordenador Pedagógico das instituições de Educação Infantil e Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná, estado de Rondônia, o que possibilitou a sistematização e a categorização dos dados levantados, os quais foram categorizados em categorias e subcategorias relacionadas aos objetivos da pesquisa.

1.9 As colaboradoras da pesquisa

As colaboradoras da pesquisa foram 5 Coordenadoras Pedagógicas que atuam nas instituições de Educação Infantil do município de Ji-Paraná. São graduadas em Pedagogia, têm cursos de pós-graduação e todas atuaram como professoras de educação infantil em algum momento de suas trajetórias profissionais. Do quantitativo das 5 apenas uma fez concurso para a função de supervisão escolar; as demais fizeram concursos para professora e estão atuando na função de coordenadora pedagógica a convite da Secretaria de Educação, sendo chamadas de professoras formadoras. As colaboradoras, entre docência e coordenação, possuem mais de 5 anos de experiência na Educação Infantil e 6 como docentes que atuam na Educação Infantil com turmas de Pré I e Pré II no município de Ji-Paraná e que, em algum momento da trajetória profissional, foram acompanhadas por uma Coordenadora Pedagógica.

1.10 Contexto da pesquisa

Nesta seção, temos o intuito de apresentar o local onde foi realizada a pesquisa. Segundo o censo realizado em 2010, o município de Ji-Paraná tem uma população de, aproximadamente, 116.610 habitantes. É o segundo maior município do estado de Rondônia (BRASIL, IBGE, 2010).

O município de Ji-Paraná está localizado no estado de Rondônia e faz parte da Amazônia Legal; como tal, sua colonização passou por questões de exploração de suas riquezas naturais das chamadas drogas do sertão pelos colonizadores que buscavam suas jazidas de ouro, surgindo os primeiros núcleos habitacionais. Ji-Paraná nasceu da ocupação de uma área de floresta localizada na província de Mato Grosso, durante o Brasil Imperial.

Às margens do rio Machado e Urupá, formou-se um acampamento de seringueiros do qual surgiu o município, após a dizimação e expulsão dos povos indígenas, pelo fluxo migratório e a distribuição de terras. A história de Ji-Paraná está ligada à construção da BR 364, à construção da estação telegráfica e ao ciclo da borracha (NEVES, 2009). Sua fundação foi em 17 de abril de 1945; sua instalação, porém, deu-se em 22 de novembro de 1977, data em que se comemora o aniversário e emancipação. Vale acrescentar que o município de Ji-Paraná, do ponto de vista cartográfico, está constituído a partir de três grandes partes: a urbana e rural, a Terra Indígena Igarapé Lourdes e a Reserva Biológica do Jaru.

Na área educacional, Ji-Paraná conta, atualmente, com três instituições de nível superior, sendo duas particulares e uma federal. Na rede municipal, conta com 32 escolas (urbanas e rurais) e 43 escolas da rede estadual. É nesse contexto em que este estudo foi desenvolvido.

Ao levar em consideração que a pesquisa tem a sua centralidade na formação e atuação do Coordenador Pedagógico da Educação Infantil, buscamos compreender como a formação continuada e a atuação na educação infantil desses profissionais têm se apresentado nas produções científicas. Portanto, na seção seguinte, são apresentadas as produções concernentes ao objeto de estudo.

1.11. Estado do conhecimento – pesquisas concernentes ao objeto de estudo

Em busca de aproximações com o problema da pesquisa, realizamos o Estado do Conhecimento que, segundo Romanowski e Ens (2006, p. 39), “o estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado “estado do

conhecimento”. Brzezinski (2006) afirma que, por meio do estado do conhecimento, se fará a primeira edificação acerca das produções de uma determinada área.

Nesse sentido, como nosso objetivo consiste em analisar a formação continuada e a atuação do Coordenador Pedagógico nas instituições de Educação Infantil em Ji-Paraná/Rondônia, realizamos um levantamento junto à base de dados no Banco de Teses do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia – IBICT; e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Para essa busca, utilizamos os descritores “educação infantil”, “coordenação pedagógica” e formação continuada. Foram encontrados 160 trabalhos e selecionadas 6 dissertações e 2 teses.

O recorte temporal contempla um período de 4 anos (trabalhos realizados de 2014 a 2018). Essa escolha se justifica por consideramos que, nesses últimos anos, houve um aumento significativo de estudos sobre Educação Infantil, que contribuíram efetivamente para uma maior visibilidade da educação da criança pequena, como também em relação à formação dos profissionais que atuam nessa etapa de ensino. Apesar da quantidade de trabalhos apresentados na seleção, priorizamos os que contemplavam o Coordenador Pedagógico na Educação Infantil.

Para a organização dos trabalhos, elaboramos um quadro com os seguintes itens: título das produções, nome do autor, nome do orientador, ano da defesa, a Instituição de Ensino Superior e Programa de Pós-graduação (PPG) aos quais estão vinculados. Sendo assim, de acordo com Ferreira:

[...] nesse esforço de ordenação de uma certa produção de conhecimento também é possível perceber que as pesquisas crescem e se espessam: ampliam-se em saltos ou em movimentos contínuos; diversificam-se os locais de produção: em algum tempo ou lugar ao longo de um período (FERREIRA, 2002, p. 265).

Quadro 1: Dissertações pesquisadas a partir do Banco de Teses do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia – IBICT; e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

Título	Autor(a)	Orientador(a)	Ano	Instituição	T/D
Coordenação pedagógica em instituições de educação infantil de São Paulo: formação e profissão	Janaina Cacia Cavalcante Araújo	Mônica Appezzato Pinazza	2018	Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação.	Tese
O coordenador	Luízyana Magda Coêlho dos	Laurinda Ramalho de	2017	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São	Dissertação

pedagógico da Educação Infantil na perspectiva de seus professores	Santos	Almeida		Paulo. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação.	
A atuação de uma coordenadora pedagógica no Centro de Educação Infantil da SME/SP: cantos e saberes que encantam	Raquel Maria Bortone Fermi	Marli Eliza Dalmazo Afonso de André	2017	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.	Dissertação
A organização do meio social educativo da atividade de coordenação pedagógica na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural.	Lívia Maria Oliveira Silva de Seixas,	Sônia Regina dos Santos Teixeira	2017	Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação, Belém. 2017. Programa de Pós-Graduação em Educação.	Dissertação
O Cotidiano do Coordenador Pedagógico na visão da complexidade : práticas de formação continuada no cenário da educação infantil	Barbara Raquel do Prado Gimenez Corrêa	Marilda Aparecida Behrens	2016	Pontifícia Universidade Católica do Paraná Escolas de Educação e Humanidades – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE.	Tese
Uma experiência de formação continuada: o papel do coordenador pedagógico e do registro reflexivo na formação de professores de Educação Infantil	Fabiana Bartholomeu,	Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches,	2016	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.	Dissertação

A contribuição da formação continuada para a atuação dos coordenadores pedagógicos da educação infantil de São Bernardo do Campo.	Sandra Regina Brito de Macedo	Helena Coharik Chamlian	2014	Universidade de São Paulo Programa: Educação.	Dissertação
A coordenação pedagógica na educação infantil: o trabalho observado e as perspectivas da coordenadora e das professoras de uma creche municipal	Jorgiana Ricardo Pereira	Rosimeire Costa de Andrade Cruz	2014	Universidade Federal do Ceará.	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora.

Dos trabalhos analisados, as 06 dissertações selecionadas apresentam a temática Coordenação Pedagógica e Educação Infantil, com investigações relacionadas: à atuação da Coordenação Pedagógica na Educação Infantil; às perspectivas dos docentes em relação à atuação desse profissional; ao papel do coordenador pedagógico na formação continuada do docente; à organização do trabalho do Coordenador Pedagógico na Educação Infantil. Foram desenvolvidas por: Santos (2017), Fermi (2017), Seixas (2017), Bartholomeu (2016), Macedo (2014) e Pereira (2014).

Em relação às teses, foi possível constatar que ainda são poucos os estudos sobre esse objeto, considerando a relevância da temática Educação das crianças pequenas e formação dos profissionais que nela atuam. Os trabalhos de Corrêa (2016) e Araújo (2018) estão relacionados com a formação inicial e continuada do Coordenador Pedagógico na Educação Infantil e seu papel como formador de seus pares. Dessa forma, acreditamos que os trabalhos selecionados possibilitaram reflexões que certamente subsidiaram a elaboração da tese.

Araújo (2018), em sua tese intitulada “**Coordenação Pedagógica em instituições de Educação Infantil de São Paulo: formação e profissão**”, desenvolveu uma pesquisa

qualitativa. Para levantamento dos dados, foi utilizada a técnica de grupo focal, seus colaboradores foram 16 coordenadores pedagógicos da rede pública municipal da cidade de São Paulo. Teve como objetivo contribuir para a compreensão de questões concernentes à formação e à profissão de profissionais atuantes no cargo de Coordenação Pedagógica na Educação Infantil da rede pública municipal da cidade de São Paulo, em CEIs (Centro de Educação Infantil) e EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil).

A autora parte da ideia de que a Coordenação Pedagógica tem uma responsabilidade crucial dentro da instituição com o coletivo dos professores, com a implementação do Projeto Político-Pedagógico e seus desdobramentos em nível dos planos de ação e das realizações cotidianas.

Vale ressaltar que a autora chama atenção a partir do seu mapeamento sobre as pesquisas que se aproximam do seu objeto de estudo, que são poucos estudos sobre a temática Educação Infantil e Coordenação Pedagógica. Destaca, também, que houve uma ampliação considerável da produção acadêmico-científica nas últimas duas décadas, tematizando questões referentes à Educação Infantil.

Em relação aos resultados, a autora aponta que os dados revelam uma fragilidade na formação inicial dos profissionais da Coordenação Pedagógica, como nos processos formativos oferecidos pelos órgãos da municipalidade ou mesmo buscados no plano de especialização pelos próprios profissionais. Ademais, essa formação é extremamente importante para os avanços dos estudos relacionados à formação em serviço e à liderança especificamente em Educação Infantil.

O trabalho de Santos (2017), dissertação intitulada “**O Coordenador Pedagógico da Educação Infantil na perspectiva de seus professores**”, teve como objetivo analisar o profissional Coordenador Pedagógico da Educação Infantil, na perspectiva dos professores que atuam em uma creche e pré-escola pública, em um município da Grande São Paulo.

Utilizou uma abordagem qualitativa e, como instrumento para a coleta de dados, a entrevista reflexiva. Na organização do material coletado, a autora elenca dois pontos norteadores: o perfil das professoras entrevistadas e a visão das professoras sobre a atuação da Coordenação Pedagógica, sendo que ela subdivide este segundo em seis itens: o depoimento de uma professora entrevistada; as atribuições da Coordenação Pedagógica; um projeto coletivo concretizado; o que o professor faria de diferente se fosse Coordenador Pedagógico; as palavras que podem definir a Coordenadora Pedagógica; e, um último item, as metáforas relacionadas ao trabalho docente e da Coordenação Pedagógica.

A partir das informações coletadas, a autora afirma que as professoras têm experiências bem diferenciadas que podem ser otimizadas no espaço da formação na escola. Afirma também, a partir dos dados produzidos, que elas reconhecem a importância do Coordenador Pedagógico e destacam o quanto é necessário que esse profissional tenha clareza de suas atribuições específicas. Sendo assim, o estudo traz contribuições significativas para pensarmos a função do Coordenador Pedagógico em um espaço com tantas especificidades, como a creche. Segundo a autora, é inegável a importância desse profissional para a construção de uma educação de qualidade para as crianças pequenas.

Na dissertação intitulada “**A atuação de uma Coordenadora Pedagógica no Centro de Educação Infantil da SME/SP: cantos e saberes que encantam**”, Fermi (2017) teve por objeto de estudo a ação do coordenador pedagógico no processo de formação continuada que ocorre em um Centro de Educação Infantil Municipal da Cidade de São Paulo. Para a construção dos dados, utilizaram-se a entrevista, a observação e a análise de documentos, além do grupo de discussão.

A pesquisa foi de cunho qualitativo tipificada como um estudo de caso. Segundo Fermi (2017), os dados coletados indicaram que a Coordenadora Pedagógica pesquisada é comprometida com a formação continuada das professoras e com a defesa dos direitos das crianças. Durante o estudo, ficou evidente o empenho da coordenadora para possibilitar aos docentes conhecimentos importantes sobre o trabalho com crianças pequenas.

O estudo de Seixas (2017), dissertação intitulada “**A organização do meio social educativo da atividade de coordenação pedagógica na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural**”, investiga a atuação de uma Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil na organização do meio social educativo destinado à formação dos professores. Trata-se de uma pesquisa do tipo estudo de caso em uma perspectiva qualitativa, fundamentada na teoria histórico-cultural, principalmente nas ideias de Vygotsky.

Ao partir dessa fundamentação teórica, a pesquisadora interpreta o papel do Coordenador Pedagógico como o organizador do meio social educativo para a formação continuada dos professores, visto que ele é um profissional da educação cuja principal atribuição é formar o professor em serviço e acompanhar o trabalho pedagógico por ele realizado. A pesquisa foi realizada no município de Ananindeua-PA e os instrumentos para a coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas, roteiro de observação e anotações no caderno de campo das atividades desenvolvidas pela coordenadora.

De acordo com a autora, os resultados apontam que a formação inicial e continuada da Coordenadora Pedagógica não possibilitou uma consistência teórica, mas que ela demonstra preocupação com a qualidade da formação das professoras e busca oportunizar a ampliação dos conhecimentos em relação ao desenvolvimento infantil e da organização do trabalho pedagógico.

Já a tese de Corrêa (2016), intitulada “**O Cotidiano do Coordenador Pedagógico na visão da complexidade: práticas de formação continuada no cenário da educação infantil**”, teve como objetivo analisar reflexivamente os processos de concepção e desenvolvimento do cotidiano do Coordenador Pedagógico em ações de formação continuada, sob à luz da Complexidade, visionando práticas formadoras na Educação Infantil.

Foi um estudo empírico de natureza qualitativa; o método da pesquisa foi o estudo de caso, tendo como instrumentos de coleta de dados a entrevista episódica (semiestruturada), a observação participativa e a pesquisa bibliográfica. Para a análise dos dados, empregou-se a análise de conteúdo. Os colaboradores da pesquisa foram nove coordenadores pedagógicos atuantes nos Núcleos Regionais da Educação – NREs – do município de Curitiba, nomeados na carreira de profissional da educação desse município como suporte técnico-pedagógico.

De acordo com a autora, o embasamento teórico e o viés articulador dos argumentos da tese foram pautados no pensamento postulado por Edgar Morin (1921 – em vida), o qual formulou em sua teoria da Complexidade as possibilidades de compreensão e análise, em uma mediação transdisciplinar que permite entender a ação.

Em relação aos capítulos da tese, a autora, no primeiro momento, apresenta o percurso metodológico da pesquisa, trazendo referências que permitem aberturas de análise emanadas da abordagem qualitativa. No capítulo 2, trata dos aspectos legais sobre a profissão do Coordenador Pedagógico e evidencia o cenário em que a pesquisa foi realizada. No capítulo 3, busca compreender como os Coordenadores Pedagógicos entendem as especificidades do seu pensar e fazer profissional, como concebem e definem a formação continuada como sendo sua principal ação nos espaços escolares. No capítulo 4, delinea o pensamento e reflete ações dos coordenadores pedagógicos em projetos de formação continuada realizados no dia a dia do seu trabalho profissional, as concepções e tensões, as necessidades e realizações. As considerações finais trazem a retomada do objeto da pesquisa frente ao problema e objetivos traçados, evidencia a reflexão feita no decorrer dos capítulos e busca argumentar, em tese, a compreensão característica da metodologia de estudo de caso na abordagem qualitativa.

A autora aborda o cotidiano dos Coordenadores Pedagógicos nos processos de formação continuada e essa formação acontece com os Coordenadores Pedagógicos que atuam nos Centros de Educação Infantil, sob a ótica da Complexidade. Afirma que optou por uma dimensão que:

[...] considere a complexidade do tempo presente, suas intercorrências suas referências, suas multifaces, seus múltiplos embricamentos que podem desencadear a relação tensional entre cenário, realidade, ideal e inúmeras variáveis inerentes às ações humanas nesse contexto sociocultural que todos vivemos na atualidade (CORRÊA, 2016, p. 3).

Em relação ao cotidiano do Coordenador Pedagógico, fica evidente que:

É vinculado às diferentes tensões e demandas do cotidiano do espaço escolar, o qual se embrenha em diferentes ocorrências de uma sociedade em permanente crise. As questões indicadas convergem para as percepções do cotidiano desse profissional que se estabelece a iniciar pela divergência do nome da função, como já temos chamado a atenção desde o início desse trabalho (CORRÊA, 2016, p. 64).

A pesquisadora evidenciou que os resultados apontam que a legislação federal sobre o exercício profissional do Coordenador Pedagógico abre espaço para diferentes interpretações dos legisladores estaduais e municipais, sendo os estados e municípios que delimitam e fornecem as diretrizes de atuação do Coordenador Pedagógico. Ademais, que as inúmeras tarefas atribuídas aos Coordenadores Pedagógicos os colocam na exaustão pessoal e emocional, podendo comprometer sua ação como articulador pedagógico. Ainda, as definições teóricas sobre a formação continuada se distanciaram da narrativa em referência à prática, evidenciando a tensão entre teoria conceitual à prática profissional.

O trabalho de dissertação de Bartholomeu (2016), intitulado “**Uma experiência de formação continuada: o papel do Coordenador Pedagógico e do registro reflexivo na formação de professores de Educação Infantil**”, teve como foco o papel do Coordenador Pedagógico na formação continuada em uma creche na cidade de São Paulo, tendo o registro reflexivo como estratégia de formação. A pesquisa foi de abordagem qualitativa e, como procedimento metodológico, utilizou-se a análise documental de registros de um grupo de professoras, elaborados no período de 2014 a 2016, considerando as quatro categorias de análise: o foco na observação das crianças e o exercício de uma escrita reflexiva; a relação teoria e prática; a consciência e a intencionalidade; e a manifestação de emoções na escrita.

A autora faz uma reflexão de como os estudos sobre formação continuada têm influenciado a atuação do Coordenador Pedagógico e que há uma defesa de que a coordenação e professores devem ser parceiros na organização de projetos de estudos para

pensar e repensar o cotidiano nas instituições educacionais, cabendo ao Coordenador ser o interlocutor do professor nas suas ações diárias.

Já a dissertação de Macedo (2014) teve como objetivo investigar a formação continuada oferecida aos Coordenadores Pedagógicos que atuavam em instituições que atendem crianças de 3 e 5 anos de idade, no município de São Bernardo do Campo, entre os anos de 2011 e 2012. Intitulada “**A contribuição da formação continuada para a atuação dos Coordenadores Pedagógicos da Educação Infantil de São Bernardo do Campo**”, a pesquisa se caracterizou com um estudo empírico de cunho qualitativo, sendo que, para a coleta de dados, utilizaram-se a entrevista e a análise dos planos de formação dos orientadores pedagógicos, que são os responsáveis pela formação dos Coordenadores Pedagógicos.

Destacamos, neste trabalho, a articulação que a autora faz em relação à Coordenação Pedagógica, à formação continuada e Educação Infantil, colocando como esses campos se entrelaçam ao longo da pesquisa e suas concepções a partir de uma fundamentação teórica.

O Coordenador Pedagógico é o profissional da educação que tem como foco a formação continuada de professores e a elaboração do projeto político-pedagógico. A escola de Educação Infantil se constitui como espaço de interações; é um local privilegiado para proporcionar o desenvolvimento e aquisição de aprendizagens pelas crianças pequenas, sendo necessária a formação continuada para que os profissionais possam refletir o seu fazer.

A pesquisadora conclui que a formação continuada do Coordenador Pedagógico do município de São Bernardo do Campo possibilitou momentos de reflexões sobre a complexidade da atuação do Coordenador Pedagógico; proporcionou momentos de troca de experiências entre os coordenadores pedagógicos e destacou a necessidade da coletividade para a elaboração do projeto político-pedagógico.

Pereira (2014) desenvolveu sua dissertação intitulada “**A Coordenação Pedagógica na Educação Infantil: o trabalho observado e as perspectivas da coordenadora e das professoras de uma creche municipal**” e teve como foco investigar o trabalho da Coordenação Pedagógica e apreender a sua relação com as práticas pedagógicas docentes, apreendendo as perspectivas das professoras e da coordenadora pedagógica. A pesquisa se caracterizou como qualitativa, do tipo estudo de caso.

As colaboradoras foram uma Coordenadora Pedagógica e quatro professoras de uma creche municipal do Ceará, que funciona em tempo integral. Para o levantamento dos dados, foram realizadas sessões de observação participante do cotidiano de trabalho da Coordenadora Pedagógica, no período de setembro a novembro de 2013, e entrevistas individuais

semiestruturadas com a Coordenadora Pedagógica e as professoras, tendo como foco suas percepções sobre o trabalho da Coordenação Pedagógica e sua relação com as práticas pedagógicas docentes.

Segundo a pesquisadora, a análise dos dados aponta que: o trabalho cotidiano da Coordenação Pedagógica, na instituição pesquisada, relaciona-se de forma pouco colaborativa para a constituição de práticas pedagógicas de boa qualidade por parte das professoras e não contribui para a construção da profissionalidade específica das professoras de Educação Infantil. Ainda, destaca que a percepção da Coordenadora Pedagógica sobre o seu trabalho se apoia na ideia de amor à profissão e às crianças e indica confiança em sua qualidade. Conclui que é preciso pensar o perfil do profissional que atua na Educação Infantil, neste caso, dos profissionais que assumem a coordenação pedagógica, dialogando para isso com suas necessidades de formação inicial e continuada.

1.12. Reflexões a partir dos trabalhos analisados

Com o processo de levantamento e leitura dos trabalhos mapeados, iniciamos a análise a partir das reflexões que foram surgindo durante o processo, tais como: a atuação do Coordenador Pedagógico na Educação Infantil tem sido objeto de investigação nos programas de Pós-Graduação em nosso país? Quais regiões apresentam mais estudos sobre essa temática? Que tipologia de pesquisa foi mais utilizada pelas produções acadêmicas? Em quais referenciais teóricos e metodológicos os pesquisadores se fundamentaram?

Em relação à metodologia utilizada nos trabalhos analisados, os oito trabalhos estão pautados na abordagem qualitativa. O estudo de caso aparece em três estudos: Fermi (2017), Corrêa (2016) e Pereira (2014), e os outros autores: Araújo (2018), Macedo (2014), Bartholomeu (2016), Seixas (2017) e Santos (2017) não mencionaram o delineamento da pesquisa.

Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram: em primeiro, entrevista; em segundo, questionário; em terceiro, análise documental; em quarto, observação; e, em quinto, grupo focal. Vale salientar que aparece mais de um instrumento para a coleta dos dados nos estudos. Os colaboradores das pesquisas foram: coordenadores, professores, diretores e técnicos das secretarias de educação.

Em relação ao local das pesquisas, três foram realizadas somente com Coordenadoras da creche: Fermi (2017), Bartholomeu (2016) e Pereira (2014). Já envolvendo Coordenadoras

da creche e pré-escola, foram duas: Santos (2017) e Seixas (2017), e três no âmbito das Secretarias envolvendo Coordenadoras da creche e pré-escola: Araújo (2018), Corrêa (2016) e Macedo (2014).

Quanto aos referenciais teóricos, podemos afirmar que estão organizados em três temáticas: Formação Continuada, Coordenação Pedagógica e Educação Infantil. Em todas as pesquisas, estão definidos quais autores e concepções embasam essas discussões. Para a formação continuada, os autores que mais aparecem são: Tardif (2012), Canário (1999; 2005), Imbernón (2004), Nóvoa (2009) e Oliveira-Formosinho (2007); já para Coordenação Pedagógica, os mais citados foram: Placco, Almeida, Souza (2012). Vale ressaltar que esses autores são citados em todos os trabalhos analisados. Em relação à Educação Infantil, os que mais aparecem são: Kuhlmann (2000), Rosemberg (1994), Oliveira (2011), Rizzo (2003), Kishimoto (1988) e Kramer (2003). Esses autores aparecem nas reflexões das pesquisadoras a partir de suas escolhas metodológicas e dados coletados.

Cabe destacar, também, que apenas dois trabalhos assumem um referencial teórico específico, como o caso da pesquisa de Seixas (2017), fundamentada na teoria histórico-cultural, principalmente nas ideias de Vygotsky. Para a autora, “nessa perspectiva teórica, o processo educativo apresenta três elementos fundamentais: o professor, o aluno e o meio social educativo” (SEIXAS, 2017, p. 14).

Corrêa (2016), como escopo teórico e viés articulador dos argumentos em tese, optou por investigar o pensamento postulado por Edgar Morin (1921 – em vida), o qual formulou em sua teoria da Complexidade as possibilidades de compreensão e análise, em uma mediação transdisciplinar para ter conhecimento da ação.

O que também chamou atenção é o fato da quantidade de pesquisas da Universidade Católica de São Paulo, pois, das seis dissertações analisadas, uma é do programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação, Psicologia da Educação – Santos (2017) – e duas do Programa de Mestrado Profissional: Formação de Formadores – Fermi (2017) e Bartholomeu (2016). De acordo com Silva (2015), o referido programa vem produzindo dissertações sobre a Coordenação Pedagógica, com foco na identidade e no seu papel na formação continuada de professores em São Paulo. Ainda, segundo a autora:

Laurinda Ramalho de Almeida e Vera Maria Nigro de Souza Placco, ambas professoras do mencionado programa de pós-graduação da PUC-SP, são as organizadoras de uma coleção de livros sobre a coordenação pedagógica, com nove títulos publicados até 2013. Esta série é dirigida aos coordenadores pedagógicos.

segundo as organizadoras, com o objetivo de auxiliá-los a compreender e pensar seu papel no cotidiano escolar (SILVA, 2015, p. 3).

Diante das análises realizadas dos oito estudos selecionados, cinco estão concentrados na região Sudeste, mais especificamente na cidade de São Paulo e região; um na região Sul; um na região Nordeste e um na região Norte. Há uma concentração dos estudos na região Sudeste, de acordo com o já mencionado em relação à instituição que apresenta um número significativo de trabalhos com essa temática.

Considera-se, também, que o cargo e a função do Coordenador Pedagógico estão em consonância com a organização e diretrizes legais de cada estado e município; as pesquisas sobre essa temática se mostram cada vez mais relevantes para manifestar como está sendo construída a trajetória desse profissional no país. Julgamos importante refletir sobre essa questão, uma vez que é necessário ampliar esses estudos para outras regiões do país. Assim, acreditamos que o estado do conhecimento pode nos

[...] apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

A partir desse mapeamento, procuramos conhecer como nosso objeto vem se delineando no cenário educacional. Acreditamos que realizar o estado do conhecimento é importante para conhecer as diferentes produções acadêmicas e seus resultados, além das lacunas existentes que podem direcionar a elaboração de futuras pesquisas.

Em relação aos trabalhos, apontamos, das seis dissertações analisadas, os trabalhos de Fermi (2017), Bartholomeu (2006) e Pereira (2014), que tratam da atuação do Coordenador Pedagógico com foco no seu papel como articulador da formação continuada, tendo como cenário o atendimento aos professores da creche, distanciando-se do nosso objeto de estudo.

Já os trabalhos de Santos (2017), Seixas (2017) e Macedo (2014), têm como foco a atuação do Coordenador Pedagógico na creche e pré-escola, sendo o coordenador o articulador da formação continuada dos professores, e como os professores percebem a importância desse profissional no cotidiano escolar. Nesse sentido, esses trabalhos se aproximam do nosso objeto em relação à faixa etária de atendimento, mas, ao mesmo tempo, distanciam-se, pois não discutem a formação continuada do Coordenador Pedagógico.

No que tange às teses, Correa (2016) e Araújo (2018) têm aproximações, pois o foco desses estudos está voltado para a atuação e a formação dos profissionais, mas se diferenciam quando Correa (2016) pesquisa os Coordenadores, formadores de Coordenadores. Então, o universo observado se distancia, pois, em nossa pesquisa, discutiremos a formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação, na tentativa de aproximar dos professores para saber de suas perspectivas em relação ao trabalho do Coordenador. Quanto ao trabalho de Araújo (2018), este se aproxima quando ela faz a discussão sobre formação e atuação do Coordenador Pedagógico da Educação Infantil da cidade de São Paulo. Traz elementos sobre os aspectos históricos da construção do papel do Coordenador Pedagógico no Brasil, refletindo sobre como a atuação e a formação do Coordenador podem ser diferentes em cada estado e município.

Nessa perspectiva, em uma análise mais ampla, a Coordenação Pedagógica na Educação Infantil ainda requer estudos e pesquisas que pautem na sua atuação, na sua formação inicial e continuada, bem como em suas atribuições considerando as especificidades da Educação Infantil, ou seja, na creche e pré-escola.

Frente aos estudos aqui apresentados, por meio do estado do conhecimento, é possível afirmar que, no Brasil, há uma diversidade de instituições que atendem as crianças de 0 a 5 anos. O cotidiano dessas instituições está repleto de profissionais que buscam e acreditam que, por intermédio de suas ações, possam possibilitar uma educação de qualidade para essas crianças.

Há vários desafios para o Coordenador Pedagógico nessas instituições, desde o reconhecimento da comunidade educativa (professores, família e diretores), do seu papel como articulador e responsável pela formação de sua equipe, como também a garantia de uma formação inicial e continuada que possa dar subsídios para esse profissional desenvolver seu trabalho na Educação Infantil, assegurando todas as especificidades que essa etapa da educação básica exige.

Assim, consideramos relevante o estudo sobre a Coordenação Pedagógica na Educação Infantil, por se tratar de uma pesquisa em um município que ainda não tem pesquisas na área e por serem inexpressivos os estudos sobre Coordenação Pedagógica na Educação Infantil, sua formação continuada e atuação, e os desdobramentos da sua atuação a partir das perspectivas dos professores. Portanto, muito há para pesquisar e, por essa razão, justifica-se a pesquisa proposta.

2. SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: UM OUTRO OLHAR PARA AS INFÂNCIAS E AS CRIANÇAS

Neste capítulo, temos o intuito de aprofundar os conhecimentos sobre a infância e a criança, que por muito tempo foi socialmente invisível, perpassando até o movimento de reconhecimento da criança como sujeito de direito. Justificamos essa escolha por acreditar ser fundamental que profissionais da educação que atuam com crianças, e aqui chamamos atenção para as Coordenadoras Pedagógicas e Professoras da Educação Infantil, compreenderem que as concepções de crianças e infâncias podem colaborar com suas escolhas em relação às suas práticas e à interação com as crianças. Dessa forma, trazer esse percurso histórico de como as concepções de crianças e suas infâncias foram sendo construídas ao longo da história contribui para reflexões, práticas e posturas diante do cotidiano das instituições que atendem crianças pequenas. Mediante a essa compreensão é que apresentamos este capítulo, o qual consideramos oportuno e necessário para aprofundamento do estudo.

Partiremos da Sociologia da Infância, campo de conhecimento emergente, que consideramos um grande movimento que questiona a sociedade em relação ao reconhecimento da criança como sujeito de direito, trazendo a compreensão da criança como ator social e a infância como uma construção social, contribuindo, assim, para um novo olhar sobre a infância e criança.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que a ideia de criança na sociedade ainda é dúbia, pois, apesar do reconhecimento da criança como cidadã de direitos, ela ainda não dispõe de todos os direitos disponíveis para os adultos de uma sociedade democrática. Sem falar das dúvidas em relação à sua capacidade e competência infantis quanto aos adultos (QVORTRUP, 2014). Trata-se, dessa forma, de um paradoxo, se considerarmos os avanços nas legislações que tratam dos direitos da infância e criança e que ainda não foram suficientes para resolver questões cruciais de um quadro crítico de uma grande parcela das crianças que se encontram no mundo.

Além disso, infância e criança são palavras que nos remetem a pensar sobre muitas questões complexas e diferentes, e com várias possibilidades, concepções e representações. Quando nos aproximamos de reflexões conceituais, percebemos que essas concepções foram mudando ao longo do tempo. Para Qvortrup (2014), é difícil ser consistente e ordenado ao

utilizar os conceitos de criança e infância, pois são diversas as concepções de infância, criança e crianças, não se prendendo a um só significado.

[...] por '**criança**' aqui se entende o sentido psicológico (e biológico) da criança individual, definido em termos de disposições psicológicas (e biológicas), cujos valores se modificam ao longo da infância individual da criança. Essa perspectiva – infância pertencendo "à criança" – significa um período específico ou estágio de seu curso de vida. Por '**crianças**' entende-se uma pluralidade de crianças como um grupo, ou uma coletividade, mais ou menos coesa, incluindo o conjunto estatístico '**crianças**'. Por fim, a '**infância**' é definida em termos sociológicos como uma categoria permanente, isto é, como um segmento estrutural, que é o resultado da ação recíproca entre parâmetros sociais – econômicos, políticos, sociais, tecnológicos, culturais, etc. (QVORTRUP, 2014, p. 25, grifos nossos).

Ao corroborar com essa ideia, Barbosa *et al.* (2016) afirmam que infância e criança são conceitos marcados por ambiguidades, a afirmação de um único e consensual significado de infância e criança se questiona em diversas áreas do conhecimento, “pois infância é um conceito instável, ambíguo, ambivalente e difícil de normatizar” (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016, p. 104). Isso implica afirmar que os estudos e aprofundamentos sobre essas concepções para as Coordenadoras Pedagógicas que atuam na Educação Infantil são fundamentais para a construção de práticas e ambientes que possam, de fato, dar visibilidade às crianças.

Primeiramente, abordaremos as concepções de infância em diferentes épocas na Europa e, no segundo caso, no Brasil. Tomaremos como suporte teórico a Sociologia da Infância, uma área de produção de conhecimento sobre as crianças que propõe reflexões e debates institucionais sobre a infância e seu lugar na sociedade contemporânea, que incide em políticas públicas e na crescente consciência acerca dos direitos da criança.

Assim, iremos refletir sobre a história da infância e nos pautaremos na obra do francês Philippe Ariès, publicada originalmente em 1960, e no Brasil com a tradução “História Social da Criança e da Família” (1981); sobre o nascimento do sentimento de infância como uma construção da modernidade na obra de Mary Del Priore, “a História das Crianças no Brasil” (2018); em Moysés Kuhlmann Jr., por meio da obra “Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica” (2011). Os textos nos trazem a história da criança no Brasil, evidenciando que esta sofreu influência e se inspirou na história Europeia, entretanto é a história e as condições sociais que irão determinar diversas concepções de infância. A opção por essas obras reside no fato de serem consideradas clássicas em relação ao estudo sobre a história da infância.

2.1 Infância e criança: um olhar para a história da (in)visibilidade e a condição de sujeito de direito

As atitudes dos adultos frente às crianças têm mudado muito no curso da história e, certamente, continua mudando, pois não são lineares e acontecem de forma dinâmica, marcadas por várias concepções que traduzem a realidade de cada momento histórico. Dessa forma, para Kramer (1992), a ideia de infância está carregada de ideologia que vai determinar as relações criança e adultos na sociedade. Para entendermos como essas concepções vêm sendo construídas ao longo da história, é necessário conhecer um pouco do que os historiadores e estudiosos da história da infância têm compreendido em relação ao sentimento de infância em determinados períodos da história.

Iniciamos com o historiador francês Philippe Ariès (1981), que constitui um marco ao apresentar importantes contribuições para o estudo das imagens e concepções da infância ao longo da história. Sua obra é um estudo sobre essa etapa da vida e mostra que é uma construção histórica que se manifesta em um dado momento em um grupo social. De acordo com o historiador, na idade média, o sentimento de infância não existia, pois não havia uma percepção de particularidades infantis.

A indiferença da sociedade em relação à criança pode ser comprovada a partir dos registros iconográficos, das diferenças do vestuário, dos jogos e brincadeiras, dos lugares e dos assuntos, pois não havia uma separação de adultos e crianças. No século XII, a arte medieval não se atentava em representar a infância. A imagem da infância não apresentava interesse às pessoas, uma vez que era vista como transitória, que logo seria ultrapassada.

Já por volta do século XIII, a criança passa a ser retratada de maneira diferenciada; as obras a representavam como anjos “menino Jesus” ou nua, simbolizando alma e morte. Sua representação era de forma irreal, fora de seu cotidiano. Assim, as crianças passam cada vez mais a serem apresentadas pela iconografia religiosa, “pois a infância aqui se ligava ao mistério da maternidade da Virgem e ao culto de Maria” (ARIÈS, 1981, p. 53).

Nas análises iconográficas do século XVI, as crianças eram reproduzidas como pequenos adultos, destacando-se a iconografia leiga, em que passam a serem retratadas em diversas situações em companhia do adulto, embora as cenas não fossem descrições somente das crianças. Segundo Ariès (1981),

[...] isso nos sugere duas ideias: primeiro, a de que na vida cotidiana as crianças estavam misturadas como os adultos, e toda reunião para o trabalho, o passeio ou o

jogo reunia crianças e adultos; segundo, a ideia de que os pintores gostavam especialmente de representar a criança por sua graça (ARIES, 1981, p. 55-56).

Dessa forma, consideramos que o fato de as crianças serem retratadas com os adultos em situações de cotidiano não significava que a criança tinha seu espaço reconhecido na sociedade, que havia um sentimento de infância, um reconhecimento de suas particularidades; elas eram consideradas adultos em miniatura, ou seja, era uma infância negada, ignorada, que vivia à margem da sociedade. Vale ressaltar que, à medida que a família é destinada como a instituição responsável pelo cuidado e educação da criança, o sentimento da infância cresce e é mais valorizado (MORUZZI; TABET, 2010).

Entretanto, Ariès (1981) recebe críticas de Klein (2012), Heywood (2004) e Kulmann (2011). Os autores chamam atenção para a visão histórica linear e por seus limites metodológicos; pontuam que seu estudo não levou em consideração as condições econômicas, demográficas e fatores culturais da época, fatores estes que devem ser levados em consideração em qualquer estudo realizado sobre a infância e criança em qualquer sociedade. Apontam que o autor idealizou a infância.

Klein (2012) considera que Ariès se utiliza de uma fração minoritária das crianças para fazer representações como uma totalidade social das crianças.

Em contraposição ao modelo idealizado de Ariès, é esta outra criança, capturada pela fábrica, objeto da violência sistemática do capital, que obriga a sociedade a pensar sobre ela. Essa preocupação emerge no processo social de luta pelas leis fabris, fulcradas na proibição do trabalho de crianças menores de 8 anos, na proibição de trabalho noturno de adolescentes e mulheres e diminuição da jornada de trabalho (inicialmente, para crianças, depois para adultos). É esse debate, que se impõe a toda a sociedade europeia ao longo do século XIX, que torna presente uma preocupação específica com as crianças, fazendo com que essa categoria se consolide no universo discursivo com um conteúdo historicamente dado, vale dizer, com o conteúdo das lutas fabris. Desdenhar esse fato histórico é construir ilusões que inviabilizam uma compreensão mais objetiva da condição de crianças e adolescentes na sociedade contemporânea (KLEIN, 2012, p. 18).

Heywood (2004), em sua crítica à tese de Ariès (1981), relaciona aos materiais utilizados para analisar a infância, pois, para esse autor, a história da infância é relativa e contraditória, conforme afirma: “a história da infância move-se por “linhas sinuosas” e de uma “forma cíclica e não linear” (HEYWOOD, 2004, p. 45). Dessa maneira, acredita que não é possível identificar um perfil concreto da criança ao longo da história da humanidade, pois:

A natureza contraditória das ideias e emoções relacionadas à infância é como um fio que percorre a literatura histórica. É impressionante a frequência de ambivalência e ambiguidade que aparecem em relação a períodos muito diferentes da história, o

que pode não surpreender se partirmos do pressuposto de que as sociedades tendem a abrigar concepções conflitantes a respeito da infância (HEYWOOD, 2004, p. 49).

Vale ressaltar que Heywood (2004), em sua obra, traz vários questionamentos em relação aos estudos de Ariés (1981), o que não será discutido neste texto, pois nosso objetivo é somente mostrar que os estudos sobre a história da infância de Ariés (1981) despertaram várias reflexões entre os historiadores, não sendo, assim, uma unanimidade. Logo, consideramos que, apesar das críticas em relação à obra de Phillippe Ariés, não podemos negar sua contribuição para os avanços nos estudos da história da infância.

As reflexões críticas de Kuhlmann (2011), em relação à obra de Ariés (1981), constam em seu livro “Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica”, no qual traz um olhar diferenciado sobre a concepção de infância de Ariés (1981), sobre as particularidades infantis na Idade Média. O referido autor chama atenção para os historiadores Pierre Riché e Daniela Alexandre-Bidon que, por meio de sua obra *L'Enfance au Moyen* (1994), apontam que a seleção das iconografias foi pautada nas questões estéticas e não pelas informações produzidas, causando, assim, um erro nas conclusões sobre a falta da representação da infância nas obras (KUHLMANN, 2011).

Kuhlmann (2011) afirma que:

Outro aspecto que merece reflexão é a interpretação que supõe um sentimento unidirecional para o desenvolvimento do sentimento de infância das classes populares. Mesmo em abordagens que tomam a infância em sua referência etimológica, como os sem voz, sugerindo uma certa identidade com as perspectivas da história vista de baixo, a história dos vencidos, essa visão monolítica às classes subalternas, desconsiderando a sua presença no interior das relações sociais (KUHLMANN, 2011, p. 23).

Essa visão destaca o monopólio que os setores dominantes exerceram na vida social das classes populares em relação à infância. Destarte, o autor reforça a crítica sobre a linearidade nos estudos de Ariés (1981), que julga ter contemplado a realidade da infância da classe dominante, desconsiderando a pluralidade das infâncias naquele contexto (KUHLMANN, 2011).

A partir desse cenário, consideramos que as ideias de criança e infância não são novas: ora as imagens tecidas apresentam a criança inocente e imaculada, ora passando mais pela atenção médica, tendo em vista a mortalidade infantil, a pobreza e o trabalho. Na perspectiva biológica, a criança passa por um processo de normatização e normalização que prescreve a infância. Já a concepção da psicologia foca no desenvolvimento, em medir a inteligência e

dividir a criança por idade. De alguma forma, a criança pertencia à psicologia e à medicina, cujo foco era o adulto (ABRAMOVICH; OLIVEIRA, 2010).

2.2 O sentimento de infância no Brasil

Já no Brasil no período colonial¹², a infância era tratada seguindo as recomendações e determinações de Portugal, e as primeiras organizações preocupadas em preparar as crianças para o convívio social foram os Jesuítas. As crianças índias eram conduzidas a obedecer às normas e costumes cristãos, negando a própria cultura (COSTA, 2018).

No entanto, para os Jesuítas, “a infância é percebida como momento oportuno para a catequese porque é também momento de unção, iluminação e revelação [...] Momento visceral de renúncia, da cultura autóctone das crianças indígenas” (DEL PRIORI, 1995, *apud* PASSETI, s.d., p. 4). De acordo com Nogueira (2016), no caso brasileiro, além dos atrasos em relação à escolarização e à organização da vida privada, os naufrágios nos tempos de colonização e a escravidão que separavam os filhos de seus pais deixavam muita criança à margem da sociedade. Eram infâncias com tantas dificuldades que poucos conseguiam chegar na fase adulta (BARBOSA; SANTOS, 2017).

Nessa perceptiva, Kramer (1996) chama atenção para a diversidade do processo de socialização que interferiu na nossa formação.

Dada a diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos que interferiram na nossa formação: a presença da população indígena e seus costumes, o longo período de escravidão brasileira, e ainda as migrações, o colonialismo e o imperialismo, inicialmente europeu e mais tarde americano, forjaram condições que, sem dúvida, deixaram marcas diferenciadas no processo de socialização de adultos e crianças (KRAMAER, 1996, p. 20).

Nesse sentido, a história da criança está relacionada efetivamente com as questões sociais, pois, mesmo em momentos da história em que os adultos pouco tinham consciência da criança, as situações de suas vidas estavam marcadas fortemente pela sua condição social, de serem escravas, pobres, ou filhos de famílias abastadas, ou seja, infâncias distintas para classes sociais distintas.

¹² “O termo Brasil Colônia designa o período em que o Brasil se constituiu em colônia de Portugal e se estende desde a data da “descoberta” oficial do Brasil em 1500 até 1822, quando se inicia o período imperial. Já com ressalvas, utiliza-se o termo “descobrimento” como verbete popular, mas levando-se em consideração que existem inúmeros questionamentos sobre a “descoberta” do Brasil, já que havia por aqui moradores em grande número, os indígenas, considerados os primeiros habitantes dessas terras” (COSTA, 2018, p. 18) .

Assim, as questões de gênero, étnicas e raciais sempre estiveram presentes na história das crianças e constituição da infância, mesmo no período em que eram, muitas vezes, consideradas uma forma de diversão, como se fossem bichinhos de estimação, denominado por Ariès (1981) de ‘paparicarão’. Logo, quando não havia esse sentimento de infância, de acordo com Ariès (1981), não significa afeição pela criança ou consciência das particularidades do ser criança; isso foi posteriormente discutido de forma ampla por teóricos e estudiosos do assunto, pois o que determinava a condição da criança passava pelas questões sociais.

Desse modo, para Kuhlmann, pensar a criança como sujeito histórico exige entender a complexidade do processo histórico:

Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. [...] é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos. A compreensão da criança como sujeito histórico exige mais do que uma equação do primeiro grau, em que duas variáveis de estrutura explicariam tudo o mais (KUHLMANN, 2011, p. 31).

Da mesma forma, devemos entender como a organização da sociedade, de fato, pode determinar essas relações e como serão construídas ao longo da história, e que o significado da infância não foi homogêneo, considerando as condições de vida das crianças brasileiras. Na obra de Priore (2018), são representadas diversas infâncias no Brasil, principalmente no período Colonial. Nessa época, o Brasil já havia adotado o entendimento de infância proposto na obra de Ariès (1981), mas só era levado em consideração para a classe da elite, período em que as crianças da elite já frequentavam as escolas e viviam sob cuidados de suas mães e avós, até aos sete anos de idade (BARBOSA; SANTOS, 2017).

De acordo com Mauad (2018), o direito à educação e a forma como aconteceria se atrelavam à condição de gênero.

Aos meninos, uma educação voltada para o desenvolvimento de uma postura viril e poderosa, aliada a uma instrução, civil ou militar, que lhe permitisse adquirir conhecimentos amplos e variados, garantindo-lhe o desenvolvimento pleno da capacidade intelectual. [...] Por outro lado, a educação das meninas, padecia de ambiguidade, pois ao mesmo tempo que as circunscrevia no universo doméstico, incentivando-lhes a maternidade e estabelecendo o lar como seu domínio, as habilitava para a vida mundana, fornecendo-lhes elementos para brilhar em sociedade (MAUAD, 2018, p. 155).

Já as crianças escravas e as que viviam nas navegações tinham outra realidade. Ramos (2018), sobre as crianças no período das grandes navegações portuguesas, remete-nos a uma triste realidade, além do desapego dos adultos devido ao grande número de mortalidade infantil desde o período medieval e das doenças que assolavam aquela época, as crianças sofriam com a prostituição e a pedofilia corriqueiras nesse período.

Esses são fatos que aconteciam com os grumetes, que eram os marinheiros do mais baixo escalão, formado na sua maioria por crianças entre 9 e 16 anos, ou eram de famílias muito pobres, ou órfãos; para essas crianças, não restavam muitas escolhas tanto no mar como na terra. A chance de morrer por falta de alimentação ou por doenças era enorme. As crianças judias também eram raptadas para compor os grumetes como estratégia para o controle dos Judeus em Portugal (RAMOS, 2018).

Ao passo que os pajens da mesma idade dos grumetes possuíam uma melhor condição de vida, eles serviam e eram acompanhantes dos nobres e oficiais da embarcação. Recebiam mais que os grumetes e tinham uma alimentação um pouco melhor. As crianças escolhidas para serem os pajens eram de famílias de setores médio urbano, protegidas pela nobreza. Para essas crianças, estar nas embarcações significava, também, ter mais chance para aprender um ofício em uma carreira na marinha (RAMOS, 2018).

No que compete à situação das meninas nas embarcações, estas eram para se casar com membros da baixa nobreza no Brasil e passavam pelas mesmas provações das outras crianças (péssima comida, pouca água); ademais, eram cuidadas por religiosos, pois corriam o risco de serem atacadas pelos marinheiros. Assim, percebemos que, nesse contexto, os males das crianças durante a viagem de Portugal ao Brasil ou à Índia poderiam ser menores ou maiores de acordo com a sua condição social (RAMOS, 2018).

As crianças das navegações, as crianças escravas, as crianças indígenas e as crianças brancas abandonadas pelas suas famílias que não tinham condições de sustentá-las, além das crianças “enjeitadas”, são categorias que foram abandonadas à própria sorte, em que o índice de mortalidade e abandono infantil era alto (BARBOSA; SANTOS, 2017).

Para conter o número alarmante de crianças abandonadas, o governo, juntamente com as instituições religiosas, criam a roda dos expostos¹³, com o objetivo de acolher essas

¹³ “Ainda como ação política e econômica, mesmo que cruel e desumana, a Santa Casa de Misericórdia adotou o sistema da Roda no Brasil, que consistia em um cilindro giratório na parede da instituição, em que a criança rejeitada era deixada e, girando a roda, era acolhida pelos representantes do estabelecimento, de forma

crianças e tirá-las da rua. Cumpre destacar que o índice de mortalidade infantil nesses lugares era altíssimo, devido à falta de higiene e às péssimas condições de acolhimento às crianças. “Consta que a Roda do Rio de Janeiro funcionou até 1935 e a de São Paulo até 1948, apesar de terem sido abolidas formalmente em 1927” (PILOTTI, RIZZINI, 1995, p. 11).

Outros eventos também influenciaram o aumento do número de crianças abandonadas: a pobreza e o crescimento desordenado das favelas; o movimento de modernização; o crescimento demográfico desorganizado; a acelerada urbanização e a crescente industrialização; bem como a exploração da mão de obra das mulheres e crianças (NOGUEIRA, 2016).

Em contraste com o aumento da exploração das crianças no trabalho nas fábricas, há um aumento de estudos e descobertas relacionadas aos cuidados com a criança, conforme Nogueira (2016), “neste momento foram realizadas várias descobertas científicas relacionadas à infância e a saúde, que vieram alterar diversos setores da sociedade” (NOGUEIRA, 2016, p. 501). Assim, o sentimento de infância estava fortemente atrelado à ideia higienista que trouxe esse conceito de fragilidade e ingenuidade a partir da preservação da saúde (NOGUEIRA, 2016).

Nesse cenário, os médicos higienistas, como eram chamados, consolidaram várias ações de atendimento às crianças e, no ano de 1901, criaram os Institutos de Proteção e Assistência à Infância, com o objetivo de combater a mortalidade infantil; para isso, realizavam palestras com orientações para as mães sobre os cuidados com as crianças, “criticavam a velha assistência caritativa e davam ênfase à cientificidade da filantropia” (NOGUEIRA, 2016, 501). Assim, o serviço filantrópico agora tinha aspectos científicos, e o Estado se apropriou de um discurso sobre:

[...] a “salvação da criança” e a “regeneração social”, alçando a criança a alvo das ações públicas e responsabilizando e punindo as famílias em relação aos cuidados à infância. A prevenção social e a elaboração de uma legislação específica, que permitisse a tutela do Estado e controle da sociedade, provocaram forte aliança jurídico-médico-assistencial organizada em torno do sistema de proteção ao “menor” (COSTA, 2018, p. 23).

Essas discussões influenciam fortemente as instituições de atendimento à criança, havendo uma mudança no termo denominado “‘criança’, que começa a ser usado apenas para

desconhecida e impessoal. O objetivo era esconder a origem da criança, preservar a integridade da família e tirar essas crianças das ruas” (COSTA, 2018, p. 22).

filhos de famílias bem estruturadas. Àqueles que são vítimas de uma infância desfavorecida, passam a ser chamados de ‘menor’” (NOGUEIRA, 2016, p. 502). Os problemas relacionados à criança passam a ser jurídicos.

Em 1920, realizou-se o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância. As discussões realizadas durante esse evento impulsionam a criação de uma agenda para ampliar ações voltadas para os “menores abandonados” e “delinquentes”. Em 1927, foi promulgado o Código de Menores. Para Faleiros (1995, p. 63), esse código incorporou “tanto a visão higienista de proteção do meio e do indivíduo como a visão jurídica repressiva e moralista”.

A primeira tentativa do Governo em regulamentar a “assistência e proteção aos menores abandonados e delinquentes”, no início da década de 1920, legitimou a intervenção do Estado na família, não só através da suspensão do Pátrio Poder, mas também pela apreensão dos menores ditos abandonados, mesmo contra a vontade dos pais [...]. Num período em que um contingente significativo de mulheres começou a se lançar no mercado de trabalho, provocando mudanças na estrutura e dinâmica familiar, Estado e sociedade se uniam para manter a estabilidade da família e garantir a adequada educação da criança, de acordo com a concepção de cidadania da época, isto é, a formação do trabalhador como “capital humano” do país, através do preparo profissional e o respeito à hierarquia pela educação moral (PILOTTI; RIZZINI, 1995, p. 15).

Dessa forma, percebe-se que o Estado deu ênfase nas políticas de internação, buscando uma maneira de educar pelo medo. Assim, as crianças que eram vítimas de um sistema perverso também eram culpabilizadas pela sua pobreza e abandono, sem receber um tratamento adequado das instituições que supostamente deveriam proteger e garantir seus direitos. As pesquisas no campo da história da infância brasileira apontam que as políticas sociais destinadas à infância, durante o século XX, tinham caráter “paternalista e assistencial e, quando dirigida “à criança pobre”, revelavam-se e revelam-se repressivas e de caráter policialesco” (QUINTEIRO, 2002, p. 149).

Isso se revela fortemente no período da ditadura militar, em instituições como a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM), mantendo-os em regime carcerário e repressivo, sob controle autoritário. Para esse governo autoritário, a causa para o menor marginalizado era consequência de uma família desorganizada e os pais eram considerados incapazes de cuidar de seus filhos, tendo o Estado de assumir essa responsabilidade. Como resultado, “a história da infância coincide com a história da assistência, do atendimento às crianças em situação de risco, o que também contribui para a produção da imagem de *criança pobre*, que é sempre vista como ameaça social a ser contida” (QUINTEIRO, 2002, p. 149).

Já com a abertura do regime político, houve a busca para pensar novas propostas de atendimento das crianças e adolescentes, conforme Nogueira (2016) postula:

Constituição Federal de 1988 traz o fim da estigmatização formal da pobreza e sua ligação com a delinquência. Tem início as discussões sobre o Estatuto da Criança e Adolescente, traz uma outra visão sobre a infância. É finalmente abandonado o uso do termo “menor”, que traz consigo tantos preconceitos e interdições e se passa a falar em criança e adolescente. A criança abandonada passa não ser mais atendida pela FANABEM, mas por programas descentralizados de atendimento (NOGUEIRA, 2016, p. 508).

Nesse período, há a revitalização dos movimentos sociais em recuperar os direitos em relação às crianças e aos adolescentes. Apresentaremos, na sequência, um quadro com a contextualização histórica das ações de atendimento à infância e à adolescência no Brasil (1985-2006).

Quadro 2: Ações de atendimento à infância e à adolescência no Brasil (1985-2006)

Período	Principais normatizações e legislações	Principais características
Redemocratização e Estatuto da Criança e do Adolescente (1985-2006).	<p>Constituição da República Federativa do Brasil (1988).</p> <p>Adoção da Convenção Internacional dos Direitos das Crianças (Decreto Legislativo nº 28 de 1990).</p> <p>Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069 de 1990) Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e do Adolescente (Lei nº 8.242 de 1991).</p> <p>Lei Orgânica de Saúde.</p> <p>Lei Orgânica da Assistência Social (Lei nº 8.742 de 1993).</p> <p>Criação do Ministério da Previdência e Assistência Social (Medida Provisória nº 813 de 1995).</p> <p>Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394 de 1996).</p> <p>Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Portaria nº 458 de 2001).</p> <p>Criação da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (Lei nº 10.683 de 2003).</p> <p>Criação do Programa Bolsa Família (Lei nº 10.683 de 2003).</p> <p>Substituição do Ministério da Previdência e Assistência Social pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (Lei nº 10.869 de 2004).</p> <p>Política Nacional de Assistência Social (Resolução CNAS nº 145 de 2004).</p> <p>Norma operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social (Resolução CNAS nº 130 de 2005).</p>	<p>Novo padrão político, jurídico e social.</p> <p>Institucionalização da infância e da adolescência como sujeito de direitos.</p> <p>Descentralização, municipalização, controle e participação social.</p> <p>Consolidação de um sistema de proteção social (saúde, previdência, educação, assistência e desenvolvimento social, trabalho).</p> <p>Reestruturação do aparato de controle e policiamento.</p>

	Lei Orgânica de Segurança Alimentar (Lei nº 11.246 de 2006). Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (Resolução nº 1 de 2006/CONANDA).	
--	--	--

Fonte: PEREZ; PASSONE (2010, p. 664-665).

Evidentemente, a compreensão da história da assistência à criança e infância é fundamental, uma vez que podemos identificar questões que estão presentes na história de muitas crianças, ainda hoje, no nosso país e pelo mundo. Assim, faz-se preciso pensar em ações de políticas públicas que possam garantir os direitos das crianças que não contam como uma estrutura familiar que lhes assegure direitos sociais básicos, garantidos na Constituição Federal.

A nosso ver, mesmo com todas as ações efetivadas nos últimos 30 anos para melhorar o atendimento às crianças, ainda temos sérios desafios, pois, mesmo com esses direitos sendo reconhecidos, não há garantia de que todas as crianças terão acesso, revelando, assim, uma carência por parte do poder público em desenvolver e direcionar ações de políticas públicas para as questões da infância no Brasil ao longo da história. Para Priore (2018), a escolarização e a emergência da vida privada burguesa e urbana não foram os pilares que sustentaram a construção do sentimento de infância no Brasil.

Dessa forma, o estudo da história da infância mostra como as infâncias são atravessadas pela organização social, e como a construção histórica da infância nos revela diferentes percepções em distintos momentos. Assim, em diferentes contextos, a condição social da criança é que determina seu modo de vida e sua relação com os adultos, a sociedade e a sua infância.

Da infância do período medieval até a infância dos tempos atuais, diversos problemas ainda não foram solucionados; com isso, muitas crianças permanecem invisíveis no cenário social. Mesmo com todas as leis previstas para que a infância tenha seus direitos garantidos, as infâncias continuam recebendo um descaso social. Corroboramos com Sarmiento (2013), quando afirma que “nunca como atualmente foram tão alargadamente proclamados os direitos da criança, e nunca como hoje se assistiu a uma tão severa restrição nas condições sociais da infância”. (2013a, p. 17). Isso evidencia um paradoxo entre as práticas sociais e o discurso social e político sobre a infância.

Nessa perspectiva, Sarmiento (2004) afirma que a construção histórica da infância é resultado de processos de reorganização dos seus cotidianos, de sua forma de viver e das organizações sociais, entre elas, a institucionalização da criança, ou seja, a criação da escola. Para esse autor, “a escola está associada a construção social da infância” (SARMENTO, 2004, p. 3), sendo que a criação dessa instituição significou a libertação das atividades do trabalho. Realça-se que, inicialmente, a escola era para os rapazes jovens de classe média urbana e, só depois e progressivamente, foi se alargando para toda a população.

Nesse mesmo tempo, há o aumento de estudos em que a criança passa a ser o objeto, com conjuntos de normas e prescrições, inculcações de comportamento, disciplinas e normas. Nesses estudos, há a dicotomia das pedagogias centradas no prazer de aprender e as centradas no dever do esforço, representadas na ideia de Aries (1981): a criança-*bibelot* e a criança irracional. Uma criança idealizada, abstrata, concretizada na criança burguesa, ou seja, a ideia moderna de criança (KRAMER, 1992; SARMENTO, 2004).

Para Sarmiento (2004), a modernidade produziu um conjunto de normas e procedimentos que constituiu a “administração simbólica da infância”. De acordo com o autor, essas normas nem sempre estão escritas, mas são as representações esperadas das crianças em determinados lugares (SARMENTO, 2004).

Ainda para o autor, o contexto moderno produziu duas fases da cultura da infância que ele denomina institucionalização (1ª modernidade) e reinstitucionalização (2ª modernidade). A institucionalização representa a preservação da criança no mundo produtivo, que ocorreu com a transformação do modelo de família para um formato nuclear, a criação da escola como instância pública de socialização, mesmo não sendo no início pensada para as crianças. Por sua vez, a reinstitucionalização significa a participação ativa da criança na economia (*marketing*, consumo, trabalho infantil). As consequências dessas mudanças estão no deslocamento do lugar social das crianças.

Na contemporaneidade, ou segunda modernidade como é chamada por Sarmiento (2004), houve significativas ações em relação ao sentimento de infância. Por consequência, houve o delineamento da organização da escola e o reordenamento das famílias, que representou um conjunto de normas e prescrições, criando novos instrumentos reguladores. Assim:

Essas realidades complexas auxiliaram na construção de uma ideia de infância padrão, de uma visão geral que entende a existência de diferenças em relação ao adulto, mas que não garante o reconhecimento social das crianças em suas

diversidades de vida, já que normatizações produzidas por várias áreas científicas se baseiam na criança biopsicológica, vista, em grande medida, de forma funcional por múltiplos profissionais. Portanto, acaba fragmentada e não devidamente compreendida (LIMA; MOREIRA; LIMA, 2014, p. 99).

Entre esses instrumentos reguladores, podemos destacar a Convenção dos Direitos da Criança, agências internacionais, como UNICEF, organizadoras de uma infância global. De acordo com Sarmiento (2013b), apesar de todas as contradições e ambiguidades do movimento pelos direitos da criança, contidos na Convenção dos Direitos da Criança (CDC), a qual envolve o que está escrito e o que está sendo praticado, exprime-se um avanço sobre a forma de olhar para a criança. São documentos elaborados com o objetivo de proteger as crianças no mundo, com uma concepção de criança cidadã e competente, mas, na prática social, ainda se baseiam na perspectiva da criança como ideia universal.

Podemos afirmar isso a partir da realidade brasileira, pois um conjunto de leis são elaboradas para que se possa fazer valer os direitos das crianças, mas isso não significa que os problemas que assolam as crianças e infâncias tenham sido resolvidos, de tal forma, que a invisibilidade de algumas infâncias e crianças ainda é uma realidade, uma vez que o tratamento dado à criança no Brasil foi sempre evidenciado pelas desigualdades sociais, sendo um reflexo de uma sociedade com marcas de um regime escravista que permaneceu por mais de três séculos em nosso país.

Em relação à invisibilidade das infâncias e crianças, Sarmiento (2007) apresenta três características dos processos de (in)visibilização sofridos historicamente pelas crianças: a invisibilidade histórica, a cívica e a científica. A invisibilidade histórica da criança está na falta de representação das crianças nos documentos históricos e, quando aparece, está relacionada à herança de poder da família. A invisibilidade cívica está relacionada à criança excluída de direitos e a invisibilidade científica concerne à falta de pesquisas sobre a criança e a infância. Para Marchi (2011), essa invisibilidade da criança pode ser de duas ordens:

[...] uma de “ordem social” e a outra de ordem de “natureza epistemológica” que imbricadas, apoiam-se e legitimam-se mutuamente. A causa de ordem social diz respeito à invisibilidade/subalternidade histórica e cívica das crianças relativamente ao mundo dos adultos, à sua concepção de seres incompletos ou “em trânsito” [...] A causa de ordem epistemológica (invisibilidade científica) diz respeito às críticas às teorias da socialização e às teorias do desenvolvimento infantil presentes na pedagogia e psicologia do desenvolvimento (MARCHI, 2011, p. 397).

Desse modo, a criança está sempre representada como objeto de produto da ação adulta, nesse sentido, era considerada passiva em relação ao seu papel prescrito pela

sociedade. Por outro lado, o processo de urbanização e industrialização e o avanço do capitalismo, bem como dos avanços científicos, propiciaram o prolongamento da vida humana. Essas mudanças possibilitaram, também, um novo olhar sobre a criança, considerando suas diferenças em relação ao adulto e como sendo parte da população; com isso, despertou o sentimento de proteção e a noção de pureza e fragilidade infantil (DIAS; SOARES; OLIVEIRA, 2016).

Na acepção de Kramer (1992), “o sentimento de infância [...] as noções de inocência, considera-se, a partir desse conceito, que todas as crianças são iguais (conceito único), correspondendo a um ideal de criança abstrato, mas que se concretiza na criança burguesa” (KRAMER, 1992, p. 18). Essa ideia de infância como ser puro e frágil acontece em um cenário de ideias iluministas, em que a burguesia se firmava como classe social dominante. Esse modelo é substituído pela ideia de infância universal, pelo período de maturação biológica, sem considerar o seu contexto histórico social e cultural (KRAMER, 1992).

A ideia de uma infância universal foi divulgada pelas classes dominantes baseadas no modelo padrão de criança, justamente a partir dos critérios de idade e de dependência adulto, característicos de um tipo específico do papel social por ela assumindo no interior das classes (KRAMER, 1992, p. 19).

Assim, a Sociologia da Infância traz reflexões sobre criança e infância a partir de um campo interdisciplinar, buscando interrogar a sociedade a partir da infância. Dessa maneira, percebemos avanços nos estudos da infância, sendo esta uma categoria geracional, ao romper com a ideia de infância como estado transitório para a vida adulta (SARMENTO, 2009).

2.3 Sociologia da Infância e os caminhos trilhados

A Sociologia da Infância coloca as crianças e a infância como centro do seu campo teórico. Traz novos olhares para as crianças, rompendo com a ideia abstrata e um modelo universal de desenvolvimento da criança; nela, as crianças são compreendidas como sujeitos sociais atravessados pela complexidade e pluralidade de contextos sociais e como produtores de cultura.

Os sociólogos buscam e acreditam na mudança de perspectiva da criança universal para uma perspectiva de estudos da criança com base na infância como categoria geracional própria, sem perder de vista que as crianças produzem cultura singular e subjetiva, que

pensam, agem e entendem o mundo de sua própria maneira, ou seja, a alteridade dessa infância perante os adultos.

Segundo Sarmiento (2005), essa nova forma de entender o estudo da criança possibilita-nos:

Reconhecer a infância como categoria geracional própria, as crianças a partir de suas alteridades como os múltiplos-outros, perante os adultos e ainda o balanço crítico das perspectivas teóricas que construíram o objeto infância como a projeção do adulto em miniatura ou como adulto imperfeito, em devir, constitui-se um esforço teórico desconstrucionista, da sociologia da infância (SARMENTO, 2005, p. 373).

De acordo com Abramowicz e Oliveira (2010), a Sociologia da Infância nasce do campo saturado da Sociologia da Educação e incide por meio dos estudos feministas e da Antropologia. Ela surge na década de 1920, nos Estados Unidos, mas somente a partir de 1980 avança intensificando seus estudos sobre a temática, sendo um campo de estudo emergente em relação aos estudos da criança e infância. Para Marchi (2010), a crise do paradigma da Sociologia da Educação nos anos 1990 contribuiu para o crescimento da Sociologia da Infância.

Voltarelli (2017, p. 48), em sua pesquisa sobre Estudos da Infância na América do Sul: pesquisa e produção da Sociologia da Infância, apresenta os temas centrais de pesquisas realizadas por países com interesses “nos direitos das crianças, crianças como atores sociais, agência e bem-estar social”:

- **Alemanha:** políticas de participação, questões geracionais, relação das crianças com os ambientes urbanos, publicidade, relações intergeracionais, formação de identidade e o impacto da mídia para a cultura infantil (ZEIHER, 2010); - **Austrália:** crianças indígenas, crianças refugiadas, experiências das crianças como divórcio, relação Estado e família, crianças em risco, saúde das crianças, mudanças nas construções de gênero, experiências com as migrações, e experiência de mudança de escolaridade (KRIEKEN, 2010); - **Espanha:** relações estabelecidas entre as crianças e seus pais, adultos, famílias, comunidade e com a sociedade, implicações do mundo escolar para a vida das crianças, proteção, distribuição dos recursos sociais, políticas sociais, e as consequências das transformações sociais para os modos de vida das crianças (GAITAN MUÑOZ, 2006a); - **Estados Unidos:** políticas públicas, visão econômica, relações da infância com classe, raça e gênero, ligações com a estrutura familiar, as crianças em conexão com as questões políticas, consumo e mercado, saúde e pobreza, voz das crianças nas pesquisas, culturas de pais e cultura infantil (BASS, 2010); - **Finlândia:** cuidado e educação, relação adulto e criança, agenda política, direito de participação, estrutura e agência (STRANDELL, 2010); - **França:** discursos e representações da infância, fronteiras da infância com a juventude, análises verticais da socialização, grupo de pais, perspectivas das crianças sobre os processos de socialização, culturas infantis, relação das crianças com a pobreza, desaparecimento da infância e proteção (SIROTA, 2010); - **Holanda:** saúde, situação de pobreza, exclusão social, impacto de problemas sociais para a vida das crianças, relações familiares e com o contexto escolar (VAN DAALEN, 2010); - **Itália:** crianças na vida familiar, socialização, perspectiva educacional, participação das crianças e cidadania infantil (BARALDI,

2010); - **Reino Unido**: relações de poder entre adultos e crianças, relações éticas que envolvem as investigações científicas, crescimento, processo de se tornar cidadão, mudanças de posição no próprio mundo acadêmico sobre os estudos da infância, competência, relações com os estudos feministas, e participação infantil (MORANELLIS,2010); - **Portugal**: crianças na população portuguesa; crianças à margem (sombras e maus-tratos), trabalhos das crianças, representações e valores pautados na família, espaços das crianças, participação infantil, culturas da infância, protagonismo e alteridade (ALMEIDA, 2010); - **Romênia**: crianças vulneráveis, pobreza infantil, dados sobre a situação das crianças no país, trabalho infantil, crianças na divisão do trabalho familiar, trabalho escolar, institucionalização das crianças, proteção e controle, participação infantil e relações familiares (STANCIULESCU, 2010) (VOLTARELLI, 2017, p. 48-49).

De acordo com Voltarelli (2017), a Convenção dos Direitos da Criança (CDC) de 1989 e os estudos feministas contribuíram para a visibilidade das crianças nos estudos sociais nesses países. Reforçaram a necessidade de garantir espaços para discussões sobre os direitos sociais das crianças nas áreas científicas e nas políticas nacionais. Ressalta-se que, desde 1990, houve um aumento de publicações que consideravam “as crianças enquanto atores sociais e localizavam a infância como parte estrutural e social” (VOLTARELLI, 2017, p. 48).

Em relação ao desenvolvimento dos estudos da Sociologia da Infância, Voltarelli (2017) afirma que foram incorporados nas universidades programas de pesquisas, seminários e disciplinas relacionadas à Sociologia da Infância, com o objetivo de promover conhecimento teórico e metodológico sobre as crianças e seus direitos, aumentando, assim, as publicações internacionais. A Sociologia da Infância foi reconhecida por meio de eventos e pesquisas nas ciências sociais¹⁴.

¹⁴ “[...] conferências e eventos, tais como European Sociological Association (ESA), e International Sociological Association (ISA), por meio do comitê de pesquisa da Sociologia da Infância, RC53 (Research Committee 53). **No Reino Unido**, a Economic and Social Research Council (ESRC) fundou o programa Children 5-16, o qual realizava pesquisas a partir da abordagem da sociologia da infância, e os periódicos *Childhood* e *Children and Society* apresentaram publicações pautadas no novo paradigma da infância e se tornaram dois dos principais divulgadores das produções no campo. **Na França**, o Research Committee of the International Association of French Speaking Sociologists (AISLF) criou o RC Sociology of Childhood, o qual, em 2000, instituiu o workshop anual intitulado *Journées de sociologie de l'enfance*. Nessa perspectiva, também foram criados observatórios e centros nacionais de pesquisa que visavam desenvolver investigações evidenciando a infância. **Na Alemanha**, conforme explicita Zeiher (2010), o campo da sociologia da infância contou com o apoio da Associação Alemã de Sociologia e tem mostrado progressão e atividades acadêmicas crescentes. Em 1995 e 1997, de acordo com Baraldi (2010), a sociologia da infância **na Itália** ganhou um centro de pesquisas sobre infância e adolescência nomeado Laboratorio Infanzia e Adolescenza (LIA), e foi estabelecido um Centro Nazionale di Documentazione e Analisi per l'Infanzia e l'Adolescenza (CNDAIA), o qual também estimulou o aumento da produção no campo. Os pesquisadores dos **Estados Unidos** têm publicações anuais sobre a infância desde 1986, enquanto membros da American Sociological Association (ASA), que possui uma seção destinada às crianças e aos jovens. **Em Portugal**, destaque é dado para as produções realizadas pelo Instituto de Estudos da Criança (IEC), coordenado por Sarmiento, e pelo pioneirismo desse país na oferta do mestrado em sociologia da infância pela Universidade do Minho. Sobre os estudos da infância **na Espanha**, destaca-se a relação estabelecida nos últimos anos com os países ibero-americanos a partir da criação de instituições como a Red Iberoamericana para la Docencia e Investigación, em 2014, com o intuito de promover a interação entre

A Sociologia da Infância abarca o mais recente comitê de pesquisa da Associação Internacional de Sociologia e um dos últimos grupos de trabalho criados na Associação Internacional de Sociólogos da Língua Francesa. Dentro do comitê de Língua Francesa, há dois grupos que se dedicam a estudar a infância: os sociólogos da família, que têm como objetivo tornar a criança um parceiro ou ator dentro da estrutura familiar, e os sociólogos da educação, que procuram mostrar a criança não somente como aluno, mas como ator social (OLIVEIRA; TEBET, 2010).

pesquisadores acadêmicos, profissionais e estudiosos da infância e trazer visibilidade e contribuições para a efetivação dos direitos das crianças de acordo com a CDC; e a Asociación GSIA (Grupo de Sociología de la Infancia y la Adolescencia), em 2011, composta por profissionais de diversos campos disciplinares que visam discutir, refletir e produzir conhecimento científico e ações para a promoção dos direitos das crianças por meio do enfoque sociológico. O desenvolvimento do campo **no Reino Unido**, segundo Moran-Ellis (2010), iniciou-se com o processo de estudar as crianças e a infância por outras abordagens, como realizou Hardman, em 1978, que, pautado em uma perspectiva antropológica, estudou as crianças como grupos silenciados. Em 1982, Jenks demonstrou as diferentes abordagens teóricas sobre a criança; em 1988, Alanen publicou um texto sobre a hegemonia da socialização; já em 1990, Mayall publicou sobre o papel das crianças na divisão do trabalho de cuidar e, em 1991, James e Prout publicaram o livro *Constructing and Reconstructing Childhood*, que demarca o surgimento de um novo paradigma para os estudos da infância. **Na Dinamarca**, o primeiro sociólogo a trabalhar com a infância foi Jens Qvortrup, em 1985, com seus estudos sobre a divisão social de trabalho, família e Estado. Qvortrup também desenvolveu projetos de pesquisa importantes desde a perspectiva sociológica sobre a infância, em conexão com outros países, tais como *Childhood as a Social Phenomenon* e *Childhood, Society and Development in the Nordic Countries*. Em 1998, o termo “sociologia da infância” aparece pela primeira vez com a publicação do periódico *Education et Sociétés*, sendo que, posteriormente, as publicações de Sirota (1998) e de Montandon (1998) apresentam estudos sobre a emergência do campo, a partir das literaturas francesa e inglesa, respectivamente, e instauram orientações para suas discussões e desenvolvimento. Na Itália, Baraldi (2010) traz apontamentos sobre os limites e as possibilidades para os estudos no país e afirma que o campo tem uma lenta expansão. Apesar de as crianças receberem mais atenção nos últimos anos nas pesquisas **holandesas**, Van Daalen (2010) aponta que elas tradicionalmente foram marginalizadas enquanto tópicos de pesquisa, e ressalta a evidente fragmentação dos estudos devido à dispersão dos pesquisadores da infância pelo país e por não possuírem aproximações entre si, o que resulta no desenvolvimento da sociologia da infância em condições limitadas. Sobre a **Romênia**, é oportuno acentuar o difícil acesso do país à obtenção de informações desde a queda do Comunismo em 1989. Nota-se que as publicações e pesquisas não contavam com grandes financiamentos, sendo que, após esse período, houve um aumento da produção de conhecimento sobre as crianças. Nos **Estados Unidos**, desde 1970, nota-se a presença de publicações que reconhecem as crianças separadamente dos adultos e trazem o ponto de vista delas para a compreensão de suas experiências (BASS, 2010). De acordo com Van Krieken (2010), o campo de pesquisas sobre a infância na **Austrália** se desenvolveu a partir de uma abordagem interdisciplinar, e as pesquisas no âmbito das ciências ainda não são tão intensas, devido ao fato de a infância ter sido tradicionalmente estudada no país pela vertente política, criminológica e da saúde. Algumas mudanças têm ocorrido no campo, apontando a emergência de novas abordagens sobre a infância, principalmente sobre a relação das crianças com as tecnologias. Sociólogos têm se atentado para debater a perspectiva das crianças dentro da vida familiar e nas comunidades indígenas, o que gera impacto nas discussões de políticas nacionais para a infância e nos regimes econômicos. A sociologia da infância **em Portugal** passa a ter um papel importante a partir das demandas por novos olhares para a infância surgidas com as mudanças sociais, na reconfiguração das famílias, com a diminuição das taxas de natalidade, no processo de massificação escolar, na ratificação da CDC, e entre outros fatores determinantes que conferem valor social sobre a vida das crianças. Na **Espanha**, Gaitan Muñoz (2006b) ressalta alguns pontos comuns nas pesquisas desenvolvidas no campo da sociologia da infância no país, como a presença da perspectiva intergeracional, as aproximações das crianças de forma global e não individual, e o interesse em estudar as condições típicas, normais e comuns às crianças” (VOLTARELLI, 2017, p. 48-51).

Na Língua Francesa, de acordo com Sirota, foi publicada, em 1994, uma revista com a tentativa de mudar o olhar sobre a infância, cujo título foi “Infâncias e Ciências Sociais” (SIROTA, 2001, p. 10). Nos Estados Unidos, Montandon (2001) traz a presença expressiva de cinco sociólogos americanos: Willian I. Thomas, Dorothy S. Thomas, Stanley P. Davies, E. W. Burgess e Kimbal Young. Já em Portugal, como assinala Sarmiento (2005), apesar do campo estar em consolidação, já existem expressivos trabalhos na pós-graduação nessa área. Reafirma-se que esse campo se efetiva por dois objetos sociológicos: a infância e a criança como ator social pleno (OLIVEIRA; TEBET, 2010).

Para Sirota (2001), apesar das diferenças entre os sociólogos, existem pontos em comuns de língua inglesa e de língua francesa que emergem do conjunto da literatura em consideração à criança e à infância:

A infância e a criança são compreendidas como uma construção social. [...] A infância, vista como fenômeno diferente da imaturidade biológica, não é mais um elemento natural ou universal dos grupos humanos, mas aparece como um componente específico tanto estrutural quanto cultural de um grande número de sociedades.

[...] enfatiza a variabilidade dos modos de construção da infância na dimensão tanto diacrônica quanto sincrônica e reintroduz o objeto infância como um objeto ordinário de análise sociológica, redefinindo as divisões clássicas entre psicologia e sociologia em relação a esse período da vida.

A infância se situa pois como uma das idades da vida que necessitam de exploração específica, como a juventude ou a velhice, já que é uma forma estrutural que jamais desaparece

As crianças devem ser consideradas como atores em sentido pleno e não simplesmente como seres em devir. As crianças são ao mesmo tempo produtos e atores dos processos sociais. [...] não de discutir sobre o que produzem a escola, a família ou o Estado, mas de indagar sobre o que a criança cria na intersecção de suas instâncias de socialização.

A infância é uma variável da análise sociológica que se deve considerar em sentido pleno, articulando-a às variáveis clássicas como a classe social, o gênero, ou o pertencimento étnico (SIROTA, 2001, p. 18-19).

Essas são as considerações que os sociólogos estudam e defendem em relação às infâncias, às crianças e aos seus direitos, mesmo tendo em vista as controvérsias teóricas e metodológicas. Marchi (2010) destaca que as bases que marcam a Sociologia da Infância constituem “o princípio da construção social da infância, o da criança-ator e a reivindicação da autonomia conceitual da infância (ou a cidadania epistemológica da criança)” (MARCHI, 2010, p. 183). Assim, é possível afirmar que há um movimento desde 1980 em diversos países de luta a favor da criança e da infância.

No Brasil, esse campo de conhecimento tem se fortalecido desde o início de 2000, ainda que há registros de trabalhos anteriores. De acordo com os trabalhos de Castro e Kosminsky, citados por Voltarelli (2017), os estudos sobre as crianças têm se destacado em

relação à socialização. Por muito tempo, as pesquisas sobre as crianças e infâncias estiveram dependentes das temáticas de: formação de classe; migração e urbanização; pobreza, negligência e delinquência. Somente depois da instituição do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) é que a pesquisa com as crianças começa a ter outros destaques.

Vale ressaltar que, mesmo a infância e a criança sendo consideradas um problema social na sociedade brasileira, isso não foi suficiente para se tornar um problema de investigação científica. Segundo Quinteiro (2002), o primeiro trabalho com a perspectiva da infância no Brasil foi elaborado por Sabóia Lima, com o título “A infância desamparada”. Na década de 1972, aparece mais um trabalho com o objetivo de subsidiar definições políticas e programas sociais em relação à criança em risco, com o título “A criança, o adolescente e a cidade”. No Rio de Janeiro, em 1973, é publicada uma pesquisa intitulada “Delinquência Juvenil na Guanabara”. Esses estudos marcam os primeiros passos das Ciências Sociais em direção à condição social da infância.

Todavia, para a autora, a grande contribuição da Sociologia em relação ao reconhecimento da criança como um agente de socialização vem do trabalho de Florestan Fernandes, na década de 1940, tempo em que a rua se constituía lugar privilegiado da infância.

Escrito originalmente em 1944 para o concurso *Temas Brasileiros*, instituído pelo Depto. de Cultura do Grêmio da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, este trabalho foi publicado em 1947 sob a denominação *As “Trocinhas” do Bom Retiro*. Trata-se do registro inédito de elementos constitutivos das *culturas infantis*, captadas a partir de observações sobre grupos de crianças residentes nos bairros operários da cidade de São Paulo que, depois do período da escola, juntavam-se nas ruas para brincar. Entendendo a criança como participante ativo da vida social, o jovem Florestan observa, registra e analisa o modo como se realiza o processo de socialização das crianças, como constroem seus espaços de sociabilidades, quais as características destas práticas sociais, afinal, como se constituem as *culturas infantis* (QUINTEIRO, 2002, p. 150).

Esse trabalho representa a cultura e a infância, em uma perspectiva fora das relações da criança na escola; representa as crianças em outros espaços, com suas brincadeiras, um trabalho rico sobre a cultura infantil. De acordo com Quinteiro (2002), ele é pouco conhecido pelos professores e formadores de professores. Assim, para Luz (2008), “o conhecimento de como as crianças se organizam e recriam a cultura por meio de suas produções é uma tarefa ainda a ser feita [...]” (LUZ, 2008, p. 24).

Compete aclarar que, nesse movimento do reconhecimento da criança competente, ativa e produtora de cultura, a Sociologia da Infância tem uma relação estabelecida com as

outras ciências, entre elas: a antropologia, a educação, a psicologia, a história e a geografia, buscando estabelecer diálogos sobre a compreensão da infância (VOLTARELLI, 2017). Assim, os Estudos da Infância têm constituído um campo interdisciplinar de investigação em amplo desenvolvimento no mundo todo, e a Sociologia da Infância tem contribuído de forma significativa e marcante para esse campo de estudo (SARMENTO, 2009).

Já em relação às correntes e linhas teóricas da Sociologia da Infância, alguns autores buscaram organizar premissas; neste trabalho, utilizaremos a estruturação elaborada por Sarmiento (2013a), uma vez que este se aproxima dos pesquisadores brasileiros, por meio de uma relação estabelecida pelos grupos de pesquisa e os programas de pós-graduação.

Para Sarmiento (2013a), a Sociologia da Infância, como todas as ciências, é atravessada por correntes e controvérsias, que correspondem a diferentes modelos teóricos metodológicos. Apresentaremos, no quadro a seguir, as três correntes consideradas pelo autor fundamentais para a Sociologia da Infância.

Quadro 3: Correntes e controvérsias¹⁵

Correntes	Objeto	Recursos metodológicos	Temas principais
Estruturalista	A infância como categoria estrutural da sociedade.	Estatísticas; análise documental, (especialmente de leis e normativos); relatórios e informações periciais e políticas sobre a infância.	As imagens históricas da infância, a infância e a lei, a demografia, a economia e as desigualdades geracionais, geração e desigualdades de gênero, as políticas públicas da infância.
Interpretativa	Não ignora a dimensão estrutural da infância, mas enfatiza o processo da construção social e o papel da criança como sujeito ativo nessa construção. Ênfase na reprodução interpretativa.	Atentos ao cotidiano, ao interativo, aos fenômenos e acontecimentos concretos, a etnografia com crianças predomina.	As relações de pares; relação com os adultos, as culturas da infância, os rituais, como as práticas sociais; brincadeiras; e os jogos em contextos variados.
Orientação crítica	Analisar a infância enquanto categoria social sobre a qual se exprime a dominação social.	Análise histórica e documental quanto à etnografia; metodologias participativas com crianças, especialmente nas escolas, nos centros de acolhimento ou no espaço urbano.	Condição da criança em posição subalterna; crianças pobres, o trabalho infantil, os meninos de rua, as crianças institucionalizadas, as crianças migrantes ou pertencentes a grupos étnicos minoritários.

Fonte: SARMENTO (2013a, p. 25-27).

¹⁵ Quadro-síntese elaborado pela pesquisadora.

Para Sarmento (2013), apesar das correntes terem seus aportes bem definidos, é possível encontrar temas e pressupostos metodológicos entre uma e outra. Logo, é possível realizar pesquisas pluriparadigmáticas sem cair em contradição.

Voltarelli (2017) apresenta um quadro organizado por Gaitán Muñoz (2006b), pesquisadora espanhola. Nesse quadro, a autora também apresenta correntes teóricas da Sociologia da Infância que consideramos importante expor para ampliar nosso conhecimento sobre a Sociologia da Infância e para pensar as proximidades e diferenças desse campo de estudo. A autora denomina enfoques do campo da Sociologia da Infância.

Quadro 4: Síntese dos enfoques do campo da Sociologia da Infância¹⁶

	Estrutural	Construcionista	Relacional
INFÂNCIA	<ol style="list-style-type: none"> 1. A infância é uma forma particular e distinta da estrutura social. 2. É uma categoria social permanente. 3. É uma categoria variável, histórica e cultural. 4. Parte integral da sociedade e da divisão do trabalho. 5. Exposta às mesmas forças que a fase adulta, mas de forma distinta. 6. É uma minoria, sujeita a tendências de marginalização e paternalização. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A infância é uma construção social. 2. A infância é uma variável da análise social. 3. Definir a infância como fenômeno é também um processo de construção. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A infância é um processo relacional.
CRIANÇAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. São construtores da infância e da sociedade. 2. A dependência das crianças repercute em sua invisibilidade. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. As relações sociais e a cultura das crianças devem ser estudadas em suas próprias dimensões. 2. As crianças são ativas na construção de suas vidas sociais. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Deve-se ter em conta como as crianças experimentam suas vidas e relações sociais. 2. É preciso desenvolver o ponto de vista das crianças. 3. O conhecimento baseado na experiência das crianças é fundamental para o reconhecimento de seus direitos.

¹⁶ Fonte: VOLTARELLI, M. A. **Estudos da Infância na América do Sul: pesquisa e produção na perspectiva da Sociologia da Infância**. 2017. 324 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SOCIEDADE	1. A ideologia da família constitui uma barreira para os interesses e o bem-estar das crianças.		
SOCIOLOGIA		1. A etnografia é uma metodologia particularmente útil para o estudo da infância.	1. A geração é um conceito chave para entender as relações criança/adulto, seja em um nível individual ou grupal.

Fonte: VOLTARELLI (2017, p. 57).

Apesar dos quadros estarem organizados de formas distintas, percebe-se que se complementam e trazem as linhas teóricas da Sociologia da Infância. O primeiro está pautado nas informações do sociólogo português Manuel Jacinto Sarmiento que, como já afirmamos, tem proximidades com os pesquisadores brasileiros que também se debruçam nos estudos da Sociologia da Infância. A pesquisadora da Espanha também está próxima dos pesquisadores latino-americanos, por meio do *GSIA*¹⁷ (*Grupo de Sociología de la Infancia y la Adolescencia*). Nota-se que tanto Sarmiento (2013) como Muñoz (2006b) são influenciados por autores com publicações na língua inglesa.

Para Quinteiro (2002), a Sociologia da Infância, tanto em língua inglesa quanto francesa, surge com o objetivo de romper com “a concepção de criança considerada como um simples objeto passivo de uma socialização orientada por instituições ou agentes sociais” (QUINTEIRO, 2002, p. 139). Evidencia a construção social da infância como uma nova perspectiva para se pensar a infância e a criança, sendo que a revisão teórica da Sociologia da Infância passa pela contribuição da Antropologia e a sua revisão do conceito de socialização.

2.4 A Sociologia da Infância e o conceito de socialização

O olhar sobre a criança e a infância pela Sociologia vem mudando nas últimas décadas do século XX. Tem-se um cenário de desenvolvimento da Sociologia da Infância, que está diretamente ligada à crise social da infância, e pela revisão teórica sobre o conceito de

¹⁷ A Asociación GSIA (*Grupo de Sociología de la Infancia y la Adolescencia*) é formada por um grupo de profissionais de sociologia, psicologia, direito, trabalho social, jornalismo e educação social, que compartilham de conhecimentos e habilidades no intuito de promover os direitos das crianças por meio do conhecimento sociológico (VOLTARELLI, 2017, p. 54).

socialização, fazendo crítica ao caráter passivo e adultista que o tema é tratado na sociologia tradicional.

Para Sarmiento (2002), a desconstrução desse conceito na Sociologia da Infância possibilitou a “emancipação da infância como objeto teórico e à interpretação das crianças como seres sociais plenos, isto é, dotados de capacidade de ação e culturalmente criativos” (SARMENTO, 2002, p. 9).

Além do conceito de socialização, a Sociologia da Infância apresenta alguns conceitos de cultura de pares e o protagonismo infantil que, conforme Dip e Tebet, frequentemente são utilizados para:

[...] explicar a criança como criadora de cultura. Autores como Fernandes (1942, 2004) e Corsaro (2011) discutem as culturas infantis (denominadas por Corsaro como culturas de pares/ culturas de pares infantis) como um conjunto de atividades, rotinas, valores produzidos por um grupo de crianças a partir da interação e da brincadeira. Fernandes, ao estudar as brincadeiras dos grupos infantis que se reuniam para brincar nas ruas do bairro Bom Retiro, evidencia o papel das culturas infantis para a transformação social da Cidade de São Paulo no início do século XX. Corsaro, a partir de seus estudos sobre as crianças em contexto de educação infantil, destaca o papel dos grupos de pares no processo de socialização infantil, como lugar de produção de sentido para o mundo e partilha de preocupações, medos e conflitos. (DIP; TEBET, 2019, p. 33).

Para esses autores, é nesses grupos que a criança lida com as situações da vida e produz cultura. Na sociologia tradicional, o conceito de socialização partia da ação do adulto sobre a criança, com o objetivo de socialização adequada, como resultado da ação da família e a escola como uma instituição responsável pela socialização. De acordo com Sarmiento (2002), esse conceito tratava as crianças como seres pré-sociais, como “objetos manipuláveis, vítimas passivas ou brinquedos culturalmente neutros subordinados a modos de dominação ou de controle social” (SARMENTO, 2002, p. 9). Desse modo, a socialização atesta a falta de capacidade da criança; esta é vista apenas como um receptáculo no qual o adulto deposita seu saber.

Para Corsaro, nessa perspectiva, “a criança é vista como alguém apartada da sociedade, que deve ser moldada e guiada por forças extremas a fim de se tornar um membro totalmente funcional” (CORSARO, 2011, p. 19). Esse modelo que pautava a Sociologia da Educação em relação à criança estava preso à acepção durkheimiana, ou seja, de que a criança seria moldada pela sociedade. Dessa forma, compreendemos que houve um movimento epistemológico dos sociólogos de mudar o foco da investigação sobre a criança, quando a Sociologia da Infância propõe refletir sobre o conceito de socialização, em que a criança passa

“de objeto passivo de socialização para sujeito ativo deste processo” (OLIVEIRA; TEBET, 2010, p. 41).

Segundo Corsaro (2011), foram propostos dois modelos de processo de socialização: um modelo chamado determinista, que basicamente propõe que as crianças sejam controladas e treinadas para manutenção da sociedade, ignorando que a criança não se limita a internalizar a sociedade em que se insere. “A socialização é um processo de inculcação de valores e saberes pela família, escola e outras instituições, complementada pela influência mais ou menos difusa de elementos do meio ambiente natural e social” (BELLONI, 2009, p. 61).

Já o segundo modelo seria o modelo construtivista, influenciado pela psicologia do desenvolvimento. Esse modelo nega a criança passiva e passa a considerá-la ativa e que pode construir sua própria interpretação do mundo. Ainda segundo o autor, a Sociologia da Infância se liberta de uma doutrina individualista, sendo que, nessa nova perspectiva, “o foco está na infância como uma construção social resultante de ações coletivas de crianças com adultos e uma com as outras” (CORSARO, 2011, p. 56).

Desse modo, para Corsaro (2011), a Sociologia da Infância rompe com a ideia individualista de que a socialização é um processo de internalização privada de conhecimentos adultos pela criança. Apresenta uma nova abordagem da infância como “uma construção social resultante de ações coletivas de crianças com adultos e umas com as outras” (CORSARO, 2011, p. 56). Ainda nos estudos de Corsaro, a socialização na infância é um processo criativo de “reprodução interpretativa”, indo além de um período de dependência. Esse conceito, de acordo com o autor, rompe com o conceito tradicional de socialização.

A reprodução interpretativa reflete a participação crescente das crianças em suas culturas, que começa na família e se espalha para outros ambientes à medida que as crianças criam uma série de culturas de pares integrados, com base na estrutura institucional da cultura adulta. Em geral, a noção de reprodução interpretativa desafia a sociologia a levar as crianças a sério e a apreciar as contribuições para a reprodução e para a mudança social (CORSARO, 2011, p. 56).

A reprodução interpretativa apresenta uma nova configuração da participação da criança na sociedade, sendo que o termo reprodução trata de algo além da imitação passiva da cultura pela criança; a brincadeira é o recurso utilizado pela criança para contribuir ativamente para a mudança e produção cultural (CORSARO, 2011).

Assim, essa relação com os outros atores sociais e com as próprias crianças pode ser chamada de *cultura infantil*, que Corsaro (2011, p. 151) define como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e

compartilham em interação com outras crianças”. Essa cultura não é uma produção exclusiva do mundo simbólico da infância; ela é atravessada por toda influência que as crianças recebem do modo de vida dos adultos, da mídia, da institucionalização, dos brinquedos, ou seja, do universo em que a criança está inserida.

Isso significa que a criança não apenas internaliza a sociedade e a cultura dominante; ela vai reproduzir interpretando, acrescentando aspectos inovadores que provocam mudanças culturais. “As crianças apropriam-se criativamente da informação vinda do adulto para criar suas próprias culturas de pares” (BELLONI, 2009, p. 74). Dessa forma, não é só um processo de adaptação ou interiorização das regras dos hábitos da sociedade. Corsaro (2011, p. 15) define que as crianças “são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas”.

A Sociologia da Infância vem discutindo uma nova forma de revelar a criança na sua positividade como ator e autor nas relações criança-criança, criança-adultos e no mundo que a rodeia; assim, contribui para a análise de práticas na educação da infância, trazendo novas possibilidades para a compreensão da criança como sujeito, ao aproximar mais de suas realidades.

Para Sarmiento, a Sociologia da Infância “é uma disciplina científica, filiada à sociologia, que objetiva conhecer a infância como categoria social e as crianças enquanto membros da sociedade, atores sociais e agentes de cultura” (SARMENTO, 2013a, p. 20). À vista disso, para romper com a visão fragmentada de criança e cumprir com seu projeto teórico, a Sociologia da Infância pauta seu trabalho interdisciplinar rompendo com as ideias e estudos tradicionais e redutores da infância, antes restritos pela psicologia e, agora, ampliando para outras áreas disciplinares, entre elas: história da infância, antropologia da infância, filosofia da infância. Para Oliveira (2011):

É importante salientar que o revisionismo da teoria da socialização pela SI deve-se, em grande parte, aos estudos críticos da Antropologia por meio de sua revisão dos conceitos de socialização, cultura (inata ou adquirida), sociedade, estrutura, agência, e a própria noção de criança como sujeito social (OLIVEIRA, 2011, p. 48).

Inquestionavelmente, a Sociologia da Infância rompe com os estudos sociológicos sobre a socialização, que tinha a criança como incompleta, imperfeita e com a socialização imposta hierarquicamente pelas famílias e escolas, ampliando a compreensão da criança como ator social, isto é, como aquela que participa ao seu modo da sua socialização.

Assim, esses estudos procuram compreender as mudanças e transformações que ocorrem com as novas gerações e estudos científicos mais atentos à infância e às crianças, com uma visão mais crítica na relação adulto-criança, e da forma como os fenômenos políticos e sociais constroem a história da infância na contemporaneidade. Sob essa ótica, os Estudos Sociais da infância se fundamentam em uma reflexão sociológica mais ampla e nas raízes históricas e sociais (SARMENTO, 2009).

2.5 Sociologia da Infância e a Educação Infantil

A Sociologia da Infância, campo de estudo emergente que tem como foco a criança reconhecida como ator social e a sua forma de produção de cultura, traz reflexões e olhares diferentes para a infância e criança, aspectos que contribuem para pensar a Educação Infantil não só como direito, mas também como um espaço que dará visibilidade e colocará a criança na condição de sujeito de direito, elementos que têm uma relação de correspondência ao orientar novas possibilidades para pensar a prática pedagógica na Educação Infantil.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, passa por momentos de materialização de uma pedagogia que possa atender crianças até 5 anos, respeitando suas especificidades e potencialidades, assim, consideramos que a Sociologia da Infância possa ser um instrumento que, por meio de seus aportes teóricos, contribuirá para esse trabalho (LUZ, 2008).

Com isso, acreditamos que os conhecimentos trazidos pela Sociologia da Infância contribuem, de fato, para que a educação infantil possa cumprir sua função social e de direito à educação das crianças. Nascimento, em um estudo sobre a Educação Infantil, tendo como aporte teórico a Sociologia da Infância, aponta que:

[...] no Brasil, diferentemente de outros países do hemisfério norte onde já há maiores delineamentos no interior do campo, encontra-se em fase de constituição de identidade e de fortalecimento e divulgação de concepções teórico-metodológicas. Pode-se afirmar também que o campo aparenta inserir-se na produção científica brasileira em forte interface com os estudos da educação infantil (NASCIMENTO, 2015, p. 54).

Nessa perspectiva, acreditamos que a concepção teórica da Sociologia da Infância que compreende a criança como ser histórico, cultural e social e rompe com a concepção de uma infância única, universal, contribuirá de forma efetiva para a compreensão e um olhar para a

criança como pessoa que produz cultura, que tem direitos e que é ativa no processo de socialização.

Nesse cenário, temos como contexto da nossa pesquisa a Educação Infantil, uma área que se entrelaça com as discussões que realizamos até aqui, por se tratar de um espaço público de direito das crianças de 0 a 5 anos, considerada um direito de todas as crianças brasileiras e que tem se fortalecido quanto à legislação nacional e internacional.

Documentos internacionais, como a Declaração dos Direitos da Criança e a Convenção dos Direitos da Criança (1989), oferecem um “um novo lugar social às crianças, referendando seu direito à proteção, provisão e participação” (NASCIMENTO, 2009, p. 32).

Em relação aos documentos nacionais, o marco das conquistas dos direitos da criança foi a Constituição Federal de 1988, denominada “Constituição Cidadã”, pois o texto constitucional representou um avanço no reconhecimento de direitos e de necessidades de proteção da infância (NOGUEIRA, 2016). A partir da sua promulgação, outras leis surgiram no sentido de garantir os direitos das crianças. Nogueira (2016) considera que um dos maiores avanços da referida lei no que tange à criança e aos adolescentes concerne à terminologia utilizada para se referir a essa faixa etária.

[...] que deixa de ser *menor* conforme a legislação anterior passando-se a utilizar os termos infância (art. 6º), infância e adolescência (art. 203, I) e criança e adolescente (art.203, II; art.227). Desde 1880, quando se passou a utilizar o termo *menor*, referindo-se à criança infratora, órfã ou membro de uma família desfeita, esse vocábulo guardava em si a ideia de criança abandonada, tanto material quanto moralmente (NOGUEIRA, 2016, p. 509).

Essa mudança indica uma preocupação com a criança e adolescente como sujeitos de direitos, e não mais objetos do direito, conforme previa a legislação anterior (NOGUEIRA, 2016).

Logo, podemos afirmar que os últimos 30 anos constituíram um marco significativo na garantia dos direitos dos cidadãos brasileiros, principalmente em relação à infância. Como já destacamos, tem-se a promulgação da Constituição Federal, em 1988, e da LDB nº 9.394/1996, que incluiu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. A referida lei veio para regulamentar e delinear uma nova concepção de Educação Infantil no país, em que a criança passa a ser vista como sujeito de direitos, considerando suas especificidades.

Esse contexto contribui para pensar sobre a diversidade da infância e o impacto dos direitos da criança, além de como eles se traduzem no cotidiano e nas práticas dos/as

profissionais nas organizações pedagógicas das instituições de Educação Infantil (TOMÁS, 2017).

Nesse sentido, Tomás (2017) faz uma reflexão sobre como os direitos da criança podem ser colocados a serviço da educação da infância, apontando tensões que atravessam o diálogo entre os direitos e a educação da infância.

A **primeira tensão** aponta para o (des)conhecimento, ou para os sentidos múltiplos atribuídos aos direitos da criança e aos documentos internacionais e nacionais que os consubstanciam, pelos/as profissionais de educação e a relação que estabelecem (ou não) entre eles e a sua práxis. Considerando que estas matérias nem sempre estão contempladas nos currículos de formação, inicial ou contínua, de educadores/as e professores/as, a dificuldade sentida em conhecer e passar das normas jurídicas às práticas pedagógicas continua a ser uma marca da ação de muitos/as profissionais. [...] Diferentes concepções significam diferentes posicionamentos ante o reconhecimento e valorização das crianças, das suas vozes e das suas ações. A **segunda tensão** aponta para a armadilha do discurso entre direitos e deveres. Trata-se de uma dualidade falsa e prejudicial aos próprios direitos das crianças. É evidente a simetria entre direitos e deveres. Como qualquer outro coletivo social, a infância terá que receber, por parte das instituições socioeducativas, respostas concretas às suas necessidades, estabelecendo-se o compromisso real da sua efetiva participação, condição para que os seus direitos e deveres sejam reconhecidos e se transformem em práticas e vivências quotidianas (TOMÁS, 2017, p. 15, grifos nossos).

Destarte, considerar a criança um sujeito de direito pressupõe pensar nas práticas pedagógicas que traduzem esse conceito, implicando um rompimento com concepções e visões universais da criança e da infância, que ainda são recorrentes nas instituições de Educação Infantil, mesmo que os discursos sejam diferentes. Nesse contexto, chamamos a atenção para a importância da formação continuada da coordenação pedagógica nas creches e pré-escolas, que representa uma função que exige especificidades, como: conhecimentos sobre a infância, movimento, o ato de brincar, a arte e a humanização como eixo pedagógico. Então, defendemos a formação dos profissionais da Educação Infantil não só como direito dos profissionais, mas também como um direito da criança.

A partir dessa contextualização, indagamos se é possível pensar em instituições de Educação Infantil com projetos que considerem a criança um sujeito de direito em uma sociedade ancorada na perspectiva do capital, “[...] em uma realidade como a nossa, em que a exploração e a miséria da maioria são tão evidentes, e quando a história mostra que as promessas, sempre repetidas pela burguesia, seus gestores e intelectuais, não só não se realizam, mas são irrealizáveis” (ARROYO, 1987, p. 69). Principalmente, quando a Educação Infantil apresenta aspectos tão universalistas e pouco considera as condições sociais em que vivem as crianças.

Como já mencionamos neste texto, as discussões sobre a Educação Infantil como direito garantido por lei são recentes, e o documento basilar para as discussões pedagógicas no Brasil até o ano de 2017 consiste nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), instituídas pela Resolução CNE nº 05, de dezembro de 2009, publicada pelo MEC em 2010. Esse documento traz orientação de organização e concepções sobre as práticas na Educação Infantil, que revelam no discurso político um novo olhar sobre a criança e a infância nessa etapa da educação básica.

O referido documento apresenta em seu Art. 3º:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, p. 1).

No Art. 4º, o conceito de criança é definido como:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 1).

Consideramos que as concepções de criança apresentadas nas diretrizes convergem com as defendidas pela Sociologia da Infância, um campo cujo objeto de estudo não é a educação infantil, mas tem embasado os documentos de orientação curriculares dessa etapa da educação básica, a partir de um novo olhar para a criança e a infância. Dessa forma, as DCNEIs propõem uma prática centralizada na criança e nas suas relações, tendo como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, que devem levar em consideração as experiências diversificadas. Sem dúvida, rompem com uma ideia pré-estruturada e universalista da infância.

Moruzzi e Tebet (2017) apontam alguns conceitos da Sociologia da Infância que têm contribuído para pensar as pedagogias e os currículos para a Educação Infantil:

[...] (1) ATOR SOCIAL: A sociologia da infância ao trazer a criança como ator social e protagonista reflete na educação infantil ao propor escutar as crianças, o que pode ser feito por meio de roda de conversas, de contação de histórias pelas crianças e não somente para as crianças, e de brincadeiras espontâneas e/ou com a participação dos adultos; (2) INFÂNCIA COMO CATEGORIA GERACIONAL: A sociologia da infância, ao compreender a infância como categoria geracional ou estruturante reflete na educação infantil por problematizar as relações verticalizadas.

Mobiliza nosso olhar para relações horizontais com as crianças, de diálogo, de respeito a sua pessoa e aos seus sentimentos; e (3) CULTURA DA INFÂNCIA e CULTURA INFANTIL: A sociologia da infância, ao conceituar a cultura da infância como aquela que é produzida para as crianças, reflete na educação infantil à medida que mobiliza nosso olhar para questionar o consumismo e problematizar a centralidade dos brinquedos nas brincadeiras (MORUZZI; TEBET, 2017, p. 181).

Assim, essas questões na Educação Infantil devem possibilitar relações educativas e pedagógicas como experiências significativas em um espaço de convívio coletivo repleto de possibilidades, de interações e brincadeiras com crianças-crianças, crianças e adultos, para, dessa forma, superar fragmentações construídas historicamente no atendimento a crianças pequenas.

Trata-se de uma consequência de um histórico recente dessas instituições que, por muito tempo, funcionaram com caráter assistencialista, priorizando o cuidado ligado à higiene e alimentação, principalmente nas creches; já na pré-escola, a ideia era de preparação para o ensino fundamental. As discussões apresentadas pela Sociologia da Infância podem ajudar a repensar o lugar do adulto na educação da criança. De acordo com Luz (2008, p. 22), essa contribuição pode ser em temas como a “construção de práticas educativas, programas de formação dos profissionais e também no reconhecimento das demandas das crianças”.

O reconhecimento das especificidades da criança pela Sociologia da Infância coloca a criança como um sujeito pleno, que tem uma lógica própria diferente do adulto e não inferior a ele. Portanto, as ideias da Sociologia da Infância impõem um ressignificar em relação à criança e infância, pois é preciso que os espaços que as crianças frequentam, e aqui chamamos a atenção para as instituições de Educação Infantil, possibilite sua participação e criação pelo brincar, propiciando às crianças novas experiências e inventividades. Exposto de outra forma, é preciso escutar mais as crianças. Consideramos que essa seja a função primordial da educação das crianças de 0 a 5 anos.

3. EDUCAÇÃO INFANTIL: AVANÇOS E RETROCESSOS EM SUA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

A consolidação da Educação Infantil como direito legal no Brasil se deu a partir da Constituição Federal (CF/1988), um marco histórico no reconhecimento da criança como cidadã de direito. A conquista desse direito foi pautada nas lutas dos movimentos sociais dos trabalhadores, das mulheres e dos profissionais da educação durante anos de debates, na busca de qualidade para Educação das crianças pequenas.

Nos anos de 1970 a 1980, as instituições que atendiam as crianças passaram a fazer parte das discussões e debates nos fóruns e nas universidades, em que a pauta era pensar uma concepção de educação infantil que rompesse com a ideia apenas do “cuidado e higienização das crianças pobres, para ser um lugar de educação – um lugar para Educar e Cuidar” (MORUZZI; TEBET, 2010, p. 28).

A partir desse cenário, a Educação Infantil passa a ser um direito da criança no ordenamento jurídico brasileiro, tornando-se responsabilidade da sociedade e das famílias e um dever do Estado. Esse reconhecimento delimitou uma nova concepção de Educação Infantil no país, onde a criança passa a ser vista como sujeito de direitos apresentados de forma específica. De acordo com Moruzzi e Tebet (2010):

A partir de tal conquista, começou-se a discutir o modelo de educação infantil pretendido, que não deveria ter como único objetivo tirar as crianças pobres da rua e dar-lhes assistência e ensinamentos morais. Os movimentos populares passaram a colocar em debate a necessidade de um outro modelo de atendimento à infância, que deveria ser oferecido pelos órgãos públicos ligados à área da educação e por profissionais especializados (MORUZZI; TEBET, 2010, p. 28).

Mediante a esse contexto, iremos discutir e refletir sobre como essas conquistas foram se delineando e como as ações e políticas públicas nas últimas décadas promoveram avanços em relação aos direitos da criança pequena, público-alvo da Educação Infantil, considerando que, entre as reivindicações e suas implementações, há um processo a ser construído e que, algumas vezes, somamos conquistas e avanços, além de outros retrocessos e sinais de que a luta parece estar apenas começando. Vale ressaltar que os avanços estão relacionados às demandas presentes em toda a sociedade, entre elas, a ampliação da oferta e a qualidade desse atendimento.

Nesse sentido, não podemos negar avanços e retrocessos na construção histórica nessa etapa de ensino, como também as disputas e tensões que ocorreram nessa arena de luta e movimentos pela garantia de direitos das crianças nos últimos anos. Há tendenciosidades na elaboração dos documentos que orientam as organizações da Educação Infantil.

Os desdobramentos da garantia desse direito equivalem à inclusão das creches e pré-escolas no sistema educacional que significou pensar a Educação Infantil em uma perspectiva mais ampla e complexa, implicando o levantamento de discussões profundas em relação à finalidade dessa etapa da educação básica.

Desse modo, Corsino e Nunes (2010) asseveram que essa escolha

[...] é fruto de um processo histórico de articulação entre duas dimensões: uma social, política e administrativa e outra técnico-científica, entendendo educação e cuidado como indissociáveis já que o mesmo ato que cuida educa, o mesmo ato que educa cuida” (CORSINO; NUNES, 2010, p. 1-2).

Referente ao exposto, não podemos desconsiderar que a Educação infantil alcançou avanços em relação à legislação, quando reconhece a criança como sujeito de direitos, principalmente, o direito a uma educação de qualidade. Assim, as reflexões políticas em relação a essa etapa educativa que passa a ser corresponsável pelas crianças nesses espaços precisam se redimensionar frente a essas mudanças.

Nessa direção, a educação para a criança pequena tem como eixo principal o cuidar e o educar de formas indissociáveis. Rompe-se com um projeto higienista e moralizador em uma perspectiva assistencialista, como também é necessário romper com a ideia de “preparação para o futuro”, que visa reproduzir práticas pedagógicas da escola fundamental.

3.1 As políticas públicas de atendimento na Educação Infantil

Atualmente, na sociedade brasileira, conforme já mencionamos, houve um aumento significativo do interesse pela primeira infância e isso mostra a importância dos movimentos e lutas sociais pela garantia de direitos. Assim, entendemos que sempre na história houve um dualismo sobre as concepções de educação, pois, de um lado, está a sociedade civil, os profissionais da educação e outros movimentos lutando por uma educação pública de qualidade que atenda a todas as demandas sociais; do outro, um pequeno grupo, mas com força política e econômica que busca determinar uma concepção de educação que venha

responder às necessidades do capital, ou seja, uma educação unilateral pensada para a produção mercadológica.

Nessa luta em prol da Educação Infantil, temos grupos com visões diferentes. Por um lado, há os que buscam a universalização do atendimento das crianças de 0 a 5 anos de idade, compreendendo que esse atendimento deve valorizar a infância e o acesso à cultura como elementos para o desenvolvimento integral da criança, entendendo-a como sujeito histórico e cultural. Já, por outro lado, o grupo que tem como defesa que a criança é um futuro promissor para a sociedade competitiva, menos violenta, que o desenvolvimento do cérebro representa uma forma de superação dos problemas sociais, ou seja, de uma perspectiva autocêntrica que vê a criança como um vir a ser, também se pauta em propostas baseadas no capitalismo neoliberal (CARVALHO; BISSIOLI, 2015).

Diante desse cenário com disputas e tensionamentos é que as políticas públicas voltadas para educação sempre estiveram pautadas, pelo menos, nos últimos 30 anos. Mas mesmo diante dessas tensões, um conjunto de atores e políticas públicas conseguiram produzir visibilidade em torno da Educação Infantil gerando conquistas, embora ainda haja muitos desafios em relação à concretização dos direitos (MELLO; SUDBRACK, 2019).

3.2 Recorte de documentos legais referentes à Educação Infantil

A partir de um recorte temporal, que foi a promulgação da Constituição Federal em 1988, um conjunto de ações foram elaboradas, configurando-se como direito das crianças no cenário nacional. Para uma melhor compreensão, organizamos um quadro com os documentos que consideramos um marco legal na construção e organização de propostas que visam à garantia desses direitos. Ressaltamos que esse recorte não desconsidera toda a mobilização da sociedade brasileira anterior a esses documentos em prol dos direitos da criança (CASTRO, 2015).

Quadro 5: Documentos referentes ao atendimento à Infância no Brasil

ANO	DOCUMENTO OFICIAL	OBJETIVO
BRASIL (1990)	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).	É o marco legal e regulatório dos direitos humanos de crianças e adolescentes.
BRASIL (1996)	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394.	Estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional.
BRASIL (1998)	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.	Trata-se de um guia de reflexão de cunho educacional sobre

		objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de 0 a 6 anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira.
BRASIL (2000)	Diretrizes Operacionais para Educação Infantil.	1. Trata da vinculação das Instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino; 2. proposta pedagógica e regimento escolar; 3. formação de professores e outros profissionais para o trabalho nas instituições de Educação Infantil; 4. espaços físicos e recursos materiais para a Educação Infantil.
BRASIL (2001)	Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172.	Planejamento da educação no período de dez anos. Em sua meta II, estabeleceu prazos para que fossem elaborados padrões mínimos de infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil.
BRASIL (2006)	Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos pelo direito à educação.	Apresenta diretrizes, objetivos, metas e estratégias da Política Nacional de Educação Infantil.
BRASIL (2006)	Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil.	Define critérios de qualidade para infraestrutura das unidades destinadas à educação da criança de 0 a 6 anos.
BRASIL (2009)	Critérios para um atendimento em creches que respeite os Direitos Fundamentais da Crianças (2.ed.).	Apresenta indicadores para a organização dos espaços/ambientes nas Instituições de Educação Infantil.
BRASIL (2006)	Lei nº 11.274 – Ensino Fundamental de 9 anos.	Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.
BRASIL (2009)	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil.
BRASIL (2009)	Emenda Constitucional nº 59.	Estabelece a obrigatoriedade da matrícula de crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil, ampliando condições de acesso e permanência na escola.
BRASIL (2012)	Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica.	Trata-se de um documento técnico com a finalidade de orientar professoras, educadoras e

		gestores na seleção, organização e uso de brinquedos, materiais e brincadeiras para creches, apontando formas de organizar espaço, tipos de atividades, conteúdos, diversidade de materiais que, no conjunto, constroem valores para uma educação infantil de qualidade.
BRASIL (2014)	Lei nº 13.00 (Lei do PNE 2014-2024).	Trata do Plano Nacional de Educação para os próximos 10 anos.
BRASIL (2017-2018)	Base Nacional Comum Curricular – BNCC.	documentos/leis, nortear e orientar os currículos, as formações dos profissionais, as instituições e suas propostas pedagógicas.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Castro (2015).

Iniciamos com a criação do **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**, que veio reafirmar esses direitos, ao mesmo tempo em que foram estabelecidos mecanismos de participação e controle social na formulação e na implementação de políticas para a infância em 1990. No campo educacional, em 20 de dezembro de 1996, foi aprovada a nova **LDB, a Lei de nº 9.394**, a qual inclui a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. Em 1998, foi publicado o **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI)** em três volumes. Sua organização está apoiada em dois âmbitos de experiências: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo, constituídas por eixos de trabalho (BRASIL, 1990; 1996; 1998).

Diretrizes Operacionais para Educação Infantil (2000) têm como finalidade atender às necessidades das crianças em diferentes idades em diversos aspectos, entre eles, a organização dos espaços. **O Plano Nacional de Educação (2001)**, por meio de suas metas e objetivos, revela a preocupação com a expansão e a melhoria no padrão de atendimento da Educação Infantil. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos pelo direito à educação (2006)** é um documento considerado o formulador, implementador, viabilizador de políticas e recursos para retomar o direito à educação, assegurado na Constituição, às crianças, tendo como ação complementar a da família. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006)** e os documentos dos **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2006)** são documentos que visam implantar políticas públicas de avaliação com o objetivo de melhorar a qualidade da educação infantil em níveis nacionais (BRASIL, 2000; 2001; 2006; 2006; 2006; CASTRO, 2015).

A **Lei nº 11.274/2006** incluiu as crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental. Essa ação provocou modificações e revisões na Educação Infantil, mais tarde materializadas na Emenda Constitucional nº 59/2009, que estabeleceu a obrigatoriedade da matrícula de crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil, ampliando condições de acesso e permanência na escola.

As **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)** publicadas em 2010 – o Parecer 20/2009 e a Resolução nº 5/2009 – explicitaram as orientações a serem observadas na organização de propostas pedagógicas para a Educação Infantil até o ano de 2017. De acordo com Santos e Flores, esse documento “caracteriza-se por ser político, social e pedagógico, mandatário elaborado estrategicamente para garantir a oferta da EI com qualidade, do ponto de vista político-social e pedagógico” (SANTOS; FLORES, 2017, p. 258).

Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica (2012) traz uma concepção de criança como sujeito histórico de direitos; esse material propõe a organização dos espaços nos planejamentos e a prática do brincar em ambientes educativos. O documento está em consonância com os estudos sobre as brincadeiras e a importância de um espaço que permita essa atividade indispensável para o desenvolvimento infantil (BRASIL, 2012; CASTRO, 2015).

Posteriormente, os debates oriundos das Conferências Nacionais de Educação culminaram na elaboração do **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024** que, além de referendar as particularidades que devem ter as políticas públicas para as crianças pequenas em suas metas, estabeleceu a universalização das pré-escolas e a ampliação das creches. Assim, ao tomarmos como referência a publicação da Constituição de 1988 até o ano de 2014, com a Lei nº 13.005/2014 (Lei do PNE), é possível afirmar que, inegavelmente, mudanças significativas na educação brasileira foram desencadeadas a favor da primeira infância.

A partir de 2017, é necessário somar a eles a **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, que foi fruto de tantos debates e controvérsias. Vale ressaltar que esses documentos/leis foram importantes para amparar, nortear e orientar os currículos, as formações dos profissionais, as instituições e suas propostas pedagógicas (MELLO; SUDBRACK, 2019). Essas conquistas e avanços nas políticas educacionais para a infância trouxeram vários desafios, dentre eles, a formação e valorização dos profissionais, como também uma maior exigência às especificidades do trabalho pedagógico referente ao atendimento das crianças de 0 a 5 anos.

Neste texto, iremos aprofundar as discussões com foco nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI), nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois acreditamos que esses documentos contribuíram, de forma efetiva e direta, para as propostas pedagógicas refletindo nas ações desenvolvidas na Educação Infantil e influenciaram no cotidiano e no fazer dos profissionais que atuam nessa etapa.

3.2.1 Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI)

Este documento foi lançado no ano de 1998 e tem como objetivo esclarecer o que deve ser ensinado na etapa da educação básica; está organizado em três volumes. De acordo com Andrade:

O primeiro volume, denominado *Introdução*, discute conceitos importantes em relação à educação infantil, a criança, o cuidar e educar, brincar, relação creche-família, a educação de crianças com necessidades especiais, a instituição e o projeto educativo. Segundo volume, intitulado a *Formação pessoal e social da criança*, aborda os processos de construção da identidade e autonomia das crianças, e o terceiro, denominado *Conhecimento do Mundo*, discute os diferentes conteúdos a serem trabalhados na educação infantil. Nesse volume são apresentados seis eixos para as propostas curriculares das instituições de educação infantil: música, movimento, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática (ANDRADE, 2010, p. 100).

Nessa perspectiva, está estruturado em eixos que devem ser trabalhados de forma integrada: movimento, identidade e autonomia, conhecimento de mundo, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza/sociedade e matemática (BRASIL, 1998). O documento traz um redirecionamento para o atendimento na Educação Infantil, levando em consideração as especificidades dessa etapa da educação básica.

Pauta, ainda, sobre a formação dos professores, as questões de ordem pedagógica e a organização dos espaços físicos e materiais que fazem parte de um conjunto de aspectos que contribuem, de forma efetiva, para a qualidade do atendimento.

A organização dos espaços e dos materiais se constitui em um instrumento fundamental para a prática educativa com crianças pequenas. Isso implica que, para cada trabalho realizado com as crianças, deve-se planejar a forma mais adequada de se organizar o mobiliário dentro da sala, assim como introduzir materiais específicos para a organização de ambientes novos ligados aos projetos em curso (BRASIL, 1998, p. 50).

Traz uma perspectiva de olhar para a criança como sujeito complexo, dessa forma, não cabe mais um trabalho fragmentado sem levar em consideração todo conhecimento já construído pela criança antes desta chegar à escola. Nesse documento, a concepção de criança está centrada no desenvolvimento integral, mas ainda é vista como alguém que responde aos estímulos dos professores (BRASIL, 1998).

No RCNEI (1998), o professor da Educação Infantil é considerado aquele que disponibiliza as condições para que a criança organize de forma pessoal e autônoma suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais, brincando de maneira espontânea e prazerosa. Define o perfil do professor para a educação infantil como um mediador entre a criança e o conhecimento; isso implica na compreensão da infância como um tempo que precisa ser vivido plenamente, possibilitando as interações, a apropriação de conceitos, códigos sociais e diferentes linguagens.

No contexto em que foi lançado, esse documento recebeu algumas críticas, pois estudiosos da Educação Infantil do país, entre eles, Cerisara (1999) e Fullgraf (2001), apontam que não houve discussões aprofundadas em relação ao seu conteúdo, causando questionamentos referentes à urgência em que os materiais foram distribuídos nas instituições de Educação Infantil em todo o país e pelo seu caráter escolarizante e homogêneo. Para Cerisara, as discussões precisavam ser mais aprofundadas e afirma que:

[...] a educação infantil pela sua especificidade ainda não estava madura para produzir um referencial único para as instituições de educação infantil no país. Os pesquisadores e pesquisadoras da área revelam nestes pareceres que o fato de a educação infantil não possuir um documento como este não era ausência ou falta, mas sim especificidade da área que precisa ainda refletir, discutir, debater e produzir conhecimentos sobre como queremos que seja a educação das crianças menores de sete anos em creches e pré-escolas (CERISARA, 1999, p. 44).

Ao corroborar com essa ideia, Fullgraf esclarece que:

A publicação e distribuição do documento “Referencial Nacional para Educação Infantil”, vol. 1, 2, 3/RCNEI, que para muitos pesquisadores da área é um retrocesso, traz de forma implícita uma concepção de educação compensatória e escolarizante, além de considerar a criança numa perspectiva de sujeito universal. Importa observar que a descontinuidade das políticas para educação infantil vem marcada pela inserção da influência neoliberal subjacente aos documentos internacionais. Destaca- -se que esses referenciais ao invés de transformar um novo paradigma curricular em realidade, impõe este paradigma (FULLGRAF, 2001, p. 71).

Ainda segundo Cerisara (2002), as concepções presentes no RCNEI (1998) estavam distantes das que vinham sendo discutidas e consideradas pelos profissionais da área para um avanço de uma Política Nacional de Educação Infantil. Nesse contexto, esse documento que

não era obrigatório, por um bom período, foi o material que subsidiou as discussões sobre as práticas na Educação Infantil no país.

Outras questões apontadas no que tange ao documento estão relacionadas à forma da organização do currículo baseada em uma educação formal, sendo considerado um manual oficial, que desconsidera a necessidade de uma formação para os professores fundamentada em grandes referenciais teóricos históricos, filosóficos e sociológicos (ALVES, 2011; REIS; CUNHA, 2010).

Nesse sentido, apesar das tensões e discussões e as disputas teóricas e políticas que envolveram a elaboração e a distribuição desse documento no país, não podemos desprezar que, por muito tempo, esse foi o material basilar que orientava as discussões nas escolas de Educação Infantil.

3.2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)

Outro marco legal importante neste processo foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI –, de 2010, que foram elaboradas a partir da Resolução nº 5, de 17 de novembro de 2009, que: “*Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*” e traz, em sua redação, orientações a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil. Ressaltamos que as DCNEI se caracterizam como um documento mandatório.

[...] orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer (BRASIL, 2009, p. 3).

Uma das propostas das DCNEI (2010) é a construção de um currículo específico para a Educação Infantil, uma vez que trabalhar com crianças dessa faixa etária exige reconhecimento de suas especificidades; não corresponde a uma reprodução ou “adaptação” do currículo do ensino fundamental. Cumpre salientar que, no Brasil, essa ideia de currículo na Educação Infantil é polêmica. De acordo com as DCNEI:

[...] no Brasil nem sempre foi aceita a ideia de haver um currículo para a Educação Infantil, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no Ensino Fundamental e Médio, sendo preferidas as expressões ‘projeto pedagógico’ ou ‘proposta pedagógica’. A integração da Educação Infantil ao sistema educacional

impõe à Educação Infantil trabalhar com esses conceitos, diferenciando-os e articulando-os (BRASIL, 2009, p. 6).

Dentre essas orientações, destacamos a concepção de currículo específico para essa etapa da educação básica. Para Alves (2011), esse documento apresenta um caráter mais aberto.

[...] e democrático, propondo que as propostas pedagógicas devem respeitar princípios éticos (desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum), estéticos (formação para o exercício da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais) e políticos (exercício progressivo dos direitos e deveres da cidadania, da criticidade e da democracia) e integrar educação e cuidado (ALVES, 2011, p. 31).

A compreensão que adotamos pressupõe o currículo escolar como um campo de lutas e tensões em torno de representações e sentidos, um mecanismo de confronto entre saberes: sistematizado e empírico, universal e local, em permanente processo de elaboração e em função disso sujeito à alteração e à transformação, pois: “[...] O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, [...]. O currículo é documento de identidade” (SILVA, 2011, p. 150). No caso da Educação Infantil, corroboramos com a ideia de Carvalho e Fochi (2017), quando afirmam que “trata-se de um currículo que emerge da vida, dos percursos das crianças no mundo” (CARVALHO; FOCHI, 2017, p. 27),

Nesse contexto, Oliveira (2012, p. 38) aponta que o desafio do currículo “é superar uma prática pedagógica centrada no professor e trabalhar, sobretudo, a sensibilidade deste para fazer uma aproximação real com a criança, compreendendo-a do ponto de vista dela, e não do ponto de vista do adulto”. Acreditamos que essa proposta de currículo da Educação Infantil requer do professor uma nova postura, deixando de ser a figura central do processo de aprendizagem e assumindo o papel de mediador entre a criança e o objeto de aprendizagem.

Sobre o assunto, Nascimento (2007) reforça a importância da criança como protagonista no currículo:

[...] o currículo não pode ser vivido como uma listagem de objetivos e conteúdos a serem atingidos. O currículo é algo vivo e dinâmico. Ele está relacionado a todas as ações que envolvem a criança no seu dia-a-dia dentro das instituições de ensino, não só quando nós professores consideramos que as crianças estão aprendendo. O currículo deve prever espaço de interações entre as crianças sem a mediação direta do professor, e espaços de aprendizagem na interação com os adultos, nos quais as crianças sejam as protagonistas (NASCIMENTO, 2007, p. 16).

Frente à necessidade da elaboração de um currículo que considere a criança uma protagonista na Educação Infantil, essa faixa etária necessita de ambientes/espços adequados que favoreçam o processo de aquisição de conhecimentos, bem como seu desenvolvimento social e afetivo. Para Horn (2004, p. 16), “[...] os espaços destinados a crianças pequenas deverão ser desafiadores e acolhedores, pois, conseqüentemente, proporcionarão interações entre elas e delas com os adultos”.

Além de considerar as interações sociais condições essenciais para o aprendizado, ampliando o olhar sobre a criança, coloca-se a criança no centro do processo como sujeito das diferentes práticas cotidianas, reforçando a importância de a criança ter acesso ao conhecimento cultural, científico e em contato com a natureza. Sua organização está nos eixos estruturantes interações e brincadeira, propondo a articulação das diferentes linguagens para a organização curricular e didática (BRASIL, 2010).

Dessa maneira, consideramos que uma análise desses documentos pode ajudar a compreender as questões atuais da Educação Infantil, principalmente em relação à sua especificidade que precisa romper com o cunho assistencialista, compensatório e preparatório que esteve e está presente ainda na história tão recente de atendimento às crianças pequenas no Brasil, sem deixar de garantir um atendimento em que o cuidar e o educar estejam de formas indissociáveis.

3.2.3 A Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil

A proposta de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil tem provocado diversos debates e discussões no cenário da Educação, tanto pelo contexto em que se dá essa proposta, principalmente no campo político, como também pelo debate que já vinha ocorrendo em relação à necessidade de uma Base Nacional Curricular, e aqui chamamos atenção para a Educação Infantil.

No tocante ao campo político, precisamos pensar em quais interesses estão em jogo quando se faz essa proposta: há um interesse do setor privado? Há uma ideia de controle e de retrocesso em relação às discussões que vinham acontecendo dentro de um caráter democrático? Referente às questões mais pedagógicas: será que uma Base Comum vai dar conta de garantir as especificidades da Educação Infantil? (ABRAMOWICZ, CRUZ, MORUZZI, 2016).

Diante dessas questões é que vamos discutir sobre a BNCC. São várias as críticas em relação a esse documento, mas que ainda está em fase de implantação nos estados e municípios. Há uma defesa de que a BNCC não se estruture como objeto de antecipação para o ensino fundamental, mas, sim, que tenha como foco, de acordo com Pandini-Simiano e Buss-Simão (2016),

[...] as relações educativas e pedagógicas, no cuidar e educar e no direito das crianças às interações, à brincadeira e a ampliar e diversificar as diferentes linguagens que as constituem, buscando, justamente, atender as particularidades e especificidades dessa primeira etapa educacional (PANDINI-SIMIANO; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 81).

Um possível caminho talvez seja pela organização da BNCC, que será por campo de experiência, e isso implica colocar no centro do processo educativo a criança, as interações e brincadeiras e as linguagens permeando o cuidar e o educar. Dessa forma, as diversas áreas de conhecimento e as diferentes linguagens são integradas por meio dos campos de experiência. Para Pandini-Simiano e Buss-Simão (2016), o grande desafio de colocar essa organização curricular é

[...] romper com a forma escolar de currículo organizado por disciplinas e áreas de conhecimentos, que tem sido os “modelos” incorporados e instituídos na creche e pré-escola. Propor a organização em campos de experiência requer uma concepção de educação que compreenda a experiência como forma privilegiada de viver a infância e rica possibilidade de as crianças elaborarem sentidos e significados sobre o mundo pessoal, social e cultural. Fato que requer romper com a perspectiva de um currículo burocratizado e desvinculado da vida (PANDINI-SIMIANO; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 82).

Souza, Moro e Coutinho (2019), no texto “Base Nacional Comum Curricular: a Educação Infantil existe e insiste”, trazem algumas reflexões críticas em relação à organização pelos campos de experiência da BNCC, sendo que as autoras afirmam que esse termo foi proposto na Itália, em 1991, e que não é feita nenhuma menção ao documento italiano na BNCC. Também há uma falta de conceituação aprofundada e ampla do que

[...] é experiência e como ela pode ser compreendida no âmbito das propostas a serem organizadas por cada município ou instituição, o documento se restringe a apresentar que se trata de estruturação curricular que considera os saberes das crianças e os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (SOUZA; MORO; COUTINHO, 2019, p. 99).

Além dessas reflexões críticas em relação ao documento, as autoras afirmam que a BNCC está alinhada com a DCNEI quanto às concepções de Educação Infantil e criança,

ressaltando isso como um ponto positivo do documento (SOUZA; MORO; COUNTINHO, 2019), partindo dos pressupostos de que as crianças aprendem por meio das experiências vividas no contexto escolar.

Para Pandini-Simiano e Buss-Simão (2016), o fato de a organização curricular se pautar por campo de experiência na BNCC pode se afirmar como uma proposta potente, mas que, segundo as autoras, seria necessário acrescentar o adjetivo educativo, ficando campo de experiência educativa. A justificativa para a adição desse adjetivo seria pela possibilidade de garantir as especificidades da Educação Infantil. Desse modo, “esse termo afirma a educação como um acontecimento que se dá por meio de relações educativas, ou seja, no encontro “entre” adultos e crianças” (PANDINI-SIMIANO; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 85).

A falta desse termo pode incorrer, segundo as autoras, em três perigos ou receios para uma Educação Infantil que preze pelas relações educativas, e não pela transmissão de conhecimento e processos uniformizadores. De acordo com as autoras, são eles:

[...] **primeiro receio** também ganha força se levamos em consideração a articulação com o ensino fundamental, que é uma articulação legítima e necessária, mas também um grande risco, pois pode incorrer em processos e materiais padronizados e uniformizadores, com o intuito de uma preparação para o futuro. Um **segundo receio** é que a ausência do adjetivo educativo pode também deixar marcas mais fortes a uma tendência moderna de compreender a experiência como experimento. Pensar sobre os usos e significados da experiência na educação requer romper com a ideia de experiência como experimento. O experimento lida sempre com generalizações, com homogeneizações, com o que é repetível, controlado, calculável. [...] o **terceiro e maior receio**, que envolve os outros dois e é consequência deles, é que a ausência do adjetivo educativo aliado a uma redação centrada na ação da criança para a aprendizagem – característica da escrita dos verbos em todas as etapas educativas contempladas na última versão da base – e não nas relações, em particular as relações educativas, pode também levar à avaliação focada única e exclusivamente na criança. Esse chamamento na base pode tender à construção de práticas pedagógicas objetivadoras, conteudistas, pautadas nas faltas, naquilo que a criança ainda não tem e que precisará ter (PANDINI-SIMIANO; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 86, grifos nossos).

Logo, podemos pensar que as elaborações de leis e documentos que orientam e organizam as práticas educacionais não são neutras e estão carregadas de disputas, debates e tensões em relação às suas definições teóricas, pedagógicas, ideológicas e políticas. Precisamos estar atentos e com olhar crítico, com muito cuidado, para não repetirmos os mesmos erros do passado com tendências dominantes, discussões muitas vezes aligeiradas; concepções que, assiduamente, não revelavam a necessidade do momento, para que, de fato, esses documentos possam contribuir como subsídios para a prática pedagógica efetivamente alcançar todas as crianças (ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016).

É preciso saber qual projeto de sociedade é defendido pelos que estão envolvidos na elaboração desses documentos. Qual concepção de Educação Infantil, criança, currículo está sendo defendida nesses documentos, a fim de não se tornar um retrocesso e, até mesmo, um perigo para todas as conquistas até aqui realizadas (ABRAMOWICZ, CRUZ; MORUZZI, 2016).

A implantação da BNCC está recebendo muitas críticas de pesquisadores e entidades científicas em todo o Brasil, e esse movimento implica uma reestruturação do projeto político-pedagógico, formação continuada dos profissionais, repensar os planejamentos com as novas estruturas. Resta saber como isso está acontecendo, de fato, nas instituições de Educação Infantil.

Assim, defendemos mais investimentos para reestruturação e ampliação de vagas; melhoria dos espaços físicos das escolas que atendem essas crianças; elaboração de propostas pedagógicas que atendam às especificidades dessa faixa etária; implementação de uma política de valorização dos profissionais, considerando a profissionalidade docente e qualitativos processos de formação tanto inicial como continuados, além de uma política salarial digna e justa equiparada a outras profissões. Também acreditamos que a Educação Infantil, apesar de todos os percalços, tendências e tendenciosidades, “existe e resiste”! (SOUZA, MORO, COUTINHO, 2019, p. 104).

3.3 A docência na Educação Infantil: profissionalidade e especificidades

A docência na Educação Infantil se constitui em uma área ainda em construção, considerando suas especificidades, indo além de um modelo de professor, pois não podemos desconsiderar o binômio cuidar e educar. Concordamos com Oliveira (2011), quando afirma que:

É tarefa urgente repensar a formação profissional de todos os que trabalham com crianças até 6 anos em creches e pré-escolas. A inclusão da creche no sistema de ensino acarretou uma série de debates sobre o que é a função docente e como preparar professores com perfis que respondam mais adequadamente à diversidade de situações presentes na educação de crianças, desde o nascimento, em instituições educacionais [...] e despertam para a necessidade de modificações na formação docente (OLIVEIRA, 2011, p. 23).

Ainda nesse contexto de reflexões, discussões e pesquisas, é possível afirmar que ser professor de criança pequena não é o mesmo que ser professor de disciplina escolar. Para Drummond (2014, p. 3), citando Montovani e Perani (1999), “essa profissão juntamente com as

concepções contemporâneas do que são a criança e a infância e a Educação Infantil estaria sendo inventada”.

Isso talvez, porque até pouco tempo atrás, não havia uma preocupação com a formação dos profissionais que atuavam com as crianças pequenas; qualquer pessoa poderia assumir essa função, sem uma preocupação com os saberes profissionais, sendo praticamente considerado um saber natural ou “dom” que as mulheres têm, ligando essa profissão à maternidade. Esse tipo de concepção em relação aos profissionais da Educação Infantil vem trazendo consequências negativas para a profissão.

Segundo Moruzzi e Tebet (2010), a concepção da profissional da infância, entre elas:

[...] crecheiras, monitoras de educação infantil, recreacionistas, pajens, etc. estavam vinculadas diretamente à concepção de instituição para o atendimento de crianças pobres, cujas denominações também foram variadas: creche, escola maternal, sala de asilo, escola de tricotar, pré-primário, pré-escola, etc. Para essas instituições não se exigia formação específica. Por outro lado, as escolas de educação infantil destinadas às crianças privilegiadas exigiam uma formação específica da profissional, que era chamada de professora (MORUZZI; TEBET, 2010, p. 31).

Essas denominações estavam ligadas às classes sociais; para atender às crianças pobres, não havia uma exigência de formação específica, enquanto, para as profissionais destinadas às crianças das famílias privilegiadas, havia a exigência de uma formação específica. Mas as conquistas em relação aos direitos da criança à educação estão diretamente ligadas às lutas pela valorização dos profissionais que atendem nessas instituições, pois a concepção que vem sendo defendida é que a qualidade da Educação Infantil, tão evidenciada nos documentos de orientações curriculares, está diretamente ligada à garantia da formação dos profissionais que atuam nessa área. Aqui, chamamos atenção não só para os professores, mas também para os Coordenadores Pedagógicos, sua formação e atuação, as especificidades e sua profissionalidade nessa etapa da educação básica.

Quando pensamos na profissionalidade e as especificidades dos profissionais da Educação Infantil, temos consciência dos avanços ocorridos até aqui, pois, até pouco tempo atrás, as pessoas que trabalhavam nas instituições que atendiam às crianças pequenas eram consideradas apenas as “tias” e bastava gostar de criança. Para Kramer (2001), essa questão está atrelada à questão cultural, em que o cuidar se vincula à atividade feminina, assim, constituindo-se como uma profissão exercida por mulheres; com isso, não havia um reconhecimento profissional, nem exigências sobre sua formação. A valorização e o reconhecimento profissional não existiam. Para a autora:

As atividades do magistério infantil estão associadas ao papel sexual, reprodutivo, desempenhado tradicionalmente pelas mulheres, caracterizando situações que reproduzem o cotidiano, o trabalho doméstico de cuidados e socialização infantil. As tarefas não eram remuneradas e têm aspecto afetivo e de obrigação moral (KRAMER, 2001, p. 97).

Ao corroborar com essa ideia, Cerisara assevera que:

[...] pode-se afirmar que elas têm sido mulheres, diferentes classes sociais de diferentes idades, de diferentes raças, com diferentes trajetórias pessoais e profissionais, com diferentes expectativas frente a sua vida pessoal e profissional, e que trabalham em uma instituição que guarda o traço da ambiguidade entre a função materna e a função docente (CERISARA, 1996, p. 2).

Além do mais, o surgimento das creches está atrelado ao movimento dos anos de 1960 com a entrada das mulheres no mercado de trabalho, resultado de lutas dos movimentos de mulheres feministas quando as instituições eram destinadas para os filhos dos trabalhadores e trabalhadoras das fábricas. É nesse contexto que a profissionalização do magistério sofre modificações, resultando no desprestígio da profissão.

Nesse cenário, a formação e valorização dos profissionais do magistério e a sua história de desvalorização e prestígio estão fortemente ligadas à feminização da profissão, como também aos aspectos políticos e sociais. Esse modelo societal evidencia que a docência na Educação Infantil é uma profissão feminina, colocando quase como natural. Isso traz implicações em relação à formação e à identidade profissional. De acordo com Drumond (2014), a docência na Educação Infantil está relacionada à ideia de mulheres como reprodutoras e cuidadoras de crianças, em que o profissionalismo e a maternidade se confundem, gerando questões de luta diária pela conquista de reconhecimento profissional.

A primeira implicação se revela na luta dos educadores por melhores salários, condição de trabalho, valorização e reconhecimento profissional. A segunda, pela sua identidade profissional, pois não basta gostar de criança, mas precisa de muito investimento na formação e valorização como profissionais, com suas especificidades, como qualquer outra área. Concordamos com Oliveira (2009), quando afirma que “Identidades profissional e institucional são conquistas a serem feitas no fazer cotidiano e também na formulação, execução e avaliação de políticas públicas de maneira mais negociadas, pela mediação da legislação rumo ao atendimento de qualidade da criança brasileira” (OLIVEIRA, 2009, p. 135).

Cabe ressaltar que, muito embora a presença das mulheres seja a maioria nas instituições de atendimento às crianças pequenas, há um aumento dos docentes masculinos nessas instituições e precisamos evidenciar que cuidar e educar não constitui um papel somente das mulheres; para Sayão (2005), “o cuidar de criança se aprende no fazer diário, o que leva a crer que os homens também são capazes de cuidar de crianças, assim como as mulheres, e isso só depende da experiência proveniente do seu contexto social” (SAYÃO, 2005, p. 165), sendo que o cuidar não é definido biologicamente, mas uma construção social.

Consideremos que a formação dos profissionais da Educação Infantil necessita delinear aspectos desse processo formativo que reconheçam as crianças como atores sociais e suas especificidades. Ademais, consideremos que as mudanças ocorridas ao nível de políticas públicas direcionadas para o atendimento à educação das crianças pequenas no Brasil tenham contribuído para ampliar e melhorar esse serviço e destacamos as políticas de formação voltadas para os profissionais que atuam nessa área, reconhecendo-as como válidas, embora ainda não alcançaram os resultados esperados.

Afirmamos isso com base em estudos e pesquisas. Kramer (2000) e Kishimoto (2008), em relação à infância e à Educação Infantil nos últimos anos, apontam para a necessidade de uma organização e redirecionamento, levando em consideração as especificidades da faixa etária atendida; ressaltam, ainda, aspectos sobre a formação dos professores, as questões de ordem pedagógica e a organização dos espaços físicos e materiais que fazem parte de um conjunto de aspectos que contribuem, de forma efetiva, para a qualidade do atendimento.

As pesquisas de Lüdke e Boing (2004), Kramer (2005) e Formosinho (2005), a respeito desse tema, têm apontado para a necessidade de mais investimentos para a formação docente no processo inicial e continuado, em uma perspectiva do desenvolvimento de sua profissionalidade. Sacristán (1991) define profissionalidade como “[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1991, p. 65).

Referente ao desenvolvimento profissional, para Garcia (2009, p. 9), tem-se uma “conotação de evolução e continuidade [...] que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação continuada dos professores”. O autor ainda reforça que tanto as definições mais antigas como as mais recentes compreendem:

O desenvolvimento profissional docente como um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola – e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais (GARCIA, 2009, p. 10).

Dessa forma, esse processo não acontece de maneira estanque e está inter-relacionado. A profissão docente e o seu desenvolvimento profissional são um processo amplo e complexo, mas se constituem como elementos fundamentais para a qualidade da educação (GARCIA, 2009).

Para Imbernón (2010), o desenvolvimento profissional se define “[...] como a tentativa sistemática de melhorar a prática laboral, as crenças e os conhecimentos profissionais, com o propósito de aumentar a qualidade da atividade docente, de pesquisa e gestão” (IMBERNÓN, 2010, p. 114). Desse modo, o desenvolvimento profissional contribui para a transformação sistemática de práticas educativas.

Na acepção de Tamboril (2005), o processo formativo tem se classificado em duas vertentes: a chamada formação inicial, destinada àqueles que querem ingressar na carreira docente ou que não tiveram acesso a esse processo antes de iniciar na profissão, no caso, o chamado professor leigo; e a chamada formação continuada, que é oferecida em serviço envolvendo cursos, programas e especializações.

Segundo Nakano (2015, p. 4), a falta de formação específica para os profissionais da educação infantil pode causar “como resultado o não saber fazer pedagógico na Educação Infantil, a exemplo dos embates das concepções entre o cuidar e educar”. Assim, os cuidados dispensados às crianças seriam os mesmos que recebem em casa, envolvendo o banho, troca de fraldas, alimentação, sono. Esses profissionais não conseguem perceber que o cuidar da criança em creche não é o mesmo que cuidar em casa, causando, assim, a desvalorização dos profissionais que atuam nessa etapa da educação básica.

Nesse contexto, as agências formadoras de educação superior têm um papel importante na materialização da política curricular para a primeira infância por meio de seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), documentos que explicitam “[...] um processo histórico em que diferentes grupos protagonistas, imbuídos de seus projetos culturais/sociais produzem tensões em torno da produção, circulação e consolidação de significados no currículo escolar” (OLIVEIRA; DESTRO, 2005, p. 148).

Referente à formação docente, a LDB, Lei nº 9.394/1996, no art. 62, estabelece que a educação básica exige nível superior em cursos de graduação. Uma responsabilidade diretamente encaminhada às instituições universitárias quanto à fase inicial formativa,

evidenciando que: “[...] um dos espaços de formação de professores e professoras para crianças de zero a seis anos de idade tem sido o curso de pedagogia que, aos poucos, foi introduzindo nas suas disciplinas as questões referentes à criança pequena [...]” (SILVA, 2005, p. 1).

Desde então, um número significativo de professores de creches e pré-escolas, que estão em sala de aula, possui a licenciatura (KISHIMOTO, 1999), mas isso não significa que essa ampliação possa ser traduzida em qualidade educativa, uma vez que consideramos necessária uma revisão dos projetos pedagógicos dos cursos que formam esses profissionais:

A primeira tarefa que a Universidade pode assumir em relação à formação dos profissionais de Educação Infantil está na produção através de pesquisas criteriosamente formuladas [...] é a criança brasileira e seus interlocutores privilegiados – a família e a creche ou pré-escola – que devem ser objeto de investigação. As atividades de assessoria e formas de pesquisa participativa entre universidades e educadores de creches e pré-escolas podem constituir modalidade extremamente rica de formação e aperfeiçoamento profissional [...]. A universidade deve agilizar seus recursos na parceria com as escolas [...] na formação de profissionais de Educação Infantil [...] (OLIVEIRA, 1994, p. 66).

O diálogo entre as universidades e as instituições educativas de crianças pequenas constitui um dos mecanismos importantes para se pensar as políticas de formação tanto inicial como continuada, com vistas a incluir e contemplar os interesses da Educação Infantil. Embora se reconheça que já exista um lugar nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de Pedagogia para a docência da Educação Infantil, inegavelmente, há a priorização ao Ensino Fundamental:

[...] o curso de pedagogia tem sido um espaço para a formação de professoras para a educação infantil, [...]; a criança e a infância são temas que começam a ocupar um espaço (restrito) nos cursos de pedagogia; [...] e, finalmente, pode-se identificar a presença incipiente de uma Pedagogia da Educação Infantil, apesar do predomínio do modelo escolar do ensino fundamental (SILVA, 2005, p. 1).

A necessidade dessa formação específica tem ficado cada vez mais evidente seja em função da constatação de que o Curso de Pedagogia contempla apenas pontualmente a Educação Infantil ou, até mesmo, em consideração a dois elementos importantes estabelecidos pelo atual Plano Nacional de Educação (PNE): a universalização da Educação Infantil (4 e 5 anos) e a definição de uma política nacional de formação.

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. [...].

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, p. 16; 48).

Nessa direção, os documentos legais que orientam a organização do trabalho na Educação Infantil, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), já registravam que as creches e as pré-escolas, como instituições educativas, têm responsabilidade com o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças pequenas, o que exige um trabalho intencional e de qualidade. Ademais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (2010) – trazem o conceito do cuidar e educar como processos indissociáveis nas práticas da Educação Infantil.

Nesse contexto, faz-se necessário que os profissionais da educação estejam aptos a exercerem essa nova visão de Educação Infantil, discutindo e refletindo sobre as relações e interfaces do cuidar e educar, ao entender que não existe uma educação sem cuidado. De acordo com Moreno (2007):

O trabalho pedagógico na educação infantil deve respeitar a criança quanto aos seus direitos e especificidades. isto é sua essência lúdica; sua constante curiosidade; seu desenvolvimento físico. Cognitivo. Afetivo e social; sua dependência e/ou necessidade de ajuda no cuidado com seu corpo. com sua alimentação, seus pertences etc. (MORENO, 2007, p. 57).

Traz, assim, uma perspectiva de olhar para a criança como sujeito complexo, dessa forma, não cabe mais um trabalho fragmentado, sem levar em consideração todo o conhecimento já construído pela criança antes dela chegar à escola. Para Kramer (2005), a Educação Infantil tem a finalidade de valorizar os conhecimentos prévios das crianças, considerando a visibilidade das instituições de Educação Infantil nos últimos anos em relação à sua função social e caráter pedagógico, como também ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

É nesse sentido que a formação inicial e continuada dos professores que atuam nessa etapa educacional merece destaque especial, por se tratar de um trabalho que se realiza com a criança que, como sabemos, possui especificidades e necessidades próprias da idade. Então, a formação dos professores da Educação Infantil, atualmente, é um direito dos próprios professores e das crianças.

Assim, compreendemos que a formação com qualidade do professor da Educação Infantil é fundamental para garantir o desenvolvimento das crianças, bem como assegurar uma prática pedagógica que vá efetivamente considerar a criança protagonista e sujeito do conhecimento, para, desse modo, garantir a função social dessa etapa da educação básica. Quando pensamos em qualidade, temos a compreensão de um conceito subjetivo, valorativo, relativo e dinâmico, contextualizado, que precisa ser definido em um processo participativo e democrático (OLIVEIRA FORMOSINHO, 2001; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

3.4 A criança protagonista na Educação Infantil

Um árduo caminho foi percorrido na história da Educação Infantil no Brasil, com grandes avanços em relação às produções científicas, questões contempladas na legislação nunca alcançadas antes. Apesar desses avanços, ainda temos muito o que caminhar para que nossas instituições educativas realizem um trabalho de qualidade e o desafio exige um comprometimento cada vez maior dos governos em relação a essa etapa da vida, de modo que possam desenvolver ações que contribuam com o atendimento às crianças, tratando-as com a dignidade e o respeito que merecem.

Desse modo, o momento requer que ocupemos os espaços de discussão e de mobilização, para que os direitos infantis sejam mantidos, mas, principalmente, para que esses direitos não fiquem apenas na letra da lei, e que passem a fazer parte da história de cada criança brasileira. Por essa razão, consideramos que a formação dos docentes que atuam na Educação Infantil é um fator primordial para garantir que todos os direitos das crianças sejam respeitados, dentre eles, a educação e suas especificidades.

Ao ter em vista que a educação das crianças pequenas vem se modificando, essa transformação está relacionada diretamente com as distintas formas de pensar sobre as crianças, suas infâncias e os seus processos educativos, como também pensar a relação adulto e criança nesses espaços, conquistas recentes na história. Campos (2012, p. 18) alerta para a necessidade de “reconhecer que, embora o discurso pedagógico tenha mudado, as práticas adotadas na maioria das creches e pré-escolas conferem muito pouco espaço ao protagonismo infantil”.

O protagonismo infantil será pautado de acordo com a concepção de infância, sua institucionalização e a sua relação com os adultos na sociedade. Entretanto, de acordo com revisão bibliográfica em Ferruti, Zibas, Tartuce (2004), o “protagonismo” é um conceito polissêmico podendo ser interpretado de diferentes formas como “participação”,

“responsabilidade social”, “identidade”, “autonomia” e “cidadania”. Assim, neste texto, iremos utilizar o protagonismo infantil e a participação como expressões sinônimas.

Para Freidmann (2017), o termo protagonismo no campo da Sociologia remete a fatores de ordem política que propõe uma abordagem mais democrática nas ações sociais. Já o protagonismo infantil “tem surgido em grupos em que crianças das mais variadas faixas etárias, cultura, faixa econômica, colocam seus pensamentos, sentimentos, vivências, opiniões, reivindicações, preferências e realidade de vida” (FREIDMANN, 2017, p. 42).

O termo protagonismo também vem sendo discutido por estudiosos e pesquisadores das temáticas referentes à pesquisa com as crianças em suas perspectivas teórico-metodológicas e suas relações com a ética. Já em relação às práticas educativas, o termo aparece nas propostas pedagógicas, como também nos documentos basilares que organizam o trabalho dessa etapa que, de alguma forma, sofreram influência de estudos oriundos das escolas de Reggio Emilia/Itália. Conforme Rinaldi (2012, p. 77), um dos pontos fundantes “é a imagem de criança competente, ativa e crítica [...]”.

De acordo com Souza (2016), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trata de seis direitos de aprendizagem das crianças, “sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, comunicar, conhecer. O protagonismo não aparece como um dos seis pontos considerados. Contudo, o protagonismo é tomado como participar” (SOUZA, 2016, p. 22). Dessa forma, a concepção de criança competente fundamenta o trabalho no campo pedagógico, reconhecendo e respeitando a sua singularidade.

Nesse cenário, colocar a criança no centro dos processos de aprendizagem e desenvolvimento exige a sua escuta. Para isso, os estudos e pesquisas em diversas áreas da ciência têm olhado com mais sensibilidade para as crianças e suas infâncias. Aqui, chamamos a atenção para a Sociologia da Infância, que traz essas discussões e reflexões sobre uma criança ativa como ator social, destacando para as multidisciplinaridades que esse olhar para a criança protagonista requer. Pinto (1997) evoca uma particular atenção para essa condição de olhar a criança como protagonista proposta pela Sociologia da Infância:

Primeiro, as crianças têm algum grau de consciência dos seus sentimentos, ideias, desejos e expectativas, que são capazes de expressá-los e que efetivamente os expressam, desde que haja quem os queira escutar e ter em conta. O segundo é o de que há realidades sociais que só a partir do ponto de vista das crianças e dos seus universos específicos podem ser descobertas, apreendidas e analisadas (PINTO, 1997, p. 65).

Essa nova perspectiva de olhar a criança pela Sociologia da Infância provoca mudanças nas instituições educativas, sendo que uma grande parte das crianças passa a infância nesse espaço. Quando a criança é considerada competente e ativa, capaz de compreender e analisar sua própria ação, esse novo olhar para a criança exige do adulto – e aqui chamamos atenção para as profissionais da Educação Infantil – novas posturas e formas de escuta da criança, tendo em vista suas linguagens e formas de compreender o mundo (FERNANDES; TREVISAN, 2018).

Nesse sentido, quando repensamos nossa concepção de criança e passamos a compreendê-las como competentes, ativas e potentes, temos a possibilidade de também mudar a forma de trabalhar com essa criança. É nesse cenário que o professor rompe com uma prática centrada no adulto para considerar a criança o centro de sua prática e, assim, ressignificar as práticas educativas.

Dalhberg (2003, p. 63) questiona: “Quem é a criança na qual a prática é centrada?”. Corroboramos com a afirmação de Rinaldi que, para a criança ser o centro, o professor precisa focar suas ações “não naquilo que deseja ensinar, mas naquilo que a criança deseja aprender” (RINALDI, 2012, p. 185). Logo, a compreensão da criança protagonista em todos os contextos não é aquela que apenas interage, mas cria e modifica a cultura da sociedade.

A partir desse questionamento, podemos refletir sobre os cotidianos das instituições de Educação Infantil: será que nas ações pedagógicas as crianças estão realmente sendo consideradas o centro? Tanto nas suas pluralidades quanto nas suas singularidades e, de fato, sendo protagonistas no processo de aprendizagem e desenvolvimento (SCHNEIDER, 2015). É necessário que o professor elabore e planeje ações que possibilitem à criança se expressar nas suas diversas linguagens.

De acordo com Carvalho e Fochi (2017), “a pedagogia do cotidiano é constituída por temporalidades, espacialidades, relações e linguagens que se estabelecem na escola”. Desse modo, essa concepção deve proporcionar práticas pedagógicas que acreditem nas competências dos meninos e meninas, sendo que [...] “por meio do cotidiano, temos a possibilidade de encontrar o extraordinário no ordinário vivido diariamente pelas crianças” (CARVALHO; FOCHI, 2017, p. 16).

Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais destacam que a criança deve estar no centro do planejamento, reforçando que a Educação Infantil deve ser um espaço de relações de trocas entre as crianças e os adultos. “Sustentamos que as instituições de Educação Infantil precisam ser um espaço de encontros, de afetos, de liberdade e de expressão

criativa para todos os que dela fazem parte” (MARTINS FILHO; DELGADO, 2016, p. 10). Isso possibilita a vivência de diferentes e enriquecedoras experiências.

3.5 Educação Infantil no município de Ji-Paraná: uma história em construção

A escrita desta seção foi um desafio, pois, no levantamento realizado na Secretaria Municipal de Educação, não conseguimos encontrar registros que contam essa história; tivemos acesso a alguns documentos, ou seja, os decretos em relação à criação das instituições. Diante dessa situação, fomos buscar outras fontes. Foi justamente ouvindo pessoas que fizeram parte dessa história é que conseguimos construir esse histórico, já que essas pessoas atuaram na educação no município nas décadas de 1970, 1980, 1990 e anos 2000. Assim, fomos tecendo os fios dessa história, ouvindo as pessoas, cruzando informações com os documentos oficiais sobre a história da Educação Infantil no Brasil. Vale ressaltar que o trabalho da Professora Doutora Juracy Pacífico muito ajudou a compreender o contexto.

Pacífico (2010), em sua tese, teve como objetivo analisar as políticas públicas de atendimento à Educação Infantil desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Porto Velho/RO, no período de 1999 a 2008. Apresenta a trajetória da Educação do município de Porto Velho e da Capital; conseqüentemente, traduz um pouco da trajetória dos municípios do estado, uma vez que as políticas implementadas partem sempre da Capital para o interior e Ji-Paraná, sendo o segundo município do estado, de alguma forma sempre estava contemplado.

Segundo a autora, Rondônia, no seu processo de implantação de instituições pré-escolares, apesar de seguir um pouco do percurso histórico do país, foi tardio. “Somente a partir de 1930, com a iniciativa privada, que podemos falar em educação escolar para as crianças até seis anos de idade” (PACÍFICO, 2010, p. 109). Nessa época, as terras que hoje são de Rondônia pertenciam ao estado do Amazonas e Mato Grosso.

O município de Ji-Paraná, que foi criado nos anos 1970, também não foi diferente em relação ao processo tardio de atendimento às crianças menores de 7 anos. De acordo com relatos orais, as primeiras instituições foram organizadas pelo setor privado, seguindo o caminho do assistencialismo, e só depois o poder público “assume” essa responsabilidade. Nos anos 1980, o município contava com o projeto casulo que oferecia atendimento a

menores de 7 anos. Esse projeto foi vinculado à Legião Brasileira de Assistência (LBA)¹⁸ e estava pautado na guarda, cuidado e apoio nutricional.

Apesar de não encontrar registros detalhados sobre essas instituições em Ji-Paraná na década de 1980, levantamos algumas informações por meio de fontes orais de profissionais que atuavam na educação nesse período no município. Havia uma instituição que realizava esse atendimento ligada à Legião Brasileira de Assistência (LBA), nas décadas de 1980 e 1990, para as crianças menores de 7 anos em tempo integral. Já o atendimento em pré-escolas era organizado pela Secretaria Estadual de Educação. Esses atendimentos aconteciam em espaços oferecidos pelas associações de bairros, por igrejas e empresas privadas, para que pudessem atender as crianças e em salas cedidas por escolas de ensino fundamental, “os chamados anexos das escolas” (PACÍFICO, 2010, p. 113).

Em Rondônia existiam dois tipos de anexos: um funcionava junto às próprias escolas de ensino fundamental, ou fundamental e médio. O outro, evidenciando que esta situação ainda faz parte da realidade do atendimento no Brasil, e que não é caso apenas de Rondônia, funcionava aos moldes de que fala Maria Malta Campos (2006a, n.p.), comentando sobre a pesquisa publicada com o título “Consulta sobre qualidade da educação infantil: relatório técnico final. (CAMPOS; COELHO; CRUZ, 2006). Sobre essa questão faz os seguintes comentários: O que seriam os “anexos”? É assim: tem uma escola de ensino fundamental da prefeitura e tem aquela demanda absurda para educação infantil que eles não sabem como atender. Então, eles alugam uma casa, abrem duas ou três classes no bairro, mas que não tem estrutura para ser uma escola, para ter direção, para ter secretaria. Eles consideram, então, que aquele espaço faz parte de uma escola, que pode ser próxima ou, às vezes, é até meio longe. Esses espaços são considerados filhotes de uma escola. Esses filhotes são o que eles chamam de anexos. É um outro lugar. Os professores vão lá sozinhos todo dia, abrem a casa, cumprem o horário e vão embora. Não tem estrutura de suporte ali, o suporte está na escola supostamente oficial. E é claro que não tem uma escola ali, a situação é muito precária. Essas “escolas” foram incluídas na amostra, mas na realidade o que existe são esses anexos. É assim que funciona (PACÍFICO, 2010, p. 113).

¹⁸ “Trata da Legião Brasileira de Assistência, abreviadamente LBA, fundada em 28 de agosto de 1942 pela Primeira-dama Darcy Vargas. Com o ideário de “[...] amparar os soldados brasileiros e seus familiares” pelos “[...] brasileiros de boa vontade”, a Legião Brasileira de Assistência teve, desde o início, parceria com o Estado e com o empresariado brasileiro e se fixou como instituição fortemente marcada pelo trabalho voluntário feminino. A LBA permaneceu ativa até 1995, quando foi extinta pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, dando lugar ao Programa Federal Comunidade Solidária. Foram 53 anos de atuação. A instituição teve vários Presidentes e alterou sua estrutura administrativa ao longo desse tempo. O que permaneceu foi o objetivo central da Legião: o combate aos males relacionados à pobreza. Durante seus primeiros anos de atuação, a LBA foi intensamente marcada pela filantropia e pelo apoio voluntário de milhares de mulheres em todo o território brasileiro” (BARBOSA, 2017, p. 18-19). Fonte: BARBOSA, M. T. *Legião Brasileira de Assistência (LBA): o protagonismo feminino nas políticas de assistência em tempos de guerra (1942-1946)*. Tese (Doutorado em História) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

Nesse período, não havia uma preocupação com a qualidade de atendimento, principalmente em relação aos espaços físicos e à formação dos profissionais que atuavam nessas instituições. Segundo relato de uma profissional que atuou como diretora em uma dessas instituições, “o servidor que não dava certo em nenhuma área da educação era enviado para atender as crianças menores de 7 anos”. Estava tudo por conta da boa vontade dos envolvidos no processo.

Esse atendimento caracterizava uma perspectiva de uma política pobre, para pobres, de cunho clientelista, excludente e fragmentado (ROSEMBERG, 2001). Assim foram os atendimentos das crianças no município de Ji-Paraná, acompanhando a história da Educação Infantil no Brasil, revelando que tanto creche como jardins de infâncias se constituíram como instituições de cuidado e, só posteriormente, como instituições de educação.

Nesse período, mesmo quando o município assume as instituições de Educação Infantil, elas continuam passando por problemas de financiamento, uma vez que o FUNDEF¹⁹ não previa investimentos para essa etapa educativa. Mesmo com a construção de centros de educação infantil, não havia investimentos suficientes para mantê-los, continuando a depender de doações de empresas e da comunidade em geral. Apesar dos desafios financeiros enfrentados pelas instituições, há um movimento e se começa a pensar na organização dessas instituições não só na perspectiva do cuidado, mas também do educar, considerando as especificidades das crianças dessa faixa etária. Cabe ressaltar que o município de Ji-Paraná tem uma dívida histórica com as crianças de 0 a 3 anos, pois, até esse momento, ainda não conseguiu cumprir com a demanda dessa faixa etária.

Em 2006, com aprovação do FUNDEB²⁰, a realidade das instituições de Educação Infantil começa a mudar em relação aos investimentos tanto na parte das questões de estrutura física com também em relação à formação dos profissionais que atuam nessas instituições. Compete destacar que, de acordo com os relatos orais, ainda nessa época, a coordenação

¹⁹ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e sua regulamentação está na Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e no Decreto nº 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental passou a vigorar. Consulte mais informações em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/mo.pdf>.

²⁰ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1998 a 2006. Consulte mais informações em: <http://portal.mec.gov.br/fundeb>.

pedagógica das instituições ficava a cargo da Secretaria da Educação do município, ou seja, não havia um coordenador para cada instituição de educação infantil, por isso ficava responsável pela formação dos docentes.

Em 2009, após a aprovação da Emenda Constitucional nº 59²¹, há uma redução no atendimento das crianças, principalmente de 2 e 3 anos, pois o município tinha de atender à obrigatoriedade da matrícula de 4 e 5 anos. Como consequência, diminuiu o atendimento para as crianças bem pequenas, ficando cada vez mais longe de atender à demanda reprimida do município.

A luta por uma Educação Infantil de qualidade para meninos e meninas no Brasil e no município de Ji-Paraná é contínua; portanto, devemos considerar os avanços até aqui conquistados, mas sabemos que há ainda muitos aspectos que precisam ser alcançados. Acreditamos que a formação dos profissionais que atuam nessas instituições é um dos aspectos que precisam ser ampliados, por isso defendemos a presença de um Coordenador Pedagógico nas instituições de Educação Infantil como forma de garantir um trabalho de qualidade que assegure o direito das crianças a uma educação de qualidade que respeite o protagonismo infantil e tantas outras possibilidades de experiências a elas.

²¹ Além da revinculação dos recursos para a área, a emenda determina a ampliação da obrigatoriedade do ensino a todas as etapas da educação básica. Atualmente, as matrículas são obrigatórias dos 6 aos 14 anos de idade. A emenda constitucional prevê a universalização do atendimento também na educação infantil e no ensino médio, ao ampliar a obrigatoriedade aos alunos entre 4 e 17 anos. A universalização deve ser implementada por estados e municípios, com o apoio do Ministério da Educação, até 2016. Consulte mais informações em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34320>.

4. SUPERVISOR/COORDENADOR PEDAGÓGICO: HISTÓRIA, FUNÇÃO, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO

4.1 O Coordenador Pedagógico: uma trajetória em construção

Este capítulo tem como objetivo apresentar, de forma crítica e reflexiva, um pouco da trajetória histórica do surgimento e evolução da função do Supervisor Escolar, sua atuação e a sua formação continuada. Consideramos que as questões educacionais estão sempre vinculadas aos momentos históricos e sociais em que estão inseridas, por isso acreditamos ser importante apresentar um pouco da trajetória histórica, a forma como essa função vem se consolidando e ganhando diferentes contornos. Ao longo do tempo, suas funções/atribuições foram modificadas em decorrência das mudanças ocorridas no âmbito social, econômico, político e educacional brasileiro que culminaram para o ressignificar da atuação e ações da equipe gestora da escola e, nesse caso, destacaremos o Supervisor Escolar.

Os termos Supervisor Educacional e Coordenador Pedagógico são compreendidos por pesquisadores como termos sinônimos; em algumas regiões do país, irão variar de acordo como a legislação vigente. Entretanto, há pesquisadores que discutem a diferença semântica entre Coordenação e Supervisão (PAVAN; BECARRI, 2014). Para Saviani (2010), a Coordenação Pedagógica é uma evolução da Supervisão Educacional, todavia, nos documentos legais, é frequente o uso do termo Supervisor Educacional ou Escolar.

Porém, destacamos que, em nosso estudo, corroboramos com a ideia de Supervisão/Coordenação, uma vez que coordenar envolve decisões coletivas, tornando-se significativamente a ampliação das ações do trabalho pedagógico da Supervisão. Segundo Mary Rangel (1992):

O alcance do trabalho pedagógico se amplia na e pela coordenação quando a ação se “coordena” (organiza-se coletivamente) assumindo na prática a relação epistemológica entre o pedagógico e o educativo, o que equivale a dizer, assumindo na prática o seu compromisso social (RANGEL, 1992, p. 20).

Em se tratando do contexto em que iremos realizar a pesquisa, que é no município de Ji-Paraná-RO, nos documentos legais do referido município, esse profissional é denominado Supervisor Escolar, mas, devido à falta deste nas Instituições via concurso público, a Secretaria Municipal de Educação organizou o Núcleo de Acompanhamento Pedagógico –

NAP –, que criou a função do Professor Formador de Núcleo e, no cotidiano das escolas entre professores e outros profissionais, essa função é conhecida como Coordenador Pedagógico.

Diante dessas discussões e dos fundamentos teóricos, percebemos que, para a figura desse profissional, além das questões de ordem de nomenclatura e, até mesmo, das atribuições, não há uma definição, causando, assim, uma fragilidade na identidade do profissional no seu local de atuação. De acordo com Muller:

A Supervisão Educacional tem passado por uma crise de identidade em razão do descrédito que a cerca e ao modo como esta profissão é vista e considerada pelos demais sujeitos escolares e pela legislação. Estes caminhos estão levando esta —função a ser reconhecida, denominada e conceituada como —coordenação (MULLER, 2011, p. 26).

Essa fragilidade e o desacreditar da Supervisão se vinculam aos aspectos ligados à função Supervisora de fiscalizador, inspetor e controlador do trabalho docente, uma vez que os estudos sobre a história da Supervisão escolar apontam que, mesmo de forma subentendida, o trabalho esteve presente nos processos educativos, surgindo antes mesmo das políticas públicas que regulamentavam a profissão (SAVIANI, 2008). Dessa forma, o referido autor afirma que:

A função supervisora, implicitamente, acompanha a ação educativa desde suas origens. Na medida em que essa função vai sendo explicitada, esboçando-se o espírito a ideia que supervisão. isto é, a representação mental da função supervisora. abre-se o caminho para, bem mais tarde, se colocar a questão da ação supervisora como profissão. isto é, como uma especialidade com contornos definidos implicando determinadas qualificações que exigem uma formação específica (SAVIANI, 2008, p. 13- 14).

Nesse sentido, buscamos elaborar essas reflexões a partir das produções bibliográficas, ressaltando que não temos o objetivo de esgotar, aqui, as discussões em relação a essa temática, acreditando que os fatos históricos não acontecem de forma linear e que, a cada documento elaborado ao longo da história, existiram forças políticas e ideológicas que, de certa forma, influenciaram as decisões em suas materializações. Constata-se, portanto, que os acontecimentos históricos estão carregados de significados e de ideologias que marcam os fatos e as decisões.

No cenário atual, conforme relatório de pesquisa realizado por Placco, Almeida e Souza, pela Fundação Carlos Chagas (2011, p. 10), “há o consenso, dentro e fora do Brasil, quanto à importância da coordenação/supervisão pedagógica para o contexto escolar, mesmo quando ela não é feita por um profissional em cada escola”. Já em relação às atribuições dos

coordenadores pedagógicos, a pesquisa revela que, nas cinco regiões brasileiras, uma das principais atribuições desse profissional está diretamente associada ao processo de formação continuada de seus professores que vêm se “constituindo como elemento importante no trabalho dos coordenadores” (Ibid., p. 33).

Ao ser considerado parte da equipe gestora da escola, o Coordenador Pedagógico está no centro das atividades como um elo entre o gestor, o professor, alunos e famílias, tendo como foco principal o cumprimento das ações previstas no projeto político-pedagógico com toda a comunidade escolar e a formação continuada dos professores. Assim, esse profissional precisa ter clareza das suas ações e prioridades no cotidiano escolar, pois os estudos apontam que o grande desafio para sua atuação vai além de atender às demandas do cotidiano escolar, ou seja, continuar dando prioridade para a formação docente (DOMINGUES, 2014; ALMEIDA, 2010).

Contudo, nem sempre na história esse profissional foi considerado o parceiro dos professores, pois a origem de sua função foi carregada de desconfiança, o que levou a não ser muito bem visto pelos seus colegas de trabalho, principalmente pelos professores que tinham na figura do Supervisor Escolar/Coordenador Pedagógico um fiscalizador de suas ações.

4.2 A imagem do Supervisor Escolar no Brasil Colonial

No contexto da construção da história da educação e dos profissionais que nela atuam, registra-se a história do Supervisor Escolar no período da colonização em 1549, com a chegada dos primeiros Jesuítas (SAVIANI, 2010). Essa visão fica presente no Plano Geral dos jesuítas, o *Ratio Studiorum*.

Com a vinda dos primeiros jesuítas em 1549 dá-se início à organização das atividades educativas em nosso país. No Plano de Ensino formulado pelo padre Manuel da Nóbrega está presente a função supervisora, mas não se manifesta ainda, a ideia de supervisão. Mas no Plano Geral dos jesuítas, o *Ratio Studiorum*, que é adotado no Brasil especialmente após a morte de Nóbrega, ocorrida em 1570, já se faz presente a ideia de supervisão (SAVIANI, 2010, p. 20).

Inácio de Loyola foi o fundador do *Ratio Studiorum*; suas bases estavam envolvidas com as Constituições da Companhia de Jesus, entrando em vigor em 1552 e definindo algumas linhas mestras do preparo didático. A versão final foi aprovada e editada somente no ano de 1599; a partir daí, começou a vigorar em todos os colégios da Companhia de Jesus. O Plano de ensino comportava várias vertentes de formação, tanto morais, religiosas, científicas etc.

O *Ratio Studiorum* preceitua a formação intelectual clássica estreitamente vinculada à formação moral embasada nas virtudes evangélicas, nos bons costumes e hábitos saudáveis, explicitando detalhadamente as modalidades curriculares; o processo de admissão, acompanhamento do progresso e a promoção dos alunos; métodos de ensino e de aprendizagem; condutas e posturas respeitadas dos professores e alunos; os textos indicados a estudo; a variedade dos exercícios e atividades escolares; a frequência e seriedade dos exercícios religiosos; a hierarquia organizacional; as subordinações [...] (MELO, 2000, p. 3)²².

Segundo Saviani (2010), o plano de ensino era composto por um conjunto de regras que abrangiam todas as atividades dos agentes ligados ao ensino, partindo desde as regras do provincial, as do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de modo geral e de cada matéria de ensino, passando pelas regras da prova escrita, da repartição de prêmios, dos inspetores, dos estudantes e concluindo-se com as regras das distintas academias. Em relação à supervisão, vê-se o conjunto das regras do *Ratio Studiorum* no Plano Geral dos jesuítas configurando a ideia nos moldes de inspeção, que controla as regras fornecidas pelas autoridades educacionais. Entende-se que esse plano já se pauta em bases autoritárias e fiscalizadoras, pois era necessário manter a ordem na colônia.

Esse documento tinha como objetivo a formação do homem perfeito e, para alcançar esse objetivo, havia a figura do prefeito geral de estudos. Sua função era dar assistência ao reitor e manter a ordem dos estudos, sendo que os professores eram sujeitos à obediência a eles.

O *Ratio* previa a figura do prefeito geral de estudos como assistente do reitor para auxiliá-lo na “boa ordenação dos estudos”, a quem os professores e todos os alunos deveriam obedecer (regra nº 2 do Provincial). Previa, ainda, quando a “extensão e variedade do trabalho escolar” o exigissem, um prefeito dos estudados inferiores e, conforme as circunstâncias, um prefeito de disciplina, subordinados, ambos, ao prefeito geral (SAVIANI, 2010, p. 21).

Fica notório, então, que, no *Ratio Studiorum*, a ideia de supervisão educacional está relacionada com a atribuição do Prefeito de Estudos. Assim, “a função supervisora é destacada (abstraída) das demais funções educativas e representada na mente como uma tarefa específica para a qual, em consequência, é destinado um agente, também específico, distinto do reitor e dos professores, denominado prefeito de estudos” (SAVIANI, 2010, p. 21).

²² Resenha do método pedagógico dos jesuítas – Ana Maria Negrão Melo. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501410>.

Com a expulsão dos Jesuítas, foi extinto o seu sistema de ensino, assim, a ideia de supervisor na função do prefeito de estudos ficou sem muita expressão, por ser uma característica muito expressiva da educação Jesuítica. Já as novas orientações para a educação trazem a figura do diretor geral dos estudos e a denominação de comissários. O papel do diretor geral de estudos, por muitas vezes, era também exercido pelo comissário. Nessas duas figuras educacionais, vemos o papel de inspeção e direção, englobando a ideia de supervisão.

Nesse sentido, a ideia de supervisão englobava os aspectos político-administrativos, (inspeção e direção) em nível de sistema concentrados na figura do diretor geral, e os aspectos de direção, fiscalização, coordenação e orientação do ensino, em nível local, a cargo dos comissários ou diretores dos estudos, os quais operavam por comissão do diretor geral de estudos (SAVIANI, 2010, p. 22).

Assim, observa-se que a inspeção, direção, fiscalização, coordenação e orientação do ensino passaram a ser, nesse contexto, a forma de controle da “qualidade” então pretendida na formação que se esperava. Ainda hoje, esses termos perduram em uma forma de expressão política que se constitui elemento da gestão da educação mais democrática.

4.3 A Supervisão Escolar no Império e na República

No Império e na República, a ideia de Supervisor chega a partir do “método de Ensino Mútuo”²³. Nesse modelo, o professor assume as funções de supervisor, pois, além de dar aulas, orientava e supervisionava os monitores. Em 15 de outubro de 1827, foram instituídas as escolas de primeiras letras, que chegam nas vilas do Império. As medidas de Ensino Mútuo de 1827 foram dando contorno a figura do supervisor, tratando-o como uma função específica. No ano de 1834, o ministro de Império, Chichorro da Gama, já prezava pela criação de um Inspetor de Estudos.

²³ Também conhecido como sistema monitoral, esse método pregava, dentre outros princípios, que um aluno treinado ou mais adiantado (decúria) deveria ensinar um grupo de dez alunos (decúria), sob a orientação e supervisão de um inspetor. Ou seja, os alunos mais adiantados deveriam ajudar o professor na tarefa de ensino. Essa ideia resolveu, em parte, o problema da falta de professores no início do século XIX no Brasil, pois a escola poderia ter apenas um educador. Esse método, baseado na obra de Joseph Lancaster, entendia também que se deveria repartir os alunos em classes segundo a ordem de seus conhecimentos e que o procedimento educacional de castigo físico deveria acabar, instituindo uma nova forma de pensar a disciplina escolar. Foi implantado oficialmente no Brasil pela Lei de 15 de outubro de 1827, que definia, em linhas gerais, as diretrizes do ensino geral. Verbetes método lancasteriano, por Ebenezer Takuno de Menezes, em *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/metodo-lancasteriano/>. Acesso em: 23 set. 2019.

Devido à quantidade de empreendimentos que deveriam ser fiscalizados, o Ministro do Império considera necessário o Inspetor de Estudos. Mas é somente em 1854, com as reformas Couto Ferraz, que foi estabelecida a incumbência do inspetor geral, que seria de “supervisionar, seja pessoalmente, seja por seus delegados ou pelos membros do Conselho Diretor, todas as escolas, colégios, casas de educação, estabelecimentos de instrução primária e secundária, públicos e particulares” (SAVIANI, 2010, p. 23).

Nesse contexto, em 1886, o projeto elaborado por Barão de Mamoré propõe que a educação deveria ter um sistema nacional de organização, significando que essa proposta “converge para um ponto comum: a necessidade de articulação de todos os serviços de educação numa coordenação nacional, o que colocava em pauta a questão da organização de um sistema nacional de educação” (SAVIANI, 2010, p. 24).

Ainda segundo Saviani (2010), a implantação de um sistema nacional de ensino era preocupação também dos principais países nesse período. Com a organização dos serviços educacionais, foram propostas duas condições para a supervisão, sendo elas:

a) organização administrativa e pedagógica do sistema como um todo, o que implicava a criação de órgãos centrais e intermediários de formulação das diretrizes e normas pedagógicas bem como de inspeção, controle e coordenação, isto é, supervisão das atividades educativas; b) organização das escolas na forma de grupos escolares, superando, por esse meio, a fase das cadeiras e classes isoladas, o que implicava a dosagem e graduação dos conteúdos distribuídos por séries anuais e trabalhados por um corpo relativamente amplo de professores que se encarregavam do ensino de grande número de alunos, emergindo, assim, a questão da coordenação dessas atividades, isto é, de um serviço de supervisão pedagógica no âmbito das unidades escolares (SAVIANI, 2010, p. 24).

No início do período republicano, foi implementada a reforma da instrução pública paulista (1892 e 1896), instituindo, assim, o Conselho Superior da Instrução Pública, a Diretoria Geral da Instrução Pública e a dos Inspetores de Distrito. Essa implementação organizou o ensino primário no método de grupos escolares. Todavia, em 1897, a Lei nº 520 extinguiu o Conselho Superior de Instrução Pública e as inspetorias distritais. Tal postura de retração na reforma calhou justamente com a estabilização da oligarquia cafeeira em que o sistema governamental foi conduzido pelo regime republicano por intermédio da política dos governadores.

A Supervisão Escolar, a cada reforma educacional, sofria mudanças na sua funcionalidade. Para Lima (2011), durante o século XVIII e princípio do século XIX, a supervisão se propunha dentro de uma linha de vistoriar, sobrepujar, conferir e monitorar. Entretanto, as mudanças do final do século XIX até o início do século XX puderam ser

notadas, pois “[...] a supervisão passou a se preocupar com o estabelecimento de padrões de comportamento bem definidos e de critérios de aferição do rendimento escolar, visando à eficiência do ensino” (LIMA, 2011, p. 70). Cumpria-se, assim, com o seu papel de fiscalizador, correspondente a alguns aspectos do trabalho fabril.

4.4 A Supervisão Escolar a partir da década de 1920 até os dias atuais

Com essas mudanças, a função do Supervisor passa a ter foco nos instrumentos utilizados pelo professor em sua prática para que os alunos alcancem um melhor desempenho, buscando adequar estrategicamente ao contexto de situação formativa. Outras mudanças que afetaram diretamente os Supervisores Escolares foram o surgimento dos profissionais da educação na década de 1920 e o aparecimento dos técnicos em escolarização, que já possuíam um perfil de um líder mais democrático, de modo a fazer uso de conhecimentos científicos (SAVIANI, 2010).

Em 1925, foi instituído pelo Decreto nº 16.782-A o plano federal, e o antigo Conselho Nacional de Ensino seria substituído pelo Departamento Nacional do Ensino e o Conselho Nacional de Ensino. Saviani (2010) chama atenção para a importância desse Decreto, pois “ao fato de que, com essas medidas, se começa a reservar a órgãos específicos, de caráter técnico, o tratamento dos assuntos educacionais. Com efeito, até então tais assuntos estavam afetos a uma mera repartição do Ministério do Interior” (SAVIANI, 2010, p. 26). Cinco anos mais tarde, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública.

Esse cenário de mudanças em relação ao tratamento educacional teve como consequência a separação das antigas organizações dos setores técnicos-pedagógicos dos administrativos, beneficiando a figura do supervisor. Conforme Saviani (2010, p. 26), “a separação entre a “parte administrativa” e a “parte técnica” é condição para o surgimento da figura do supervisor como distinta do diretor e também do inspetor”.

Em 1930, segundo Lima (2011, p. 70), “a supervisão vai assumir um caráter de liderança, de esforço cooperativo para o alcance dos objetivos, com a valorização dos processos de grupo na tomada de decisões”. A reforma Francisco Campos, em 1931, veio marcar efetivamente a supervisão no Brasil, pois, segundo o autor, “no Brasil, a supervisão surgiu pela primeira vez com a Reforma Francisco Campos – Decreto-Lei 19.890 de 18/4/1931, concebida de forma bem diferente da que se vinha realizando até aquele momento – simples fiscalização – para assumir caráter de supervisão” (LIMA, 2011, p. 70). Nessa lei, o

profissional Supervisor Escolar assume um caráter de supervisor e não mais de controlador. Porém, mesmo assim, o estigma de inspeção escolar, do profissional fiscalizador, era evidente em sua atuação (OLIVEIRA 2012).

Saviani (2010) aponta para esse período:

[...] a criação e implantação do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais de Educação assim como dos órgãos federais e estaduais, sejam eles integrantes dos anteriores como as Secretarias e Departamentos do Ministério e as Delegacias, Coordenações e Departamentos das Secretarias de Educação, sejam complementares ou autônomos como o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior, os Centros Brasileiros e Regionais de Pesquisas Educacionais, a Fundação Nacional de Assistência ao Estudante, os Conselhos de Educação etc. [...] (SAVIANI, 2010, p. 28).

A segunda medida envolvia como se daria a formação daqueles que iriam fazer parte da execução organização educacional.

[...] no âmbito da Reforma Francisco Campos, pelo Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931, o Estatuto de Faculdades de Educação, Ciências e Letras [...] A essa faculdade coube a tarefa de formar os professores das diferentes disciplinas das escolas secundárias, criando-se, em seu interior, o curso de Pedagogia, com a incumbência de formar professores das disciplinas específicas do Curso Normal bem como os “técnicos de educação” (SAVIANI, 2010, p. 28).

Esse técnico em educação era o pedagogo generalista. A figura desse pedagogo permaneceu até a década de 1960. Nesse contexto, o supervisor educacional é considerado um líder nas escolas, com a responsabilidade pela implementação de melhorias da qualidade de ensino. Em 1969, foi aprovado o Parecer nº 252 pelo Conselho Federal de Educação, que tratava da reformulação do curso de Pedagogia. O referido curso foi organizado na forma de habilitações, segundo Saviani (2010, p. 29), “[...] foram previstas quatro habilitações centradas nas áreas técnicas, individualizadas por função, a saber: administração, inspeção, supervisão e orientação”.

Na década de 1970, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus, Lei Federal nº 5.692/1971, o Supervisor Educacional e o Orientador ganham visibilidade institucional, desenvolvendo papéis diferentes, mas relacionados, ou seja, como espaço comum à escola, o que atende à habilitação de cada profissional, com objetivo comum ao desenvolvimento dos alunos.

As críticas em relação a essa divisão do trabalho escolar trazem reflexões sobre a figura desses profissionais nas escolas com um caráter de divisão de trabalho, com base nas industrializações, na busca pela eficiência e qualidade e na racionalidade técnica. Nessa

perspectiva, os professores passam a ser meros executores de práticas curriculares pensadas e organizadas pelos considerados técnicos da educação; assim, a figura do supervisor escolar está fortemente marcada como um fiscalizador das ações dos professores. A esse respeito, Vasconcelos afirma que:

A introdução da Supervisão Educacional traz para o interior da escola a divisão social do trabalho, ou seja, a divisão entre os que pensam, decidem, mandam (e se apropriam dos frutos), e os que executam: até então, o professor era, em muito maior medida, o ator e autor de suas aulas, e a partir disto passa a ser expropriado de seu saber, colocando-se entre ele e o seu trabalho a figura do técnico (VASCONCELOS, 2008, p. 86).

Nesse contexto, instalou-se a pedagogia tecnicista, com o propósito de garantir a eficiência e a produtividade do processo educativo aplicado à taylorização ao trabalho pedagógico. Isso teria alcance por meio da racionalização e pela divisão técnica do trabalho, além de os professores serem considerados secundários reprodutores e transmissores desse planejamento elaborado pelos técnicos em educação e subordinado aos organizadores responsáveis pelo funcionamento da escola, ou seja, os Supervisores Escolares. Para Alarcão (2011):

Em nome da eficiência e da eficácia, defendidas por abordagens de influência tayloristas que subjazem a filosofias tecnocráticas – as quais valorizam a racionalidade –, **o supervisor é considerado o instrumento de execução das políticas centralmente decididas e, simultaneamente, o verificador de que essas mesmas políticas são efetivamente seguidas.** Designado muitas vezes por supervisor escolar, é responsável pelo funcionamento geral da escola em todos os setores: administrativo, burocrático, financeiro, cultural e de serviços (ALARCÃO, 2011, p. 11, grifos nossos).

Toda uma prática fundamentada em uma relação de trabalho industrial, em que as tarefas são feitas parceladamente. A base é, também, na pedagogia tecnicista, “que se apoia na neutralidade científica e se inspira nos princípios da racionalidade, eficácia e produtividade do sistema” (SAVIANI, 1988, p. 15), em um cenário de pretensa neutralidade para justificar o caráter técnico da educação, em detrimento de sua dimensão política (XAVIER, 2015).

Frente ao exposto, “a função do supervisor é uma função precipuamente política e não principalmente técnica” (SAVIANI, 2008, p. 106). Considerando o fato de o trabalho do supervisor escolar estar pautado em um caráter tecnoburocrático de ensino, vê-se que a sua prática estaria voltada para um papel de reprodução da parte da sociedade brasileira capitalista, deixando de ser reconhecido como educador, ao evidenciar uma ação de

supervisão burocrática, ou seja, estaria atendendo a uma parte dominante realmente. Para Saviani:

[...] a supervisão cumpre tanto mais eficazmente a sua função política quanto menos esta função é explicitada; ou seja: quanto mais ela se apresenta sob a roupagem de procedimentos técnicos, tanto mais ela é eficaz na defesa dos interesses socialmente dominantes. (SAVIANI, 2010, p. 32).

Os questionamentos em relação à figura do supervisor como função política se ampliaram de tal forma que chegaram, até a década de 1980, a levantar questionamentos sobre as habilitações propostas pelos cursos de pedagogia. Nesse período, não podemos desconsiderar o cenário político com o fortalecimento do movimento de redemocratização no país e, com isso, o amadurecimento dos movimentos sindicais, dos movimentos sociais, os debates sobre a reformulação do modelo político e a promulgação da nova Constituição de 1988.

Nesse contexto, a Supervisão Escolar, agora entendida como uma entidade de classe, passa a reivindicar as questões em relação à regulamentação da profissão e a busca pela construção de sua identidade profissional. De acordo com Costa (2006), após o período da Ditadura, por volta de 1980, começa um movimento dos profissionais da Supervisão Escolar pela busca da sua identidade profissional; também foi reivindicado ao governo central a regulamentação do exercício da sua profissão.

Em relação à década de 1990, Lima (2007) evidencia “trata-se, portanto, de uma função que, contextualizada, insere-se nos fundamentos e nos processos pedagógicos, auxiliando e promovendo a coordenação das atividades desse processo e sua atualização, pelo estudo e pelas práticas coletivas dos professores”, pois, nesse momento, já não cabe mais uma postura fiscalizadora no perfil profissional (LIMA, 2007, p. 77).

Vale acrescentar que essas mudanças foram significativas, porque provocaram uma maior participação crítica dos profissionais da educação. Destarte, a escola passou a sentir as mudanças na sociedade e os reflexos da globalização, dentre outras transformações que exigiam da escola uma postura mais crítica ao repensar o papel de seus profissionais, bem como de sua prática e do fazer pedagógico (LIBÂNEO, 2004).

O autor destaca que, nessa busca por uma educação mais democrática e crítica, a figura do supervisor pedagógico escolar que foi criada para atender às necessidades de um contexto ditatorial, com uma função baseada na técnica e no controle fiscalizador e mero reproduzidor da militarização escolar, não correspondia mais à filosofia do momento político em

que o país vivia. Também, nesse mesmo contexto, o movimento dos professores passa a rejeitar a figura do supervisor pedagógico por causa da memória que tinham da sua atividade.

Libâneo (2004) avalia que essas problematizações contribuíram para a revisão de novas elaborações da tarefa do supervisor, o que permitiu o surgimento do Coordenador Pedagógico com uma feição formadora, com o papel de parceiro, mediador e articulador das ações com a equipe escolar, em uma perspectiva de colaborador mais experiente, como traduzido no texto da Lei n. 9.394/1996. Entende-se que: “[...] a função do Pedagogo responde por uma série de questões, dentre elas: [...] a integração e articulação do trabalho pedagógico-didático aos professores, formação continuada de professores e monitoração sistemática da prática pedagógica dos professores” (LIBÂNEO, 2004, p. 219).

Nesse sentido, é oportuno afirmar que “[...] a atribuição essencial do coordenador pedagógico está, sem dúvida alguma, associada ao processo de formação em serviço dos professores” (CHRISTOV, 2010, p. 9), bem como das outras ações e atribuições destinadas a esse profissional na escola. Para Placco e Souza (2012), o coordenador pedagógico assume o papel de mediador. Os professores consideram os coordenadores parceiros que podem socorrê-los em seus dilemas cotidianos, ocupando um lugar diferenciado na hierarquia escolar.

4.5 O Coordenador Pedagógico e sua formação (inicial e continuada)

As formações iniciais e continuadas do Coordenador Pedagógico são tratadas neste trabalho porque consideramos que elas fornecem elementos de como tem sido a trajetória de preparação desse profissional para desempenhar suas atribuições nas escolas. Para refletir sobre a formação do Coordenador Pedagógico, não podemos deixar de considerar primeiro a formação inicial que acontece nos cursos de graduação, pois entendemos que a formação inicial justamente começa na universidade e a continuidade da formação vem por meio da formação continuada, no espaço de atuação profissional, a escola.

Assim, neste primeiro momento, iremos contextualizar um pouco a formação do Coordenador Pedagógico, que é um profissional que atua nas escolas, mas que, em algum momento da sua trajetória profissional, também já atuou como professor. Para Freire (1982), o Coordenador Pedagógico é, primeiramente, um educador e, como tal, deve estar atento ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem no interior da escola. Principalmente se

pensarmos nos profissionais formados nos cursos de pedagogia depois de 2006, em que houve a mudança a partir das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (2006):

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação Inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e com cursos de Educação Profissional, na área de serviços de apoio escolar, bem como outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrangerá, integralmente a docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas de instituições de ensino geral, e a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas (BRASIL, 2006, p. 6).

Dessa forma, o curso de Pedagogia fica responsável pela formação inicial desse profissional que, segundo Domingues (2014, p. 27), “o pedagogo, escolar, nesse caso, precisa ter sua formação alicerçada na compreensão de que a prática pedagógica deve ser compromissada com a transformação da realidade social”.

Para atuar na Coordenação Pedagógica, é preciso ter formação inicial em nível superior em Pedagogia ou Pós-Graduação, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/1996, conforme já mencionamos neste texto. De acordo com Oliveira (2017, p. 84), na referida lei, “o coordenador passou a assumir o papel de gestor pedagógico da escola”.

Vale ressaltar que, em alguns estados e municípios, o Coordenador Pedagógico pode assumir esse cargo/função de diversas maneiras dependendo do regime de contratação, por concurso público ou processo seletivo. Em alguns casos, a contratação é feita por meio da indicação do diretor da unidade, lembrando que não há exigência desse profissional ter graduação em Pedagogia e qualquer profissional com formação em licenciatura pode assumir essa função. Considerando que uma das atribuições e função do Coordenador Pedagógico é a formação continuada, será um desafio pensar a formação desse profissional pautada na compreensão de uma prática pedagógica comprometida com a transformação social da realidade (DOMINGUES, 2014).

Segundo Domingues (2014), torna-se desejável que:

A formação inicial do coordenador pedagógico seja em um curso de Pedagogia, visto que os conhecimentos advindos dessa formação dariam suporte teórico e prático para ação desse profissional, pois subsidiado pelos estudos da teoria da educação, da didática, das metodologias específicas e das disciplinas relacionadas às ciências da educação, atreladas as experiências pessoais e profissionais vividas, comporiam uma rede de saberes e fazeres que daria suporte à prática de formador voltada para uma ação pedagógica crítica (DOMINGUES, 2014, p. 27).

Corroboramos com a afirmação da autora de que, diante dessa diversidade de funções e atribuições do Coordenador Pedagógico, sua formação inicial necessita estar alicerçada para a compreensão e transformação da realidade social. Além da diversidade de atribuições, temos distintas formas de contratação e nomenclaturas que o Coordenador Pedagógico pode receber, tais como Professor Coordenador Pedagógico, Orientador Pedagógico e/ou Supervisor Pedagógico (LANGONA; GAMA, 2018). A esse respeito, Almeida (2012) afirma que o excesso de leis contribui para o caos em relação às funções do coordenador e poucas dizem respeito explicitamente à ação do coordenador na formação docente.

Percebemos que há uma fragilidade em relação à construção de uma identidade desses profissionais. Para Pimenta (2005, p. 18), “a identidade não é um dado imutável. Nem externo que possa ser adquirido. Mas, é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. Concordamos com a ideia da autora de que identidade é um processo contínuo e consideramos a identidade um sentimento de pertencer a um determinado grupo. Para Placco, Souza e Almeida (2013), a remuneração, o pouco tempo para atender às demandas e a falta de formação específica e de plano de carreira inviabilizam a realização de um trabalho de qualidade.

Nessa discussão, fica evidente que pensar sobre o Coordenador Pedagógico, considerando toda essa diversidade, tanto nas questões de contratação e nomenclaturas quanto nos seus saberes e fazeres necessários para desenvolver sua prática, além de mostrar uma fragilidade na construção da identidade desse profissional, revela os ranços da sua construção histórica, que ora aparece como mero fiscalizador, inspetor, ora como alguém para fazer valer a eficiência em nome de uma qualidade da educação baseada na racionalidade técnica, ora como o profissional responsável pela formação continuada dos professores. Daí, é pertinente refletir se o curso de formação inicial, no caso, a Pedagogia, pode dar conta de atender toda a demanda da realidade tão complexa do Coordenador Pedagógico nos dias atuais?

Nesse sentido, é importante pensar em quais condições essa formação inicial é oferecida aos coordenadores em um curso com estrutura de graduação em Pedagogia, com uma formação tão genérica, mas, no mesmo tempo, precisamos pensar se a formação inicial dá conta de todas as demandas. Para refletir sobre essas questões, buscamos referências no estudo realizado por Gatti (2009), que tratou da formação inicial em cursos de licenciaturas em Pedagogia e que formam os futuros Gestores e Coordenadores. A pesquisa foi realizada pela autora por meio da Fundação Carlos Chagas, intitulada “Formação de Professores para o

Ensino Fundamental: Estudo do Currículos das Licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática, e Ciências Biológicas”.

De acordo com a autora, a pesquisa foi organizada do seguinte modo:

O conjunto amostral foi composto por 71 cursos de graduação presenciais em Pedagogia, distribuídos em todo o país. Tal conjunto mostra boa representatividade em relação à distribuição dos cursos pelas regiões, por categoria administrativa e tipo de instituição, como se pode constatar a seguir. Os cursos componentes deste estudo assim se distribuem: 42% da região Sudeste, 18% da região Sul, 17% do Nordeste, 14% do Centro-Oeste e 9% da região Norte [...] essa composição segue a proporcionalidade da distribuição regional dos cursos de Pedagogia no Brasil (GATTI, 2009, p. 17).

A pesquisa apresenta dados levantados e organizados por categorias sobre o curso de Pedagogia nas diversas regiões do país. Revela as características da formação inicial dos docentes e do Coordenador Pedagógico. De acordo com Gatti (2009), a organização dos dados foi norteada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia (2006), sistematizando-se em três núcleos: o primeiro, estudos básicos; o segundo, aprofundamento e diversificação; e o terceiro, estudos integradores.

Acreditamos que os conhecimentos referentes à Coordenação Pedagógica estão relacionados à categoria 2 sobre os sistemas educacionais:

2. Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais – esse agrupamento comporta todas as disciplinas de conhecimento pedagógico, que objetivam dar uma formação ampla da área de atuação do professor, bem como de outros profissionais da educação. Inserem-se nessa categoria as matérias referentes: • à estrutura e funcionamento do ensino, que incluem: “Estrutura e Funcionamento da Educação Básica”, “Financiamento da Educação Básica no Brasil”, “Fundamentos da Gestão Educacional”, “Legislação da Educação Básica”, “Planejamento e Políticas Educacionais”; ou, • ao currículo, tais como: “Avaliação da Aprendizagem”, “Currículo da Educação Básica I”, “Currículo e Avaliação”, “Currículo: Políticas e Práticas”, “Currículos e Projeto Político Pedagógico”, “Elaboração de Projetos Pedagógicos”; ou, • à gestão escolar, onde se encontram: “Coordenação do Trabalho na Escola”, “Dimensões da Ação Supervisora”, “Função do Diretor”, “Gestão da Unidade de Ensino”, “Gestão e Coordenação do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental (Supervisão, Administração e Orientação)”; “Organização do Trabalho Pedagógico”; ou, • ao ofício docente, que se referem à teorização sobre “Ensino e Identidade Docente”, “Ética Profissional” “Formação de Professores” (GATTI, 2009, p. 19).

A esse respeito, a autora chama atenção para as ementas relacionadas à Coordenação Pedagógica, Gestão Escolar e ação da supervisão, por se apresentarem de forma genérica e com pouco aprofundamento teórico (GATTI, 2009).

Na análise realizada sobre o conteúdo das ementas, verifica-se, no entanto, que as disciplinas que compõem a segunda categoria – “Conhecimentos relativos à formação profissional específica” – também têm em seus conteúdos uma predominância de aspectos teóricos, aqueles que fundamentam as teorias de ensino nas diversas áreas, contemplando pouco as possibilidades de práticas educacionais associadas a esses aspectos. As disciplinas deste grupo trazem ementas que registram preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar, o que, de certa forma contribuiria para evitar que essas matérias se transformassem em meros receituários. Entretanto, só de forma muito incipiente registram o quê e como ensinar. Um grande número de ementas registra frases genéricas não permitindo identificar conteúdo específicos. Há instituições que propõem o estudo dos conteúdos de ensino associados às metodologias, mas, ainda assim, de forma panorâmica e pouco aprofundada. Então, mesmo nesse conjunto de 28% de disciplinas que podem ser classificadas como voltadas à formação profissional específica, o que sugerem as ementas é que esta é feita de forma ainda muito insuficiente (GATTI, 2009, p. 22).

Diante desse cenário, fica evidente a importância da formação continuada para esses profissionais, a fim de que possam contribuir com o processo contínuo de construção prática qualificada e para a consolidação da sua identidade como profissional, articulador e transformador. Nesse sentido, acreditamos que essa formação precisa atender às especificidades do trabalho do Coordenador Pedagógico; já em relação à falta de formação específica, Placco, Souza e Almeida ressaltam que há:

Urgência na implementação de uma formação específica para o coordenador, em que, ao lado de estudos teóricos que alicercem suas concepções educacionais e fundamentem suas práticas e as do professor, sejam discutidas e contempladas as especificidades de sua função, como: habilidades relacionais, estratégias de formação e de ensino, construção e gestão de grupo, domínio de fundamentos da educação e áreas correlatas, questões atuais da sociedade e da infância e adolescência (aprendizagem e desenvolvimento) (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2013, p. 770).

Assim, precisamos pensar a formação continuada para esses profissionais, considerando que só a formação inicial não é possível para dar conta de toda a complexidade do cotidiano escolar. A partir dessas reflexões, é importante compreender como está acontecendo a formação continuada dos Coordenadores Pedagógicos. As Secretarias estão oferecendo cursos para a construção da profissionalidade desses profissionais? Quais são as concepções dessas formações continuadas? Os cursos oferecidos estão levando em consideração a realidade das demandas desses profissionais e as especificidades em que atuam?

Em relação a essas reflexões, Mizukami (2006) apresenta contribuições importantes para pensar processos formativos que possam considerar para qual realidade educativa estamos pensando essa formação, ou seja, que profissional formar. Ela aponta:

• A natureza individual e coletiva da aprendizagem profissional da docência; • A escola considerada como local de aprendizagem profissional; • A existência de processos não lineares de aprendizagem; • A importância de diferentes tipos de saberes construídos ao longo das trajetórias profissionais, a partir tanto de conhecimento acadêmico científico quanto da prática pedagógica; • A importância da prática profissional para a construção de conhecimentos próprios da docência e de diferentes naturezas; • A necessidade de explicitação da base de conhecimentos e de compreensão de processos de raciocínio pedagógico na construção de conhecimentos da docência; • A consideração da reflexão como orientação conceitual e fonte de aprendizagem profissional; • A influência de crenças, valores, juízos etc. na configuração de práticas pedagógicas; a necessidade de ambiente propício para partilha de ideias e diferentes tipos de conhecimentos dos professores; • A necessidade de tempo e espaço mental para que professores possam se desenvolver profissionalmente; • **A importância de uma liderança positiva na escola;** • **Aprendizagens profissionais possibilitadas por jogos com situações desequilibradoras/equilibradoras;** • A escola considerada como organização que aprende a partir de seus participantes; • A força das comunidades de aprendizagem na configuração da cultura escolar, da escola e dos saberes profissionais; • A importância de construir culturas escolares colaborativas a fim de fazer face à complexidade da mudança; • A importância da construção de “comunidades de aprendizagem” que passam a redefinir as práticas de ensino individuais e grupais; • A participação dos professores sendo considerada como ato de adesão, não compulsório; • As aprendizagens não são ‘passadas’ ou ‘entregues sob a forma de pacotes’ aos professores, mas são auto-iniciadas, apropriadas e deliberadas; • A necessidade de se contar com a adesão dos professores a programas de desenvolvimento profissional: via de regra eles se engajam em tais programas à procura de novas informações; • Novas técnicas, novos tipos de conhecimento, não para colocarem à prova os conhecimentos que possuem ou a prática que desenvolvem; A necessidade da reconceptualização do ensino ligada a reconceptualização de processos de desenvolvimento profissional; • **A importância da consideração de interações entre os pares como fonte de aprendizagem profissional;** • A premência de criação de contextos alternativos de desenvolvimento profissional; • A aceitação de processos de negociação: de processos, de conteúdos, de dinâmicas sendo naturais às comunidades de aprendizagem que envolve professores e formadores (MIZUKAMI, 2006, p. 3-5, grifos nossos).

Esses pontos ajudam a pensar o Coordenador Pedagógico quando está em processo formativo e quando assume seu papel de formador dos docentes. Dessa maneira, entendemos que o Coordenador Pedagógico também precisa de formação para pensar e planejar as formações aos docentes, isto é, que levem em conta esses elementos para os processos formativos, podendo romper com o modelo de formação pautado em uma racionalidade técnica, em que o professor, e aqui incluímos o Coordenador Pedagógico, é apenas o executor de tarefas que, geralmente, são idealizadas por terceiros; nesse cenário, a formação continuada se caracteriza em ensinar os conhecimentos trazidos pelas pesquisas científicas, sendo uma prática meramente instrumental (PEREIRA; ZEICHNER, 2002).

Ainda segundo os autores, na concepção de formação baseada na racionalidade técnica, “a prática educacional é baseada na aplicação do conhecimento científico e as

questões educacionais são tratadas como problemas “técnicos” os quais podem ser resolvidos objetivamente por meio de procedimentos racionais da ciência” (PEREIRA; ZEICHNER, 2002, p. 21). De algum modo, o que parece é que o modelo de racionalidade técnica espera dos profissionais uma postura receptiva, neutra, sendo apenas um mero executor de tarefas planejadas e pensadas por terceiros.

Os limites dessa concepção levam à busca de novos instrumentos teóricos que possam ser capazes de dar conta da complexidade dos fenômenos e ações que se desenvolvem durante atividades práticas para a produção e a mobilização de saberes na/para docência. Segundo Zeichner (2014, p. 214), “é incompatível com uma perspectiva crítica operar um modelo que não reconhece a experiência e o conhecimento que existe na escola”.

Ainda de acordo com o autor, esse modelo procura superar o modelo de formação baseado no positivismo tentando romper com a concepção tradicional e dominante na formação de professores. Já no modelo crítico de formação, de acordo com Pereira e Zeichner (2002, p. 28-29), “[...] a educação é historicamente localizada, ela acontece contra um pano de fundo sócio-histórico [...]” e o “[...] professor é visto como alguém que também levanta problema [...]”. Assim, o professor não só está preocupado com o processo de ensino e aprendizagem, mas, sim, com todo contexto.

Nessa mesma direção, Pacheco (2001) afirma que, na perspectiva da teoria crítica, as práticas pedagógicas estão relacionadas com as práticas sociais, sendo papel do educador crítico identificar as injustiças nelas existentes. Corroborando com essa ideia, Freire (1996, p. 124) afirma que: “[...] não existe uma prática pedagógica neutra”, também acreditamos que não possa existir um processo de formação como fenômeno isolado da formação política. Ainda para esse mesmo autor, a educação não vira política por causa de decisão deste ou daquele educador; ela é política. Daí a necessidade de os professores terem a consciência de que a escola é um espaço público que se constitui pelas diferentes forças e relações, em que eles, por meio de suas práticas, podem propor e criar novos laços que possam produzir mudanças na realidade na qual estão inseridos. Conforme assinala Freire (1988):

[...] só os seres que historicamente se tornaram capazes de saber se tornaram ao mesmo tempo capazes de intervir na realidade condicionadora. [...] Só os seres que se percebem condicionados podem deixar de ser determinados. Porque assim nós transformamos a determinação em condicionamento (FREIRE, 1988, p. 52).

Nessa perspectiva, há necessidade de resgatar o papel do Coordenador Pedagógico e o professor como agentes de transformação da história, na medida em que isso pode

efetivamente contribuir para o exercício pleno da cidadania. Entretanto, o processo de exploração a que vem sendo submetido o professor na relação capital e trabalho acaba por provocar a necessidade da ênfase na formação política desses profissionais, a fim de que possam se organizar na luta por seus interesses e compreenderem a relevância de uma atuação social.

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. [...] Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo (FREIRE, 1997, p. 115).

Nesse sentido, o modelo de formação crítico aponta para a preocupação com esse processo de garantir aos profissionais uma formação com dimensão política, tendo na escola uma referência fundamental enquanto local privilegiado da formação com base na reflexão da prática. Isso possibilita aos professores construir práticas que incorporem processos reflexivos, de crítica, de análise da realidade e de sua própria ação, como profissionais comprometidos com uma ação educativa mais democrática.

Assim, a partir das contribuições dos autores citados neste trabalho, podemos compreender como tal discussão em relação à formação continuada vem ocorrendo e como o modelo de transmissão cada vez mais tem sido questionado por não considerar as experiências, os saberes e os fazeres dos Coordenadores Pedagógicos e professores, adotando um conceito de formação que consiste em construir conhecimentos sobre a prática, a partir da reflexão crítica. Sobre essa questão, Imbernón (2004) afirma que:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes (IMBERNÓN, 2004, p. 48-49).

Isso significa postular, em outras palavras, que seus principais pressupostos se apoiam na teorização e na problematização da prática, como o registro de suas atividades. Além de representar um esforço teórico, possibilita o exercício da reflexão em relação ao seu fazer no

cotidiano, levando em consideração os conhecimentos científicos resultantes de pesquisas realizadas no âmbito educacional.

Assim, há, por um lado, a exigência de ampliação dos conhecimentos dos professores em caráter permanente, já que precisam responder às demandas apresentadas pela sociedade; por outro, há a necessidade de uma formação política que possibilite ao docente interpretar, criticar e utilizar seus conhecimentos em favor de transformar a realidade.

Para tanto, é necessário melhorar as condições de trabalho, fazer valer os dispositivos legais a respeito de reservar um tempo para as discussões sobre a prática, rediscutir as relações entre os profissionais e a comunidade escolar a partir dos seus diferentes papéis e de suas múltiplas contribuições, entre outros fatores que interferem na prática docente. Assegurar um efetivo processo de formação que vai além de atividades pontuais deve se tornar uma meta institucional do aprender e (re)aprender com os caminhos já trilhados.

Dessa forma, pensamos uma nova perspectiva de formação, que deve ser contínua e orientada no sentido da reflexão sobre a teoria e a prática em interação com a escola, com as universidades e outras instituições sociais em uma construção coletiva do saber. Ou seja: para além da racionalidade técnica.

4.6 O Coordenador Pedagógico e sua atuação na Educação Infantil: uma história recente no cenário nacional

Ao abordar a trajetória histórica do Coordenador Pedagógico, vimos que todas as discussões sobre sua atuação e função têm o foco no ensino fundamental e médio, sendo recentes os estudos e pesquisas sobre a sua atuação na Educação Infantil. É importante destacar que tem sido pouco discutida a presença da Coordenação Pedagógica na Educação Infantil. Fundamentamos essa afirmação a partir do levantamento realizado no nosso Estado do Conhecimento.

Esse elemento é importante para o argumento da necessidade de mais investigações que contribuam para ampliar a compreensão a respeito da formação e da atuação desse profissional, sobretudo, no que se refere ao trabalho de acompanhamento e intervenções por meio da formação em serviço junto aos docentes da Educação Infantil.

Ressaltamos que, desde o início das instituições de jardins de infância, já existia a figura do professor para atender às crianças, mas não havia a exigência de uma formação específica. As ações desenvolvidas eram voltadas à assistência social às famílias, sendo assim,

podemos considerar que a qualificação profissional em instituições de Educação Infantil é recente no cenário brasileiro (BARBOSA, 2009).

Daí a pertinência de aprofundar estudos sobre a importância do Coordenador Pedagógico nas instituições de Educação Infantil para planejar e organizar as formações dos professores dessa etapa de ensino. Isso porque, esse profissional pode contribuir efetivamente para um melhor atendimento às crianças pequenas. Nessa perspectiva, consideramos que esses profissionais precisam de elementos consistentes para desenvolver um trabalho em que as práticas pedagógicas possam ocorrer.

[...] de modo não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual (BRASIL, 2009, p. 8).

É nesse sentido que a formação continuada dos professores que atuam nessa etapa educacional merece destaque especial, por se tratar de um trabalho que se realiza com a criança que, como sabemos, possui especificidades e necessidades próprias da idade. Então, a formação dos professores da Educação Infantil, atualmente, é um direito dos próprios professores e das crianças.

Porém, como ocorre o processo de formação desse profissional? A resposta a essa pergunta tem pautado vários estudos acadêmicos. Dentre outros, citamos as contribuições de Libâneo (2007), o qual informa que o curso de Pedagogia tem se constituído como o local desencadeador dessa preparação inicial a partir das repercussões demandadas pela sociedade, com amparo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9.394/1996, Art. 64: “A formação de profissionais de educação para [...] supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós - graduação [...]” (BRASIL, 1996, p. 1).

Vale ressaltar que, com a Resolução do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno CNE/CP 1/06²⁴, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, o curso de Pedagogia passou a ser generalista, formando um educador em sentido amplo. Assim, para aqueles que se formaram antes da resolução, ainda têm validade, mas em regime de extinção. Com isso, para a formação dos

²⁴ Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

profissionais que o Art. 64 elenca, exige-se Pedagogia (para aqueles habilitados até 2006) ou uma pós-graduação na área.

Dessa forma, a universidade, além da formação inicial, tem contribuído com a formação continuada de Coordenadores Pedagógicos para a Educação Infantil por meio de projetos de especialização *lato sensu* e de projetos de extensão (MENDES; DEAK; GOMES, 2007) e no âmbito da pesquisa sobre o tema (ABRAMOWICZ; BASSO; MELO, 2002). Particularmente, desenvolvemos na Universidade Federal de Rondônia, Campus de Ji-Paraná, o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, no período de novembro de 2013 a abril de 2015 em creches e pré-escolas (MACHADO; RODRIGUES, 2015).

Como já mencionado, no ano de 2014, coordenamos o Projeto de Extensão “A Formação dos Coordenadores da Educação Infantil”, cujo objetivo principal foi oferecer formação continuada às Coordenadoras Pedagógicas das escolas de Educação Infantil do município de Ji-Paraná. Nessa mesma linha, destacamos o trabalho publicado no Seminário de Educação – SEMIEDU – em 2015, intitulado: “Atuação do Coordenador Pedagógico nas Instituições de Educação Infantil no Município de Ji-Paraná/RO” (MACHADO; SILVA, 2015).

Ainda no que diz respeito à formação continuada do Coordenador Pedagógico que atua na Educação Infantil, as observações empíricas em âmbito local nos autorizam a afirmar que essa formação acontece em serviço junto ao coletivo docente dessas instituições, representando uma fonte de conhecimento a partir da prática pedagógica, uma vez que:

[...] os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho [...] para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar (TARDIF, 2012, p. 61).

Nessa direção, o próprio contexto escolar no qual os Coordenadores Pedagógicos estão inseridos possibilita, por meio de diversas situações, a elaboração de importantes aprendizagens sobre seu ofício, de modo que ensina e aprende com a equipe docente. Outra possibilidade formativa para os Coordenadores Pedagógicos que atuam na Educação Infantil tem sido assegurada por meio das ações de Secretarias Municipais de Educação com ou sem parceria com as universidades (MENDES, 2012).

Mendes (2012) relata uma experiência de formação continuada para professores coordenadores pedagógicos de Educação Infantil identificada como: “Coordenação Pedagógica: teorias e práticas para a formação da equipe escolar”, que aconteceu em São Paulo, em 2001, cujo objetivo foi refletir e analisar as teorias atuais que abordam o papel do Coordenador Pedagógico como o principal agente formador da formação da equipe escolar.

Os saberes que fundamentam os diferentes processos formativos destinados à Coordenação Pedagógica na Educação Infantil são possivelmente inspirados no papel que se espera desse profissional, podendo ajudar a: “[...] organizar a rotina na instituição educativa, escolher as músicas, poesias e histórias que devem integrar permanentemente o trabalho das escolas de educação infantil e requer, antes da organização do trabalho pedagógico propriamente dito, estudos e decisões coletivas” (CHAVES, 2015, p. 58). Nessa direção, poderá desenvolver um conjunto de ações, de modo a:

[...] oferecer condições ao professor para que aprofunde sua área específica e trabalhe bem com ela, ou seja, transforme seu conhecimento específico em ensino. Importa, então, destacar dois dos principais compromissos do CP: com uma formação que represente o projeto escolar [...] e com a promoção do desenvolvimento dos professores. [...] Imbricados no papel formativo, estão os papéis de articulador e transformador” (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 230).

No entanto, a definição do papel dos Coordenadores Pedagógicos ainda é bastante difusa, uma vez que, geralmente, suas rotinas envolvem diferentes funções, tais como a de acompanhar o trabalho docente nas salas e na elaboração do planejamento, desenvolver projetos de caráter pedagógico e administrativo, realizar atendimento a pais e mães, mediar conflitos referentes a indisciplinas, substituir professores e resolver questões de ordem burocrática (GONÇALVES; FRANCO, 2012).

Significa afirmar que é importante planejar e organizar as atividades de modo a reservar um tempo específico para a formação, já que essa multiplicidade de funções poderá comprometer a atividade formadora, daí, a necessidade de buscar e construir essa identidade, com a compreensão de que:

[...] não é objeto outorgado somente por normalização institucional, mas certamente é um espaço de conquista, é um espaço de resolução de conflitos e de assunção do papel profissional do coordenador pedagógico como ator social, agente facilitador e problematizador do papel docente no âmbito da formação continuada, primando pelas intervenções e encaminhamentos mais viáveis ao processo ensino-aprendizagem (FONSECA, 2001, p. 43).

Gonçalves e Franco (2012) reconhecem também que um dos papéis principais dos Coordenadores Pedagógicos é o trabalho com a formação continuada. Advertem que é preciso uma análise crítica para compreender que esse trabalho pode ser desenvolvido em duas perspectivas: a emancipadora ou a de dependência.

A formação que gera processos de dependência, por um lado, refere-se a temáticas de estudo alheias às necessidades de aprendizagem do grupo, com base na doação de “receitas” de como determinadas questões podem ser encaminhadas sem que haja esforços para elaborações mais autorais. Por outro lado, trabalhar a formação em uma visão emancipadora significa pensar o fazer docente tomando como referência as:

[...] discussões e reflexões em torno do ambiente escolar vivido. É a partir do levantamento de problemáticas e debates que os professores conseguem compreender melhor fatos ocorridos, que, muitas vezes, passam despercebidos, tendo uma participação efetiva durante todo o processo de formação continuada [...] (GONÇALVES; FRANCO, 2012, p. 5).

Nessa direção, as leituras realizadas corroboram com a compreensão de que o Coordenador Pedagógico é um dos profissionais importantes na formação continuada da equipe docente e na organização do trabalho pedagógico nas Escolas de Educação Infantil. Atividade que confere a ele uma identidade formadora específica, na medida em que orienta e avalia o trabalho docente, de modo a resultar em um avanço na aprendizagem das crianças.

Ao considerar a Educação Infantil um cenário recente para a atuação do Coordenador Pedagógico, é preciso pensar não somente na formação dos professores que atuam nessa etapa de ensino, como também dos próprios Coordenadores Pedagógicos, pois, conforme já afirmamos neste trabalho, há a complexidade de sua atuação nas instituições educativas e a falta de uma formação inicial que garanta espaços de discussões sobre suas ações em todas as modalidades de ensino. Aqui, chamamos atenção para as especificidades da Educação Infantil.

Com a ampliação dos Direitos das Crianças nos últimos 30 anos no Brasil, é pertinente destacarmos o atendimento nas instituições de Educação Infantil, como também as leis e os documentos legais que visam à garantia desses atendimentos e sua qualidade social. Para Kramer e Bazilio (2008):

[...] A educação da criança pequena é um direito social porque significa uma das estratégias de ação (ao lado do direito à saúde e à assistência) no sentido de combater a desigualdade, e é um direito humano porque representa uma contribuição, entre outras, em contextos de violenta socialização urbana como os

nossos, que se configuram como essencial para que seja possível assegurar uma vida digna a todas as crianças (KRAMAER; BAZILIO, 2008, p. 56).

Nesse cenário, a Educação Infantil passa a ter mais visibilidade e, conseqüentemente, os profissionais que nela atuam; é nesse contexto marcado profundamente pelas relações e interações entre famílias, professores e crianças que a atuação do Coordenador Pedagógico é primordial para garantir que as ações dos professores estejam vinculadas ao ato de cuidar e educar (BRUNO; ABREU; MONÇÃO, 2010). Isso contribui, também, para o crescimento intelectual e afetivo dos professores. Nesse sentido, o Coordenador Pedagógico precisa investir na sua formação continuada, buscando aprofundar seus conhecimentos como articulador das relações.

4.7 Coordenador Pedagógico dos Centros de Educação Infantil no município de Ji-Paraná-RO

O Município de Ji-Paraná conta com vinte e três instituições que atendem à Educação Infantil: onze atendem exclusivamente à Educação Infantil, dez são escolas que atendem ao Ensino Fundamental e duas são instituições conveniadas (filantrópicas). Nessas instituições, há o cargo/função de Supervisor Escolar. Das onze instituições que atendem exclusivamente à Educação Infantil, uma está sem Coordenadora Pedagógica e apenas uma instituição dispõe do profissional cargo/função Supervisor Escolar, sendo que a sua entrada no serviço público foi por meio de concurso público para o referido cargo/função. As outras dez instituições contam com a função do Professor Formador, que desenvolve as mesmas atividades previstas no cargo/função do Supervisor Escolar.

Vale ressaltar que essa função de Professor Formador de Núcleo, conforme foi designada pela Secretária Municipal de Educação, está organizada e regulamentada pelo Núcleo de Acompanhamento Pedagógico (NAP). De acordo com o projeto do NAP, as escolas que não dispunham do Profissional Supervisor Escolar poderiam designar um professor para atuar na função de Professor(a) Formador(a) de Núcleo, devendo esse profissional assumir as atribuições previstas para o Supervisor Escolar. O referido documento justifica a criação do Núcleo para resolver a falta dos profissionais de Supervisão Escolar, uma vez que, no momento em que o documento foi elaborado em 2016, das treze instituições de Ensino que atendiam à Educação Infantil na época, apenas quatro contavam com Supervisão Escolar, o que acarreta um prejuízo para o acompanhamento das atividades

pedagógicas. Esse fato significa que os Professores Formadores do Núcleo atendem mais de uma instituição de Educação Infantil.

O Projeto do Núcleo de Acompanhamento Pedagógico ressalta a relevância da função do Supervisor Escolar/Professor Formador e evidencia a função desse profissional como alguém que irá coordenar e acompanhar o trabalho dos docentes da Educação Infantil e efetivar ações para a execução do Projeto Pedagógico Escolar. Também irá articular a formação continuada dos docentes, reforçando a identidade do professor, as concepções de Educação Infantil e as práticas pedagógicas. Ainda segundo o documento, o Núcleo de Acompanhamento Pedagógico – NAP – compreende o acompanhamento pedagógico pelo Professor Formador como “uma assessoria permanente e continuada ao trabalho docente e que se caracteriza corresponsável pelo processo de ensino e aprendizagem, valorizando a teoria e a prática” (PROJETO NAP, 2016, p. 3). O Professor Formador irá contar com as orientações, acompanhamento e supervisão da Gerência de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação.

Todavia, nem sempre foi assim: no início dos anos 2000, quando o município passou a assumir a organização da Educação infantil para cumprir com as exigências previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9.394/1996), incluindo as instituições que até aquele momento eram mantidas e organizadas pelas associações de moradores e instituições privadas, não havia um Coordenador Pedagógico nessas instituições, mas apenas o diretor. A função de coordenação, principalmente de formação e acompanhamento dos docentes, era realizada por uma pessoa responsável pela Educação Infantil, na Secretaria de Educação, por acompanhar todas as instituições de Educação Infantil, as quais, naquele momento, lutavam para sobreviver sem financiamentos destinados para essa etapa da educação básica. Tendo em vista as questões de ordem pedagógica de organização do trabalho, apesar dos documentos oficiais e de todo o movimento em prol dos avanços na Educação Infantil, podemos afirmar que ocorrem mais especificamente depois de 2006; aqui, referimo-nos à realidade do município de Ji-Paraná.

Assim, começa a estruturação e uma organização que evidencia as especificidades da Educação Infantil e o atendimento das crianças, ou seja, o que consta nos documentos começa a se materializar nas instituições, avançando para um olhar mais “cuidadoso” sobre as crianças e as infâncias. Mesmo assim, não houve, por parte do poder público, uma organização para que todas as instituições tivessem um Coordenador Pedagógico. Afirmamos isso com base na justificativa para a criação do NAP, pois poucas instituições contavam com

a presença de um Coordenador Pedagógico. Nesse cenário, apesar de todo o movimento para a organização da Educação Infantil no município, a figura do Coordenador Pedagógico não foi considerada uma prioridade.

5. UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE JI-PARANÁ

Compreendemos que a tessitura dos passos de uma pesquisa dar-se pelo planejamento das atividades, como escolha do tema, definição dos objetivos e procedimentos investigativos. Essas escolhas dão sentidos aos dados produzidos, assim, “o tratamento do material nos conduz à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aporta de singular como contribuição” (MINAYO, 2002, p. 26).

Neste capítulo, trataremos das análises dos dados obtidos por meio dos questionários, análise documental e das entrevistas que foram realizadas a partir de um roteiro semiestruturado com as Coordenadoras Pedagógicas e Professoras Colaboradoras desta pesquisa. Procuramos analisar a formação continuada da Coordenação Pedagógica, bem como a sua atuação nas instituições de Educação Infantil (pré-escola) da Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná, em Rondônia.

Consideramos que todos os momentos da pesquisa são importantes para a construção da tese. O momento da apresentação dos resultados de uma pesquisa consiste muito mais em descrever e refletir os processos vividos, do que propriamente apresentar dados exatos. Para Zabalza (1994, p. 24), “[...] o investigador não trata de analisar tudo, mas sim de analisar de uma certa perspectiva (precisamente a perspectiva que é capaz de justificar teoricamente, baseado nos modelos ou esquemas que lhe servem de ponto de partida)”.

Após a leitura minuciosa do material transcrito, a partir das informações fornecidas pelas participantes da entrevista, essas informações foram organizadas e possibilitaram a construção de três categorias de análise que se apresentaram e contemplam os objetivos deste estudo. Essas categorias foram divididas em subcategorias para melhor ilustrar os dados aqui construídos.

As categorias que emergiram desse processo de reflexão são evidenciadas no quadro a seguir.

Quadro 6: Organização das categorias e subcategorias

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Formação	A construção do ser coordenadora pedagógica na Educação Infantil – saberes da identidade profissional.
	A formação do formador: quem forma o Coordenador Pedagógico da Educação Infantil?
	Concepções de Criança e Infância – O educador da primeira infância.
Atuação	Experiência e trajetória profissional.
	Escolhas e desafios: “as dores e delícias de ser coordenadora pedagógica na Educação Infantil” ²⁵ .
	As relações interpessoais – aproximações e distanciamentos – Coordenadora X Professora, coordenadora x Gestor: resistências.
A Coordenação Pedagógica sob o olhar docente	Contribuições da coordenação pedagógica para a prática docente.
	Aproximações e distanciamentos – Docente x Coordenador.
	Contribuições da coordenação pedagógica para seu processo formativo.

Fonte: elaborado pela autora.

Nesse sentido, a análise dos dados visa responder aos objetivos desta pesquisa, que foram: objetivo geral: analisar como ocorre a formação continuada do Coordenador Pedagógico, bem como a sua atuação nas instituições de Educação Infantil (pré-escola) da Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná, Rondônia; objetivos específicos: caracterizar o perfil do Coordenador Pedagógico das instituições de Educação Infantil do Município de Ji-Paraná, apontando: trajetória profissional e os processos de sua formação continuada; compreender quais são as perspectivas de infância, criança e educação infantil que subsidiam a prática pedagógica dos Coordenadores Pedagógicos que atuam nas instituições de Educação Infantil (pré-escola); identificar a compreensão dos docentes a respeito da atuação do

²⁵ Inspirada na música “Dom de Iludir”, do cantor Caetano Veloso.

Coordenador Pedagógico referente à organização da prática pedagógica da Educação Infantil (pré-escola); identificar e analisar as orientações encaminhadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) que permite a viabilização do trabalho da Coordenação Pedagógica na rede escolar de Educação Infantil.

5.1 O perfil das Coordenadoras Pedagógicas que atuam na Educação Infantil no município de Ji-Paraná-RO

Atualmente, o Município de Ji-Paraná conta com vinte e três escolas que atendem crianças na Educação Infantil, sendo que dezoito estão na área urbana e cinco na zona rural. As escolas da zona rural atendem outras etapas da educação básica e possuem salas de Educação Infantil. Já na área urbana, onze instituições atendem somente a Educação Infantil, no caso, os centros municipais de Educação Infantil (CEMEI); as sete restantes são escolas que dispõem de salas que atendem à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Desse quantitativo de dezoito centros, duas são instituições filantrópicas conveniadas com o município. Como o foco do nosso trabalho são as Coordenadoras da Educação Infantil, aplicamos o questionário somente para as profissionais que atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI). Do quantitativo de onze instituições, recebemos como retorno oito questionários, por meio dos quais tivemos como objetivo caracterizar o perfil profissional das Coordenadoras que atuam na Educação Infantil no município de Ji-Paraná-RO.

Quadro 7: Informações sobre a formação das Coordenadoras Pedagógicas

CP	Formação/ Graduação	Cursos de formação continuada com temáticas voltadas para a Educação Infantil	Cursos de formação continuada com temáticas voltadas para a Coordenação Pedagógica	Curso de Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> Especializações	Cursos de formação em outras áreas do conhecimento
01	Pedagogia	4.	0.	Psicopedagogia Clínica. Educação Infantil.	2.
02	Pedagogia	1.	1.	Educação Infantil.	Oferecidos pela SEMED.
03	Pedagogia	1.	0.	Psicopedagogia Institucional. Metodologia e Didática da Língua Portuguesa. Educação Matemática.	2.

04	Pedagogia	Não respondeu.	Não respondeu.	Psicopedagogia Clínica. Ensino Superior.	Oferecidos pela SEMED sobre Educação Infantil.
05	Pedagogia	Todos que a SEMED ofereceu.	Todos que a SEMED ofereceu.	Psicopedagogia/ Gestão Escolar. Mídia na Educação/PROINFO.	Não respondeu.
06	Pedagogia	11.	Todos que a SEMED ofereceu.	-	Neuropsicopedagogia e Práticas de Educação Infantil.
07	Pedagogia	7.	Todos que a SEMED ofereceu.	Gestão e Supervisão. Tradução e Intérprete de Libras.	8 em formação continuada em libras e outros.
08	Pedagogia	Vários.	Vários.	Psicopedagogia. Gestão Escolar.	Vários cursos oferecidos pela SEMED.

Fonte: elaborado pela autora.

Em relação aos dados levantados sobre a formação das Coordenadoras Pedagógicas, todas cursaram Pedagogia, sendo que apenas uma colaboradora fez o curso de Pedagogia com habilitação em orientação educacional e as outras sete fizeram Pedagogia com habilitação para as séries iniciais. Quanto à formação continuada, constatamos que apenas uma colaboradora não possui especialização, duas colaboradoras têm especialização em Educação Infantil. Cinco colaboradoras possuem Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional.

No tocante aos cursos de formação continuada, com exceção de uma colaboradora que não respondeu, o restante tem participado de cursos variados na área da Educação e os específicos na Educação Infantil e Coordenação Pedagógica; aliás, uma boa parte é oferecida pela Secretaria Municipal de Educação.

Quadro 8: Atuação das Coordenadoras Pedagógicas

CP	Tempo de Atuação na Educação	Tempo de atuação na Educação Infantil	Tempo de atuação na Educação Infantil como Coordenadora Pedagógica	Número de professoras que atendem
01	4 anos.	4 anos.	15 dias.	9.
02	10 anos.	6 anos.	1 mês.	12.
03	15 anos.	5 anos.	1 mês.	12.
04	22 anos.	22 anos.	7 anos.	7

05	28 anos.	18 anos.	4 anos.	6.
06	10 anos.	5 anos.	1 ano.	17.
07	9 anos.	7 anos.	8 meses.	10.
08	15 anos.	3 anos.	10 anos.	4.

Fonte: elaborado pela autora.

A faixa etária das Coordenadoras da Educação Infantil está entre 25 e 50 anos. Das oito colaboradoras da pesquisa, apenas uma fez concurso para assumir o cargo de supervisão escolar/Coordenação Pedagógica, as outras sete são concursadas para o cargo de professoras da Educação Infantil e foram convidadas pela Secretaria de Educação para assumir o cargo de Professora Formadora/ Coordenação Pedagógica.

Vale ressaltar que, no município de Ji-Paraná, nos concursos, nas vagas para supervisor escolar, a prioridade é para o Ensino Fundamental, então a função de supervisor escolar/Coordenador Pedagógico na Educação Infantil, como já mencionamos neste texto, é preenchida pelo professor/formador/coordenador pedagógico. Dessa forma, não há uma trajetória desse profissional na Educação Infantil, pois, apesar de ter um documento que dispõe sobre essa organização que é coordenada pelo Núcleo de Acompanhamento Pedagógico (NAP), tal material é relativamente recente, considerando sua implantação no ano de 2016.

Em relação ao tempo de atuação na Educação, todas tiveram experiências em outras etapas antes de atuarem na Educação Infantil. Quanto ao tempo de Coordenação Pedagógica, três colaboradoras iniciaram na função no ano de 2020 e cinco já atuam na Coordenação há algum tempo. Nesse contexto, compreendemos que a formação dos coordenadores está pautada na experiência como docente.

Diante dos dados levantados no questionário, podemos traçar o perfil das Coordenadoras que atuam nas instituições de Educação Infantil de Ji-Paraná. É importante ressaltar que é recente a história da Coordenação Pedagógica na Educação Infantil, no município. Isso considerando que a história da Educação Infantil, como etapa da educação básica, também é recente no país, levando como marcos a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB (nº 9.394/1996). No levantamento dos

documentos na Secretaria de Educação Municipal, percebemos que são poucos os materiais que registram essa trajetória.

Para o aprofundamento das informações, realizamos as entrevistas, e os dados coletados foram organizados a partir de categorias que iremos apresentar. Ressaltamos que as entrevistas foram realizadas com cinco coordenadoras pedagógicas e seis professoras. Das cinco coordenadoras, duas atuaram até o ano de 2019. De acordo com os dados levantados pelo questionário, três coordenadoras que iniciaram na coordenação no ano de 2020 não participaram da entrevista. Como critério, consideramos um ano de atuação na coordenação para a seleção dos sujeitos da pesquisa.

5.2 Formação do Coordenador Pedagógico

A amplitude de atuação do pedagogo (docência, gestão, pesquisa) apresentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) tem levantado vários questionamentos em relação à formação desses profissionais e sua atuação nas escolas. Há uma discrepância entre o que está nos documentos oficiais, na literatura e a realidade da escola. Nesse sentido, chamamos atenção para o Coordenador Pedagógico que atua na Educação Infantil.

Como já tratamos neste trabalho, a formação do Coordenador Pedagógico está respaldada na Lei de Diretrizes e Base da Educação (nº 9.394/1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006). Destacamos, ainda, os desafios que essa formação enfrenta pela pluralidade e amplitude de atuação desse profissional. Assim, não podemos desconsiderar que o curso de Pedagogia, além de formar para docência na Educação Infantil e Ensino Fundamental, forma no âmbito da gestão e da pesquisa. Esse formato abrangente recebe várias críticas e desconfiança. Será que essa formação está sendo consistente teoricamente e possibilitando a compreensão social, política e econômica da educação?

Já quando se dá em nível de pós-graduação, às vezes, são cursos oferecidos por instituições privadas sem uma tradição na oferta de cursos de licenciaturas, com cargas horárias reduzidas e com pouca qualidade, ocorrendo uma formação aligeirada, sendo a educação definida pelos princípios do mercado. De acordo com Fonseca (2016), os esforços para ampliação dos cursos de pós-graduação responderam prioritariamente aos apelos do mercado, em que o conhecimento tem importância no sentido de preparar o indivíduo para o

campo do trabalho. Essa reflexão também corresponde à realidade apresentada no estado de Rondônia, quando algumas instituições aceitam acadêmicos que estão cursando a graduação para ingressarem nos seus cursos de Especialização/Pós-Graduação *Lato Sensu*.

Em relação à Universidade Federal, nos anos de 2011 e 2012, o Ministério da Educação, em parceria com a Universidade, ofereceu o Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica, com carga horária de 405 horas, e voltado para a formação continuada de profissionais que atuavam em equipes de gestão pedagógica em escolas públicas de educação básica. Essa formação foi para profissionais que já estavam atuando e não houve uma continuidade nesse processo.

Assim, pela falta de continuidade e fragilidade das formações oferecidas, parece que há uma lacuna na formação dos Coordenadores Pedagógicos. Nessa perspectiva, defendemos para os profissionais uma formação que possibilite e dê elementos para que possam atuar de forma autônoma e consciente, evitando o imediatismo e ações fragmentadas, sem a dimensão da sua função.

5.2.1 A construção do Ser Coordenadora Pedagógica na Educação Infantil: saberes e identidade profissional

Aprender a ser Coordenador Pedagógico na Educação Infantil envolve aprendizagens e discussões que acontecem no âmbito escolar e além dele. É importante estabelecer uma interface entre os âmbitos de formação, ou seja, os saberes do Coordenador e da sua identidade profissional. Em relação ao primeiro, remete-se a quais são os saberes do Coordenador Pedagógico da Educação Infantil? Onde esses saberes são aprendidos e ensinados? Já o segundo equivale a qual identidade tem o Coordenador Pedagógico da Educação Infantil. Iniciamos nossa reflexão sobre a construção do Ser Coordenador Pedagógico na Educação Infantil, com Paulo Freire, que nos faz pensar sobre como nos constituímos profissionais ao longo da nossa trajetória profissional.

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p. 58).

Freire é referência nas discussões sobre formação docente por deixar um legado que nos ajuda a pensar a Educação em um sentido amplo. Nessa perspectiva, podemos pensar que aprender e ensinar se constituem como uma relação complexa que acontece durante toda a

nossa existência. Assim, compreendemos que esse processo ocorre continuamente no fazer cotidiano na prática e na reflexão diária sobre essa prática. Desse modo, contribui para analisarmos as respostas das coordenadoras colaboradoras da pesquisa que, quando questionadas de como aprenderam a ser coordenadoras pedagógicas, relataram:

CP1 - Ainda estou aprendendo e tenho tanto para aprender. Aprendi com as minhas referências e foram boas. [...] e o resto assim, fui aprendendo com a própria experiência, fui me constituindo quando vivia cotidianamente na escola, e ainda estou me constituindo.

CP5 - Então, eu não aprendi, como disse a experiência é mínima, tento lembrar o máximo de profissionais que desenvolvem ou desenvolveram muito bem esse papel e tento me espelhar ao máximo.

A partir das falas de **CP1** e **CP5**, compreendemos que as experiências, ao longo de suas trajetórias, contribuíram para o ser Coordenadora, também para a especificidade de suas funções, correspondendo à profissionalização. Assim como afirma Larrosa (2002), experienciar é atribuir o significado vivido, sendo uma forma de construção de si.

CP2 - Acredito que comecei meu trabalho enquanto coordenadora, lembrando da minha docência. E comecei meu trabalho como coordenadora, pensando muito nesta questão. De que forma posso acrescentar, de que forma posso contribuir para o trabalho destas pessoas, destes profissionais. Novamente volto para observar, estudar, pesquisar. Sempre cheguei na escola de forma mais discreta, entendendo como a escola funciona, então direcionei meu olhar de modo que eu pudesse contribuir naquele local, e aos poucos ia me inserindo e colocando o meu jeito de trabalhar, o meu jeito de ser coordenadora.

Nesse momento, os relatos das colaboradoras revelam suas práticas, utilizam-se de saberes previamente compreendidos e que estão em constante construção. Também podemos inferir que os saberes construídos a partir das experiências oriundas do cotidiano no trabalho são importantes para as Coordenadoras. Utilizamos a noção de saber na abordagem de Tardif, quando afirma que: “à noção de “saber” um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades ou aptidões e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2012, p. 255). Dessa maneira, outros estudos apontam que as construções dos saberes do Coordenador são “plurais, heterogêneo e interconectados” (VIEIRA, 2012, p. 23). No cotidiano, ele atua e recompõe constantemente seus saberes.

Esses saberes podem ser construídos sob vários aspectos: os pessoais, que são oriundos ao longo da vida; os saberes da formação escolar, que vêm da sua trajetória educacional; e os saberes provenientes da formação profissional decorrentes da formação

inicial e continuada, das trocas com os pares, das suas experiências em sala de aula, da sua prática. Ressalta-se que vão além de uma abordagem acadêmica, pois envolvem um aspecto pessoal, profissional. Acontecem por processos de socialização (TARDIF, 2012).

Nessa perspectiva, ressaltamos a importância do outro na elaboração e construção dos saberes, das referências dos parceiros mais experientes. Conforme a **CP3**: “Eu aprendi a ser coordenadora no dia a dia na escola com as formações e seminários, estudos, leituras”. Acreditamos que esses momentos de troca de experiências passam a ter um significado, em que a escuta do outro passa a ter um sentido de aprendizado, confirmando, assim, a formação continuada, em espaços nos quais os saberes são compartilhados e apropriados. Considera-se que “[...] é no coração da profissão, no ensino e no trabalho, que devemos centrar nosso esforço de renovação da formação de professores” (NÓVOA, 2012, p. 16).

Assim, cada profissional que desenvolve seu trabalho na escola precisa estar consciente da sua função e atribuição, pois, a todo momento, o processo educativo está acontecendo, influenciando outras pessoas. As relações travadas no dia a dia das instituições são caminhos a serem construídos. Nesse sentido, o Coordenador Pedagógico precisa ter clareza das suas atribuições, pois, além de estar realizando-as, está se construindo enquanto profissional. A falta de clareza de suas atribuições pode obstruir a formação de sua identidade.

Em relação à identidade profissional, Garcia (2010, p. 18) afirma que: “a construção da identidade profissional se inicia durante o período de estudante nas escolas, mas consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo o seu exercício profissional”. Assim, nessa construção diária, é difícil imaginar ações uniformes, tendo em vista as especificidades culturais e profissionais (MATE, 2005).

Franco (2005) corrobora com essa ideia, quando afirma que:

Para a organização deste espaço profissional na escola, os coordenadores precisam estar conscientes de seu papel, construindo, cotidianamente, suas possibilidades pessoais e profissionais. Acredito que o processo crítico-coletivo-reflexivo poderá ajudar na construção e na resignificação dos processos identitários e profissionais desses educadores (FRANCO, 2005, p. 3).

Nas respostas, inferimos que as colaboradoras percebem que estamos sempre em um processo de aprender, porque o conhecimento é dinâmico e está em constante mudança. De acordo com a **CP4**: “Na verdade, ainda não aprendi o suficiente, tudo que sei até agora eu acredito que foi com as experiências de sala de aula, trocando experiência com outros profissionais, todo tempo estamos aprendendo, buscando aprender mais e mais”. Dessa forma, recorreremos novamente a Paulo Freire (1997), quando afirma que somos seres inacabados e

que precisamos estar sempre buscando aprender. É essencial olhar para o cotidiano escolar como essa possibilidade de aprender sempre, fazendo uma leitura reflexiva das suas práticas cotidianas. Para Tardif (2011), esses são os saberes experienciais que são formados pelas experiências individuais e coletivas.

Portanto, quando refletimos sobre a construção do saber e a identidade do Coordenador Pedagógico e como aprendeu a ser Coordenador na Educação Infantil, temos algumas questões que nos ajudam a entender que essa constituição e construção acontece por um processo, que não é linear, nem individual, mas que passa por várias fases ao longo da história profissional de cada um. Nesse sentido, na próxima seção, iremos refletir e discutir sobre quem é esse Coordenador Pedagógico para a Educação Infantil, além das suas experiências individuais e coletivas, quem é a agência formadora responsável por essa formação.

5.2.2 A formação do formador: quem forma o Coordenador Pedagógico da Educação Infantil?

Começamos a refletir sobre a expressão formação, longe de uma concepção tecnicista, mas como ideia de percurso e processo que acontece, como as experiências e suas singularidades (CARVALHO, 2008). Em nossas leituras e estudos, percebemos que o Coordenador Pedagógico tem responsabilidade de ser o formador para os professores na escola; para isso, é necessário que mobilizem uma série de conhecimentos de diferentes naturezas e especificidades. Dessa forma, refletimos: quem forma o Coordenador Pedagógico para desenvolver essas ações na escola? Quem forma o Coordenador Pedagógico para atuar na Educação Infantil? Consideramos a importância dessa discussão para entendermos a implicação dessa formação tanto inicial como continuada para a atuação do profissional na escola de Educação Infantil.

Esses questionamentos partem das reflexões que já apresentamos neste estudo em relação à formação do Coordenador, quando levamos em consideração que se dá tanto na graduação como na pós-graduação em uma perspectiva muito genérica para dar conta de formar um profissional com múltiplas tarefas, como o pedagogo. De acordo com a CP3: “Com certeza tem que ter formação específica para o Coordenador da Educação infantil, porque ele tem que estar bem preparado, para poder ajudar o professor”. Compreendemos que essa ajuda pode ser traduzida em organizar e subsidiar formações, auxiliando o professor a

refletir e repensar suas práticas, buscando alternativas para superar os problemas, estimular a tomada de decisões visando atividades reflexivas.

Assim, concordamos com Freire (2008), quando afirma que os profissionais envolvidos no trabalho com as crianças precisam estar constantemente em processos formativos, e que esses processos estejam vinculados à prática:

[...] para que a educação infantil se concretize como um segmento importante no processo educativo, não bastam leis que garantam isso no papel nem tampouco teorias elaboradas sobre o desenvolvimento infantil. As pessoas que trabalham diretamente com as crianças precisam estar continuamente se formando, para exercer sua função da melhor maneira possível, de forma a favorecer o desenvolvimento infantil em diversos aspectos, promovendo a ampliação das experiências das crianças e de seus conhecimentos (FREIRE, 2008, p. 78).

As formações precisam possibilitar reflexões e diálogos para que esses profissionais se tornem mais autônomos e responsáveis no trabalho com as crianças. Diante do que percebemos, a formação inicial desse profissional aconteceu no curso de Pedagogia, uma vez que todas possuem graduação em Pedagogia. Ressaltamos que, das cinco entrevistadas, apenas uma coordenadora possui o curso de Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar.

As coordenadoras possuem especializações na área de Educação de modo geral. Uma Coordenadora ressalta: “Eu fico me questionando, por exemplo, eu fiz pós-graduação em coordenação pedagógica, só que é muito geral, então assim, é para educação de forma geral. Não foram coisas específicas para educação Infantil” (CPI). Diante dessa afirmação, reiteramos a importância da formação continuada para esses profissionais, pois atuar na Educação Infantil vai além da compreensão das práticas pedagógicas; é preciso compreender a relação com as crianças e as especificidades que essas relações trazem. Estudos apontam que a formação é 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 à docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo (PLACCO; SILVA, 2000, p. 27).

Assim, questionamos se consideram necessária a formação específica para o Coordenador Pedagógico que atua na Educação Infantil. As coordenadoras afirmam que concordam com a formação específica.

CP1 - Acredito que sim, que seja necessária uma formação específica, pois [...] A Educação infantil tem uma identidade, então uma formação mais geral não dá conta das especificidades que o cotidiano traz na educação infantil [...].

CP4 - Eu acredito que sim, deveria ter uma formação específica para coordenadores de educação infantil, o nosso conhecimento acadêmico, nossa formação acadêmica não é suficiente para essa função de coordenar e formar toda a equipe de profissionais no âmbito de uma instituição escolar.

Podemos perceber que, nos relatos das coordenadoras, há reflexões sobre a formação inicial, havendo uma crítica ao curso de Pedagogia em relação à formação para a Educação Infantil. Aqui, referendamos essa crítica como legítima, pois alguns autores que já apresentamos neste trabalho trazem essas reflexões sobre o curso de Pedagogia. Dessa forma, a construção da identidade profissional não está finalizada ao término da graduação; ela continuará por toda a vida. Placco e Souza (2018) reconhecem que a formação oferecida aos Coordenadores Pedagógicos, para que possam assumir sua função de formador, não tem sido satisfatória, tanto na formação inicial como na formação continuada oferecidas pelos diferentes sistemas de ensino.

A partir dessa constatação, consideramos a formação continuada fundamental para dar suporte a esses profissionais. Acreditamos que essa formação deva ser “mobilizadora, concreta, ampla e afinada no processo permanente de reflexão” (SILVA; SILVA, 2016, p. 43), além de ser pensada na perspectiva do Coordenador Pedagógico como formador.

Compreendemos que o Coordenador Pedagógico é o profissional na escola que pode construir processos formativos para os professores, mediando, coordenando esse processo, mas não pode ser o único responsável, pois toda a equipe deve se responsabilizar pela formação (PLACCO; SOUZA, 2012).

Chama-nos atenção os questionamentos das colaboradoras sobre as especificidades da Educação Infantil, bem como uma preocupação em acompanhar e dar suporte ao trabalho dos professores. Assim, aferimos que, para esses profissionais, suas atribuições estão relacionadas fortemente com o professor e suas práticas.

A afirmação da **CP2** também nos faz pensar sobre a formação ao chamar atenção para as responsabilidades individuais de cada profissional.

CP2 - Uma formação específica, acho que não! Tendo em vista que a formação é um pouco solitária, e entendo que se existisse essa formação não iria dar conta dessa função. Acredito que boas formações para coordenadores darão respaldo e elementos importantes para ele iniciar, para a gente iniciar a nossa prática, no entanto nós nos constituímos profissionais seja em qualquer área. Ter um básico,

agora assim, você vai se atualizando, você vai estudando e pensar que a formação dá conta em algumas coisas, mas não dá conta de tantas coisas.

O depoimento da **CP2** chama atenção para o processo solitário da formação e constituição da profissão, sendo que: “identidade não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la” (GARCIA, 2010, p. 18). Assim, mesmo tendo o curso de Pedagogia com a habilitação específica para supervisão escolar, isso não garantiu que, durante a sua trajetória profissional, se sentisse segura.

Quando a questão de formação solitária é colocada em pauta, podemos refletir que, se esse percurso/processo não vier acompanhado pelas condições de trabalho, reconhecimento de sua função, este pode ser, sim, um processo solitário. Ou seja: se o Coordenador tem conhecimento teórico e prático de suas funções e, principalmente, consciência de seu papel de formador, mas não lhe é garantida nenhuma condição de trabalho, sendo a todo momento chamado a assumir outras atividades, e se esse profissional não tiver sua função legalizada e, principalmente, se a rede municipal e os diretores também não reconhecem o seu verdadeiro papel nas instituições, é possível afirmar que essa formação se trata de um processo solitário.

A formação específica é importante, sim, mas a formação, por si só, não garantirá as mudanças necessárias em qualquer realidade. É preciso, parafraseando a **CP2**, “gerar engajamento, sensibilizar para mudar”. Mas aferimos que, para gerar esse engajamento, é necessário que esse profissional tenha tido a oportunidade de uma formação com consistência teórica, estabelecendo um diálogo comprometido com a prática. Nesse sentido, corroboramos que “[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 25). Questionadas sobre os conhecimentos obtidos nas formações continuadas e como têm auxiliado nos seus trabalhos, verificamos a fala da **CP2**: “Acrescento também que a formação oferecida pela Gerência Educação Infantil, também me ajudou muito a refletir sobre a minha função com coordenadora”. Também, a fala da **CP1**, quando afirma que as formações possibilitaram “mais segurança para pensar na pauta formativa com um grupo de professores. [...]”.

Os relatos revelam que, para as Coordenadoras, as formações continuadas oferecidas pela Secretaria de Educação – SEMED – têm contribuído com conhecimentos para seu trabalho no cotidiano da Educação Infantil. Principalmente para pensar as formações com os professores, como também os conhecimentos têm colaborado para dar mais autonomia e segurança às coordenadoras em relação ao trabalho com os professores nas instituições

Educação Infantil, além de ampliar o conhecimento sobre o desenvolvimento das crianças. Colaborando com essa reflexão, concordamos com Pelissari (2007, p. 28), quando aventa que:

Constituir-se formador é processual, o que significa, entre outras coisas, tempo, investimento pessoal e disponibilidade para rever-se. Aprender novas formas de ensinar professores pressupõe tempo para testá-las, avaliar seus efeitos, realizar ajustes, reavaliá-las. É preciso ter a oportunidade de trabalhar com seus pares – dentro e fora da escola – partilhar, além de ideias e conhecimentos, os sucessos e as dificuldades desse ofício especializado em transformar práticas de professores (PELISSARI, 2007, p. 28).

Compreendemos, aqui, a importância da formação continuada para os Coordenadores Pedagógicos da Educação Infantil; como já mencionamos, a formação inicial, por si só, não dará conta de questões tão específicas, como as da Educação Infantil. Então, a formação continuada oferecida pelas Secretarias de Educação é fundamental para ajudar a atuação desses profissionais com subsídios teórico-práticos.

Em se tratando de formação, “não haverá nenhuma mudança significativa se a comunidade dos formadores de professores e a comunidade dos professores não se tornarem mais permeáveis e imbricadas” (NÓVOA, 2009, p. 16). Consideramos que essa reflexão também vale para a formação dos Coordenadores Pedagógicos. É ingênuo afirmar que somente a formação inicial e continuada dará conta de resolver todas as questões que envolvem a educação. Ressalta-se que a busca da qualidade do ensino não é única do professor. Dessa forma, é válido refletir e buscar enfrentamento de outras questões nesse contexto. Assim, concordamos com Imbernón (2004), que assevera:

Uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária. O caráter ético da atividade educativa também adquire relevância (IMBERNÓN, 2004, p. 52).

Nesse sentido, consideramos que os processos formativos para os Coordenadores Pedagógicos que atuam na Educação Infantil precisam estar pautados em perspectivas relacionadas com a prática cotidiana dessas instituições, direcionados para a realidade e que respondam às demandas desses profissionais.

Na próxima subcategoria, iremos discutir a questão central, ou seja, a ação do coordenador na Educação Infantil, suas concepções e como elas podem refletir no trabalho desenvolvido e garantir o direito das crianças a uma educação infantil de qualidade.

5.2.3 Concepções de criança e infância: o educador da primeira infância

Pensar as ações do coordenador pedagógico da Educação Infantil significa pensar seus desafios específicos, que vão além das formações, pois esse profissional precisa compreender esse contexto, seus avanços e retrocessos ao longo da história, as discussões sobre a indissociabilidade do cuidar e educar, as relações construídas com as famílias, as concepções dos documentos que orientam as práticas e as concepções destes em relação às crianças e às infâncias. A sua forma de pensar e conceber sobre essas questões é fundamental para que possa garantir uma educação infantil de qualidade (SAMIA, 2016). Considera-se que esse é o responsável em acompanhar a formação do docente.

A sua concepção de educação infantil, criança e infância, de alguma forma, poderá determinar esse atendimento. Nesse sentido, “[...] a concepção de infância e as inspirações pedagógicas consideradas pela escola e pelos educadores têm grande importância no modo como o cotidiano da escola é proposto e vivido” (BARBOSA; HORN, 2019, p. 18). Se acreditar que a educação infantil é apenas uma fase de preparação para o ensino fundamental ou, ainda, estiver preso às ideias de práticas assistencialistas, suas ações e formações irão na contramão das orientações e concepções defendidas hoje para a educação infantil, considerando que devem possibilitar propostas de trabalho que valorizem as experiências das crianças.

Quando pensamos na Sociologia da Infância como um campo teórico que pode sustentar discussões sobre as crianças e suas infâncias e que, no Brasil, esse campo vem contribuindo significativamente com as discussões na área da Educação Infantil, então podemos afirmar ser imprescindíveis que os Coordenadores que atuam na Educação Infantil tenham acesso a esse conhecimento para embasar suas práticas e desenvolver atividades de formação continuada com os professores. Nesse propósito, indagamos: por que é importante que o Coordenador se aprofunde nesse campo teórico? Como esse campo teórico pode contribuir com as discussões e reflexões sobre as práticas no cotidiano da Educação Infantil? A partir desses questionamentos, somos provocados a refletir que toda prática pedagógica vem carregada de sentidos, ideologias e concepções. Destarte, não podemos negar que as

concepções de criança e infância apresentadas pelos Coordenadores Pedagógicos irão influenciar significativamente suas ações.

Estudos apontam que a educação infantil deve desenvolver uma “pedagogia transformativa, que credita a criança direitos, compreende sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 14). Esse profissional precisa compreender que a educação infantil deve se pautar no cuidar e educar com ações indissociáveis e nas interações e brincadeiras, além de criar possibilidades para que os professores oportunizem situações para que as crianças vivenciem essas experiências.

De acordo com as narrativas de duas Coordenadoras, podemos inferir que elas possuem conhecimentos e fazem reflexões sobre essas concepções e como suas intencionalidades podem ser traduzidas no cotidiano dessas instituições; vejamos: **CP1** “[...] compreendo a criança como um sujeito que é potente. [...]” e **CP2**: “[...] a criança é um sujeito de direitos, está lá escrito nas diretrizes (DCNEIS) que a criança é um sujeito histórico, sujeito de direitos, são atores sociais, identidade e atuação”. Para Pinto e Sarmiento (1997, p. 20), a compreensão da criança como sujeitos de direitos e atores sociais é o reconhecimento da “capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas”. Isso implica ações pedagógicas que considerem o diálogo, o respeito e a aproximação com os interesses das crianças.

Nesse sentido, para **CP3**, “[...] a criança atualmente é vista como um todo, é o protagonista da história na sua infância, sua essência é vista, sua existência enquanto ser, seu modo de agir e de pensar diferente dos adultos”. Para **CP5**, “[...] cada experiência, cada fala, cada vivência, o pensamento que a criança tem, a síntese que ela faz de tudo, as conclusões que ela dá, o ressignificar que a criança faz, acima de tudo eu penso que a criança tem que ser vista enquanto protagonista [...]”. Consideramos que essas afirmações implicam pensar que a aprendizagem das crianças não é um resultado automático do que é ensinado. A criança protagonista aprende como consequência de sua própria realização e elaboração, ou seja, pelo diálogo, pela interação, com suas experiências de vida coletivas com seus pares com a sua cultura e com os adultos. Corroboramos com Silva (2011, p. 24-25), quanto propõe que “A criança é protagonista ativa de seu próprio crescimento: é ela dotada de extraordinária capacidade de aprendizagem e de mudança, de múltiplos recursos afetivos, relacionais,

sensoriais, intelectuais, que se explicitam numa troca incessante com o contexto cultural e social”.

Em seus relatos, percebemos que os discursos das Coordenadoras se aproximam dos documentos orientadores da Educação Infantil em relação à concepção de criança como protagonistas e autônomas, considerando que as crianças ganharam visibilidade em relação à sua centralidade e sua potencialidade no processo educativo. Isso implica repensar e ressignificar práticas na educação infantil que vão exigir dos profissionais uma compreensão mais ampliada e aprofundada da criança e suas infâncias. Aqui, destacamos o Coordenador Pedagógico.

Dessa forma, podemos avaliar essas afirmações como possíveis avanços em relação às práticas cotidianas na educação infantil, em que as interações e brincadeiras são os eixos norteadores desse processo e fundamentais para o desenvolvimento das crianças. Nessa perspectiva, o brincar está como um ato de aprendizagem social que potencializa à criança a ressignificação do mundo e que precisa ser prioridade nas instituições de Educação Infantil.

Percebemos que as profissionais que atuam nessas instituições compreendem as crianças como atores sociais e suas infâncias estão atravessadas pelas questões históricas e sociais. Podemos considerar um avanço significativo nessas discussões. Nesse sentido, [...] “infância entendida como uma construção social que nunca está completamente acabada, pois varia de acordo com os discursos sociais, legais, familiares para poder se constituir e, neste processo, está sempre presente o embate entre as diferentes concepções de mundo” (BARBOSA; HORN, 2019, p. 19).

Certamente, além de fazer as discussões e ter compreensão sobre as concepções de crianças, infâncias e educação infantil, o atendimento considerado e específico para as crianças pequenas nessas instituições, passa a pensar o contexto físico, mobiliários adequados, materiais pedagógicos e profissionais suficientes para atender às demandas das crianças. Portanto, para Barbosa e Horn (2019, p. 19), “a conscientização sobre a concepção de infância dos adultos e a consideração de que as crianças têm suas próprias vidas, desejos, ideias devem ser orientadoras de uma ideia de cotidiano”.

Será que as ações desenvolvidas pelas Coordenadoras Pedagógicas influenciam diretamente na qualidade do atendimento às crianças? É necessário considerar que essas ações estão carregadas de intencionalidades de concepções e compreensões, e que as ações da Coordenação Pedagógica não são neutras, pois estão carregadas de suas experiências e

vivências, tanto pessoais quanto profissionais. Aqui, recorreremos às experiências ao longo da trajetória como docente em outras etapas da educação básica.

Outra questão a discutir: quando o coordenador assume a função na instituição de educação infantil, ele consegue compreender as especificidades da docência nessa etapa da educação básica?

CP1 - Esse sujeito dentro da instituição e suas concepções vão assim influenciar de uma forma. Eu acreditaria que uns 90% a 80% vai influenciar ou positivamente ou negativamente nas boas práticas, e que as crianças tenham seus direitos garantidos.

CP2 - Quando se pensa em estudar formação, que leva em conta o sujeito, quando a gente pensa nos materiais, os espaços, quando a gente pensa o tempo de formação, isso aí são ações que a coordenação pedagógica precisa pensar, precisa refletir diretamente nessa qualidade.

Chama-nos atenção, na fala das coordenadoras 1 e 2, que elas relacionam as concepções de crianças, infâncias e Educação Infantil com o estudar em uma perspectiva reflexiva crítica da prática, como ações que contribuem para a qualidade da educação infantil e como forma de garantir os direitos das crianças. Remete-nos a pensar a importância da formação continuada para esses profissionais, mas uma formação que faça sentido, que realmente possa garantir mudanças na prática, ressaltando tanto a formação que o Coordenador Pedagógico recebe quanto a formação que ele vai oferecer para sua equipe.

Assim, Kramer (1998, p. 19) assevera que a “função pedagógica do trabalho com crianças de 0 a 6 anos, capaz de favorecer o desenvolvimento infantil e a aquisição de conhecimento, depende de conhecimento aprofundados a respeito da criança, de suas especificidades”. Consideramos que o conceito de criança e infância não é estático, portanto o atendimento à infância também diversifica e os profissionais que atuam nessas instituições precisam garantir o desenvolvimento infantil respeitando as crianças e suas singularidades.

A partir dessas reflexões, continuamos a defender que o conhecimento da Sociologia da Infância para as Coordenadoras da Educação Infantil traz uma possibilidade de avançar nas práticas, tendo como foco principal a criança e suas potencialidades. Conceitos como culturas de pares e protagonismo infantil trazidos pela Sociologia da Infância ajudam os professores a pensar esse cotidiano nas instituições não como forma de escolarização e preparação para futuro, mas a possibilidade de olhar para a criança do presente.

5.3 Atuação

A atuação da Coordenação Pedagógica é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição, ações que devem estar articuladas na condução da dinâmica escolar. Dessa forma, espera-se que esse profissional tenha competência para resolver situações complexas e adversas, assim, necessita de saberes teóricos e práticos. É preciso ter consciência do seu papel no desenvolvimento de suas atribuições, considerando que esse espaço possa promover ricas experiências profissionais.

Na Educação Infantil, em que é recente a presença desse profissional, podemos afirmar que há grandes desafios nessa atuação. A especificidade dessa etapa da educação básica pode ser um aspecto que desafia a Coordenação na sua atuação de articuladora e mediadora das ações docentes que têm como eixo principal o cuidar e educar de formas indissociáveis.

5.3.1 Experiência e trajetória profissional

A experiência e a trajetória profissional das coordenadoras pedagógicas colaboradoras desta pesquisa estão diretamente ligadas com as experiências com a docência, pois todas passaram pela experiência de sala de aula, algumas com docência só na Educação Infantil e outras com experiências em demais etapas da educação básica. O que isso significa? Quando solicitadas para falar um pouco de suas experiências antes de assumirem a coordenação pedagógica, todas afirmaram que já tiveram experiências como docentes na Educação Infantil. De acordo com a **CP4**: “Desde 1998 até no ano de 2014, atuei como professora da Educação Infantil”. **CP3**: “Iniciei minha trajetória no Ensino Fundamental em escolas do Estado, depois fui para o Município, e atuei como professora na Educação Infantil”.

Fica evidente nos relatos das Coordenadoras que a base da formação, a agência formadora para a função de coordenação, foi a docência. Assim, parece que há um novo olhar para essa função, que rompe com o modelo que historicamente foi construído de ser o fiscalizador e controlador das práticas docentes.

Na realidade do contexto desta pesquisa, temos duas perspectivas para a Coordenação Pedagógica: a professora formadora e a supervisora concursada. Já mencionamos neste trabalho que, no município, ainda não houve concurso específico para coordenador na educação infantil, já que existe apenas uma profissional concursada para supervisão escolar que atende nessa etapa educativa, sendo a prioridade de lotação os supervisores escolares para

o ensino fundamental. A fim de resolver essa questão, a Secretaria de Educação supre essa função convidando um professor concursado para assumir a função de professor/formador, garantindo a presença da coordenação pedagógica nas instituições de Educação Infantil. Tal situação causa instabilidade em relação à função, sendo um arranjo frágil e que pode ser desconsiderado com a mudança da administração, pois não é uma política pública.

A nosso ver, para resolver essa situação, o município poderia instituir o concurso para coordenador pedagógico para atuar na educação infantil, com a valorização desse profissional com um plano de carreira. A instabilidade da função do Coordenador Pedagógico compromete sua trajetória profissional, pois, em qualquer momento, ele pode deixar a função. Essa realidade mostra mais uma vez que a educação infantil e seus profissionais neste país estão à mercê de uma provisoriedade que compromete a história dessa etapa de ensino, como as rotatividades dos profissionais que nela atuam, com a impressão de sempre estar recomeçando.

Nesse contexto, todos os Coordenadores Pedagógicos têm experiência em sala de aula e na educação infantil, sendo um aspecto interessante, pois quem assume essa função já tem uma trajetória e proximidade com o cotidiano dessas instituições. Percebemos, assim, que há uma proximidade com a docência e talvez, pelas suas experiências em sala de aula, há uma transformação no olhar, uma escuta mais sensível que vai modificando as relações de supervisor versus professor.

Essa construção da trajetória tem a ver, também, com o tempo de atuação. Assim, apresentamos o tempo de atuação das nossas colaboradoras da pesquisa: **CP1**, 4 anos, **CP2**, 8 anos, **CP3**, 6 anos, **CP4**, 5 anos, **CP5**, 1 ano de atuação na Coordenação Pedagógica na Educação Infantil. Consideramos a trajetória das Coordenadoras na Educação Infantil recente, ou seja, estão na construção dessa função e esse processo não é linear, ocorrendo regressões, avanços e descontinuidades; quando olhamos esse tempo de atuação das Coordenadoras, recorreremos aos estudos de Hubermann (1992), sobre as fases de vida profissional docente.

A partir desse estudo, podemos compreender como a carreira docente, e aqui incluímos a Coordenação Pedagógica, é marcada por características individuais e difere em cada etapa. Entende-se que cada coordenadora está passando por processos diferenciados, pois “o desenvolvimento de uma carreira é um processo e não um rol de acontecimentos” (HUBERMAN, 1992, p. 9). Nos períodos apresentados pelo autor, podemos considerar fatores como preocupação, desencontros, sentimento de insegurança, incompetência, necessidade de experimentação e diversificação e, no final da carreira, conformismo e

serenidade profissional. Como já afirmamos, essas fases não são lineares, nem estáticas; tudo irá depender da realidade vivida por cada profissional, mas são sentimentos que precisamos considerar, principalmente em se tratando da coordenação pedagógica, que é uma função de articulação e mediação permeada pelas relações pessoais e profissionais.

Então, ao mesmo tempo em que essa profissional está se constituindo na sua trajetória, ela é quem tem de lidar com os conflitos e tensões diárias e problemas diversos, e com as fases de vida profissional dos docentes, o que requer, muitas vezes, habilidades, competências que ela ainda não adquiriu, causando, assim, angústias e insegurança na sua atuação. Essa angústia está “entre querer transformar o ambiente de trabalho e as resistências decorrentes da falta de condições para tal; enfim, entre o querer fazer e o não saber como fazer” (FRANCO, 2016, p. 18).

Dessa forma, considera-se que “[...] o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente” (NÓVOA, 1997, p. 23). Nesse sentido, acreditamos que esses conflitos e angústias podem ser amenizados com as formações e no decorrer da trajetória em que esses profissionais precisam de acompanhamento e suporte para desenvolver suas atribuições, com a valorização dessa função traduzida em um plano de carreira definido. Ressaltamos que essa formação precisa responder às necessidades formativas de cada período profissional, constituindo-se em uma trajetória com o mínimo de segurança.

5.3.2 Escolhas e desafios: “as dores e as delícias de ser Coordenadora Pedagógica na Educação Infantil”

A atuação na coordenação pedagógica está baseada nas escolhas e nos desafios do cotidiano, uma vez que o ato educativo é complexo e repleto de contradições. Teria a falta de formação específica, a rotatividade de professores, influência nos desafios diários dos coordenadores?

Nas leituras que realizamos, autores como Almeida (2015) e Domingues (2014) apontam as dificuldades de atuação dos Coordenadores. Aqui, apresentaremos algumas reflexões evidenciadas pelas nossas colaboradoras, as quais expuseram que as dificuldades não estão localizadas em uma coisa ou pessoas, mas, sim, em situações, episódios que o Coordenador Pedagógico tem de saber lidar no seu dia a dia. CP1: “Eu penso que as dificuldades que encontrei enquanto coordenação pedagógica, eram assim, de repente uma

própria limitação minha, ausência de alguns conhecimentos necessários enquanto coordenadora”. **CP2**: “[...] eu vejo como dificuldade a rotatividade do corpo docente”.

Como percebemos, as dificuldades são de ordens diversas, como falta de formação específica para coordenação, a rotatividade de professores que não depende dos Coordenadores, mas, sim, de um conjunto de ações e políticas públicas que possam amenizar essa realidade nas escolas, porém angustiam e desafiam as coordenadoras em suas atuações. Conforme relato da **CP1**:

[...] assim [...] lembro que tinha uma atividade que sempre ficava para a coordenadora: organizar depósito. Nossa Senhora! Quantas vezes eu tive que organizar depósito, organizar material porque parece que isso é coisa de coordenação pedagógica. Outra coisa é fazer mural. É uma coisa que não concordo, os murais que nada falavam, que só tinha um monte de informação colorida, estereotipada. Comecei a fazer de outra forma [...].

Esse relato evidencia que, apesar das mudanças em relação ao papel da Coordenação Pedagógica, podemos pensar que o cotidiano escolar, às vezes, empurra o coordenador para atividades periféricas, esquecendo das atividades centrais, como a formação continuada dos docentes. Articulador do projeto pedagógico, esse profissional é responsável pelas relações com a comunidade de modo geral, além de lidar com a instabilidade da função, a falta de um plano de carreira específico, a falta de uma formação específica, enfrentando diversos tipos de pressão de suas demandas diárias. Assim, pensamos na amplitude da atuação do Coordenador Pedagógico em suas dores frequentes.

Embora existam situações adversas, quando questionadas sobre as atividades que mais se identificam, as colaboradoras trazem questões que estão relacionadas diretamente com sua atuação e especificidades da função, que podemos ponderar que são as delícias de ser coordenadora; é aí que percebemos, no encantamento, o envolvimento com o trabalho no cotidiano escolar, apesar das dores.

CP1 - [...] o que mais me identifico é própria formação, questão de estudos, de buscar. A questão de auxiliar os professores, e ver como que isso tá acontecendo lá na prática e que essa formação está contribuindo para garantir os direitos das crianças, que as crianças estão vivenciando as experiências. Então, isso para mim é o melhor.

CP2 - A formação em serviço, que é assim que chamo formação em serviço e acompanhar o meu professor no dia a dia, junto com ele caminhar, ajudá-lo a refletir sobre a prática.

CP5 - Eu fico muito feliz quando atendo, converso com o professor. [...] este diálogo com o professor eu acho muito gostoso, muito prazeroso mesmo, sinto-me feliz assim do pouquinho que eu consigo contribuir no diálogo com eles muitas vezes, no fazer pensar [...].

As atividades que as coordenadoras mais se identificam estão relacionadas com as atividades de acompanhamento das professoras e a formação continuada. São nas perspectivas de atuação diretamente ligadas às professoras e relacionadas com suas práticas que estão vinculadas com a concepção de educação infantil, como espaços produzidos pelos adultos para as crianças, ambientes que nem sempre traduzem as experiências e vivências das crianças nos cotidianos. Nesse aspecto, o trabalho da Coordenação Pedagógica vem ganhando reconhecimento e, cada vez mais, aproxima-se da identidade de formador. Essa relação com os professores abre possíveis caminhos com dores, mas também com delícias no seu cotidiano.

Nesse sentido, as concepções de educação infantil e criança e infância são condutoras de ações nesse contexto; se o coordenador não tiver clareza dessas questões e de suas atribuições, isso gera dores no seu cotidiano. As falas revelam que a atuação do Coordenador Pedagógico está ancorada no acompanhamento da prática pedagógica dos professores e são com essas ações que as coordenadoras mais se identificam.

Inferimos que, dessa maneira, o Coordenador vai ampliando suas atividades e deixando de lado aquela ideia de que suas atividades estão pautadas apenas na técnica e na burocracia, “[...] como uma prática intelectual que se modifica em decorrência do tempo histórico, das mudanças sociais e políticas e das experiências vivenciadas pelos educadores no contexto educativo” (DOMINGUES, 2014, p. 17).

Na próxima subcategoria, iremos discutir sobre as relações, aproximações e distanciamentos da coordenação pedagógica e como essa relação se constrói nos espaços escolares em que esse profissional atua de forma a mediar as relações.

5.3.3 As relações interpessoais – aproximações e distanciamentos – Coordenadora X Professora, Coordenadora X Gestor: resistências

Considerado o profissional que irá mediar as atividades na escola entre a equipe gestora, os professores e as famílias, que “envolve a ação de professores, o anseio da comunidade e o desejo dos alunos” (MEDINA, 1995, p. 158), o Coordenador precisa ter a clareza desses processos, pois a todo momento está envolvido em situações que abrange um destes personagens dentro da escola: o professor, o gestor ou a comunidade.

Sabemos que essa função está fortemente marcada pelas relações interpessoais, que deve “tomar como referência as dimensões individuais e coletivas da profissão docente, sob

um movimento que compreenda o compartilhamento de experiências” (CAMPOS; MADEIRO, 2020 p. 240). Se o profissional não souber conduzir essas situações, terá sérios problemas para desenvolver suas funções. Quando questionadas em relação às funções, atividades e mediações na escola, elas apontam que:

CP1 - [...] deparamos com algumas resistências, resistências de professores e resistências também da própria gestão. [...] Lembro do momento que entrou muito em conflito, porque assim, parecia que a coordenação pedagógica orientava uma coisa e muitas vezes a gestão orientava outra, então isso, às vezes, gerava um certo conflito. Isso foi me atrapalhando em determinado momento.

CP2 - A resistência às mudanças e também aquilo que nos traz, que nos tira do comodismo, e algumas coisas que demandam esforços quando eu tenho de me esforçar, quando eu tenho de ler um pouco mais, quando eu tenho de resolver algumas coisas [...].

CP3 - É mais difícil quando o diretor não aceita a proposta curricular, então, o coordenador fala uma coisa para o professor e o diretor fala outra; essa situação não é legal, não dá. Enquanto houver esse tipo de conflito dentro de uma escola, você não consegue fazer um bom trabalho [...].

Podemos entender que essas questões são complexas e estão no cotidiano das escolas, pois, algumas vezes, as relações interpessoais podem ser tensas e conflituosas. Essas reações de resistência, de acordo com Almeida (2015), podem ser traduzidas com as seguintes afirmações:

“Já tentamos isso”, “aqui não vai dar certo”. “Com nosso tipo de aluno, nem tentar!”. Uma nova proposta que leva a pessoa a mudar pode ser vista como um atentado contra sua experiência, seu conhecimento, seu desempenho e, portanto, é uma ameaça à sua identidade (ALMEIDA, 2015, p. 80).

Assim, a partir dessas dificuldades que as Coordenadoras enfrentam no seu trabalho, elas precisam ter o cuidado de ouvir as professoras, dar valor para as suas propostas, experiências, para se aproximar dessas profissionais e sentir mais segurança, ou seja, se permitir a vivenciar novas experiências. Porém, não podemos esquecer que o foco maior deve estar voltado em desenvolver práticas e ações para garantir o direito das crianças a uma educação de qualidade. Assim, cabe aos profissionais terem conhecimento e sabedoria para lidar com essas questões cotidianas, com profissionalismo e responsabilidade. O Coordenador Pedagógico precisa garantir o “desenvolvimento de clima de camaradagem, cooperação e valorização das experiências vividas em sala de aula pelos educadores” (ALONSO, 2008, p. 176).

Entretanto, também consideramos que essas relações são dialéticas e que não dependerão somente do Coordenador; como o nome já expõe, a relação dependerá da disponibilidade de todos os envolvidos e, se a escola não dispor de um modelo de gestão

democrática e mais descentralizadora, isso pode ser um disparador de conflitos e desgastes, sobretudo com a gestão. Portanto, essas relações precisam estar pautadas no diálogo, no trabalho em equipe e, principalmente, com a compreensão da função de cada um dentro da escola. Aqui, mais uma vez, a falta de instabilidade dessa função de Coordenador, por ser um cargo de indicação, pode causar distanciamentos, conflitos e inseguranças. Será que o Coordenador Pedagógico terá autonomia para desenvolver seu trabalho? Nessas relações de mediações, o que faz distanciar e aproximar esses profissionais nas instituições de Educação Infantil?

CP1 - Nossa! Essa pergunta assim me fez refletir. penso que eu estou construindo esse processo, mas a mediação se dá na cooperação. Sempre fazer de uma forma cooperada.

CP4 - A mediação no processo de formação da equipe pedagógica da instituição e o que mais nos aproxima é a necessidade de aprender mais e mais conforme as dúvidas vão surgir, haja vista que a educação infantil sofre alterações continuamente, então, devido a essas mudanças, essas alterações contínuas, nós como pedagogos, como orientadores e como professores, temos que estudar continuamente e formar continuamente.

Nesse sentido, há aproximações e distanciamentos nas relações da coordenação pedagógica; o fato de ter sido professora aproxima a relação, já que a Coordenadora compreende as questões trazidas pelas docentes, porque ela conhece muito bem a realidade de estar em sala atuando. Uma questão que chama atenção para o distanciamento é a carga horária tanto do coordenador como do professor. Às vezes, fica inviável o acompanhamento em decorrência da carga horária. Esse é um fator que está além das ações da coordenação, mas que influencia diretamente no seu trabalho.

Ao partir dessa realidade, questões de ordem pedagógica, relacional e de ordem estrutural também podem contribuir para que o distanciamento aconteça, como no relato da **CP4**, ao chamar atenção para a carga horária: quando os professores têm uma carga horária que não contempla tempo suficiente para estudo, o Coordenador não consegue acompanhar o trabalho e, principalmente, os horários de planejamento. Chama atenção o relato da **CP1**, quando reflete sobre as aproximações e coloca que sua experiência como docente na mesma escola que está atuando ajudou a se aproximar dos professores pelas práticas que desenvolvia em sala de aula. Na compreensão da **CP1**, esse fato facilitou a aproximação com as docentes pelas questões de que as suas orientações eram possíveis de serem realizadas e que não se caracterizavam apenas como um discurso vazio.

Outra questão que confere um distanciamento, segundo a **CPI**, é a hierarquia. Isso pode afastar os professores; se o Coordenador não souber lidar com essas questões, pode realmente comprometer as relações na escola, ainda mais que, apesar dos avanços, a função de coordenador pedagógico carrega marcas históricas de fiscalizador, autoritário, então é preciso muita habilidade para que essas situações não se instalem no ambiente escolar.

As estratégias de aproximação, de estar junto, caminhar junto com as professoras podem ser fundamentais para quebrar esse modelo, pois “[...] as possibilidades de contribuição do coordenador pedagógico estão situadas num espaço em que o refletir-junto e o construir-junto precisam ser aprendidos e vivenciados por toda a equipe” (BRUNO, 2005, p. 72). Na narrativa da **CP4**, a necessidade de estudar, de formação, aparece como possibilidade de aproximação, o que é bem interessante, visto que as relações e as trocas no momento de formação são imprescindíveis para estabelecer os vínculos de comprometimento e parceria.

Na próxima categoria, iremos apresentar a análise das entrevistas sobre as perspectivas das docentes em relação à Coordenação Pedagógica nas instituições de Educação Infantil, considerando as contribuições desta para a prática docente, as relações cotidianas e a importância desse profissional para o percurso formativo.

5.4 A Coordenação Pedagógica sob o olhar docente

A terceira categoria está relacionada com o nosso objetivo específico de saber quais são as perspectivas das professoras em relação à atuação da Coordenação Pedagógica. Nessa subcategoria, iremos refletir sobre a importância da Coordenação Pedagógica para a prática docente.

5.4.1 As Contribuições da Coordenação Pedagógica para a prática docente

Nossa compreensão sobre prática docente está pautada na “[...] prática didática, envolvendo: as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente” (FRANCO, 2016, p. 542). A Coordenação pedagógica assume essa parceria com os docentes, isso porque, ao longo do tempo, houve uma redefinição do papel da Coordenação pedagógica, que foi marcada pela ideia de “inspetor”, “fiscalizador”, o controlador da prática docente.

PROF 1 - [...] quando faz uma análise crítica construtiva em relação à minha prática como educadora, também vale muito nas devolutivas, nos planejamentos de aula, nos projetos que estamos elaborando, tudo isso, na devolutiva tem outro olhar, ajuda muito para a gente repensar os nossos pontos de vista, então é muito válido.

PROF 2 - [...] quando iniciei na educação infantil, na instituição que comecei, já havia coordenadora pedagógica há algum tempo e ela contribuiu muito com a minha prática. Sempre no início acolhendo meu trabalho, dando devolutivas necessárias, me acompanhando individualmente, assim como acompanhava os outros professores, dando suporte técnico. Nas devolutivas dos planejamentos, das atividades e além de sempre estar revisitando os nossos trabalhos, indo na sala de aula, assistindo aulas com a gente, participando, então, esse acompanhamento foi assim, contribuiu muito para minha prática aqui no município.

Essa mudança de papel no processo histórico está relacionada com o processo de democratização da educação. Nesse aspecto, aferimos que a Coordenação Pedagógica pode ser considerada uma parceira mais experiente do professor, alguém que o docente pode contar para acompanhar e construir uma prática com mais segurança. Essa parceria pode ser observada nos relatos das professoras colaboradoras.

PROF 3 - Penso que o coordenador pedagógico é um parceiro mais experiente, então, ele tem experiências para poder compartilhar. Alguém que vai olhar além do que os meus olhos não estão conseguindo ver, ele é uma pessoa que compreende as competências e sabe do desenvolvimento que são específicos de cada faixa etária. Então, ele vai só contribuir, só agregar à minha prática docente.

Na compreensão da professora em relação à atuação do coordenador pedagógico, este está na escola com a função de contribuir com a prática docente, então essa atuação não corresponde a uma ideia de fiscalização ou de controle, mas, sim, de alguém que pode, de fato, ajudar a ampliar o olhar sobre a prática docente. Nesse sentido, na perspectiva das docentes, a presença desse profissional na instituição de Educação Infantil é relevante e contribui para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Isso confirma que, em algum momento de suas trajetórias profissionais, essas docentes já contaram com o acompanhamento de um Coordenador Pedagógico e que isso foi, por certo, significativo para o desenvolvimento profissional.

Nessa acepção, a presença do Coordenador Pedagógico no cotidiano das instituições de Educação Infantil pode ser:

[...] um dos agentes de mudança das práticas dos professores mediante as articulações externas que realiza entre estes, num movimento de interações permeadas por valores, convicções, atitudes; e por meio de suas articulações internas, que sua ação desencadeia nos professores, ao 84 mobilizar suas dimensões políticas, humano-interacionais e técnicas, reveladas em sua prática. (ORSOLON, 2011, p. 20).

Os relatos das professoras revelam que a Coordenação Pedagógica possibilita um enriquecimento no trabalho docente, quando este faz devolutivas e acompanhamentos que ajudam o docente a refletir sobre sua prática. Segundo Scarpa (1998), o coordenador pedagógico problematiza as situações e fornece outros parâmetros de reflexão para a organização das atividades. Dessa maneira, consideramos que o trabalho docente exige um acompanhamento, um outro olhar, e isso acontece já na graduação, pois:

Durante o processo de formação, o acadêmico pode contar com a colaboração dos professores e colegas de graduação, diferentemente do que ocorre na prática dentro das escolas, onde o já professor se vê sozinho, enfrentando os desafios e os dissabores da profissão sem a ajuda necessária para seu desempenho satisfatório (BROSTOLIN; OLIVEIRA, 2013, p. 47).

Corroboramos com a ideia de que o trabalho docente é complexo e permeado de desafios, principalmente para os professores que estão iniciando a sua carreira; logo, o acompanhamento do Coordenador Pedagógico é fundamental para que esse professor possa consolidar suas ações com atitudes ativas e reflexivas sobre a prática.

Acompanhar, incentivar, dar devolutivas, organizar momentos de estudos, pensar estratégias formativas são atividades próprias da Coordenação Pedagógica, conforme relatos das professoras.

PROF 4 - O coordenador pedagógico ampliava meu olhar diante do planejamento, as formações que ela realizava foram muito relevantes para minha aprendizagem, porque eu podia aprender de maneira prática e tirar as minhas dúvidas.

PROF 5 - Tem a função de fazer com que toda a comunicação, entre ele e os professores, possa fluir de maneira funcional, contribuindo para a reflexão e a tomada de consciência dos professores, caracterizando, dessa forma, a formação e contribuindo para a melhoria do ensino e aprendizagem.

As formações e o acompanhamento dos planejamentos estão nos relatos como fundamentais na atuação do Coordenador Pedagógico. O planejamento sempre é considerado um momento de muitas dúvidas e incertezas dos professores; assim, ter o coordenador nesse momento para acompanhar e trocar experiência é importante aos docentes.

Defendemos a ideia de que o planejamento não seja encarado pelos professores como uma ação obrigatória, mas como um ato fundamental para sua prática, e isso ocorre quando este tem consciência de sua importância no processo educativo; por muitas vezes, é o Coordenador quem irá ajudar esse professor a compreender o planejamento como uma práxis em uma ação orientada. Consideramos que as professoras compreendem que as experiências e suas ações precisam ser refletidas, repensadas e ressignificadas para que possam se tornar conhecimento (ALMEIDA, 2015). Na Educação Infantil, compreendemos o planejamento não

só como um momento de interação e troca de experiência, mas como uma atitude crítica do professor, sendo uma ação flexível que pode dar novos significados para a prática pedagógica (OSTETTO, 2002).

5.4.2 Aproximações e distanciamentos – Docente X Coordenador

Outra questão que está relacionada com o Coordenador e o docente e pode causar aproximações e distanciamentos concerne às relações interpessoais, bem como às relações de poder que, por mais que tenham ocorrido mudanças nessas relações, ainda são permeadas por tensionamentos no cotidiano da escola. Para a **PROF 1**: “É que ambas têm de falar a mesma língua, vamos dizer assim, ambas devem estar cientes que estão trabalhando em prol de um bem comum, que é o desenvolvimento da aprendizagem das crianças”. Isso está relacionado a fatores internos e externos na organização escolar, pois o Coordenador tem o papel de mediar as relações entre Secretaria de Educação e os docentes, a gestão e os docentes. De certa forma, essa circunstância causa tensões, descontentamentos que podem, de maneira geral, comprometer essas relações no cotidiano escolar. Quando questionada sobre essa relação, a professora relata que:

PROF 2 - A meu ver, o processo de mediação entre o Coordenador e Professor vai se efetivar de maneira simples, através do acompanhamento individual: é estar ao lado, ouvindo, acho que, de início, ela vai colher essa mediação a partir do momento que o coordenador acolhe esse professor. [...] coordenador precisa saber, ter embasamento, estudar para poder saber o que vai falar, o que vai passar para o seu professor, o que vai ser cobrado. Então, essa mediação penso que acontece dessa maneira, quando ambas as partes dialogam, se envolvem nesse ambiente de trabalho, da mesma maneira [...].

Percebemos que os momentos de troca, de contato direto do Coordenador com os professores, principalmente no processo formativo, irão determinar a aproximação ou distanciamento. Assim, concordamos com Almeida (2015), ao postular que: “Quando o formador consegue levar o formando a ver as coisas que o incomodam de um novo ângulo, de outro ponto de observação e a ver, portanto, a figura em todos os seus lados, está cuidando da leveza” (ALMEIDA, 2015, p. 82). O distanciamento pode ocorrer quando falta diálogo, falta respeito pelas posições diferentes, e não há valorização do trabalho dos membros da equipe. O Coordenador precisa estar atento a essas relações e sensível para perceber as fragilidades do docente e da equipe como um todo. De acordo com Scarpa (1998), esses momentos devem estar pautados em um vínculo de confiança que vai sendo construído aos poucos.

5.4.3 As contribuições da Coordenação Pedagógica para seu processo formativo

A compreensão dos professores em relação às contribuições da coordenação para seu processo formativo é de alguém que cumpre com o papel de formador. Questionadas sobre a compreensão de formador, a **PROF 6** pondera: “Formador seria alguém que nos ajuda a nortear os caminhos, os saberes através das formações”. Já a **PROF 3** pontua: “Em relação ao conceito que eu tenho de formador, eu penso que o formador é uma pessoa que busca estratégias formativas que levem à qualificação do trabalho docente”. Na perspectiva docente, o coordenador formador é aquele que vai ajudar nessa trajetória profissional docente, que irá contribuir para o trabalho, aquele que vai buscar estratégias formativas.

Essa é a perspectiva dos docentes em relação ao papel formador do Coordenador Pedagógico. Na nossa compreensão, a formação de professores que tem como foco o professor e seu desenvolvimento profissional, defendida por pesquisadores, como Garcia (2009) e Nóvoa (1992; 2009), entendemos como complexa, podendo ter diferentes interpretações. Da formação docente, surge o conceito de desenvolvimento profissional, que tem “uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores” (GARCIA, 2009, p. 9).

Quando questionadas sobre as formações realizadas pela Coordenação Pedagógica, as professoras afirmam que:

PROF 2 - As formações que tive com a minha coordenadora foram muito boas, sempre dinâmicas, embasadas teoricamente, muito bem preparadas e organizadas, tive muito crescimento e aprendizado com ela. As formações são muito boas, há engajamentos para o trabalho, textos reflexivos, não tenho o que reclamar, foi muito bom. As coordenadoras que eu tive foram excelentes.

PROF 3 - O trabalho formativo realizado pelo coordenador pedagógico é imprescindível à formação continuada do professor, pois é o coordenador pedagógico quem nos impulsiona a sair da nossa zona de conforto e aprimorar nossa prática, por meio de estudos, de provocações, fazendo com que a gente cresça enquanto profissional buscando melhorias.

PROF 4 - Ao olhar o trabalho formativo do Coordenador Pedagógico, percebo que ele tem de valorizar as experiências dos professores, o compartilhamento das práticas que são realizadas na escola. A busca por soluções dos problemas que são apresentados. Acredito que o erro dos coordenadores, muitas vezes, é que eles trazem uma solução ou apresenta um novo projeto sem discutir com os professores e isso causa um pouco de resistência. Então, meu olhar a respeito do trabalho deles é que as reflexões, a elaboração das estratégias, elas têm de ser feitas com os professores para que eles se sintam participantes desse processo, ficando bem mais à vontade para expor ideias e opiniões, para que o coordenador não seja tão autoritário, em que ele sabe tudo e o professor não sabe nada.

Quando questionadas sobre o trabalho de formação continuada realizado pelas Coordenadoras, trazem reflexões e consideram uma atividade satisfatória, pois esses momentos ajudam a repensar e refletir sobre suas práticas. As professoras são unânimes em destacar a importância desses momentos de formação. A **PROF 4** evidencia uma reflexão sobre esses momentos, colocando que, às vezes, os coordenadores poderiam considerar mais a realidade e a opinião dos professores para pensar esses momentos, envolvendo e ouvindo o que os professores querem estudar e discutir nos momentos de formação. Consideramos que é legítimo esse questionamento.

O formador precisa considerar o conhecimento que o professor traz a partir do seu cotidiano, suas representações, seus saberes, suas angústias e anseios, para que essa formação possa fazer sentido aos professores e realmente contribuir para a mudança de sua prática (AZEVEDO, 2007). Quando isso não acontece, a relação entre coordenador e professor pode ser de tensão, conflito e ruídos na comunicação. Para Alarcão (1996), isso pode gerar uma relação de defesa entre eles. Então, o que poderia servir para aproximar pode causar distanciamento e ruídos na relação entre Coordenação e Docência. Nesse sentido, para Nóvoa (1997, p. 26): “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Nessa perspectiva, podemos refletir que, mesmo o Coordenador Pedagógico tendo uma postura de parceiro, em algum momento, assume o lugar de quem sabe, de quem tem a solução para os problemas, rompendo com a ideia de construir juntos. Isso, diante das questões do cotidiano escolar, repleto de desafios, em algum momento, esse profissional irá prescrever soluções; às vezes, por estar carregado de suas experiências formativas, quando modelos de transmissão e prescrição falam mais alto.

Essa reflexão nos chama a atenção para o quanto estamos impregnados em nosso processo formativo de sentidos e significados. “Será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina?” (NÓVOA, 1992, p. 17). Assim, a maneira de ser e estar do coordenador se demarca profundamente implicada pelos processos formativos ao longo da trajetória profissional.

Mesmo considerando essas possibilidades, defendemos a ideia de que a formação continuada deve possibilitar e afirmar a identidade do professor, assumindo as questões reais do cotidiano das instituições de Educação Infantil, ao ter em vista que essas questões podem

ser base para a construção de propostas metodológicas utilizadas como estratégias formativas, de maneira a repercutir na sua atuação no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao ter em vista os objetivos propostos, as entrevistas realizadas tais como foram analisadas no capítulo 5, tomando como pano de fundo os referenciais teóricos, podemos afirmar que o estudo sugere algumas respostas sobre as indagações que possibilitaram originar esta pesquisa: como está acontecendo a formação continuada do Coordenador Pedagógico que atua nas instituições de Educação Infantil de Ji-Paraná, no estado de Rondônia? Como se dá a atuação dos Coordenadores Pedagógicos junto ao grupo docente, no que diz respeito à organização do trabalho pedagógico no âmbito da Educação Infantil? Quais são as diretrizes provenientes da Secretaria Municipal de Educação que orientam o trabalho do Coordenador Pedagógico que atua na Educação Infantil em Ji-Paraná? Qual compreensão dos docentes a respeito do fazer pedagógico desse profissional no cotidiano da escola? Quais são as perspectivas de infância, criança e educação infantil que subsidiam a prática pedagógica dos Coordenadores Pedagógicos que atuam nas instituições de Educação Infantil (pré-escola)? Consideramos essas questões amplas e complexas, mas não menos complexa foi a missão de respondê-las.

Esta pesquisa perpassa por várias dimensões em relação à Coordenação Pedagógica, à Educação Infantil; as concepções de crianças e infâncias construídas ao longo da história, associadas aos campos teóricos e aos contextos de sua construção histórica, e apresentadas em cada capítulo, propiciam o repensar das relações com o nosso objeto de estudo. A investigação foi construída a partir das vozes das Coordenadoras Pedagógicas e das professoras que atuam na Educação Infantil no município de Ji-Paraná/RO. Os dados foram produzidos por meio da pesquisa qualitativa, tendo como instrumentos metodológicos o questionário, as entrevistas semiestruturadas e a análise documental.

A partir do questionário aplicado, traçamos o perfil profissional das Coordenadoras Pedagógicas na Educação Infantil no município de Ji-Paraná, o qual revela que todas possuem graduação em Pedagogia e que, antes de atuarem na coordenação, já possuíam experiências na docência. Assim, as Coordenadoras, além da formação acadêmica de graduação e pós-graduação, têm suas práticas como Coordenadoras pautadas nas suas experiências como docente, tanto na Educação Infantil quanto em outras áreas da educação básica. Esse pode ser o caminho para o ressignificar de uma função que, ao longo da história, foi marcada pelas ações de fiscalização e autoritarismo em relação ao trabalho do professor e, recentemente, evidencia um movimento de buscar no trabalho coletivo, na troca de experiências, nas

formações continuadas a participação de todos, enfim, uma relação de parceria entre a Coordenação Pedagógica e as docentes.

Na construção dos saberes e identidade profissional das Coordenadoras Pedagógicas, relacionamos suas trajetórias pessoais e profissionais. É possível afirmar que as Coordenadoras estão em constante formação, sendo um processo marcado pela heterogeneidade e é no cotidiano que elas atuam e recompõem constantemente seus saberes (TARDIF, 2012).

Já em relação às entrevistas, estas revelam que a formação e a atuação das Coordenadoras estão pautadas nas experiências ao longo da trajetória profissional, como também nos cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação. Reforça-se, assim, a importância desses cursos para a construção da identidade do profissional, principalmente na Educação Infantil, considerando que a presença dessa função nessa etapa da educação básica ainda é recente e está em permanente construção.

No que concerne à atuação do profissional na Educação Infantil no município de Jiparaná, revela-se uma trajetória que está em construção, mas que precisa de políticas públicas que possam garantir a permanência desse profissional na etapa, como também sua valorização e reconhecimento como um profissional indispensável, elemento central para a garantia da qualidade da educação para as crianças pequenas.

Dessa forma, chamamos atenção para a Educação Infantil como um direito das crianças de 0 a 5 anos, já assegurado por lei, mas que só será materializado se houver, efetivamente, políticas públicas que assegurem formação de qualidade para todos os profissionais que nela atuam. Não podemos negar que houve avanços em relação a essas políticas, conforme estudos aqui apresentados, mas consideramos que temos, ainda, uma longa jornada nesta luta pela garantia de direitos das crianças, quando os indicadores econômicos e políticos incidem diretamente na condição de ser criança e sua infância, parece que essa conquista fica cada vez mais longe, principalmente em relação a educação de qualidade e à valorização dos seus profissionais.

Fundamentalmente, a atuação da Coordenação Pedagógica, segundo as entrevistas com as coordenadoras e com as docentes, compreende a figura desse profissional como o responsável pela formação e acompanhamento do trabalho docente, na articulação e mediação das ações com as crianças pequenas, garantindo o respeito à diversidade de concepções e práticas profissionais. Ou seja, é o parceiro mais experiente do docente, percebendo suas dificuldades e possibilidades de desenvolvimento profissional, além do reconhecimento da

sua atuação como mediador dos conflitos e relações interpessoais. Tem-se como referência as dimensões individuais e coletivas, já que a formação continuada e as relações interpessoais são dimensões que caracterizam a função da Coordenação Pedagógica.

Com base no exposto, confirmamos nossa tese de que a relação entre processos formativos de caráter continuado e atuação da Coordenação Pedagógica que trabalha na pré-escola se articula com o fazer desenvolvido na instituição. Esse processo repercute em seu fazer pedagógico no que diz respeito ao trabalho com o coletivo docente. Assim, reiteramos a importância e a potência dos processos de formação continuada na atuação das Coordenadoras Pedagógicas na Educação Infantil que, apesar das dificuldades, têm um papel importante na organização das dinâmicas formativas nas escolas e contribuem para o fortalecimento do trabalho coletivo, além da garantia dos direitos das crianças por uma Educação Infantil de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; CRUZ, A. C. J.; MORUZZI, A. B. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debate em Educação**, Maceió, v. 8, n.16, jun./dez. 2016.
- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA de F. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010.
- ABRAMOWICZ, A.; BASSO, I. S. A.; MELLO, M. A. Pesquisas em Políticas Públicas na Educação Infantil. In: **25ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – GT – Educação de crianças de 0 a 6 anos.**, 2002, Caxambu/MG.
- ALARÇÃO, I. Do olhar supervisor ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, M. (Org.). **Supervisão Pedagógica: Princípios e Práticas**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2011.
- ALARÇÃO, I. Reflexões crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARÇÃO, I. **Formação Reflexiva de Professores**. Porto Editora, 1996.
- ALMEIDA, L. R. A dimensão relacional no processo de formação docente. In: ALMEIDA, L. R. *et. al.* **O coordenador pedagógico e formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.
- ALMEIDA, L. R. O Coordenador pedagógico e a questão do cuidar. In.: ALMEIDA, L. R. *et. al.* **O Coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- ALMEIDA, L. R. A coordenação pedagógica no estado de São Paulo nas memórias dos que participaram de sua história. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Loyola, 2010.
- ALONSO, M. **A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor**. São Paulo, n. 192, maio 2008.
- ALVES, B. M. F. Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. Dossiê temático. **Revista Aleph**: Rio de Janeiro, ano V, n. 16, 2011.
- ANDRADE, L. B. P. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Editora UNESP, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; VIEIRA, M. M. S. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: ALMEIDA, L. R. *et. al.* **O Coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- ARAÚJO, J. C. C. **Coordenação pedagógica em instituições públicas de educação infantil de São Paulo: formação e profissão**. 2018. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ARROYO, M. G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, E. *et al.* **Educação e cidadania: Quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 1987.
- AZEVEDO, H. H. O. A construção da Profissionalidade docente: o papel dos formadores. **Comunicações**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP, ano 14, n. 2, p. 45-62, jun./dez. 2007.
- BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre orientações curriculares**. Brasília: MEC/SEB/UFRGS, 2009.
- BARBOSA, A. S. S.; SANTOS, J. D. F. Infância ou Infâncias? **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 245-263, set./dez. 2017.
- BARBOSA, M. C. S.; DELGADO, A. C. C.; TOMÁS, C. A. Estudos da infância, Estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? **Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, jan./abr. 2016.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. A cada dia a vida na escola com as crianças pequenas nos coloca novos desafios. In: ALBUQUERQUE, S. S.; FELIPE, J.; CORSO, L. V. (Orgs.) **Para Pensar a Docência na Educação Infantil**. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2019.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, A de J. P.; LEHFELD, N. A. de S. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BARTHOLOMEU, F. **Uma experiência de formação continuada: o papel do coordenador pedagógico e do registro reflexivo na formação de professores de educação Infantil**. 2016 Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- BELLONI, M. L. **O que é sociologia da infância**. Campinas: Ed. Autores Associados, 2009.
- BRASIL. [Constituição, 1988]. **Constituição da República Federativa Brasil de 05 de outubro de 1988**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1993.
- BRASIL, **ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE**, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em PDF: <http://www.mj.gov.br/sedh/dca/eca.html>.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores de qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC/SEB, UNICEF, 2012.

BRASIL. Congresso Nacional. **Processos legislativos da Lei n.12.796, de 4 de abril de 2013**. Disponível em: www.senado.gov.br.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios>.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Versão Final. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2018.

BROSTOLIN, M. R.; OLIVEIRA, E. A. da C. de. Educação Infantil: dificuldades e desafios do professor iniciante. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 4, n. 11, p. 41-56, 2013.

BRUNO, E. B. G.; ABREU, L. C. de; MONÇÃO, M. A. G. Os saberes necessários ao coordenador pedagógico de Educação Infantil: reflexões, desafios e perspectivas. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo, Loyola, 2010. Cap. 4, p. 77-98.

BRUNO, E. B. G. Desejo e condições para mudança no cotidiano de uma coordenadora pedagógica. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **O Coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 3. ed. São Paulo, Loyola, 2005.

BRZEZINSKI, I. (Org.). Formação de Profissionais da Educação (1997-2002). Brasília: Ministério da Educação, **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira**, 2006.

CAMPOS, M. M. M. Infância como construção social: contribuições do campo da Pedagogia. In: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (Org.). **Educação Infantil e Sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012, p. 11-20.

CAMPOS, W. T.; MADEIRO, E. P. Coordenador Pedagógico: uma análise de sua função no cotidiano escolar. **Revista Humanidades e Inovação** v. 7, n. 8, 2020.

CANÁRIO, R. A prática profissional na formação de professores. In: **SEMINÁRIO FALA OUTRA ESCOLA – CARREGANDO SONHOS**, 9., 2010, Campinas. Caderno GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada. Campinas: UNICAMP Faculdade de Educação, 2010. p. 157-177.

CANÁRIO, R. **O que é a escola? Um “olhar” sociológico**. Porto Editora, 2005.

CANÁRIO, R. “Formação profissional contínua”. In: CANÁRIO, R. **Educação de adultos: um campo e uma problemática**. Lisboa: Educa Formação, 1999.

CARVALHO, R. N. S.; BUSSIOLI, M. F. A construção do currículo da e na creche: um olhar sobre o cotidiano. In: ANJOS, C. I.; FERREIRA, F. I. (Orgs.). **Infância e Educação**: olhares sobre o contexto e cotidianos. Maceió: EDUFAL, 2015.

CARVALHO, R. S.; FOCHI, P. S. A pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 1-19, set./dez. 2017.

CARVALHO, M. I. O a-con-tecer de uma formação. In: **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, p. 159-168, jan./jun. 2008.

CERISARA, A. B. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 326-345. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999.

CERISARA, A. B. **A construção da identidade das professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. 1996. 184f. São Paulo, USP, Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

CORSINO, P.; NUNES, M. F. Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da educação infantil. 33ª **Reunião da ANPEd**, GT 07. Caxambu, MG: 17 a 20 de outubro de 2010.

CASTRO, L. G. **Espaços, práticas e interações na educação infantil**: o que dizem as crianças. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, 135f. 2015.

CHAVES, M. Práticas pedagógicas na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 56-60, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1356>.

CHRISTOV, L. H. S. Teoria e prática: enriquecimento da própria experiência. In: GUIMARÃES, A. A. **O Coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 2010. p. 31-43.

CORRÊA, B. do P. G. **O cotidiano do coordenador pedagógico na visão da complexidade**: práticas de formação continuada no cenário da educação infantil. 2016 Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, W. A. Entrada no Campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos como crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-446, maio/agosto. 2005.

CORSARO, W. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, v. 17, n. 17, p. 113-134, 1997.

COSTA, J. C. **Direito à Educação, Educação Infantil, Infância e Criança**: Pressupostos Filosóficos, Movimentos, Ideias e Lutas Políticas de integração da Educação Infantil ao Sistema Nacional de Educação. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2018.

COSTA, V. V. **O Supervisor Escolar no Processo Educativo da Gestão Democrática**: em busca de um re-significado para sua prática no Estado do Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

CUNHA, M. D., SANTOS, T. R. L. Crianças, Infâncias e Educação: um encontro entre Sociologia da Infância e Educação Popular. **Ensino Em Re-Vista**, v.21, n.2, p.353-362, jul./dez. 2014.

DAHLBERG, G. M. P.; PENCE, A. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**: Perspectivas Pós-Modernas. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DIAS, A. A.; SOARES, M. C. M. S.; OLIVEIRA, M. R. A. Criança do Campo: da invisibilidade ao reconhecimento como sujeito de direito. **Psicologia Política**, v. 16, n. 37, p.379-396, set./dez. 2016.

DIP, F. F.; TEBET, G. G. de C. Sociologia da Infância, Protagonismo Infantil e Cultura de Pares: um mapeamento da produção acadêmica sobre o Tema. **Revista Zero a Seis**, v. 21, n. 39 p. 31-50, jan./jun. 2019.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

DRUMOND, V. **Formação de Professores e Professoras de Educação Infantil o Curso de Pedagogia: Estágio e Pesquisa**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2014.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, n. 24, p. 213-225, 2004.

FALEIROS, V. Infância e processo político no Brasil. In: PILLOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Orgs.). **A arte de governar crianças**. A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano DelNiño/Santa Úrsula/Amais Livraria e Editora, 1995.

FERNANDES, N.; TREVISAN, G. Cidadania ativa na infância: roteiros metodológicos. In: ALBERTO, F.; PICORNELL, A. (Orgs.). **Experiancias mundiales de cidadania de la infância e adolescente e**(pp.212-139), Baia, Editora UFPB. 2018. ISBN 978-85-2371332-4.

FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; TARTUCE, G. L. B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, 34, p. 411-423, 2004.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FERREIRO, E. **Cultura Escrita e educação: conversas de Emilia Ferreira com José Antonio Castorino**. Daniel Goldin e Rosa Maria Torres/Emilia Ferreiro: trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FERMI, R. M. B. **A atuação de uma coordenadora pedagógica no Centro de Educação Infantil da SME/SP: cantos e saberes que encantam**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, J. P. Projeto Pedagógico: processo e produto na construção coletiva do sucesso escolar. São Paulo/SP: **Jornal da APASE**. Secretaria da Educação. São Paulo, SP, ano II, n. 3, 2001.

FONSECA, M.; FONSECA, D. M. **A gestão acadêmica da pós-graduação lato sensu: o papel do coordenador para a qualidade dos cursos.** Educação. Pesquisa., São Paulo, v. 42, n. 1, p. 151-164, jan./mar. 2016.

FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre o saber e o mundo. In: MACHADO, M. L. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2005.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FRANCO, M. A. R. S. Da Pedagogia, à coordenação pedagógica: um caminho a ser re-desenhado. In: FRANCO, M. A. R. S.; CAMPOS, E. F. E. (Orgs.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas.** Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2016.

FRANCO, M. A. S. **A práxis pedagógica como instrumento de transformação da prática docente,** 2005. Disponível em: <http://28reunião.anped.org.br/>.

FREIRE, A. Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. In: KRAMER, Sônia (Org.). **Infância e Educação Infantil.** 7. ed. Campinas: Papyrus, 2008.

FREIRE, P. Educação: Sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **O educador: vida e morte.** 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação.** São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis.** 2. ed. São Paulo: UNESP, 2003.

FRIEDMANN, A. Protagonismo infantil. In: LOVATO, A.; YIRULA, C. P.; FRANZIM, R. (Orgs.). **Protagonismo a Potência de ação da Comunidade Escolar**. São Paulo: Ashoka/Alana, 2017.

FULLGRAF, J. B. G. **A infância de papel e o papel da infância**. Florianópolis, 2001. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 3, 2010.

GARCIA, C. M. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GATTI, B.; NUNES M. M. R. (Orgs.). **A formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GEGLIO, P. C. Análise temática das produções sobre o coordenador pedagógico no Brasil. **Revista Eletrônica Pesquisa educa**, Santos, v. 2, n. 4, p. 245-265, 2010. Disponível em: <http://periódicos.unisantos.br/index.php/pesquisaeduca>.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, L. S. M.; FRANCO, J. N. **O Coordenador Pedagógico Educacional e a Formação Continuada do Professor**: um Estudo Desenvolvido na Rede Pública no município de Caruaru – PE. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/>.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORN, M. da G. de S. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1992.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KLEIN, L. R. Cadê a criança do Ariès que estava aqui? A fábrica comeu... In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9, João Pessoa, 2012. **Anais [...]**. João Pessoa: UFPB, 2012.

KISHIMOTO, T. M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais da educação infantil. In: MACHADO, M. L. de A (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 107-115.

KISHIMOTO, T. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação e Sociedade**. n. 68. Campinas: CEDES, 1999.

KISHIMOTO, T. M. **A pré-escola em São Paulo (1877-1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.

KRAMER, S.; BAZILIO, L. C. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2008.

KRAMER, S. Formação de profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. de A (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

KRAMER, S. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: Bazilio, Luiz Cavalieri; Kramer, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação Infantil: questões e tensões. In: KRAMER, S. (Coord.) **Relatório de Pesquisa** Formação de Profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Ravil, 2001, p. 89-104 (Relatório de Pesquisa CNPq/ FAPERJ).

KRAMER, S. (Coord.) O trabalho pedagógico. In: **Com a Pré-Escola nas Mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. 14. ed. São Paulo: Afiliada, 2000, cap. 4. 110p.

KRAMER, S. (Org.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular**. 10. ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.

KRAMER, S. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1992.

KUHLMANN, J. M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

KUHLMANN, J. M. Histórias da educação infantil brasileira. **Fundação Carlos Chagas**, São Paulo. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/>.

LANGONA, N. F.; GAMA, R. P. Dimensões do trabalho do coordenador pedagógico no contexto escolar **Laplage em Revista**, Sorocaba/SP, v. 4, n. 1, p. 225-237, jan./abr. 2018.

LARROSA, J. B. **Tremores: Escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

- LARROSA, J. **Nota sobre a experiência e o saber da experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.
- LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **O sujeito da educação. Estudos foucaultianos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994, p. 35-86.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogo, para que?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LIMA, E. C. Um olhar histórico sobre a supervisão. In: RANGEL, M. (Org.). **Supervisão Pedagógica: Princípios e Práticas**. 11 ed. Campinas: Papirus, 2011.
- LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Revista de Educação**, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007.
- LIMA, J. M.; MOREIRA, T. A.; LIMA, M. R. C. A Sociologia da Infância e a Educação Infantil: outro olhar para as crianças e suas culturas. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, vol. 14, n. 1, jan./abr. 2014.
- LÜDKE, M.; ANDRE, M. E. D. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.
- LUDKE, M.; ANDRE, M. E. D. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.
- LUZ, I. R. Contribuições da sociologia da Infância à Educação Infantil. **Revista Paidéia**, Belo Horizonte, n. 4, p. 11-40, maio 2008.
- MACEDO, S. R. B. **A contribuição da formação continuada para a atuação dos coordenadores pedagógicos da educação infantil de São Bernardo do Campo**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- MACIEL, H. da S.; MACHADO, E. M. A.; PACÍFICO, J. M. O protagonismo do coordenador pedagógico na formação docente: experiência na Educação Infantil em Ji-Paraná-RO. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 8, n. 2, p. 111-136, mai./ago. 2018.
- MACHADO, E. A.; RODRIGUES, A. O Currículo na Educação Infantil: O que fazer? Como fazer? **Anais VIII Seminário de Educação–SED**, Rolim de Moura–RO. 2015. Disponível em: <http://www.sed.unir.br/>.

MACHADO, E. A.; SILVA, H. M. Atuação do Coordenador Pedagógico nas Instituições de Educação Infantil no Município de Ji-Paraná/RO. **Anais do Seminário de Educação: Educação e seus Sentidos no Mundo Digital**. Cuiabá-MT, 2015. Disponível em: <http://sistemas.ufmt.br/semiedu2015/site/>.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARCHI, R. de C. O ofício de aluno e o ofício de criança: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 23, n. 1, p. 183-202, 2010.

MARCHI, R. C. Gênero, Infância e relações de poder: interrogações epistemológicas. **Cadernos Pagu**, n. 37, p. 387-406, jun./dez. 2011.

MARTINS FILHO, A. J.; DELGADO, A. C. C. A construção da docência com bebês e crianças bem pequenas em creches. In: MARTINS FILHO, A. J. (Org.). **Educar na Creche: uma prática construída com os bebês e para os bebês**. Porto Alegre: Mediação, 2016. Cap. 1. p. 9-22.

MATE, C. H. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico? In: GUIMARÃES, A. A. *et al.* **O Coordenador Pedagógico e a Educação Continuada**. 8. ed. São Paulo. Editora Loyola, 2005.

MAUAD, A. M. A vida das crianças de elite durante o império. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018, p. 137-176.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 9-29.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

MEDINA, A. S. **Supervisão escolar: da ação exercida à ação repensada**. Porto Alegre, Edipucrs, 1995.

MELLO, P. B.; SUDBRACK, E. M. Caminhos da Educação Infantil: da Constituição de 1988 até a BNCC. **Revista Internacional de Educação Superior**. Campinas, SP, v. 5, p. 1-21, 2019.

MELO, A. M. N. Reseña de "O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum"" de Leonel Franca. **Revista Brasileira de Educação**. Redalyc. Org, México, núm. 14, mai./ago. 2000. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501410>.

MENDES, A. C. B. Coordenação Pedagógica na Educação Infantil: Processos Investigativos e Formação Continuada na Rede de Ensino de Araçatuba. **XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** – UNICAMP, Campinas, 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/1655p.pdf.

MENDES, C. C. T.; DEAK, S. C. P.; GOMES, A. A. Construindo uma política de formação para o orientador pedagógico da rede municipal de ensino de Presidente Prudente/SP: a parceria Seduc e Unesp. **Revista Ciência em Extensão**, Presidente Prudente, v. 3, n. 2, 2007. Disponível em: http://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/download/112/30.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da Docência: Professores Formadores **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez./jul. 2006.

MONTANDON, C. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em Língua Inglesa. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.

MORENO, G. L. Organização do trabalho pedagógico na instituição de Educação Infantil. In: PASCHOAL, Jaqueline Delgado (Org.). **Trabalho pedagógico na Educação Infantil**. Londrina: Humanidades, 2007.

MORUZZI A. B.; TEBET, G. G. C. Sociologia da Infância, Pedagogia e Currículo da Educação Infantil: algumas aproximações. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 28, n. 3, p. 166-185, set./dez. 2017.

MORUZZI, A. B.; TEBET, G. G. C. Instituições. In: ABRAMOWICZ, A.; MORUZZI, A. B. (Orgs). **O plural da infância** – Aportes da Sociologia, EDUFSCar, p. 21-38, 2010.

MULLER, C. M. **A práxis Supervisora Educacional: Do Controladorismo à Coordenação**. 2011. Dissertação (Mestrado). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, UNIJUI, Ijuí/RS.

NAKANO, A. K. A Identidade do Profissional na Educação Infantil. In: **CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DA GRANDE DOURADOS**. Escola, família e sociedade: construindo novos caminhos. 16 a 19 de jun. 2015.

NASCIMENTO, M. L. B. P. **Sociologia da Infância e Educação Infantil**. Estudo sobre as relações entre a pesquisa em Estudos da Infância e os contextos nos quais é realizada. Tese (Livre-Docência). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

NASCIMENTO, M. L. B. P. Sociologia da Infância: algumas considerações sobre a aproximação entre essas duas áreas na pesquisa sobre a pequena infância. **Horizontes**, v27, n.2, p. 31-36, jul./dez. 2009.

NASCIMENTO, A. M. Currículo e práticas pedagógicas na educação infantil. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**, Brasília, n. 43, p. 14-17, ago. 2007.

NEVES, J. G. **Cultura Escrita em Contextos Indígenas**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara.

NOGUEIRA, I. S. C. O surgimento do sentimento de infância no Brasil e o cuidado com as crianças. **Revista Contrapontos – Eletrônica**, v. 16, n. 3, Itajaí, set./dez. 2016.

NÓVOA, A. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES**, Vitória, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion**. Madrid, 2009.

NÓVOA, A. **Os Professores e sua Formação**. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. (Org). **Vida de professores**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, A. C. D. C. **Estudos Sociológicos sobre Infância no Brasil: crianças sem gênero?** Tese. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFH. Programa de Pós-graduação em Sociologia Política. Florianópolis, 2011.

OLIVEIRA, F. de.; TEBET, G. G. de C. Cultura da Infância: brincar, desenho e pensamento. In: ABROMOWICZ, A. *et al.* **O plural da infância: aportes da sociologia**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A visão de qualidade da Associação Criança: contributos para uma definição. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. **Associação Criança: um contexto de educação em contexto**. Coleção Mundo Universitário. Braga – Portugal: Livraria Minho, 2001. p. 166-176.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. **Pedagogia (s) da Infância: dialogando com o passado: reconstruindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, J. C. Coordenador Pedagógico: revisão empírica dos resumos de teses e dissertações produzidas no Brasil de 1988 a 2012. **Regae: Rev. Gest. Aval. Educ.**, Santa Maria, v. 6, n. 13, p. 83-99, set./dez. 2017.

OLIVEIRA, L. C. V. Gestão de Centros de Educação Infantil: discutindo as relações entre espaços, tempos, materiais e o projeto educativo. In: OLIVEIRA, L. C. V.; SARAT, M. (Orgs.). **Educação infantil: história e gestão educacional**. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2009. p. 204.

OLIVEIRA, O. V.; DESTRO, D. de S. Política Curricular como Política Cultural: uma Abordagem Metodológica de Pesquisa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, p. 150, jan./fev./mar./abr. 2005.

OLIVEIRA, R. C. M. **A Qualidade na Atuação do Coordenador Pedagógico da Educação Infantil: um estudo em Barreras-Ba.** Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – UnB. Brasília, março de 2012.

OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil.** São Paulo: Biruta, 2012.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** 7. ed. São Paulo: Cortez São, 2011.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. A Universidade na formação dos profissionais de educação infantil. In: BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil.** /MEC/SEF/COEDI – Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos da Criança.** 1959. Disponível em: www.dhnet.org.br.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda; PLACCO, Vera (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança.** 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

OSTERNE, M. do S. F.; BRASIL, G. M.; ALMEIDA, R. de O. A produção do conhecimento nas Ciências Sociais e a provisoriade da realidade material e simbólica. **Serv. Soc. Soc.,** São Paulo, n. 113, p. 152-170, jan./mar. 2013.

OSTETTO, L. E. **Encontros e encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágio.** Campinas: Papirus, 2002.

PACÍFICO, J. M. **Políticas públicas para a Educação Infantil em Porto Velho/RO (1999/2008).** 2010. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara.

PACHECO, J. A. Teoria curricular crítica: os dilemas e (contradições) dos educadores críticos. **Revista Portuguesa de Educação.** p. 49-71, 2001.

PELLISSARI, C. Os seis desafios do formador. **Revista Avisa Lá,** n. 30, abr./2007, p. 28-34.

PANDINI-SIMIANO, L.; BUSS-SIMÃO, M. Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiências educativa. **EccoS-Revista Científica,** São Paulo, n. 14, p. 77-90, set./dez. 2016.

PAVAN, R.; BECARRI, M. B. Supervisão Educacional: uma abordagem a partir das produções acadêmicas. **X ANPED SUL,** Florianópolis, outubro de 2014.

PEREIRA, J. R. **A coordenação pedagógica na Educação Infantil: o trabalho observado e as perspectivas da coordenadora e das professoras de uma creche municipal.** 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza.

PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. (Orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PEREZ, J. R. R.; PASSONE, E. F. Políticas Sociais de Atendimento às Crianças e aos Adolescentes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 649-673, maio/ago. 2010.

PERRENOUD, P. **Dez Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artemed, 2000.

PILOTTI, F.; RIZZINI, I. (Orgs.). **A Arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, 1995. p. 99-168.

PINTO, M.; SARMENTO, M. **As crianças contextos e identidades**. IEC: Minho, 1997.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PLACCO, V. M. N. S.; SILVA, S. H. S. A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. Diferentes Aprendizagens do Coordenador Pedagógico. ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. **O Coordenador Pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2010, p. 47-60.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de.; SOUZA, V. L. T. de (Coord.). **O Coordenador Pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. Pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, abr. 2011. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-04-coordenador.pdf>.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. de.; SOUZA, V. L. T. **O Coordenador Pedagógico (CP) e o cotidiano das escolas: práticas educativas e formação de professores (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita)**. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP, Campinas, 2012.

PLACCO, V. M. N. de S.; 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. de (Orgs.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Loyola, 2012.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 42, p. 754-771, 2013.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. O que é formação? Convite ao debate e a proposição de uma definição. In: ALMEIDA, L. R. *et. al.* **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Edições Loyola, 2018.

PRIORE, D. M. **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

PRIORE, D. M. (Org.). **História da criança no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1995.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma Sociologia da Infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, número especial, p. 137-162, jul./dez. 2002.

QVORTRUP, J. Visibilidades das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abr. 2014.

RAMOS, F. P. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2018.

RANGEL, M. **Um ensaio sobre supervisão, educação sociedade, Tecnologia Educacional**. v. 21, p. 105-106, mar./jun. 1992.

REIS, F. P. G. dos; CUNHA, D. de O. Políticas públicas e a educação infantil brasileira: problemas, embates e armadilhas. In: PIMENTA, C. A. M.; ALVES, C. P. (Orgs.). **Políticas públicas e desenvolvimento regional**. Campina Grande: Eduepb, 2010. 211 p. ISBN 978-85-7879-016-5.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emília: escutar, investigar e aprender**. Trad. Vânia Cury. Ed. Paz e Terra: São Paulo, 2012.

RIZZO, G. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROSEMBERG, F. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, p. 19-26, jan./fev./mar./abr. 2001.

ROSEMBERG, F. Educação infantil nos Estados Unidos. In: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. (Orgs.). **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 1994. p. 15-101.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1991.

SAMIA, M. M. **Diálogos formativos: singularidades nas experiências de formadores da educação infantil**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2016.

SANTOS, C.; FLORES, M. L. R. Qualidade da oferta de Educação Infantil: O que dizem os documentos nacionais? In: ALBUQUERQUE, S. S.; FELIPE, J.; CORSO, L. V. (Orgs.). **Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela educação infantil**. Porto Alegre: Evangraf, 2017.

SANTOS, L. M. C. dos. **O Coordenador Pedagógico da Educação Infantil na perspectiva de seus professores**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SARMENTO, M. J. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 265-283, abr. 2002.

SARMENTO, M. J. As culturas infantis nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectiva sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA, 2004.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, mai./ago. 2005.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e Estudo da Infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. **Infância (In)visível**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.

SARMENTO, M. J. Estudos da Infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais. **O Social em questão**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 21, p. 15-30, 2009.

SARMENTO, M. J. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, R.; GARANHANI, M. (Org.). **Sociologia da Infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013a. p. 13-46.

SARMENTO, M. J. Infância contemporânea e educação infantil: uma perspectiva a partir dos direitos da criança. In: SALMAZE, A.; ALMEIDA, O. A. (Org.). **Primeira infância no séc. XXI: Direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o Mundo**. Campo Grande (MGS): Editora Oeste, 2013b, p. 131-148.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças, contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Bezerra, 1997.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.) **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1988.

SAYÃO, D. T. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil**: um estudo de professores em creche. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SCARPA, R. **Era assim, agora não**: uma proposta de formação de professores leigos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

SCHNEIDER, M. C. **O Protagonismo Infantil e as estratégias de ensino que o favorecem em uma turma da Educação Infantil**. Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas. UNIVATES: RS, 2015.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEIXAS, L. M. O. S. de. **A organização do meio social educativo da atividade de coordenação pedagógica na educação infantil**: implicações da teoria histórico-cultural. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém.

SILVA, V. A. **Coordenação do trabalho pedagógico na rede estadual paulista**: desafios, limites e potencialidades. 2015 Tese (Doutorado) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo.

SILVA, N.; SILVA, C. N. Dimensões da Qualidade da Formação de Professores nas Bases Legais Brasileiras. In: GARCIA, R. P. M. **Educação como princípio para Sustentabilidade**: políticas, saberes e experiências formativas. Cruz das Almas. UFRB, 2016.

SILVA, A. S. O curso de pedagogia e a formação para a educação infantil. **Pro-Posições**, v. 16, n. 2, mai./ago, 2005.

SILVA, J. **Planejamento Emergente no Primeiro Ano do Ensino Fundamental**: Concepções e Práticas dos professores. Projeto de Pesquisa – Auxílio Recém Doutor (ARD) – FAPERGS. Lajeado, RS. 2011.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, mar/ 2001.

SOUZA, G.; MORO, C.; COUTINHO, A. S. Base Nacional Comum Curricular: A Educação Infantil Existe e Insiste. In: SILVA, F. C. T.; FILHA, C. X. (Orgs.). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2019.

SOUZA, R. G. **Protagonismo Infantil e Saberes Culturais Ribeirinhos no Ensino de Matemática na Educação Infantil**, Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas. UNIVATES: RS, 2016.

- TAMBORIL, M. I. B. **Políticas Públicas para a formação docente: um estudo em Porto Velho-RO.** 2005. 220 f. Tese. (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.
- TARDIF, M. **Saberes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- TEBEROSKY, A.; CARDOSO, B. **Reflexões Sobre o Ensino da Leitura e da Escrita.** 7 ed. São Paulo: Vozes, 1993.
- TOMÁS, C. Para além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas: gramáticas críticas na educação de infância. **Revista Humanidades e Inovação** v. 4, n. 1, 2017.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.
- VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico do projeto político – pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 9. ed. São Paulo: Libertad, 2008.
- VOLTARELLI, M. A. **Estudos da infância na América do Sul: pesquisa e produção na perspectiva da Sociologia da Infância.** Tese Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo São Paulo. 2017.
- XAVIER, J. **A formação continuada docente no espaço/tempo da Coordenação pedagógica.** Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2015.
- ZABALZA, A. **Diários de aula.** Porto: Porto Editora, 1994.
- ZEICHNER, K. M. S. A.; PEREIRA, D. E J. Pesquisar e transformar a prática educativa: mudando as perguntas da formação de professores- uma entrevista com Kenneth M. Zeichner. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 2211-2224, out./dez. 2014.

APÊNDICE



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado em Educação Linha de Pesquisa: Práticas pedagógicas e suas relações com a formação docente

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

1. Título do Projeto de Pesquisa: FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE JI-PARANÁ-RO.

2. Pesquisadora: Ednéia Maria Azevedo Machado CPF 408.322.362.68 – RG 475920/SSP-RO Telefone (69)99246-1081 – Rua Barão do Rio Branco, 1068 Bairro Cafezinho

Ji-Paraná – RO - email – volneyedneia@hotmail.com.

3. Orientadora: Marta Regina Brostolin CPF: 613.896.259-15 RG: 531 505 SSP/SC Telefone: (67) 8444 0953 Endereço: Rua Abrão Julio Rahe nº 858 Cidade: Campo Grande/MS- Email: brosto@ucdb.br

4. INFORMAÇÕES SOBRE O CEP

O CEP é a instância na qual o participante da pesquisa pode receber informações e protocolar queixas em relação aos procedimentos aos quais foi submetido durante a pesquisa, quando por estes se sentir lesado.

Nome: CEP UCDB

Endereço: Av. Tamandaré, 6000, Jardim Seminário – CEP: 79117-900 – Campo Grande-MS

Telefone: (67) 3312-3478

Email: cep@ucdb.br

Estou realizando uma pesquisa que tem como objetivo geral investigar a formação e atuação do Coordenador Pedagógico que atua nas instituições de Educação Infantil e Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná Rondônia. Assim, é de nosso interesse compreender as relações entre processos formativos de caráter inicial e/ou continuado do Coordenador Pedagógico que trabalha na pré-escola e sua articulação com o fazer desenvolvido na escola no que tange à formação docente referente à organização do ensino no âmbito da Educação Infantil junto às crianças de 4 e 5 anos. A nosso ver, a problemática apontada permite a possibilidade de elaborações acadêmicas que podem melhor avaliar e talvez contribuir na definição de possíveis políticas públicas de formação do coordenador pedagógico com correspondência às exigências atuais de atuação na Educação Infantil. O levantamento das informações será por meio de questionários e entrevista gravada que, depois de transcrita retornará ao (a) entrevistado (a) para verificação dos registros. O registro das informações, o nome e identidade do (a) entrevistado (a) e serão mantidos em sigilo, sendo garantido a confidencialidade e privacidade às informações coletadas quando a publicação do relatório final da pesquisa. Ao término do estudo cada participante será informado dos resultados obtidos sobre o assunto abordado.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Considerando as informações constantes dos itens acima e as normas expressas na Resolução nº 466/2012 do **Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde**, consinto, de modo livre e esclarecido, participar da presente pesquisa na condição de participante da pesquisa e/ou responsável por participante da pesquisa, sabendo que:

1 A participação em todos os momentos e fases da pesquisa é voluntária e não implica quaisquer tipos de despesa e/ou **ressarcimento** financeiro. Em havendo despesas operacionais, estas deverão estar previstas no Cronograma de Desembolso Financeiro e em nenhuma hipótese poderão recair sobre o participante da pesquisa e/ou seu responsável;

2 A liberdade de retirada do consentimento e da participação no respectivo estudo é garantida a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa;³ O anonimato²⁶ é garantido;

4 Os dados coletados só serão utilizados para a pesquisa e os resultados poderão ser veiculados em livros, ensaios e/ou artigos científicos em revistas especializadas e/ou em eventos científicos;

5 A pesquisa aqui proposta foi aprovada pelo **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)**, da **Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)**, que a referenda; e

6 O presente termo está assinado em duas vias.

Ji-Paraná-RO, _____ / _____ / _____

1) _____

Nome e assinatura do(a)

() Participante da pesquisa

() Responsável pelo participante

Meio de contato: _____

2) _____

Nome e assinatura do (a) pesquisador(a)

Endereço: Rua Barão do Rio Branco, 1068 Bairro Cafezinho

Ji-Paraná – RO

Email: volneyedneia@hotmail.com

(69) 99246-1081

²⁶ Nos casos em que se fizer necessário o uso da voz ou da imagem (incluindo foto) do participante, deve-se elaborar documento à parte, concedendo tal autorização.



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado em Educação
Linha de Pesquisa: Práticas pedagógicas e suas relações com a formação docente

Roteiro para Entrevista - Coordenadoras Pedagógica

Objetivo: Compreender quais as perspectivas de Infância, criança e Educação Infantil que subsidiam a prática pedagógica dos Coordenadores Pedagógicos que atuam nas instituições de Educação Infantil (pré-escola)

- 1) Há quanto tempo atua como Coordenadora Pedagógica na rede municipal de Ji-Paraná?
- 2) Há quanto tempo atua neste CMEI?
- 3) Para você qual a função principal da Educação Infantil?
- 4) O que você espera de um professor de Educação Infantil?
- 5) Você adota uma concepção de educação infantil como norteadora do seu trabalho? (Se adota.) Qual é essa concepção? Ela tem se mostrado eficaz na realização do seu trabalho pedagógico? Você poderia me falar um pouco sobre ela?
- 6) Qual a sua concepção de Infância e Criança?
- 7) Quais as atividades você exerce como Coordenadora Pedagógica?
- 8) Quais são as maiores dificuldades que você identifica na sua atuação do trabalho com as professoras?
- 9) Quais os desafios você enfrenta para assumir seu papel de formadora?
- 10) Como se dá o processo de mediação entre o Coordenador Pedagógico e o Professor no que se refere ao trabalho de formação? O que aproxima vocês? O que distância?
- 11) Na sua opinião, quais são as ações formativas que potencializam mudanças na prática docente?
- 12) Você acredita, que seja necessária uma formação específica para o Coordenador Pedagógico que atua na Educação Infantil? Justifique
- 13) Em sua opinião, o que significa ser Coordenador Pedagógico na Educação Infantil?
- 14) Quais as atividades que você desenvolve como Coordenadora Pedagógica na Educação Infantil que mais se identifica?
- 15) Você considera que as formações continuadas oferecida pela SEMED, tem contribuído para sua prática na Coordenação Pedagógica? Explique
- 16) Quais conhecimentos obtidos na sua formação continuada tem auxiliado seu trabalho na Coordenação Pedagógica?
- 17) Na sua opinião, para um melhor desempenho da função de Coordenador Pedagógico na Educação Infantil, falta conhecimento sobre....

18) Como os documentos norteadores da Secretaria Municipal de Educação, contribui para sua atuação?

19) Que ações desenvolvidas pela Coordenador Pedagógico refletem diretamente na qualidade de ensino oferecida às crianças?

20) O que você tem feito para seu desenvolvimento profissional?

21) Como aprendeu a ser Coordenadora?

Agradecemos sua disponibilidade e colaboração, e nos colocamos à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas!

Pesquisadoras:
Edneia Maria Azevedo Machado
Marta Regina Brostolin
(Orientadora)



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado em Educação
Linha de Pesquisa: Práticas pedagógicas e suas relações com a formação docente

QUESTIONÁRIO PARA APLICAÇÃO COM OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

PERFIL PROFISSIONAL

Estamos realizando uma pesquisa visando analisar a formação continuada e a atuação do Coordenador Pedagógico das instituições de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná/Rondônia. O objetivo deste questionário é obter informações sobre o perfil dos profissionais que atuam na coordenação pedagógica das escolas de educação infantil. Conforme exige a ética no processo de pesquisa, asseguramos que sua identidade será mantida em total sigilo, sendo utilizados nomes fictícios e/ou de siglas (por exemplo, coordenador 1, 2; Cmei A, B etc), mesmo na análise dos dados.

Sua participação, respondendo com clareza a todas as questões, é de suma importância, para que tenhamos a maior fidelidade dos dados.

Agradecemos sua disponibilidade e colaboração, e nos colocamos à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas!

Pesquisadoras:
Edneia Maria Azevedo Machado
Marta Regina Brostolin
(Orientadora)

CMEI: _____

Endereço: _____

Número de crianças atendidas: _____ Idade das crianças atendidas: _____

Horário de funcionamento: _____ Ano de inauguração do Cmei: _____

Número de turmas de 04 e 05 anos: _____ Número de professores: _____

1. IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

Nome: _____

Idade: () menos de 24 () 25 a 35 () 36 a 45 () 45 a 50 () mais de 50

2. FORMAÇÃO ACADÊMICA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Curso	Instituição	Início	Conclusão
Ensino Médio			
Ensino Superior			
Especializações			

Mestrado			
Doutorado			

2.1. Você costuma participar de seminários, palestras, cursos de aperfeiçoamento?

() Sempre () Às vezes () Raramente () Nunca

Quantos e quais cursos já participou? _____

2.3. Do total, indique quantos sobre:

a) educação infantil: _____

b) coordenação pedagógica: _____

c) e outros _____

2.4. Em geral, os cursos são pagos? () sim () não Quem paga?

() a instituição () pagos com o próprio salário

2.5. No momento, você está fazendo algum curso de aperfeiçoamento? () sim () não Caso esteja, especifique:

Nome do curso _____

Instituição que oferece o curso/parceiros: _____

Carga horária: _____

Início _____ Término (previsão) _____ Valor: _____

Presencial () Online ()

3. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

3.1 Tempo total de atuação na educação: _____

3.2 Tempo de atuação como Professor(a) na Educação infantil _____

3.3 Tempo de atuação na Coordenação pedagógica nesta instituição _____

3.4 Tempo de atuação na Coordenação Pedagógica na Educação Infantil _____

3.5 Você já trabalhou como coordenadora pedagógica em outras etapas da Educação Básica? Sim ()

Não () Em caso afirmativo indique em quais etapas trabalhou e por quanto tempo desempenhou essa função: _____

3.6 Como foi a sua inserção como coordenadora pedagógica nesta instituição de Educação Infantil.

a) Concurso público específico para coordenação pedagógica na Educação Infantil ()

b) Concurso público para coordenação pedagógica/ Supervisão escolar ()

c) Concurso público para professora e posterior indicação para assumir a coordenação pedagógica ()

d) Seleção temporária para coordenação pedagógica na Educação Infantil ()

e) Seleção temporária para coordenação pedagógica/ Supervisão ()

f) Outras formas (...) _____

Outras informações que você considera pertinentes:

Muito obrigada pela sua valiosa colaboração!