

GISLAINE ANDRADE SILVA

**A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA
REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPO GRANDE/MS**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Campo Grande -MS

JUNHO - 2025

GISLAINE ANDRADE SILVA

**A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA
REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPO GRANDE/MS**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Práticas Pedagógicas e suas relações com a Formação Docente.

Orientadora: Prof.^a Dra. Marta Regina Brostolin



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Campo Grande -MS

JUNHO - 2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária Mourâmise de Moura Viana - CRB-1 3360

S586a Silva, Gislaine Andrade

A atuação do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Campo Grande/MS/ Gislaine Andrade Silva sob orientação da Profa. Dra. Marta Regina Brostolin.-- Campo Grande, MS : 2025.

128 p.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande - MS, 2025
Bibliografia: p. 102-111

1. Educação infantil. 2. Coordenador pedagógico. 3. Formação continuada I.Brostolin, Marta Regina. II. Título.

CDD: 371.12

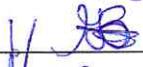
“A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPO GRANDE/MS”

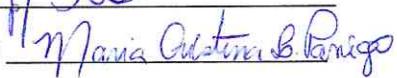
GISLAINE ANDRADE SILVA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Marta Regina Brostolin (PPGE/UCDB) Orientadora e Presidente da Banca 

Profa. Dra. Edneia Maria Azevedo Machado (UNIR) Examinadora Externa 

Profa. Dra. Maria Cristina Lima Paniago (PPGE/UCDB) Examinadora Interna 

Campo Grande/MS, 24 de junho de 2025.

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

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação primeiramente a Deus, pela força que me sustentou ao longo desta jornada.

Aos meus pais, Doralice e João Roberto, pelo amor incondicional, pelo apoio constante e, especialmente, pelo cuidado dedicado ao Tenório enquanto eu me dividia entre a maternidade e os estudos. Sou imensamente grata por acreditarem em mim, mesmo quando eu duvidava do meu próprio potencial.

Ao meu amado companheiro de vida, Lucas Pereira Pais, por todo apoio, pelo amor, pela paciência e pelo cuidado com nosso filho. Obrigada por caminhar ao meu lado e acreditar no meu sonho como se fosse seu.

Ao meu filho, Tenório, que trouxe ainda mais sentido à minha existência. Sua chegada, em meio ao mestrado, me assustou, mas também me mostrou que é possível conciliar estudo, trabalho e maternidade. Você me ensinou a superar desafios e a acreditar que sou capaz.

AGRADECIMENTOS

Expresso minha gratidão à equipe do PPGE (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco) e a todos os professores do Programa pelo acolhimento e contribuição ao longo desta jornada, com um agradecimento especial à minha orientadora, Profa. Dra. Marta Regina Brostolin, por sua dedicação e compromisso com a formação de pesquisadores e por acreditar que o conhecimento tem o poder de transformar vidas e construir infâncias significativas.

Aos colegas do GEPDI (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Infância), pelas ricas trocas e pelo aprendizado compartilhado, que tanto enriqueceram minha trajetória acadêmica.

Às participantes da pesquisa, meu sincero agradecimento pela receptividade e pela valiosa oportunidade de construir, juntas, as reflexões que fundamentam este trabalho.

À CAPES (Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Superior) e à UCDB (Universidade Católica Dom Bosco), pelo apoio e pela oportunidade de ser bolsista do Programa, permitindo que esta pesquisa se concretizasse.

Aos colegas do mestrado, pela parceria, incentivo e amizade ao longo desse percurso.

Aos amigos que torceram por mim e a todas as pessoas que, de alguma forma, fizeram parte dessa caminhada, minha mais profunda gratidão.

À Banca Examinadora, por aceitarem o convite para a leitura e análise deste trabalho, contribuindo com suas reflexões para o aprimoramento desta pesquisa.

A todos e todas que, direta ou indiretamente, colaboraram para a realização deste estudo, meu muito obrigado!

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| QUADRO 1 – Documentos referentes ao atendimento à Infância no Brasil | 19 |
| QUADRO 2 – Organização do atendimento da Educação Infantil nas Escolas Municipais em Campo Grande/MS no ano de 2022 | 33 |
| QUADRO 3 – Produções acadêmicas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2012 a 2022) | 57 |
| QUADRO 4 – Produções no portal de periódicos da UCDB (2012 a 2022) | 60 |
| QUADRO 5 - Cenários da pesquisa | 63 |
| QUADRO 6 - Categorias e subcategorias de análise | 66 |
| QUADRO 7 – Participantes da Pesquisa: perfil profissional | 69 |
| QUADRO 8 – Detalhamento das ações formativas da DIPED (2024) | 83 |
| QUADRO 9 – Práticas semelhantes entre as CPs | 90 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| FIGURA 1 – Complexidade da formação do coordenador pedagógico | 45 |
| GRÁFICO 1 - Faixa etária das coordenadoras que responderam ao questionário via Google Forms | 68 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|--------|--|
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e do Instituto |
| CEINF | Centro de Educação Infantil |
| CP | Coordenador(a) Pedagógica(o) |
| DCNEIs | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil |
| DEINF | Divisão de Educação Infantil |
| DIPED | Divisão de Apoio Técnico-pedagógico |
| EMEI | Escola Municipal de Educação Infantil |
| ETP | Equipe técnica pedagógica |
| GEPDI | Grupo de Estudos e Pesquisas da Docência na Infância |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) |
| MEC | Ministério da Educação |
| PNE | Plano Nacional da Educação |
| PPP | Projeto político pedagógico |
| PUCRS | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul |
| RCNEI | Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil |
| REME | Rede Municipal de Ensino |
| SEMED | Secretaria Municipal de Educação |
| UCDB | Universidade Católica Dom Bosco |

SILVA, Gislaine Andrade. A atuação do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Campo Grande/MS. 2025. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, 2025.

RESUMO

Esta pesquisa, realizada em nível de Mestrado, está vinculada à Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE-UCDB). Tem como objetivo geral analisar a atuação do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande/MS. Como objetivos específicos, busca: traçar o perfil e a trajetória profissional dos coordenadores pedagógicos da Educação Infantil da REME CG/MS; identificar a concepção de coordenação pedagógica do coordenador; caracterizar as práticas de formação continuada em serviço dos professores da Educação Infantil; e pesquisar como a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) orienta o trabalho dos coordenadores pedagógicos nas Escolas Municipais de Educação Infantil. A pesquisa, de caráter qualitativo, utiliza como instrumentos para a produção de dados o questionário Google Forms para levantamento do perfil e trajetória profissional dos coordenadores pedagógicos, e a entrevista semiestruturada com sete coordenadores vinculados a sete Escolas Municipais que atendem à Educação Infantil, distribuídas entre as sete diferentes regiões (Centro, Segredo, Prosa, Bandeira, Anhanduizinho, Lagoa e Imbirussu). Com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), buscou-se a interpretação dos dados, categorizados em: perfil dos coordenadores pedagógicos da Educação Infantil na REME, ser coordenador pedagógico na Educação Infantil e práticas de formação continuada. Os resultados indicam que a atuação dos coordenadores pedagógicos na formação continuada dos professores da Educação Infantil se caracteriza por práticas variadas, mas com desafios comuns, como a sobrecarga de funções e a limitação de tempo destinado à formação. Embora as práticas de formação continuada estejam presentes, nem sempre são sistemáticas e alinhadas às necessidades dos docentes. As coordenadoras reconhecem a importância das formações oferecidas pela SEMED, mas destacam a necessidade de maior contextualização e articulação com as especificidades da pré-escola. A pesquisa também revela que as coordenadoras desempenham papel fundamental na articulação entre as diretrizes institucionais e as demandas do cotidiano escolar, mas que é necessário maior suporte institucional e espaço para o desenvolvimento de práticas formativas mais potentes e contextualizadas. A pesquisa contribuiu para a reflexão sobre a atuação dos coordenadores pedagógicos, sugerindo a importância de um suporte institucional mais robusto e de práticas de formação continuada mais alinhadas ao contexto da pré-escola.

Palavras-chave: Educação Infantil. Coordenador Pedagógico. Formação Continuada.

SILVA, Gislaine Andrade. **The pedagogical coordinator's practices in the continuing education of early childhood education teachers in the Municipal Education Network of Campo Grande/MS.** 2025. 121 f. Dissertation (Master's in Education) – Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, 2025.

ABSTRACT

This research, conducted at the Master's level, is part of the Research Line "Pedagogical Practices and Their Relations with Teacher Training" from the Graduate Program in Education at Universidade Católica Dom Bosco (PPGE-UCDB). Its main objective is to analyze professional practices of the pedagogical coordinator in the continuing education of Early Childhood Education teachers in the Municipal Education Network (REME) of Campo Grande/MS. The specific objectives are: to outline the profile and professional trajectory of the pedagogical coordinators in Early Childhood Education within REME Campo Grande/MS; to identify the coordinator's conception of pedagogical coordination; to characterize the continuing education practices for Early Childhood Education teachers developed by the pedagogical coordinators; and to investigate how the Municipal Education Secretariat (SEMED) guides the work of pedagogical coordinators in Municipal Early Childhood Education Schools. The research, of a qualitative nature, uses a Google Forms questionnaire as a tool to collect data on the profile and professional trajectory of the pedagogical coordinators, and semi-structured interviews with seven coordinators from seven Municipal Schools that serve Early Childhood Education, distributed across the seven different regions (Centro, Segredo, Prosa, Bandeira, Anhanduizinho, Lagoa, and Imbirussu). Based on the content analysis proposed by Bardin (1977), the data were interpreted and categorized into the following themes: the profile of Early Childhood Education pedagogical coordinators within REME, the professional practices of the pedagogical coordinator in Early Childhood Education, and continuing education practices. The results indicate that the professional practices of pedagogical coordinators in the continuing education of Early Childhood Education teachers is characterized by varied practices, but with common challenges, such as role overload and the limited time available for training. Although continuing education practices are present, they are not always systematic or aligned with the real needs of teachers. The coordinators recognize the importance of the training offered by SEMED but emphasize the need for greater contextualization and alignment of these training programs with the specificities of preschool education. The research also reveals that coordinators play a key role in bridging institutional guidelines with the demands of daily school life. However, there is a need for more institutional support and space to develop more powerful and contextualized training practices. The research contributes to the reflection on the professional practices of pedagogical coordinators, suggesting the importance of stronger institutional support and more effective continuing education practices aligned with the context of preschool education.

Keywords: Early Childhood Education. Pedagogical Coordinator. Continuing Education.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| | |
| CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRICO, LEGISLAÇÕES E PERSPECTIVAS ATUAIS | 15 |
| 1.1 Educação Infantil: do contexto histórico à contemporaneidade | 15 |
| 1.2 Legislações em foco: Educação Infantil no Brasil (1990-2018) | 18 |
| 1.3 Formação de professores na Educação Infantil | 23 |
| 1.4 A Educação Infantil em Campo Grande: um olhar local | 29 |
| | |
| CAPÍTULO II - O COORDENADOR PEDAGÓGICO: ENTRE O ARTICULAR, FORMAR E TRANSFORMAR | 37 |
| 2.1 Da supervisão à coordenação: uma trajetória histórica no Brasil | 37 |
| 2.2 O coordenador pedagógico da Educação Infantil: formação e desafios | 40 |
| 2.2.1 Formação inicial e continuada do coordenador pedagógico que atua na Educação Infantil | 41 |
| 2.2.2 Desafios para a atuação do coordenador pedagógico na Educação Infantil | 47 |
| 2.2.3 O coordenador pedagógico da Educação Infantil na REME | 49 |
| 2.3 Formação continuada: a escola como espaço de desenvolvimento e reflexão | 50 |
| | |
| CAPÍTULO III – TESSITURA DA PESQUISA: FUNDAMENTOS E CAMINHOS | 56 |
| 3.1 Desenhando o caminho: objetivos da pesquisa | 56 |
| 3.1.1 Objetivo geral | 56 |
| 3.1.2 Objetivos específicos | 56 |
| 3.2 Mapeando saberes: vozes e contribuições dos pesquisadores | 57 |
| 3.3 Construindo a pesquisa: abordagem, instrumentos e procedimentos | 62 |
| 3.4 Cenários e protagonistas: contexto e participantes da pesquisa | 63 |
| 3.5 Decifrando realidades: análise dos dados do campo empírico | 65 |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO IV – AÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA NO ESPAÇO ESCOLAR | 67 |
| 4.1 Perfil dos coordenadores pedagógicos da Educação Infantil na REME | 69 |
| 4.1.1 Perfil profissional das coordenadoras pedagógicas entrevistadas | 69 |
| 4.1.2 Trajetória profissional das coordenadoras pedagógicas | 71 |
| 4.2 Ser coordenador pedagógico na Educação Infantil | 74 |
| 4.2.1 Concepção das coordenadoras pedagógicas sobre criança, infância e Educação Infantil | 75 |
| 4.2.2 Conhecimento das coordenadoras pedagógicas sobre a finalidade da Educação Infantil | 77 |
| 4.2.3 Concepção das coordenadoras pedagógicas sobre sua profissão | 78 |
| 4.2.4 Concepção das coordenadoras pedagógicas sobre sua atuação | 80 |
| 4.3 Práticas de formação continuada em serviço dos coordenadores pedagógicos | 82 |
| 4.3.1 Formações ofertadas aos coordenadores pedagógicos pela SEMED | 83 |
| 4.3.2 A importância da formação específica para coordenadores da Educação Infantil | 86 |
| 4.3.3 Formação continuada ofertada pelos coordenadores pedagógicos aos docentes na escola | 88 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS: REFLETINDO SOBRE CAMINHOS E POSSIBILIDADES..... | 97 |
| REFERÊNCIAS | 99 |
| ANEXOS | 110 |
| ANEXO 1 - Plano de trabalho DIPED 2024 | 110 |
| APÊNDICES | 111 |
| APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) | 111 |
| APÊNDICE 2 - Roteiro preliminar para questionário sóciodemográfico | 114 |
| APÊNDICE 3 - Roteiro para entrevista - coordenadores pedagógicos | 116 |

INTRODUÇÃO

NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE A PESQUISA¹

Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser do lutador pertinaz que cansa, mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar (Freire, 2013, p. 100-101).

Inspirada pelas reflexões de Freire, reconheço-me como uma professora que, ao sentir inquietações internas, busca constantemente evoluir, tanto profissional quanto pessoalmente. Assim, minha trajetória na educação motivou a escolha da temática Coordenação Pedagógica, um interesse que se consolidou a partir da minha experiência profissional.

Iniciei minha atuação na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS (REME) como recreadora em um Centro de Educação Infantil entre 2013 e 2017. Paralelamente, ingressei na graduação em Pedagogia pela UCDB em 2014 e, em 2019, concluí minha pós-graduação *lato sensu*, também pela UCDB. Desde 2020 sou professora efetiva da Educação Infantil na REME e, em 2023, iniciei minha formação como mestrandona PPGE da UCDB. Dessas vivências, emergiram inquietações que motivaram esta investigação.

Ao longo dessa trajetória, vivenciando o cotidiano escolar e estudando a temática desde a graduação, surgiram questionamentos sobre a formação continuada dos professores nos espaços educativos. Essa pesquisa busca compreender como se desenvolve esse processo no contexto escolar, considerando a mediação dos coordenadores pedagógicos (CPs)². Acredito que esta investigação possa contribuir tanto para o aprimoramento de profissionais já atuantes na Educação Infantil quanto para a formação acadêmica de futuros docentes interessados na atuação coordenativa.

¹ Este texto incluirá partes escritas na primeira pessoa do singular, uma vez que reflete as experiências pessoais da autora na área da educação e partes na primeira pessoa do plural quando dialogamos com os autores e a orientadora.

² A sigla "CP" (ou "CPs") será utilizada para se referir tanto à função de coordenador(a) pedagógico(a) quanto aos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as). Optamos por essa abreviação para facilitar a leitura e evitar repetições desnecessárias ao longo do texto.

Para tanto, a pesquisa foi conduzida com coordenadores pedagógicos das escolas municipais da REME em Campo Grande/MS, tendo em vista a relevância da formação continuada em serviço como um processo importante para o aprimoramento dos profissionais. Segundo Alarcão (2001), a formação continuada é um componente inerente à trajetória de todo professor, pois permite a reflexão sobre a prática pedagógica, a ampliação de conhecimentos educacionais e o desenvolvimento de competências tecnológicas, contribuindo assim para a melhoria da qualidade do ensino. Nesse contexto, o CP desempenha um papel central, instigando os professores a refletirem sobre suas práticas e fomentando a construção coletiva do conhecimento.

Nesse sentido, a formação continuada em serviço, mediada pelo CP, possibilita a criação de espaços de diálogo, estudo e investigação no contexto escolar. Benachio e Placco (2012, p. 58) destacam que, por meio dessa formação, “[...] o professor constitui-se e é constituído. [...]”. Embora outros espaços também contribuam para a formação profissional, as autoras ressaltam que a escola é o ambiente privilegiado para a troca de experiências e a construção da identidade docente.

Diante desse cenário, a escolha pela problemática da pesquisa se deu pelo desejo de compreender como são promovidas as práticas de formação continuada em serviço dos professores da Educação Infantil pelos CPs das escolas municipais da REME-CG/MS. Dessa forma, busca-se investigar o perfil desses profissionais, suas estratégias de formação continuada e os fundamentos que orientam suas práticas.

Nesse contexto, para realizar a investigação foi proposto como objetivo geral analisar a atuação do CP na formação continuada dos professores da Educação Infantil da REME CG/MS; identificar a concepção de coordenação pedagógica do coordenador; caracterizar as práticas de formação continuada em serviço dos professores da Educação Infantil; e pesquisar como a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) orienta o trabalho dos coordenadores pedagógicos nas Escolas Municipais de Educação Infantil.

Nesse processo investigativo, optamos por utilizar, ao longo do texto, os termos “práticas” e “atuações” de forma intencional, pois ambos expressam dimensões fundamentais do trabalho do coordenador pedagógico na Educação Infantil.

Ao falarmos em “atuação”, buscamos dar ênfase ao conjunto de movimentos, escolhas e posicionamentos que esse profissional assume no contexto escolar, considerando não apenas o que faz, mas também as intencionalidades, os saberes, os valores e as experiências que fundamentam

suas ações. Trata-se de uma compreensão que vai além da simples execução de tarefas, abarcando aspectos subjetivos, históricos e formativos que constituem o fazer pedagógico do coordenador.

Por sua vez, o uso do termo “práticas” está relacionado às ações concretas desenvolvidas no cotidiano escolar, especialmente no que se refere aos processos de mediação pedagógica, organização de momentos formativos, acompanhamento do trabalho docente e promoção de espaços de reflexão coletiva.

Entendemos que as práticas não são neutras nem isoladas, mas carregam sentidos, concepções e intencionalidades que refletem a trajetória pessoal e profissional do coordenador, suas concepções sobre infância, educação, docência e formação. Assim, práticas e atuações estão intrinsecamente articuladas, na medida em que aquilo que se pratica no cotidiano revela e materializa a maneira como o coordenador comprehende sua própria função, bem como seu papel formativo no coletivo escolar.

Dessa forma, compreendemos que a atuação do coordenador pedagógico envolve tanto as escolhas profissionais e éticas que orientam seu trabalho quanto as práticas efetivas que se desenvolvem nas interações com professores, crianças e demais sujeitos da escola. Esse entendimento nos permite reconhecer a complexidade desse fazer pedagógico, que é permeado por dimensões objetivas e subjetivas, profissionais e humanas.

Para embasar essa perspectiva, recorremos às reflexões de Zumpano e Almeida (2012), que destacam as múltiplas dimensões do trabalho do coordenador, enfatizando que ele não deve ser visto apenas como executor de práticas, mas como sujeito formador, mediador e transformador no contexto escolar. Sua atuação se constitui na criação de condições para que os docentes construam conhecimentos a partir de suas vivências, práticas e reflexões, sustentadas pela escuta sensível, pela observação atenta e pelo reconhecimento das dimensões afetivas e cognitivas que permeiam o trabalho docente, impactando diretamente a vida das crianças, das famílias e de toda a comunidade escolar.

A dissertação está estruturada em quatro capítulos. O primeiro, intitulado **Educação Infantil: histórico, legislações e perspectivas atuais**, explora a Educação Infantil desde sua evolução histórica até os dias atuais, abordando as legislações pertinentes de 1990 a 2018. Esse período é justificado pela relevância das mudanças políticas educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº9394/96 - LDB (Brasil, 1996), as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs³ (Brasil, 2010) e a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), que impactaram diretamente a formação e atuação docente.

O segundo capítulo, **O coordenador pedagógico: entre o articular, formar e transformar**, apresenta a trajetória histórica dessa função no Brasil e discute o processo de formação inicial e continuada do CP, ressaltando os desafios e as especificidades dessa atuação na Educação Infantil.

No terceiro capítulo, **Tessitura da pesquisa: fundamentos e caminhos**, são apresentados o referencial teórico-metodológico que sustenta este estudo, os objetivos da pesquisa, a caracterização dos participantes, os procedimentos de coleta e análise dos dados.

Encerrando a estrutura, o quarto capítulo, **Ações do coordenador pedagógico na formação continuada no espaço escolar**, expõe os resultados da pesquisa, trazendo um panorama do perfil e da trajetória das CPs entrevistadas, suas concepções sobre a Educação Infantil e suas práticas de formação continuada no contexto escolar.

³ As DCNEIs foram instituídas pela Resolução nº 5 do Conselho Nacional de Educação (CNE), datada de 17 de dezembro de 2009, mas só foram publicadas oficialmente em 18 de abril de 2010, por isso no quadro de Machado (2021) aparece 2009, mas o documento que consultamos online pelo portal do MEC é de 2010.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRICO, LEGISLAÇÕES E PERSPECTIVAS ATUAIS

A seguir abordaremos o percurso histórico da Educação Infantil no Brasil, desde as primeiras iniciativas voltadas para o atendimento das crianças até a consolidação de sua importância no sistema educacional do país. Nesse processo, diversas transformações ocorreram nas políticas públicas e nas concepções pedagógicas sobre a infância, culminando na integração da Educação Infantil à Educação Básica. Ao analisarmos esse histórico, será possível compreender os avanços que possibilitaram a Educação Infantil como um direito social, assegurando que a criança fosse vista não apenas como um ser assistido, mas como um sujeito de direitos e de educação de qualidade.

1.1 Educação Infantil: do contexto histórico à contemporaneidade

A Educação Infantil, atualmente presente em diversas instituições brasileiras e consolidada nos documentos legais, foi uma conquista alcançada com a participação ativa de mães, professores e grupos sociais. Esses agentes lutaram, por meio de políticas públicas, pelo direito da criança a uma instituição que promovesse tanto o cuidar quanto o educar. Entretanto, essa conquista foi resultado de um processo histórico marcado por lutas, resistências e avanços significativos para a infância no Brasil.

Segundo Zilma Oliveira (2002), as primeiras instituições assistencialistas voltadas ao atendimento pré-escolar no país surgiram no final do século XIX, impulsionadas pelo êxodo rural, e se intensificaram ao longo do século XX. Muitos trabalhadores migraram do campo para as grandes cidades em busca de melhores condições de vida. Nesse contexto, tanto homens quanto mulheres passaram a atuar em indústrias; contudo, o aumento da presença feminina no mercado de trabalho industrial ocorreu devido à escassez de mão de obra masculina.

Surgiram, então, as instituições assistencialistas voltadas ao cuidado de crianças cujas mães trabalhavam. Todavia, o atendimento prestado nesses espaços priorizava a saúde física e a alimentação, consolidando uma visão assistencialista que perdurou por muito tempo no Brasil. Essa abordagem ignorava as reais necessidades das crianças e dos trabalhadores, atendendo principalmente às demandas dos empresários das indústrias têxteis, que necessitavam de mão de

obra feminina. Por isso, os proprietários das grandes indústrias da época criaram esses espaços, conhecidos como creches e escolas maternais (Kuhlmann Jr., 2010).

A primeira creche assistencialista fundada no Brasil foi a da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro, em 13 de novembro de 1899. Posteriormente, surgiram outras instituições, como a creche da Companhia de Tecidos Aliança (RJ, 1904), a da Vila Operária Maria Zélia (SP, 1918) e a da Indústria Votorantim (SP, 1925). Kuhlmann Jr. (2010) ressalta que, na época, essas instituições eram vistas como “dádivas filantrópicas” e não como direitos conquistados pelos trabalhadores.

Na década de 1930, a educação pré-escolar no Brasil começou a ganhar maior atenção nas políticas públicas, embora ainda com um forte viés assistencialista. Para Kramer (2011), esse período foi marcado pela tentativa de estruturar um sistema educacional mais organizado. Ainda assim, as ações implementadas estavam predominantemente voltadas à resolução de problemas sociais e econômicos, e não às necessidades efetivas das crianças.

Foi somente na década de 1940 que o Estado começou a desenvolver uma política assistencial mais abrangente, capacitando profissionais da área de saúde para atuar em instituições oficiais voltadas ao atendimento da infância. Em 1943, com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), surgiram os primeiros berçários destinados às mães trabalhadoras. Esse avanço representou um marco na integração de políticas voltadas à proteção da amamentação e da infância, ainda que os espaços estivessem majoritariamente ligados às áreas da saúde e da assistência social (Sanches, 2003).

A Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP), criada em 1948 como uma entidade internacional privada, tinha como objetivo atender crianças de zero a sete anos, abrangendo todas as classes sociais (Kramer, 2011). Além disso, a OMEP oferecia atendimento pré-escolar às crianças e cursos de formação de professores para atuação em diversas instituições privadas. Em 1968, a OMEP-Brasil firmou seu primeiro convênio com o Ministério da Saúde, criando os primeiros Centros de Atendimento ao Pré-escolar (CAPEs) no Rio de Janeiro. Mais tarde, em 1978, a organização estabeleceu um acordo com o Ministério do Trabalho para orientar e implantar creches.

Kramer (2011) aponta que, a partir de 1951, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) expandiu suas ações para apoiar países da América Latina, incluindo o Brasil. O apoio começou com campanhas de vacinação, controle de epidemias e distribuição de medicamentos,

alimentos e vestimentas. No entanto, a atuação do UNICEF, embora parecesse homogênea, estava condicionada às políticas e ações locais estabelecidas pelos governos de cada país, mantendo-se alinhada ao assistencialismo predominante da época.

Por volta da década de 1960, houve uma flexibilização nas exigências relacionadas às instalações físicas das instituições, e propostas mais simples passaram a ser aceitas, com maior envolvimento da comunidade. A proposta do governo da época era oferecer um cuidado apropriado às crianças com custos reduzidos, baixa tecnologia e participação da comunidade. Diante dos elevados índices de desnutrição e mortalidade infantil, bem como da escassez de escolas maternais e jardins de infância para suprir a demanda, o governo, com o apoio da comunidade, implementou centros de recreação (Sanches, 2003).

Atualmente, creches e pré-escolas compõem juntas a primeira etapa da Educação Básica. No entanto, historicamente, suas funções eram diferenciadas: as creches estavam associadas ao assistencialismo e às demandas das mulheres trabalhadoras, enquanto as pré-escolas se concentravam na preparação das crianças para a escolarização formal e na redução do fracasso escolar. Foi apenas nos anos 1980 que especialistas em infância passaram a discutir a importância da integração entre creches e pré-escolas, buscando promover o desenvolvimento integral das crianças (Gomes, 2009).

Com o fim do regime militar, creches e pré-escolas passaram a ser reconhecidas como um direito, deixando de estar vinculadas exclusivamente ao assistencialismo, e tornando-se um dever do Estado e direito das crianças à educação. Esse avanço foi consolidado pela Constituição Federal (CF) de 1988, um dos marcos fundamentais para a Educação Infantil no país. Vale destacar que a CF resultou de movimentos populares, greves e manifestações de estudantes, trabalhadores e professores (Rosemberg, 1992).

É inegável a presença de avanços quanto a legislações e políticas sociais e econômicas quando falamos do contexto histórico da Educação Infantil no Brasil. Entre eles, está a promulgação da CF, que estabelece a Educação Infantil como um direito social, buscando romper com a visão assistencialista. Contudo, Kuhlmann Jr. (2000), destaca que não basta olhar para o passado de forma linear, como se a história da Educação Infantil no Brasil fosse uma linha reta e contínua, sempre levando ao progresso. É necessário ter uma visão crítica, caso contrário, corremos o risco de não enxergar os problemas e desafios nessa etapa da educação.

Entretanto, existem desafios que estão longe de serem sanados, como a insuficiência de vagas em creches, sobretudo para crianças menores de três anos, os baixos salários pagos aos professores em várias regiões do país, a resistência da sociedade e até entre gestores públicos de entender a relevância da Educação Infantil para o desenvolvimento humano e como parte da Educação Básica, além dos desafios para implementar as diretrizes legais como as DCNEIs (2010), a BNCC (2017) nas instituições de forma reflexiva.

Abramowicz e Kramer (2023) apresentam alguns dos desafios da contemporaneidade, como o processo de precarização da Educação Infantil. As autoras apontam a “vaucherização” da Educação Infantil, processo no qual o Estado transfere recursos públicos para instituições privadas, contribuindo assim para a privatização e filantropização, isentando-se da responsabilidade direta pela garantia da qualidade da educação ofertada.

Sobre a falta de vagas nas creches públicas em diferentes regiões do Brasil, Abramowicz e Kramer (2023) apresentam uma “solução” do poder público, que elas denominam de “filantropização da infância”, gerada pelo abandono em relação ao cuidado e à educação das crianças, bem como à efetivação dos direitos, já garantidos pela CF de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e pela LDB de 1996.

Segundo as autoras, essas ações não passam de soluções paliativas, de baixa qualidade e que, mais uma vez, transferem a responsabilidade do governo para ONGs, creches comunitárias ou instituições privadas. Além disso, destacam-se as infâncias afetadas pelos diversos tipos de violências, pela antecipação da escolaridade, com uso de materiais apostilados na primeira infância, pela precarização de toda ordem e, infelizmente, pela morte de crianças vítimas de violência praticada pelo próprio Estado.

Portanto, ao analisar o percurso histórico da Educação Infantil no Brasil, observamos que, embora tenham ocorrido avanços significativos no campo legal, político e social, ainda persistem desafios relacionados à efetivação desse direito. A trajetória, marcada por práticas assistencialistas que, por muito tempo, definiram o atendimento às crianças pequenas, deixou marcas que, em alguns contextos, ainda são perceptíveis.

Assim, garantir uma Educação Infantil de qualidade, que promova o desenvolvimento integral das crianças, exige o comprometimento do Estado, a valorização do trabalho docente e o reconhecimento, por parte da sociedade, de que essa etapa da Educação Básica é fundamental. Ela

não pode ser tratada como uma ação meramente compensatória ou assistencialista, mas sim como um direito de todas as crianças e um dever do poder público.

Dando continuidade a essa trajetória, a seguir analisaremos o impacto das legislações promulgadas entre 1990 e 2018, que consolidaram ainda mais os direitos das crianças e regulamentaram a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, promovendo avanços na qualidade do atendimento e na formação dos profissionais da área.

1.2 Legislações em foco: Educação Infantil no Brasil (1990-2018)

Desde a promulgação da CF (1988), o Brasil tem experimentado avanços significativos na Educação Infantil, especialmente no que se refere a aprovações de leis e políticas direcionadas a essa etapa da Educação Básica. Segundo Castro (2015), após a redemocratização diversos grupos sociais, incluindo a sociedade brasileira, mobilizaram-se em defesa dos direitos das crianças e da Educação Infantil. Para ilustrar essas conquistas e legislações aprovadas, apresentamos o quadro elaborado por Machado (2021), que detalha os documentos referentes ao atendimento à infância.

Quadro 1 - 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 13.005 (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 por Machado (2021, p. 86-88), a partir de Castro (2015).

O Quadro elaborado por Machado (2021) apresenta uma linha temporal que evidencia os principais documentos e legislações que contribuíram para a evolução do atendimento à infância no Brasil. Esses marcos normativos refletem o reconhecimento gradual da criança como sujeito de direitos e a consolidação da Educação Infantil como uma etapa indispensável da Educação Básica.

O ECA (1990) foi um marco importante no fortalecimento dos direitos das crianças no Brasil. Ao estabelecer a criança e ao adolescente o reconhecimento como sujeitos plenos de direitos, o documento ampliou a visão sobre a infância, deixando de ser considerada apenas uma

fase de proteção para ser vista como uma etapa relevante da vida, que demanda atenção e respeito aos direitos fundamentais. Esse avanço proporcionou a base para a criação e implementação de políticas públicas voltadas ao atendimento integral da infância, incluindo a Educação Infantil, e assegurou que a criança fosse reconhecida não apenas como um ser em desenvolvimento, mas como um indivíduo com direitos garantidos pela CF.

Já a LDB representou outro avanço, tão importante quanto, ao inserir a Educação Infantil na Educação Básica. Com isso, o atendimento educacional às crianças de 0 a 6 anos⁴ foi formalmente reconhecido como parte do direito à educação, além de reforçar a necessidade de estruturação legal e organizacional do sistema educacional. Nesse período, houve uma alteração no artigo 211 da CF, por meio da Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. A partir desse momento, a Educação Infantil passou a ser, prioritariamente, responsabilidade dos municípios, enquanto a garantia do Ensino Fundamental e Médio ficou a cargo dos Estados e do Distrito Federal (Brasil, 1996).

Entre as políticas públicas voltadas para a orientação pedagógica, destaca-se o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998) e as DCNEIs (2010). Esses documentos contribuíram para a construção de práticas educativas que respeitam a diversidade cultural e regional do Brasil, promovendo a reflexão sobre o processo de cuidar e educar como eixo estruturante do trabalho pedagógico.

Além disso, a qualidade do atendimento foi abordada em documentos como os Parâmetros Básicos de Infraestrutura (2006) e os Critérios para um Atendimento em Creches (2009). Esses textos enfatizam a importância de espaços adequados para o desenvolvimento integral das crianças, reconhecendo a necessidade de recursos físicos e materiais que favoreçam a aprendizagem e o bem-estar.

No que se refere à expansão do acesso, a Emenda Constitucional nº 59 (2009) e a Lei do Plano Nacional de Educação - PNE (2014) trouxeram metas importantes, como a obrigatoriedade da matrícula de crianças de 4 e 5 anos e o planejamento de ações para universalizar o acesso à Educação Infantil. Essas iniciativas evidenciam o esforço em ampliar a cobertura e garantir a permanência das crianças no sistema educacional.

⁴ A partir da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, a Educação Infantil passou a atender crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2013).

A BNCC (2017) consolidou o processo de integração curricular ao estabelecer os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças em todo o território nacional. No entanto, ao propor um currículo comum, surge a tensão entre garantir a equidade e, ao mesmo tempo, respeitar as especificidades culturais, regionais e as particularidades de cada contexto educativo. Assim, embora a Base oriente a formação docente e a elaboração das propostas pedagógicas, cabe às instituições refletirem criticamente sobre como assentá-la às singularidades da Educação Infantil em seus territórios.

Há riscos ao seguir rigidamente os documentos normativos. Ao implementarmos as orientações da BNCC ou de qualquer outro documento que normatize as práticas educativas, podemos invisibilizar as diferentes infâncias, partindo da concepção de que as crianças são homogêneas, sem considerar as desigualdades presentes em cada contexto, como condições sociais, questões de gênero e etnia. Como alerta Sarmento (2004, p. 14) “[...]Há várias infâncias dentro da infância global, e a desigualdade é o outro lado da condição social da infância contemporânea”[...].

Apesar dos avanços alcançados desde a CF, ainda há lacunas significativas no atendimento à primeira infância. Como destaca Machado (2021), é necessário investir na reestruturação e ampliação de vagas, especialmente para crianças de 0 a 3 anos, e melhorar os espaços físicos das instituições para atender às necessidades específicas de cada faixa etária. Além disso, é necessário fortalecer políticas de valorização profissional, com melhores condições salariais e de formação, visando à qualidade da educação.

Embora o quadro 1 apresentado Machado (2021) evidencia um esforço contínuo para a construção de uma Educação Infantil de qualidade, os desafios ainda são inúmeros. Avançar nessa pauta exige um compromisso renovado com políticas públicas que assegurem não apenas o acesso, mas também a permanência e a qualidade do atendimento às crianças pequenas.

Kuhlmann Jr. (2010) acredita ser necessário analisar essa transição temporal, pois aos olhos do governo, as creches e pré-escolas continuaram a ser vistas como espaços destinados a ofertar atendimento aos filhos dos cidadãos que não tem condições de fornecer cuidados básicos, como afetividade e o suporte na aprendizagem.

A LDB (1996) estabelece como dever do Estado com a educação pública:

VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da Educação Básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) [...]

IX – padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusivo mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados (Brasil, 1996).

A LDB (1996) assegura que o Estado é responsável pela garantia de condições adequadas para a educação, por meio de programas suplementares e a oferta de insumos necessários ao processo de aprendizagem. Esses recursos são fundamentais para garantir a igualdade de oportunidades educacionais. A legislação reforça a necessidade de um ambiente escolar devidamente estruturado, com materiais e infraestrutura apropriados para o desenvolvimento das crianças.

Kuhlmann Jr (2010) afirma que é indiscutível que a Educação Infantil conte com o acesso e a ampliação dos conhecimentos sobre o mundo e a vida. Destaca, ainda, que é primordial que essa etapa estabeleça uma conexão com o Ensino Fundamental, especialmente com as crianças da pré-escola, que em breve estarão nesse nível de ensino e já demonstram curiosidade sobre a leitura, a escrita e a realização de cálculos.

No entanto, é fundamental ressaltar que essa aproximação não deve ser entendida como antecipação de processos formais de alfabetização, mas sim como garantia de experiências significativas, contextualizadas e lúdicas, que favoreçam o desenvolvimento integral, respeitando os direitos de aprendizagem e as especificidades da infância.

Dessa forma, à luz dos documentos norteadores, evidenciamos a necessidade de articular o educar e o cuidar no processo educativo, por meio de propostas alinhadas à educação familiar, que contribuam para complementar esse processo, compartilhando responsabilidades e garantindo uma educação de qualidade.

Ao refletirmos sobre os direitos da criança e sobre a qualidade da educação, torna-se fundamental considerar o papel do professor na construção de práticas significativas que possibilitem as aprendizagens a partir desses direitos, organizando propostas partindo de uma intencionalidade educativa. O que nos leva a refletir sobre o tipo de formação que está sendo p aos professores que atuam na Educação Infantil.

Em face dos avanços legislativos e das transformações na Educação Infantil, é imprescindível refletir sobre a formação dos professores dessa etapa. A qualidade da Educação Infantil depende diretamente do conhecimento, das competências e da prática dos profissionais que

atuam nesse contexto. Contudo, além de garantir os direitos das crianças, também é necessário que os docentes tenham acesso a uma formação consistente e adequada, que os prepare para os desafios específicos da Educação Infantil, respeitando suas características e necessidades. Dessa forma, o próximo tópico abordará a formação inicial e continuada dos professores nessa etapa da Educação Básica.

1.3 Formação de professores na Educação Infantil

A formação de professores tem sido aprofundada desde a década de 1980 por diversos pesquisadores da área educacional. Ao longo dos anos, foram realizados estudos, pesquisas, seminários e congressos, com o objetivo de discutir tanto a formação inicial quanto a continuada desses profissionais.

A partir da CF (1988), que assegura o direito à educação para todos no artigo 205, e da promulgação da LDB (1996), que reconhece a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, os debates sobre a formação de professores para essa etapa da educação ganharam ainda mais relevância. Nesse contexto, a seguir serão discutidos os aspectos da formação inicial de professores e, posteriormente, da formação continuada.

Para Tardif (2010), a formação docente acontece a partir das experiências acumuladas ao longo do percurso acadêmico. Assim, os conhecimentos do professor têm uma origem plural, abrangendo saberes disciplinares, curriculares, profissionais e aqueles provenientes da prática.

Para a formação de professores na Educação Infantil, é fundamental uma preparação profissional para lidar com as complexidades que envolvem a formação das crianças pequenas, sendo sensível quanto as necessidades e habilidades específicas a cada faixa etária. De acordo com Gomes (2009), é importante que o professor reconheça sua identidade profissional e a diversidade presente nesse campo, assim como ocorre com os docentes dos outros níveis de ensino.

Zumpano e Almeida (2012) destacam que, para atuar na Educação Infantil, é necessário que o professor tenha conhecimentos específicos, como a compreensão do desenvolvimento infantil, o reconhecimento das diferentes formas de aprendizagem e a importância do ambiente como estimulador desse processo.

De acordo com Silveira (2021), o que difere o professor de Educação Infantil, dos demais educadores é a capacidade de promover múltiplas interações, envolvendo o acolhimento, a afetividade, o respeito às necessidades individuais e aos padrões culturais e o trabalho em grupo.

A formação inicial do professor é a etapa na qual os futuros docentes têm acesso aos conhecimentos pedagógicos, científicos, filosóficos e práticos do ensino proporcionados por universidades e instituições de Ensino Superior. Esse percurso é indispensável para que o acadêmico construa saberes necessários à atuação no contexto educacional.

Nóvoa (2019) defende que a formação docente vai além da simples aquisição de conhecimentos e competências, sendo fundamental compreender como se dá a construção da identidade profissional, em um processo que é, ao mesmo tempo, individual e coletivo. O autor ressalta que não se trata apenas de abordar questões práticas ou técnicas, mas de reconhecer a complexidade da docência em suas múltiplas dimensões, teóricas, experenciais, culturais, políticas, ideológicas e simbólicas.

Dessa forma, destacamos que os espaços formativos, como as universidades e as escolas precisam ser ressignificados para atender às demandas do século XXI, promovendo uma formação articulada com a prática e com os desafios contemporâneos da profissão.

Cabe ressaltar aqui a importância da interação entre universidade, escola e professores, pois é a partir desse triângulo que as potencialidades transformadoras da formação docente acontecem. Embora existam discursos opositores entre a relação universidade e escola, dividindo-os entre espaço científico e prático, Nóvoa (2019) acredita que a chave para a mudança esteja num terceiro ponto, que ele chama de “profissão”, onde está a potencial formação profissional. Segundo o autor, a formação profissional está organizada em três momentos diferentes, “[...] a formação inicial, a indução profissional e a formação continuada [...]” (Nóvoa, 2019, p. 08).

Iniciaremos pela formação inicial, que para Nóvoa (2019), apresenta algumas fragilidades. Primeiramente, o autor destaca a indiferença que algumas universidades demonstram em relação à profissão docente, sobretudo no que se refere à formação de professores que atuarão na infância e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Embora, reconheça que seu discurso possa soar excessivamente duro, defende ser necessário provocar esse debate, considerando o que o espaço formativo universitário exerce na construção da identidade profissional docente.

A universidade, nesse sentido, atua como um espaço voltado ao aprofundamento dos conhecimentos específicos, tanto dos conteúdos pedagógicos quanto dos saberes científicos relacionados à Educação, como fundamentos, didáticas, psicologia e currículo, entre outros. Contudo, Nóvoa (2019) alerta que esses conhecimentos, isoladamente, não garantem a qualidade da formação docente. Por esse motivo, defende a incorporação da cultura profissional como

elemento estruturante, a ser desenvolvida no contexto universitário, por meio de uma interação efetiva entre universidade e sociedade.

Num segundo momento, destaca-se a indução profissional, que ocorre entre os estudantes de licenciatura e os professores da Educação Básica, sendo mediada pelos estágios supervisionados ou remunerados. Huberman (1992) ressalta uma deficiência significativa no acolhimento oferecido pelos professores experientes aos futuros docentes, que está diretamente relacionado com o sucesso profissional dos iniciantes nesse processo de transição entre a universidade e a prática nas escolas, assim como ao suporte e à receptividade dos colegas mais experientes. Para ele, aprender a profissão docente, é um processo que depende dessa presença, apoio e colaboração.

Além da implementação de políticas públicas, é imprescindível destacar o papel da escola no acolhimento e na integração dos futuros docentes. De acordo com Pimenta (2018), a socialização profissional dos professores ocorre em contextos concretos de trabalho, sendo fundamental que as interações com colegas mais experientes contribuam para o processo de formação. Nesse sentido, a construção dos saberes profissionais vai além da formação inicial, envolvendo o suporte e a colaboração oferecidos no ambiente escolar, que se constituem como um espaço para o desenvolvimento e a renovação da profissão docente.

Para Pimenta (2018), os saberes são construídos na pluralidade das relações entre os docentes, considerando os saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais que emergem da prática coletiva. Contudo, essa inclusão profissional só se efetivará se os professores da Educação Básica, abandonarem a visão de prática individualista, de detentores do saber e focarem no coletivo, “acolhendo, acompanhando”, instigando e estimulando esses futuros professores a continuarem na profissão.

Garcia (1999) define o conceito de formação ao associá-lo ao “desenvolvimento pessoal”, compreendendo que o indivíduo busca, de forma autônoma, tanto seu crescimento pessoal quanto profissional. O autor apresenta os princípios que sustentam a formação de professores e ressalta a necessidade de refletir sobre cada um deles, considerando-os elementos essenciais na construção de propostas formativas que favoreçam o desenvolvimento docente. Entre esses princípios, destaca-se a formação continuada, que deve articular os processos de formação inicial aos processos permanentes, além da vinculação entre a formação docente e a organização escolar. O autor também enfatiza a importância de articular os conteúdos acadêmicos e pedagógicos, promovendo a integração entre teoria e prática com foco na ação.

Outro princípio relevante apresentado por Garcia (1999) refere-se à integração da formação a processos de mudança curricular e à adoção de práticas pedagógicas inovadoras, entendendo a inovação como a implementação de transformações que impactem significativamente a cultura escolar, as metodologias de ensino e a organização do trabalho docente. Além disso, o autor aponta para a necessidade de garantir o isomorfismo, ou seja, a coerência entre as práticas formativas e as práticas efetivas no exercício da docência. Soma-se a isso o princípio da individualização, que busca ampliar a compreensão dos sujeitos e dos contextos escolares, bem como a valorização do questionamento, da reflexão crítica e da construção do conhecimento a partir da prática docente.

Corroboramos com Garcia (1999) ao reconhecer a formação como um processo permanente, ressaltando a necessidade de articulá-la às demandas específicas das escolas. Essa perspectiva destaca a importância de uma formação crítica, que valorize a capacidade reflexiva do professor. Professores questionadores, nesse contexto, tornam-se aptos a analisar e repensar suas próprias práticas, contribuindo para uma educação mais consciente e transformadora. Imbernón (2011) também apresenta suas ideias quanto a formação docente. Para ele, é importante que o professor assuma “novas competências profissionais” quanto ao “conhecimento pedagógico, científico e cultural”, tornando-se um profissional diferente.

García (1999) e Imbernón (2011) destacam a relevância de promover momentos de reflexão coletiva, defendendo que as formações sejam planejadas com base nas vivências e necessidades do ambiente escolar. Para esses autores, ações formativas desvinculadas do contexto real tendem a ignorar questões essenciais e não correspondem às expectativas dos educadores, deixando de atender aos desafios concretos da prática docente.

No entanto, sabemos que o processo de valorização dos profissionais que atuam diretamente com crianças pequenas, nem sempre aconteceu dessa forma. Conforme Machado (2021), antigamente para atuar na Educação Infantil bastava gostar de crianças e os saberes transmitidos as crianças eram considerados “dons”. Assim, é possível identificar um esforço atual em profissionalizar professores, assistentes, coordenadores pedagógicos frente as práticas que envolvem o cuidar e o educar.

Não cabe a nós respondermos as todas essas indagações, o que pretendemos é instigar tanto coordenadores pedagógicos, como professores de Educação Infantil a refletirem sobre a necessidade de um atendimento voltado ao respeito a infância e a uma formação profissional que vise as necessidades desses profissionais conforme as demandas da atualidade.

Imbernón (2011) reforça que espaços coletivos de formação têm o potencial de fortalecer a prática docente ao promoverem reflexões e trocas significativas entre os educadores. Nesse contexto, a formação continuada de professores na Educação Infantil emerge como um processo importante para responder às demandas específicas desse segmento, sendo fundamental aprofundar essa discussão no subitem a seguir.

Tardif (2010) destaca a importância do saber científico na construção da profissionalização docente, enfatizando que esses conhecimentos não devem ser simplesmente transmitidos, mas sim trabalhados de forma reflexiva. Para ele, os saberes pedagógicos oriundos das reflexões sobre a prática são essenciais para a formação de um professor qualificado.

A formação continuada de professores na Educação Infantil é fundamental para garantir práticas pedagógicas que atendam às necessidades das crianças e às demandas desse campo educacional. Esse processo busca aprimorar o conhecimento docente, promovendo reflexões, trocas de experiências e ações alinhadas ao contexto escolar, contribuindo para a qualificação do trabalho educativo e o desenvolvimento integral das crianças.

Nóvoa (2019) considera a formação continuada como um momento crucial no ciclo de desenvolvimento profissional dos educadores, apontando que, diante dos desafios contemporâneos da educação, é necessário fortalecer as dimensões coletivas do professorado. O autor defende que a formação dos professores não se restringe à fase inicial da carreira, mas se estende ao longo da trajetória profissional, sendo um processo contínuo de reflexão. Para ele, a formação nunca se conclui, pois é um processo constante que acompanha as mudanças e transformações ao longo da vida docente.

Para Imbernón (2011), a formação continuada e o desenvolvimento profissional docente apoiam-se em eixos que envolvem a reflexão crítica sobre a prática educativa, a troca de experiências entre professores, promovendo a comunicação entre os pares, a articulação com projetos de trabalho, o enfrentamento de práticas excludentes, como a hierarquização, o individualismo e a intolerância, além da construção coletiva de inovações institucionais no contexto escolar. Esses eixos indicam que a formação continuada deve ir além da mera transmissão de conteúdo, buscando provocar uma reflexão crítica e transformadora sobre as práticas pedagógicas e o ambiente educacional.

Quando pensamos na profissionalidade e as especificidades dos profissionais da Educação Infantil, temos consciência dos avanços ocorridos até aqui, no entanto, não se pode negar os passos

que ainda podem ser avançados em direção à valorização dessa etapa tão importante na construção do ser humano.

Para Machado (2021), uma Educação Infantil de qualidade acontece a partir de formações adequadas aos professores, a fim de garantir práticas que coloquem as crianças como protagonistas do processo de ensino e sujeitos do seu próprio conhecimento.

O professor não conclui sua formação ao terminar a graduação, pois é na prática profissional que ele reflete sobre suas ações, constrói sua identidade docente e se reconhece como professor. Além disso, a capacidade de trabalhar em equipe desempenha um papel relevante nesse processo. Conforme destaca Gomes (2009), mesmo atuando individualmente em sala de aula, o professor interage com um grupo, tornando seu trabalho coletivo e público.

Apesar da importância da formação continuada e do trabalho coletivo, ainda é possível perceber que a realidade da pré-escola mantém traços de um modelo tradicional de ensino. Gomes (2009) destaca que esse modelo se assemelha à antiga escola primária, em que o professor está mais voltado para aspectos instrucionais do que propriamente educativos. Nessa perspectiva, prevalece uma concepção preparatória, com ênfase na cognição, em detrimento das demais dimensões do desenvolvimento infantil, o que acaba não atendendo plenamente às necessidades das crianças na infância atual.

Conforme (Silveira, 2021), o processo de formação pode ser analisado como um “zigue-zague” ou um processo de “reflexão-ação-reflexão”, visto que a profissão docente, o processo formativo está relacionado diretamente com essa constante aprendizagem, criação e reformulação de suas aprendizagens.

A formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil merece atenção especial, pois, ao trabalhar com crianças, esses profissionais precisam estar atentos às necessidades específicas de cada criança. Além disso, a formação contínua configura-se como um direito tanto dos professores quanto das próprias crianças (Machado, 2021). Portanto, a formação dos professores que atuam na Educação Infantil é de grande relevância, pois sua atuação contribui diretamente para o desenvolvimento integral da criança. Um educador com formação inicial e continuada de qualidade tem melhores condições de aplicar metodologias pedagógicas que favoreçam uma aprendizagem criativa e autônoma, pautada na afetividade, na empatia e no respeito ao longo do processo educativo.

1.4 A Educação Infantil em Campo Grande: um olhar local

A Educação Infantil em Campo Grande/MS tem passado por transformações significativas ao longo dos anos, refletindo mudanças de ordem histórica, estrutural e política, visando aprimorar tanto a qualidade quanto o acesso aos serviços educacionais. Inicialmente organizada sob uma perspectiva assistencialista, essa etapa foi progressivamente assumindo um caráter educacional, alinhado às diretrizes legais e pedagógicas que valorizam o desenvolvimento integral das crianças.

Desde a criação das primeiras instituições na década de 1960, há um movimento contínuo de expansão das creches e pré-escolas, culminando na formalização e integração dessas unidades ao Sistema Municipal de Ensino. Esse processo é marcado pela transição dos antigos Centros de Educação Infantil (CEINFs) para as atuais Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), bem como pela consolidação de práticas pedagógicas mais inclusivas, participativas e comprometidas com a democratização da Educação Infantil no município

No entanto, ao realizar o levantamento do estado do conhecimento, constatamos uma dificuldade significativa em acessar dados históricos de forma online. A escassez de informações disponíveis na internet levou à necessidade de consultar teses e dissertações de outros pesquisadores para obter documentos que, idealmente, deveriam estar amplamente acessíveis ao público geral. Apesar desses desafios iniciais, é importante notar que o número de pesquisas na área tem crescido, o que está facilitando gradualmente o acesso a informações e documentos relevantes.

A primeira creche de Campo Grande surgiu no final da década de 1960, vinculada ao Centro Espírita Discípulo de Jesus, que é denominada Fraternidade Educacional Casa da Criança. Na década de 1970, são criadas mais três instituições filantrópicas, sem fins lucrativos, ligadas diretamente a igrejas e vinculadas a grupos religiosos (Motti, 2007).

Já na década de 1980, o atendimento à Educação Infantil na cidade iniciou por meio do Projeto Casulo do Programa Nacional do Voluntariado - PRONAV, da Legião Brasileira de Assistência - LBA, passando a atender a pré-escola a partir de 1982. Nesse período, o atendimento era assistencialista e as professoras careciam de formação adequada (Campo Grande, 2003).

O atendimento para as crianças em idade pré-escolar (quatro a seis anos) era oferecido em algumas escolas da rede pública estadual, e a rede municipal só passou a ofertar a pré-escola em 1983. Basicamente, a oferta da educação pré-escolar era realizada pela rede privada. Entre 1986 e 1989, foi registrada uma expansão do número de creches, associadas a ações comunitárias nas

associações de moradores, clubes de mães, além de outras vinculadas a instituições religiosas (Motti, 2007).

Somente na década de 1990 esse cenário foi alterado, com a extinção da LBA, quando o estado passou a assumir, ainda que de caráter assistencial, as creches e pré-escolas. Em 1996, com a promulgação da LDB, ficou estabelecido que compete aos municípios a etapa da Educação Infantil (Souza, 2023).

Em 1997, o prefeito André Puccinelli sanciona a Lei nº 3404 de 01 de dezembro que dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Educação, e no seu artigo 3º aponta que as Instituições de Educação Infantil compõem esse sistema (Campo Grande, 1997).

Nos anos 2000, um acordo entre estado e município, passa a alterar essa estrutura, ficando a cargo do município a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e ao estado a oferta do Ensino Médio. A organização assistencialista permaneceu até 2007, quando houve o processo de municipalização da Educação Infantil, a partir do Decreto nº 10.000 de 27 de junho de 2007, essa responsabilidade passou a ser apenas da gestão municipal, de maneira compartilhada entre as Secretarias de Assistência Social e de Educação (Campo Grande, 2007). No entanto, os avanços apresentados anteriormente já haviam possibilitado uma melhoria no atendimento de grande parte das crianças em creches e pré-escolas, com o apoio do poder executivo estadual e municipal, por meio de projetos e programas voltados para a assistência social.

Durante o período de gestão compartilhada, estabelecido pelo Decreto nº 10.000 de 27 de junho de 2007, a administração dos CEINFs ficou dividida entre a Secretaria Municipal de Políticas e Ações Sociais e Cidadania (SAS) e a SEMED (Campo Grande, 2007). Nesse modelo, os diretores dos CEINFs eram indicados pela SAS, enquanto a SEMED era responsável pelos professores, que recebiam orientação pedagógica da Divisão de Educação Infantil (DEI/SEMED). Os funcionários administrativos, incluindo os auxiliares dos professores e cuidadores das crianças no contraturno, em grande parte eram terceirizados por meio de organizações como a Seleta e a OMEP, havendo poucos servidores efetivos no quadro da prefeitura, além de profissionais cedidos pelo estado (Souza, 2023).

Segundo Souza (2023), a incorporação de professores nos CEINFs, ocorreu de forma gradual. A presença do CP, por sua vez, só foi estabelecida em 2010, com o propósito de apoiar os profissionais que atuavam diretamente com as crianças.

Essa configuração perdurou por mais de sete anos, sendo encerrada em 20 de janeiro de 2014 com o Decreto nº 12.261, que transferiu integralmente a gestão dos CEINFs para a SEMED, ficando a cargo da Rede Municipal de Educação em Campo Grande - REME a oferta de vagas na Educação Infantil tanto nos Centros Municipais de Educação Infantil e em salas da pré-escola que se encontram nas Escolas Municipais (Campo Grande, 2014). No entanto, optamos por investigar as ações desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos especificamente nas salas de pré-escola nas Escolas Municipais com Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Embora a LDB (1996) já houvesse sinalizado a necessidade de considerar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, em Campo Grande, essa determinação só foi efetivada em 2014, com investimentos do governo federal.

Comprovamos essa ausência de investimentos ao buscarmos na Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996 que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, a não inclusão e o não direcionamento de verbas para serem implantadas e encaminhadas para a Educação Infantil (Lima, 2014, p. 49-50).

Justificando, assim esse atraso na mudança de espaços assistencialistas para instituições de Educação Infantil, Lima (2014), cita a substituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF (1998 - 2006), a partir da Emenda Constitucional nº 53/2006, regulamentada pela Lei nº 11.494/2007 e do Decreto nº 6.253/2007, para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB (2007), responsável pela distribuição da verba destinada a Educação Básica, passando a atender da creche ao Ensino Médio, incluindo a etapa da Educação Infantil.

A destinação dos investimentos é feita de acordo com o número de alunos da Educação Básica, com base em dados do censo escolar do ano anterior” (Brasil, 2024). Já o acompanhamento e o controle social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos do programa são feitos em escala federal, estadual e municipal por conselhos criados especificamente para esse fim [...] (Brasil, 2024).

Assim, “o FUNDEB possibilitou à Educação Infantil a reorganização de aspectos pedagógicos e administrativos até então não contemplados, [...]” (Lima, 2014, p. 50). Proporcionando a implantação de projetos voltados a infraestrutura dessas instituições, assim como formação profissional adequada, ampliação dos números de vagas aos professores, além de projetos políticos pedagógicos voltados a valorização dessa etapa.

Motti (2007), apresenta a municipalização da educação, como um fator de tensão política, ora visto como um direito a gestão popular, com a participação mais acessível da sociedade, ora visto como reducionismo do sistema educacional. O maior questionamento, quanto ao processo de municipalização estava na distribuição de verba governamental, que até então, ainda não era uniformizada para toda a Educação Básica.

A partir da municipalização da educação, houve a passagem de poderes, funções, da esfera federal ou estadual para a municipal, ficando a cargo do município, a elaboração do seu próprio sistema de ensino, além do atendimento de crianças na faixa etária de 0 a 5 anos, em creches (até 3 anos) e pré-escolas (4 a 5 anos) e a cargo do Estado, a oferta do Ensino Fundamental (6 a 14 anos), e exclusiva e prioritariamente, o Ensino Médio (15 a 18 anos).

No início de 2019, os CEINFs passaram a ser denominados Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), conforme o Decreto nº 13.755, de 08 de janeiro de 2019. Essa mudança reforça o compromisso da Secretaria de Educação de Campo Grande com a garantia do direito à Educação Infantil. A legislação vigente consolida uma nova concepção sobre essa etapa, entendendo cuidado e educação como aspectos indissociáveis no processo educativo, com foco no desenvolvimento integral das crianças (Campo Grande, 2019).

Quanto a atual organização do atendimento ao público infantil nas instituições de Campo Grande, segue a Deliberação CME/MS nº 1.203, de 7 de abril de 2011. O artigo 5º, trata da quantidade de crianças por professor, sendo “I - um professor para até 8 crianças, com idade até 2 anos; II - um professor para até 15 crianças de 3 anos; III - um professor para até 20 crianças de 4 anos; IV - um professor para até 25 crianças de 5 anos”. Já o artigo 6º, aborda sobre a carga horária para o atendimento ao público da Educação Infantil, sendo quatro horas para o funcionamento parcial e o mínimo de sete horas para o atendimento integral, e máximo de dez horas (Campo Grande, 2011).

Sobre a organização das turmas, Souza (2023) elaborou um quadro a partir de informações fornecidas pela SEMED quanto a organização do atendimento da Educação Infantil nas Escolas Municipais em Campo Grande/MS no ano de 2022.

Quadro 2 – Organização do atendimento da Educação Infantil nas Escolas Municipais em Campo Grande/MS no ano de 2022.

| Turma | Faixa etária | Turno | Unidades de atendimento | Professores e carga horária |
|------------|-------------------|----------|-------------------------------------|---|
| Grupo 1 | 4 meses a 2 anos | Integral | EMEI | Atividade: 13h/a |
| Grupo 1.I | 4 a 18 meses | Integral | EMEI | Atividade: 13h/a |
| Grupo 1.II | 18 meses a 2 anos | Integral | EMEI | Atividade: 13h/a |
| Grupo 2 | 2 a 3 anos | Integral | EMEI | Atividade: 13h/a Ed. Física: 1h/a |
| Grupo 3 | 3 a 4 anos | Integral | EMEI | Atividade: 26h/a Ed. Física: 2h/a |
| Grupo 4 | 4 a 5 anos | Parcial | EMEI e Escola de Ensino Fundamental | Atividade: 13h/a Arte: 3h/a Ed. Física: 4/a |
| Grupo 5 | 5 a 6 anos | Parcial | EMEI e Escola de Ensino Fundamental | Atividade: 13h/a Arte: 3h/a Ed. Física: 4/a |

Fonte: Elaborado por Souza (2023).

Os Grupos 4 e 5, alvos da pesquisa são ofertados tanto em Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs como Escolas com as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Reiteramos que o foco da nossa pesquisa está nas Escolas com as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Vale ressaltar que a organização do atendimento aos grupos 4 e 5 (pré-escola) é realizada em período parcial (matutino ou vespertino), sendo 4 horas diárias com os professores de atividade, Educação Física e Arte (Campo Grande, 2020).

O atendimento pedagógico aos professores novatos e veteranos que atuam na Educação Infantil quanto a dúvidas, informações e formações, fica a cargo da Divisão de Educação Infantil – DEINF.

Como documento mais atual, apresentamos o Referencial Curricular - REME Educação Infantil publicado em 2020. O Documento foi elaborado para subsidiar de forma teórica e prática as construções dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das instituições que pertencem a REME, respeitando as diversidades locais presentes no município. O documento busca atender às demandas educacionais atuais, valorizando as experiências bem-sucedidas que já foram estabelecidas e implementadas na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (Campo Grande, 2020).

A elaboração do documento aconteceu de forma coletiva, por técnicos da Secretaria Municipal de Educação a partir de 2017 e foi concluído por demais profissionais de educação da Rede durante o programa de formação Reflexões Pedagógicas: diálogos entre a teoria e a prática

em 2019, a partir de encontros que contribuíram para a reflexão e construção de um currículo com práticas pedagógicas democráticas (Campo Grande, 2020).

Diferentemente da BNCC (2017), que organiza a Educação Infantil em cinco campos de experiências, o Referencial Curricular da REME para a Educação Infantil adotou um sexto campo. Essa decisão decorre da necessidade de ampliar a visibilidade tanto dos conhecimentos relacionados ao pensamento matemático quanto das questões ligadas ao mundo social e natural. Assim, o campo denominado “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” foi desmembrado, resultando nos seguintes campos de experiências:

- O eu, o outro e o nós;
- Corpo, gestos e movimentos;
- Traços, sons, cores e formas;
- Escuta, fala, escrita, pensamento e imaginação;
- Espaços, tempos, quantidades e relações;
- Mundo social e natural: investigação, relação, transformação e preservação (Campo Grande, 2020).

O documento foi elaborado durante três anos, o que permite reconhecer sua relevância para a Rede. No entanto, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB, 2013) orientam, é necessário compreendê-lo um “currículo vivo”, que ganha significado nas práticas desenvolvidas por cada instituição. Essa perspectiva considera a diversidade cultural, social e regional, respeitando as especificidades de cada comunidade e suas “raízes culturais”. Dessa forma, os conhecimentos já consolidados pelos profissionais e alunos não são descartados, mas se articulam com novas demandas, reflexões e possibilidades, garantindo que o processo educativo esteja sempre em diálogo com o contexto em que se insere (Brasil, 2013).

Apesar de exercer um papel fundamental na oferta da Educação Infantil em Campo Grande, por meio das EMEIs e das salas de pré-escola vinculadas às unidades que atendem outras etapas da Educação Básica, a REME ainda enfrenta entraves significativos na efetivação de uma educação pública de qualidade. O discurso de superação das práticas assistencialistas e de construção de propostas pedagógicas mais democráticas e inclusivas, embora presente nos documentos institucionais, não se concretiza plenamente no cotidiano das instituições. Persistem desafios como a insuficiência de vagas para atender à crescente demanda da capital, o que evidencia a distância entre o discurso institucional e a realidade vivenciada pelas famílias e profissionais.

Além disso, há um evidente comprometimento do trabalho pedagógico causado pela sobrecarga administrativa que recai sobre os CPs. Esses profissionais, que deveriam ter como foco

a mediação dos processos formativos e o acompanhamento das práticas docentes, acabam absorvidos por demandas burocráticas que dificultam ou inviabilizam momentos de reflexão, planejamento e acompanhamento pedagógico do corpo docente. Essa situação fragiliza a função formativa no interior das unidades e impacta diretamente na qualidade do atendimento às crianças.

Nessa perspectiva, Kramer (2006) destaca que garantir uma Educação Infantil de qualidade vai muito além da ampliação de vagas, sendo indispensável o investimento nas condições de atendimento, na formação dos profissionais e na valorização das especificidades da infância. As crianças precisam ser reconhecidas como sujeitos de direitos e protagonistas de seus processos de aprendizagem. Esse entendimento dialoga diretamente com os desafios enfrentados pela REME, que, apesar dos avanços formais, ainda carece de políticas efetivas que assegurem práticas pedagógicas construídas coletivamente, comprometidas com o cuidado, a ludicidade e, sobretudo, com a garantia dos direitos das crianças.

A Proposta Pedagógica das instituições de Educação Infantil precisa ser elaborada coletivamente pela comunidade escolar, a fim de orientar as ações pedagógicas e administrativas em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais. Esse documento tem como finalidade fortalecer a gestão democrática, valorizar as especificidades das crianças e assegurar direitos fundamentais, como saúde, proteção e convivência. Além disso, é necessário que contemple às necessidades de crianças com deficiência, prevendo recursos flexíveis, apoio pedagógico especializado, avaliações adequadas e a redução no número de matrículas em salas inclusivas, sempre priorizando o brincar, a imaginação e a construção de sentidos no processo de aprendizagem (Campo Grande, 2011).

Para cumprir seu papel, a Proposta Pedagógica pressupõe a inclusão de elementos essenciais, como objetivos gerais, pressupostos teóricos e metodológicos, organização curricular, avaliação, acompanhamento de profissionais, uso de espaços e materiais pedagógicos, projetos e bibliografia. É fundamental que o planejamento respeite a integração entre cuidado e educação e que sejam estabelecidos procedimentos para avaliar o desenvolvimento das crianças, sem fins de seleção, promoção ou classificação (Campo Grande, 2011).

O Regimento Escolar, parte normativa da Proposta Pedagógica, é um documento obrigatório nas instituições de Educação Infantil e deve estar em consonância com as normas do Conselho Municipal de Educação. Ele tem a função de garantir a fundamentação legal da Proposta Pedagógica, assegurando sua compatibilidade com as legislações vigentes, além de normatizar a

organização administrativa e pedagógica da instituição. O documento também regula as relações entre os segmentos que compõem a comunidade escolar, contribuindo para o alinhamento das práticas educacionais e administrativas (Campo Grande, 2011).

O próximo capítulo discutirá a construção histórica da função do CP no Brasil, evidenciando sua relevância na formação continuada em serviço dos professores da Educação Infantil. Serão analisados o processo de formação desse profissional, as especificidades de sua atuação nessa etapa da educação e os desafios enfrentados na mediação e no suporte à formação docente no contexto escolar. Diante das transformações históricas e estruturais da Educação Infantil, faz-se necessário compreender o papel do CP e sua trajetória no contexto educacional brasileiro.

CAPÍTULO II

O COORDENADOR PEDAGÓGICO: ENTRE O ARTICULAR, FORMAR E TRANSFORMAR

No Capítulo II, apresentamos a construção histórica da função do CP no Brasil, evidenciando os caminhos percorridos para o reconhecimento desse papel no contexto educacional. Discutimos sua formação inicial e continuada, destacando as demandas específicas para a atuação na Educação Infantil. Além disso, analisamos os desafios enfrentados por esse profissional na mediação e no suporte à formação docente, bem como seu papel na articulação das formações continuadas no espaço escolar, contribuindo para o desenvolvimento coletivo e individual dos professores.

2.1 Da supervisão à coordenação: uma trajetória histórica no Brasil

A supervisão de pessoas e serviços remonta aos tempos primitivos, quando o acompanhamento e a organização de atividades coletivas eram essenciais à sobrevivência e ao bem-estar comunitário. Nesse período, o conhecimento era transmitido de forma assistemática e espontânea, por meio da imitação e da observação. A sistematização desse processo começou a ocorrer com o avanço da educação formal, dando origem às figuras do inspetor, supervisor e, mais recentemente, do CP (Saviani, 1997).

A educação brasileira passou por diversas transformações ao longo do tempo, refletindo as mudanças nas correntes pedagógicas dominantes em cada período. Desde a educação tradicional e rígida dos jesuítas no período colonial até os princípios da Escola Nova, observa-se uma transição significativa nos métodos de ensino e nas funções dos profissionais encarregados da supervisão educacional. Inicialmente, o inspetor ou supervisor tinha como principal função fiscalizar as atividades docentes e garantir o cumprimento das normas governamentais. Com o tempo, com a expansão das demandas educacionais e o fortalecimento das discussões pedagógicas, essa função evoluiu para um papel mais amplo, onde o profissional planeja, acompanha e avalia as práticas pedagógicas dos professores (Fachini, 2013).

Em 1931, com o Decreto nº 19.890, foi criado o primeiro marco legal que reconheceu o papel do inspetor escolar, atribuindo-lhe a função de assistir às aulas ao menos uma vez por mês e de supervisionar a realização das provas escritas (Brasil, 1931). Nesse período, o movimento

escolanovista, representado pelo Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), defendia uma educação pública, democrática e renovadora, focada no desenvolvimento integral do indivíduo e na superação do ensino tradicional elitista. No entanto, ainda persistiam desigualdades sociais e econômicas, mantendo um modelo dualista de ensino que dificultava o acesso a uma educação de qualidade para grande parte da população (Lima, 2014).

Com o crescimento da demanda por vagas escolares e a expansão das instituições de educação, surgiu a necessidade de separar as funções técnicas das administrativas, promovendo uma organização mais efetiva no ambiente escolar. Essa separação buscava garantir que as questões pedagógicas fossem adequadamente acompanhadas, enquanto as questões administrativas fossem tratadas de maneira distinta (Fachini, 2013).

Na década de 1940, durante o governo de Getúlio Vargas, foi iniciado um processo de centralização das políticas educacionais, com a criação de instrumentos para regular e sistematizar a educação nacional. As Reformas Capanema (Decreto-Lei nº 4.073/42) estruturaram o ensino secundário e técnico, além de reforçarem a necessidade de uma organização formal para a Educação Básica. Nesse contexto, a função de inspetor escolar tornou-se mais relevante, especialmente no controle das escolas públicas e privadas, refletindo o foco na formação docente. Instituições como os Institutos de Educação foram criadas para regulamentar o curso normal, responsável pela formação de professores para o ensino primário. Embora o modelo tradicional, influenciado pelo positivismo, fosse predominante, as ideias da Escola Nova continuaram a influenciar as práticas pedagógicas e a formação dos profissionais da educação, incluindo supervisores e orientadores (Vilela; Silva, 2022).

Nos anos 1950, houve um aumento na urbanização e o crescimento populacional, a demanda por escolas e profissionais da educação intensificou a separação entre as funções administrativas e pedagógicas nas instituições de educação. A supervisão escolar consolidou-se como uma prática regulatória, com foco na fiscalização e no cumprimento das diretrizes governamentais. No entanto, os debates sobre a necessidade de uma abordagem mais pedagógica começaram a ganhar força, preparando o terreno para mudanças na década seguinte.

Na década de 1960, escolas experimentais, como o Colégio de Aplicação da USP, Ginásios Vocacionais e Ginásios Pluricurriculares, contavam com orientadores educacionais e pedagógicos (Almeida, 2018). A figura do orientador e do CP, no entanto, emergiu com a promulgação da primeira versão da LDB, Lei nº 4024/61, que surgiu da necessidade de supervisionar o

funcionamento das escolas em vários níveis após a reforma educacional (Santos e Rebolo, 2022; Fachini, 2013). Outro avanço, foi a promulgação da Lei nº 5.540 em 1968 conhecida como Reforma Universitária que reestruturou o Ensino Superior, reformulando o curso de Pedagogia, permitindo que técnicos em educação se qualificassem como pedagogos, e passassem a exercer funções docentes e administrativas, como a supervisão escolar. O Parecer nº 252/1969 do Conselho Federal de Educação (CFE) dividiu a formação pedagógica em duas partes: uma comum e outra diversificada, com habilitações específicas, como administrador escolar, supervisor e orientador educacional (Saviani, 1997).

A LDB (1961) demorou 13 anos para ser aprovada, e a segunda versão da LDB, Lei nº 5692 de 1971 foi publicada durante o regime militar e trouxe mudanças significativas, como a obrigatoriedade do ensino para crianças entre 7 e 14 anos e a reforma do 2º grau, voltada para a formação de mão de obra para a indústria regulamentou as funções docentes e não docentes nas escolas (Chaves, 2021).

Até a década de 1980, a função de supervisor escolar estava restrita ao cumprimento de regras e à reprodução de planos elaborados pelo MEC, sem contribuir significativamente para a qualidade da educação local. Somente após a redemocratização do Brasil, em 1985, teve início um processo de reorganização das escolas, com a participação ativa dos profissionais da educação, o que reacendeu os debates sobre a educação para todos, a qualidade da educação e a gestão democrática (Fachini, 2013).

Com a CF, as DCNEIs e a LDB, a função de supervisor pedagógico foi reformulada. A coordenação pedagógica surgiu como uma profissão mais focada na organização e no acompanhamento das ações pedagógicas dentro da escola, alinhada aos princípios de gestão democrática. Em 1996, a coordenação pedagógica foi ampliada para todas as escolas (Almeida, 2018).

A LDB (1996), no artigo 64, determina que os profissionais responsáveis por funções de administração, planejamento, supervisão e orientação educacional na Educação Básica devem possuir graduação em Pedagogia ou pós-graduação, conforme as exigências das instituições. O artigo 67, inciso 1º, destaca a experiência docente como um pré-requisito para o exercício de outras funções de magistério.

Esse marco legal representou um avanço significativo para o exercício da função de CP, pois, ao criar critérios básicos para essa posição, especialmente no artigo 64, consolidou um modelo

de gestão pedagógica que respalda a formação desse profissional. Nesse contexto, a função, anteriormente denominada supervisor escolar, passou a ser identificada como CP, configurando um novo perfil profissional (Domingues, 2014).

A evolução do CP reflete as mudanças nas exigências educacionais, que demandam um acompanhamento mais democrático e colaborativo do trabalho pedagógico nas escolas, focado na organização do trabalho pedagógico e na formação contínua dos docentes (Domingues, 2014). Embora ainda persista a associação da coordenação pedagógica com a fiscalização, o desafio é consolidá-la como uma função desvinculada do caráter inspetor (Franco e Campos, 2016).

Portanto, a trajetória histórica do CP no Brasil evidencia uma evolução significativa em suas funções e atribuições. Inicialmente marcada por um papel fiscalizador e administrativo, sua atuação foi ressignificada ao longo do tempo, culminando na valorização de seu papel formativo e colaborativo dentro da escola. A consolidação desse profissional como articulador do trabalho pedagógico reflete as demandas contemporâneas da educação, que exigem práticas mais democráticas e inclusivas, promovendo um ambiente de aprendizado significativo tanto para quanto para professores. No entanto, para responder às demandas específicas da Educação Infantil, é fundamental compreender como ocorrem as formações continuadas promovidas por esse profissional dentro da escola, bem como os desafios que ele enfrenta e que influenciam sua prática, aspectos que serão discutidos a seguir.

2.2 O coordenador pedagógico da Educação Infantil: formação e desafios

Iniciaremos analisando o papel do CP que atua na Educação Infantil, cujo foco deve estar centrado no desenvolvimento integral das crianças pequenas e nas habilidades necessárias para promover uma prática pedagógica de qualidade. Nesse contexto, é crucial que o coordenador esteja capacitado para lidar com as demandas teórico-metodológicas e práticas dessa etapa da Educação Básica, destacando a relevância da sua formação em Pedagogia.

Existem habilidades específicas que esse profissional deve desenvolver, afim de promover a qualidade da educação. Entre elas estão o desenvolvimento contínuo dos professores, a criação e elaboração colaborativa do PPP, além de ações que possam contribuir para o aprendizado dos alunos (Oliveira, 2015).

2.2.1 Formação inicial e continuada do coordenador pedagógico que atua na Educação Infantil

A formação inicial do futuro CP, vai além da preparação técnica do CP. Ela é uma oportunidade de conscientização da identidade docente, em que o futuro coordenador constrói suas perspectivas profissionais a partir das experiências vividas nas interações escolares (Kailer, 2016). Assim, a formação técnica não deve ser dissociada de uma formação identitária, que permita ao coordenador refletir e se identificar com as responsabilidades que assumirá, como enfatizado por Domingues (2014).

A partir da perspectiva de Domingues (2014), a formação inicial do CP somada a todas as outras experiências formativas vivenciadas por ele, assume um peso que pode determinar como a formação será conduzida, que papel terá o professor e se a ação do coordenador será prescritiva ou produto de discussões e de análises do currículo e da relação da escola com a sociedade. Dessa forma, reforça-se a importância de uma formação ampla e integrada para qualificar o trabalho desse profissional.

Para Kailer (2016), a formação inicial do CP integra um processo formativo mais amplo, que vai além dos momentos formais de educação e abrange também aspectos históricos, culturais e sociais que constituem a figura desse profissional. Ao reconhecer a formação inicial como uma etapa significativa da profissionalização, evidenciam-se os conhecimentos específicos adquiridos nesse percurso. Assim, ao tomar consciência da construção de sua identidade docente, o futuro coordenador pedagógico associa, rejeita, reproduz práticas anteriores e se apropria de novas abordagens.

É inegável que existe uma complexidade presente no trabalho do CP, que não pode restringir-se a habilidades práticas e vivências, portanto, são necessários investimentos em programas de formação inicial que valorizem os saberes pedagógicos e sejam voltados às especificidades do trabalho na coordenação pedagógica, além de reconhecimento.

A atuação de coordenar e organizar o trabalho pedagógico não se resume ao saber-fazer, mas envolve intencionalidades e é fundamentada em saberes pedagógicos. A partir dessa visão, destaca-se a importância de aprofundar a compreensão sobre os saberes específicos do CP, para que ele não restrinja sua atuação ao talento, à experiência ou à intuição. A formalização da educação implica reconhecer o CP como um profissional que possui um conjunto de saberes específicos para sua função, e, para isso, é necessário um espaço adequado para validar esses conhecimentos, que é a formação inicial (Kailer, 2016).

Seguindo essa linha de pensamento, a formação inicial do CP, ao ser somada às demais experiências formativas, assume uma dimensão significativa, pois determina a maneira como ele exercerá seu papel na escola. A ação do coordenador, portanto, não deve ser apenas prescritiva, mas também resultado de um processo reflexivo, fundamentado em discussões sobre o currículo e as relações da escola com a sociedade. Para que essa visão seja plenamente alcançada, é necessário que a formação do coordenador seja ampla e integrada, como mencionado por Domingues (2014), garantindo que seu trabalho seja qualificado e alinhado às necessidades da Educação Infantil.

Essa perspectiva se amplia quando Kailer (2016) propõe que a formação inicial do CP integra um processo formativo mais abrangente, que ultrapassa o âmbito formal da educação, contemplando também aspectos históricos, culturais e sociais. A compreensão da identidade docente, dentro desse contexto, leva o futuro coordenador a refletir sobre as práticas pedagógicas passadas e a se apropriar das novas abordagens. Reconhecer a complexidade do papel do CP implica, portanto, em investimentos significativos em programas de formação que abranjam tanto os saberes pedagógicos quanto as especificidades do trabalho de coordenação.

Conforme destacam Kailer (2016) e Domingues (2014), o papel do CP vai além da simples execução de tarefas práticas, estando embasado em saberes pedagógicos específicos que guiam a organização e a coordenação do trabalho pedagógico. A formalização dessa atuação, portanto, exige o reconhecimento desses saberes e a criação de espaços adequados para sua validação, sendo a formação inicial um momento fundamental nesse processo. Essa visão reforça a importância de uma formação integrada e bem estruturada, que capacite o coordenador a exercer com eficácia suas funções de articulador e transformador no ambiente escolar.

Este profissional tem a responsabilidade de contribuir para que a educação e a formação continuada dos professores estejam alinhados aos objetivos comuns da escola. O CP deve buscar formas para que os docentes transcendam o papel de simples prestadores de serviços, comprometendo-se com a operacionalização das ações pedagógicas, fundamentadas em suas crenças, e apostando na mudança e transformação dentro do ambiente educacional (Oliveira, 2015).

Domingues (2014) destaca diversas funções do CP que impactam tanto no fazer pedagógico quanto na formação dos professores. Entre elas, podemos citar: acompanhar a prática pedagógica dos professores na sala de aula, supervisionar a elaboração de projetos, coordenar reuniões pedagógicas, organizar as turmas e os processos de avaliação, além de propor e coordenar ações

de formação contínua, considerando a relação intrínseca entre o fazer pedagógico e a reflexão sobre a prática educativa.

Acreditamos que a figura do CP seja central no suporte às práticas docentes, seja por suas múltiplas atribuições, pela sua importância na garantia da qualidade da educação, promovendo um ambiente colaborativo que favoreça a reflexão crítica e práticas educativas voltadas para a valorização do desenvolvimento profissional.

Para Machado (2021), é necessário pensar na formação dos coordenadores pedagógicos que atuam na Educação Infantil, tanto na formação inicial como continuada, que garanta espaços de discussões sobre suas ações.

Para Dubar (1997), a identidade do CP é formada por dois elementos principais: os atos de atribuição, que se referem às percepções e opiniões externas sobre sua atuação, e os atos de pertença, que dizem respeito à maneira como ele se reconhece nas atribuições recebidas. Nesse contexto, Placco, Almeida e Souza (2011) reforçam que essa identidade profissional é construída a partir da trajetória de vida do indivíduo e das interações que estabelece com o meio, além de ser influenciada pela identificação com as responsabilidades assumidas. Dentre os compromissos do CP, destacam-se dois aspectos centrais: promover uma formação que esteja dialogue com o projeto escolar e aos objetivos curriculares da instituição, e fomentar o desenvolvimento dos professores, considerando suas relações interpessoais com a comunidade escolar, incluindo pais e outros atores. Ademais, o coordenador cumpre os papéis de articulador e transformador. Como articulador, ele fortalece o trabalho coletivo na escola, e, como transformador, estimula reflexões, questionamentos, criatividade e inovações no ambiente escolar.

Almeida (2018) define as competências do CP em três funções principais: como articulador, criando condições para que os professores trabalhem coletivamente com as propostas curriculares e as adaptem à realidade da escola; como formador, proporcionando ao professor as condições necessárias para aprofundar-se em sua área específica; e como transformador, estimulando o questionamento e o desenvolvimento crítico da prática docente. Santos e Rebolo (2022) complementam, afirmando que o CP é também um mediador no processo pedagógico, onde, ao unir conhecimento técnico e empatia, fomenta a reflexão crítica e o autoconhecimento dos professores.

Além da execução da proposta pedagógica, a orientação e o acompanhamento dos professores. Saber identificar a intencionalidade educativa de cada ação descrita pelos professores

é fundamental para garantir que essas ações estejam em consonância com a proposta pedagógica, além de verificar se as propostas apresentadas são capazes de promover o bem-estar das crianças.

Ramos e Montanha (2022) destacam que uma das funções do CP é facilitar a conexão entre a família, a comunidade e a escola, organizando ações como reuniões, atendimentos aos responsáveis, palestras e eventos de confraternização. As autoras ressaltam que a participação das famílias é significativa e reconhecem o engajamento da comunidade nesses eventos, o que demonstra o desejo de acompanhar e se envolver no processo de educação das crianças.

Reconhecemos a importância dessa proximidade para o fortalecimento de vínculos e criação de uma rede de apoio e acreditamos que nesse sentido, tanto o município de Campo Grande/MS tem avançado na busca dessa integração por meio da formação de seus profissionais, como os pais e/ou responsáveis pelas crianças ao comparecer nas diversas ações implementadas pela escola.

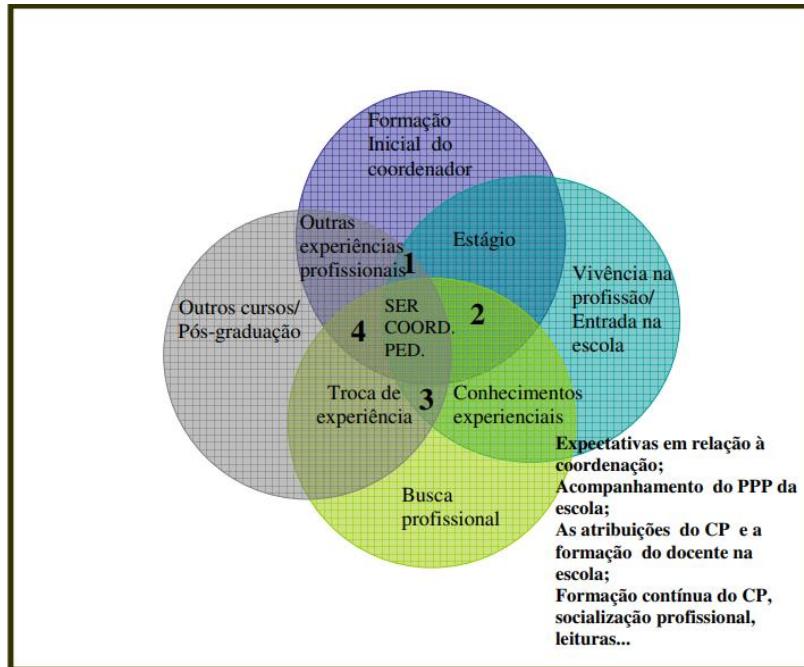
No contexto da Educação Infantil, Zumpano e Almeida (2012) afirmam que o CP desempenha um papel fundamental na superação da dicotomia entre cuidar e educar, promovendo a conscientização dos professores para que integrem esses princípios em suas práticas. O coordenador também atua como facilitador do desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, reconhecendo que formar vai além de informar, e envolve a revisão e ampliação de conceitos e práticas.

Ao estimular a reflexão crítica, o coordenador contribui tanto para o desenvolvimento do professor quanto para o seu próprio aperfeiçoamento, avaliando suas práticas e ajustando suas estratégias conforme as necessidades do ambiente escolar. A troca constante de experiências entre coordenadores de diferentes etapas da educação também é vital para a continuidade do processo educacional, criando um ambiente integrado que evita a fragmentação do ensino. Zumpano e Almeida (2012) destacam a competência de comunicação como fundamental para promover essa integração entre as etapas do ensino e entre os profissionais envolvidos.

A complexidade da função de CP demanda orientações adequadas da secretaria de educação e da direção escolar, além de uma compreensão profunda sobre as questões estruturais da escola, seu funcionamento, e as legislações específicas. Como aponta Franco e Campos (2016), ser CP exige um compromisso com as demandas dos professores, alunos e das próprias questões profissionais.

Domingues (2009) detalha a complexidade do processo formativo do coordenador pedagógico, dividindo-o em quatro momentos, como veremos na figura a seguir. Domingues (2009) observa que, além da formação inicial, a busca pessoal por conhecimento e as trocas entre coordenadores e outros profissionais são cruciais para o desenvolvimento da prática pedagógica.

Figura 1 – Complexidade da formação do coordenador pedagógico



Fonte: Domingues (2009, p. 87).

A partir da figura apresentada pela autora, é possível elucidar esse processo formativo do CP, que se inicia na graduação (preferencialmente em Pedagogia) onde é realizado o estágio na escola e o futuro professor tem acesso a documentos que fazem parte do ambiente escolar, como o regimento escolar, o PPP, além da observação da prática, tanto de professores, coordenadores, como dos próprios gestores, ampliando o seu conhecimento, que até o momento estava relacionado ao conhecimento bibliográfico.

No segundo momento, temos a entrada do professor recém-formado na escola, o professor cheio de sonhos, ideais, que adentra o ambiente escolar repleto de expectativas e que vai atrelando o conhecimento teórico ao prático em suas ações. No terceiro momento, temos esse professor que é convidado a assumir a coordenação pedagógica e está repleto de expectativas quanto as suas

atribuições e muitas vezes, busca em seus colegas de profissão a âncora para assumir a função. E no quarto momento, temos o CP que busca constantemente o aperfeiçoamento de suas práticas. A autora comprehende que o processo formativo do coordenador se dá no “encruzamento de experiências”.

Na pesquisa de Domingues (2009) intitulada *O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola*, a autora investiga o processo formativo do coordenador pedagógico, com foco na formação continuada vivenciada no espaço escolar, propondo a análise da constituição profissional do coordenador pedagógico por meio de uma abordagem qualitativa, ancorada em entrevistas com CPs atuantes no cotidiano escolar. Um dos principais aportes da pesquisa é a construção de uma sequência formativa em quatro momentos, que evidencia como os saberes desse profissional são produzidos a partir de experiências e interações dentro da escola.

Domingues (2009, p.89), ressalta a fala das participantes, “as coordenadoras atribuem a aspectos posteriores à formação inicial, ou seja, a busca pessoal, as trocas entre as coordenadoras, as vivências em outras funções e a participação em cursos diversos de escolha pessoal”.

Para Domingues (2009), a formação continuada não deve ser entendida como superior à formação inicial, uma vez que ambas possuem papéis distintos e complementares. A formação desenvolvida no espaço escolar não tem caráter compensatório e tampouco diminui a importância da formação inicial, que ocorre nos cursos de Pedagogia e de licenciatura. Tais cursos precisam primar pela excelência, evitando uma formação excessivamente teórica e desvinculada da prática, que muitas vezes reflete a lógica tradicional da universidade, priorizando conhecimentos que não dialogam com as reais demandas do cotidiano escolar (Domingues, 2009).

Em nossa pesquisa, foi possível observar que as participantes também realizam esse movimento de busca pelo conhecimento. É inegável que em Campo Grande a SEMED busca ofertar formações mensalmente aos coordenadores pedagógicos, mas ao realizar as entrevistas foi possível observar essa busca pessoal pelo conhecimento, essa inquietação.

Oliveira (2015) reforça que o coordenador é um protagonista na construção de sua prática e identidade, e sua atuação deve ser contínua, baseada em reflexões sobre suas próprias práticas e em vivências que contribuem para o aprimoramento de seu trabalho.

Ramos e Montanha (2022), por meio de relatos autobiográficos, mostram como a troca de experiências, através de grupos de estudo, cursos e seminários, é fundamental para reconfigurar a ação docente, respeitando a individualidade das crianças e promovendo a reflexão crítica. Esses

espaços de formação são essenciais para que o CP possa alinhar a teoria à prática, melhorando suas estratégias pedagógicas e influenciando positivamente o desenvolvimento profissional dos professores.

O CP na Educação Infantil deve priorizar a discussão sobre vivências significativas e contextualizadas para as crianças, baseando-se em observação, escuta e sensibilidade. Além de acompanhar o trabalho dos professores, da organização dos espaços e tempos da instituição, faz parte do trabalho contínuo fundamentar suas práticas aos objetivos propostos pela instituição (Ramos e Montanha, 2022).

Portanto, a formação do CP é complexa e multifacetada, envolvendo o conhecimento pragmático relativo a prática, onde ocorrem as trocas de experiências e resoluções de problemas; o conhecimento biográfico que está diretamente relacionado com as experiências pessoais desse profissional, sua formação enquanto sujeito a partir da sua história de vida e trajetória profissional e o conhecimento bibliográfico, adquirido por meio de leituras e do estudo constante. Portanto, o coordenador deve não apenas promover formações para os docentes, mas também formar-se continuamente a partir das trocas com sua equipe e das oportunidades de aprimoramento oferecidas pela rede educacional.

2.2.2 Desafios para a atuação do coordenador pedagógico na Educação Infantil

Os desafios enfrentados pelo CP ao desempenhar sua função incluem a escassez de tempo para planejar as formações e a falta de um espaço adequado para sua realização. A participação dos professores é outro fator que pode prejudicar sua atuação, uma vez que muitos estão vinculados a outras instituições. Além disso, as atividades administrativas e burocráticas, como gerenciar a entrada e saída dos alunos, encaminhar as crianças para as salas de aula após o recreio, lidar com situações de machucados ou conflitos, atender os pais em diversos momentos e supervisionar reformas e manutenções, dificultam a implementação de ações essenciais para a formação docente (Placco, Almeida e Souza, 2015).

Um dos riscos do desconhecimento das funções do CP é a falta de clareza sobre seu papel, levando-o a assumir uma postura de "faz-tudo", o que compromete o planejamento de suas ações. Outra dificuldade surge quando não se consideram as características pedagógico-sociais específicas de cada escola, fundamentais para a resolução de problemas. Também é arriscado usar

estratégias sem compreender seus fundamentos e possíveis implicações, tratando-as como fins em si mesmas (Azanha, 1983).

Ramos e Montanha (2022) destacam que a multiplicidade de atribuições do coordenador inclui o comprometimento com a qualidade do ensino proposto pela instituição, assim como a constante preocupação em equilibrar currículo, demandas, objetivos e perspectivas. Esses desafios exigem que o profissional atenda tanto à equipe escolar quanto aos pais, responsáveis e direção.

Outro ponto relevante é a importância das relações interpessoais e da afetividade. Muitas vezes, práticas tradicionais são mantidas sem questionamentos sobre sua validade. Segundo Wallon (1975), negligenciar esses aspectos prejudica a atuação do coordenador, que deve realizar uma observação criteriosa, ultrapassando o registro de fatos para uma análise que inclua formulações e questionamentos. Além disso, o enfraquecimento da liderança pode comprometer o senso de pertencimento do profissional ao grupo.

Garrido (2015) observa que, por ser uma função relativamente nova, a coordenação pedagógica é, por vezes, mal delimitada dentro da escola. A falta de apoio pode levar o coordenador a enfrentar medos e inseguranças isoladamente, enquanto busca se consolidar como professor-coordenador. Embora muitas atribuições administrativas não estejam diretamente ligadas à formação docente, elas acabam ocupando grande parte do tempo do coordenador. Isso gera uma tensão entre as responsabilidades legais e as contradições presentes no sistema escolar (Placco, Almeida e Souza, 2015).

A tarefa formadora, articuladora e transformadora é desafiadora, primeiramente porque não há soluções prontas a serem reproduzidas. Cada contexto exige respostas específicas. Além disso, mudar práticas pedagógicas não se resume a implementar novos modelos ou substituir métodos de ensino. Significa reconhecer limites no próprio trabalho, questionar práticas familiares e alterar valores e hábitos que integram a identidade profissional (Garrido, 2015).

Essas mudanças podem gerar conflitos com professores, estudantes, familiares e até mesmo com a direção, pois qualquer alteração envolve riscos e pode causar desconforto. Esses são alguns dos fatores que podem contribuir para uma certa resistência a determinados padrões de comportamento. O novo costuma assustar e muitos profissionais resistem às mudanças por não se sentirem preparados.

As tensões cotidianas fazem com que as expectativas dos coordenadores pedagógicos entrem em conflito com a realidade vivida nas escolas., pois, enquanto esses profissionais esperam

desenvolver um papel formativo, acabam direcionando grande parte de suas atividades para atender às demandas administrativas e disciplinares. Na prática, esses profissionais têm sua atribuição formativa fora de foco, seja por ter que atender familiares fora de hora, devido a própria gestão escolar que delega funções administrativas, alunos que se machucam, ficam doentes... por fim, acabam não dando ênfase à formação docente, ou essa acaba por não acontecer devido à falta de tempo, o que as autoras acreditam ser um erro (Placco, Almeida e Souza, 2015).

No Brasil, observa-se uma carência de formação continuada específica para coordenadores pedagógicos. A maioria dos cursos e espaços de formação concentra-se na docência e nas práticas pedagógicas dos professores, dificultando a consolidação da coordenação pedagógica como uma profissão distinta. Essa lacuna compromete a qualidade do trabalho desses profissionais e limita sua contribuição às instituições educacionais (Placco, Almeida e Souza, 2015).

Sem uma formação específica, muitos iniciam na coordenação baseando-se em suas experiências enquanto docentes, trocando vivências com outros coordenadores mais experientes e participando de cursos de formação continuada oferecidos pela secretaria de educação ou buscados individualmente (Domingues, 2009).

Essas contradições podem ser minimizadas com a implementação de políticas públicas que contemplem a formação específica para coordenadores pedagógicos. Essa formação deve abordar tanto o aprofundamento teórico quanto as particularidades da função, incluindo habilidades relacionais, estratégias de ensino, gestão de grupos e fundamentos educacionais contemporâneos. Assim, os coordenadores serão capacitados a planejar e desenvolver a formação continuada dos professores no ambiente escolar (Placco, Almeida e Souza, 2011).

A ausência de uma formação própria limita a capacidade de exercer a função de forma efetiva. No entanto, uma formação abrangente pode transformar o CP em um agente de mudança, ampliando sua competência para planejar e conduzir a formação dos professores, articulando saberes teóricos e práticos.

Dessa forma, torna-se possível formar um CP que se identifique com suas funções específicas, exercendo sua ação articuladora, formativa e transformadora, promovendo, na escola, a mediação necessária à melhoria da qualidade da educação.

Em Campo Grande/MS a coordenação pedagógica é uma função e não um cargo, por isso é assumida pelos docentes que participaram de um processo seletivo. Veremos a seguir a função do CP da REME.

2.2.3 O coordenador pedagógico da Educação Infantil na REME

A função de CP em Campo Grande foi formalizada a partir da aprovação da Lei Complementar nº 187, de 12 de dezembro de 2011, que instituiu o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público da Prefeitura Municipal. No Artigo 2º, inciso VI, §1º, a legislação estabelece que os profissionais ocupantes do cargo de professor ou especialista em educação podem, mediante designação, assumir a função de CP, desde que aceitem formalmente a nomeação, conforme disposto no §2º do mesmo artigo (Campo Grande, 2011).

A partir dessa regulamentação, em 2011, os CEINFs passaram a contar com coordenadores pedagógicos em suas equipes. Com isso, as orientações pedagógicas, que anteriormente eram exclusivamente responsabilidade do diretor, passaram a ser compartilhadas com os coordenadores, ampliando o suporte oferecido aos professores e demais profissionais da instituição (Lima, 2014).

Nas escolas de Educação Básica da Rede Municipal de Educação de Campo Grande, todos os coordenadores que entram recebem formação sobre sua atuação por meio da Divisão de Apoio Técnico-pedagógico (DIPED), no entanto, essa formação é ofertada para toda a equipe técnica pedagógica da escola, todos os coordenadores pedagógicos que atuam em todas as etapas da Educação Básica. As formações são híbridas, sendo ofertada formação continuadas presenciais e pelo AVA MOODLE. Nas formações presenciais esses profissionais estudam sobre os documentos normativos, como o regimento escolar, o código de ética, a deliberação que orienta a elaboração do PPP, o Referencial Curricular do Município, além de outros materiais.

Também são realizados acompanhamento do trabalho desses profissionais pela equipe de técnicos da DIPED e quando houver necessidade de apoio ou dúvidas, os coordenadores pedagógicos têm acesso a Equipe também pelo WhatsApp⁵. A formação inicial desses profissionais, assim como as ações de formação continua ofertadas pela SEMED, representam passos importantes para o desenvolvimento de suas práticas. No entanto, esses processos por si só não asseguram que este domine todos as demandas que compõem a escola.

Conforme o artigo 35 da Deliberação nº 1.203, os profissionais da educação que desejam atuar nas áreas de administração, planejamento, orientação educacional, inspeção e supervisão escolar devem possuir formação em cursos de graduação em Pedagogia ou pós-graduação na área

⁵ Essas informações foram obtidas por meio de protocolo solicitado à SEMED. Como resposta, tive acesso ao documento “Resumo das ações de formação da DIPED 2024” que está no anexo dessa dissertação.

de educação. No entanto, para coordenar o trabalho pedagógico na Educação Infantil, o profissional deve ter graduação em Pedagogia com ênfase na área (Campo Grande, 2011).

2.3 Formação continuada: a escola como espaço de desenvolvimento e reflexão

A escola é reconhecida como um espaço privilegiado para a interação entre adultos e crianças, além de ser o local onde as práticas pedagógicas efetivamente acontecem. Mais do que um ambiente educativo, a escola configura-se como um cenário propício para o desenvolvimento profissional, permitindo que os docentes e a equipe técnica pedagógica discutam, estudem e reflitam sobre as dinâmicas e os desafios do ambiente escolar. Essa prática contribui para o aprimoramento das ações pedagógicas e para o fortalecimento da atuação frente às demandas da comunidade escolar.

Segundo Imbernón (2011), a formação centrada na escola reúne diversas estratégias utilizadas de forma colaborativa entre formadores e professores, com o objetivo de direcionar os programas de formação para atender às necessidades específicas da instituição e aprimorar a qualidade da educação e da aprendizagem tanto em sala de aula quanto no ambiente escolar como um todo. O autor destaca que a formação realizada na escola transcende uma simples mudança de local, pois está impregnada de uma dimensão ideológica, envolvendo valores, atitudes e crenças.

Nóvoa (2019, p. 10) ressalta que a formação continuada é uma oportunidade de romper com padrões tradicionais presentes em diversas escolas, desde a organização curricular até a prática docente. Para ele, é necessário substituir a “[...] imagem de um professor de pé junto ao quadro negro, dando a sua aula para uma turma de alunos sentados [...]”, pela imagem de vários professores trabalhando em espaços abertos com alunos e grupos de alunos”. Isso implica valorizar o trabalho colaborativo e a reflexão constante sobre as práticas educacionais.

A formação continuada demanda um constante aperfeiçoamento profissional e incentiva reflexões sobre a prática pedagógica, buscando superar a visão simplista do trabalho docente. Muitas vezes, essa visão limita-se à ideia de que o domínio do conteúdo e de algumas técnicas pedagógicas seriam suficientes para ensinar. Nesse sentido, a formação docente abrange duas dimensões essenciais: a formação inicial, realizada no Ensino Médio ou Superior, e a formação continuada, voltada para o desenvolvimento profissional. Essas dimensões não se excluem, mas representam momentos distintos e complementares na trajetória profissional do educador ao longo de sua carreira (Vogt, 2012).

No entanto, como observa Nóvoa (2019), existem vários obstáculos à implementação de práticas consistentes e inovadoras de formação continuada nas escolas. Esses desafios incluem as dificuldades enfrentadas pelos professores, a falta de infraestrutura nas instituições e a necessidade de introduzir novas teorias e modelos que ainda não fazem parte do cotidiano escolar.

Além disso, acreditamos que as formações continuadas podem ser promovidas também durante os momentos de planejamento, por meio do diálogo entre coordenadores e professores. Esse espaço favorece a troca de experiências, a realização de pesquisas, a indicação de leituras e a discussão de práticas pedagógicas, levando em conta as necessidades específicas de cada docente em relação à sua turma.

De acordo com Vogt (2012), a escola se configura como um ambiente fértil para a formação continuada, pois é o local onde convergem as diversas subjetividades envolvidas no processo de aprendizagem. Quando a escola se torna um espaço de diálogo aberto, onde dificuldades são abordadas, experiências são compartilhadas, novos saberes são construídos e problemas cotidianos são discutidos, ela fortalece tanto a capacitação dos docentes quanto o desenvolvimento da instituição como um todo.

Apesar de ser fundamental reconhecer que em uma equipe existem professores com necessidades diferentes, é igualmente importante promover momentos de troca entre professores novatos e veteranos, considerando a bagagem de cada um. Nesse sentido, como afirma Nóvoa (2019, p. 11), "a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar".

Embora muitas formações continuadas aconteçam em universidades, órgãos da Secretaria de Educação, entre outros espaços, e sejam formas efetivas para o desenvolvimento docente, Almeida (2018) reconhece o ambiente escolar como um local privilegiado de aprendizagem. Nesse contexto, o coordenador, consciente de seu papel, pode realizar intervenções formativas que proporcionam ao professor o aprimoramento de suas propostas didáticas.

A formação realizada no espaço escolar adquire relevância, pois é nesse ambiente que o currículo de formação do aluno é desenvolvido e onde emergem os desafios relacionados ao ensino e à aprendizagem. Na escola, diferentes saberes, tradições e conhecimentos científicos e pedagógicos são articulados, sempre permeados pela prática. Além disso, a escola facilita a troca de experiências, promovendo a partilha de saberes e abrindo caminhos para a produção de

conhecimentos reflexivos, alinhados à atuação dos professores. Dessa forma, a escola desempenha um papel central na formação docente ao acompanhar as transformações no campo do conhecimento, valorizar a epistemologia da prática e os processos de autoformação, além de investir em situações educativas dentro do contexto profissional, valorizando também a autonomia das instituições de ensino (Domingues, 2014).

Zumpano (2010) considera que um bom CP não se limita a ser um simples gestor de processos ou a repetir práticas que sempre funcionaram. Sua expertise reside na capacidade de adaptar práticas cotidianas, entender a complexidade das situações que envolvem a Educação Infantil e a formação de adultos, transformar queixas em questões produtivas, reunir esforços para buscar alternativas e, em muitos casos, criar soluções novas.

No mesmo sentido, Domingues (2014) vê a escola como um espaço privilegiado para a formação docente, pois permite a construção de um currículo que atenda às necessidades da comunidade local. A escola também proporciona a autonomia necessária para a construção de práticas alinhadas ao conhecimento científico, sendo o local apropriado para a reflexão sobre os desafios diários enfrentados pelos professores. Assim, a escola deve ser vista como lócus do desenvolvimento profissional docente, pois oferece aos educadores a oportunidade de refletir sobre seus saberes e suas práticas.

Na década de 1980 e 1990, surgiram questionamentos sobre a melhor forma de ofertar as formações contínuas. Durante esse período, foi realizada uma pesquisa sobre a formação continuada de educadores, na qual oitenta coordenadores pedagógicos participaram e afirmaram acreditar que a formação continuada funcionava tanto na escola quanto fora dela. Apenas dois coordenadores não acreditavam que a formação na escola fosse significativa (Fusari, 2015).

No entanto, ao implementar a formação continuada no ambiente escolar, é importante considerar alguns aspectos fundamentais. Primeiramente, deve-se reconhecer que não existe um “professor ideal” ou um modelo único a ser seguido, pois cada profissional é único e se forma a partir de suas próprias escolhas e vivências. Nesse processo, o coordenador desempenha o papel de mediador, promovendo a autoformação e a autorreflexão sobre a prática docente.

Outro aspecto a ser considerado é que a escola também é um ambiente de tensões, onde o aprendizado ocorre por meio da relação entre formador e formandos, combinando momentos de leveza e firmeza (Almeida, 2018, p. 33). Portanto, é fundamental que o coordenador seja não apenas um profissional competente, mas também sensível às adversidades e diversidades presentes

na escola. Ao estudarmos a Sociologia da Infância, discutimos a importância de dar voz às crianças. Contudo, surge uma reflexão: será que, como coordenadores, estamos oferecendo aos professores da Educação Infantil a oportunidade de serem ouvidos?

A formação no ambiente escolar conecta os professores às demandas pedagógicas, promovendo análise e reflexão sobre suas práticas. Contudo, o compromisso com a socialização profissional, compreendida como parte integrante da formação e baseada na troca crítica de experiências, é igualmente importante. Nesse contexto, tanto o trabalho em equipe quanto a análise do trabalho de um colega podem apresentar desafios significativos (Domingues, 2009).

De posse desse conhecimento, o coordenador pedagógico e o professor de Educação Infantil poderão fundamentar suas intervenções com mais segurança, superando as visões assistencialistas e/ou reproduutora da educação ministrada no Ensino Fundamental, tradicionalmente utilizadas para nortear no trabalho realizado na Educação Infantil, atuando no sentido de integrar o cuidar e o educar em uma só ação, pois cuidar não é um ato isolado nem consiste apenas em atender às necessidades físicas da criança (Zumpano e Almeida, 2012, p. 33).

Vale salientar a pluralidade e os obstáculos presentes atualmente na escola, portanto, fica inviável desenvolver um trabalho de formação continuada quanto não há trabalho em equipe, pois, o trabalho do CP só é efetivado quando há envolvimento entre a equipe gestora, criando “uma única voz” da gestão escolar (Souza; Petroni e Dugnani, 2015).

Para as autoras, o movimento formativo só é possível quando os professores acreditam nos alunos, assim como em seus gestores, nesse mesmo viés, os gestores acreditam nos profissionais que atuam dentro da instituição.

Não há como pensar na escola como espaço coletivo se seus atores não a compreendem dessa forma, não viabilizam a grupalidade. Esse fato torna-se uma das impossibilidades de um movimento de transformação. Quando esse movimento não está presente, o diálogo não se torna possível, os conflitos negativos se sobressaem e o desrespeito impera (Souza; Petroni e Dugnani, 2015, p. 58).

A falta de participação dos professores nas ações dentro do ambiente escolar é outro ponto apresentado pelas autoras, seja pela resistência a mudança, por pensarem que os gestores são autoritários ou até mesmo, por estarem “alienados” quanto as suas ações. Sobre a alienação, as autoras entendem que os professores podem sentir um vazio quanto aos sentidos de suas ações, seja por questões pessoais ou sociais.

[...] A nosso ver, as atividades profissionais da educação vão se esvaziando de sentidos, na medida em que eles vão se entregando às situações vivenciadas no cotidiano e não se identificam com aquilo que fazem ou consideram que fazem o seu melhor e não há outra possibilidade de se realizar tal atividade (Souza; Petroni e Dugnani, 2015, p. 59).

Para que as ações formativas sejam efetivadas no ambiente escolar, é fundamental que todos os profissionais estejam dispostos a ouvir, dialogar e assim trocar experiências e se apropriar de novas culturas, isso inclui, criar espaços para discussões e elaboração de estratégias a partir dos desafios apresentados.

Outra forma de modificar ações negativas dentro do ambiente escolar é elevando os profissionais envolvidos a uma consciência crítica, criando espaços para que esses profissionais possam ser ouvidos, participando de forma ativa e onde a escuta de todos os atores sejam respeitadas (Souza, Petroni e Dugnani, 2015).

É fundamental compreender que cada profissional desempenha um papel específico no processo formativo. É injusto julgar gestores e coordenadores pelas demandas que estão atendendo, pois, suas responsabilidades estão claramente definidas no projeto político-pedagógico da escola e devem ser atendidas. “Quando defendemos um trabalho em equipe, não defendemos que o sujeito seja desconsiderado, ao contrário, acreditamos em sua coletividade que se constitui na e pela singularidade do sujeito” (Souza; Petroni e Dugnani, 2015, p. 64).

Contudo, a responsabilidade pela formação continuada tanto na escola, como fora dela, não pode ser delegada somente ao Estado. Fusari (2015) afirma que cada educador é responsável pelo seu próprio processo de desenvolvimento, devendo tomar decisões e ter discernimento sobre os caminhos a seguir. Para ele, não há política ou programa de formação contínua que consiga aperfeiçoar um professor que não tenha o desejo de crescer ou que não reconheça o valor do processo de aprimoramento tanto pessoal quanto profissional, individual e coletivo.

CAPÍTULO III

TESSITURA DA PESQUISA: FUNDAMENTOS E CAMINHOS

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo eduko e me eduko. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 2013, p. 30-31).

A pesquisa e o ensino são processos indissociáveis, como destaca Freire (2013), pois investigar é fundamental para a prática educativa. Nesse sentido, o CP, ao atuar na formação continuada dos professores, também se posiciona como pesquisador, buscando compreender e transformar as práticas pedagógicas.

Neste capítulo, apresentamos os objetivos da pesquisa, os autores que contribuíram para a construção do estado do conhecimento, além dos caminhos metodológicos adotados, incluindo a abordagem da pesquisa, os instrumentos e procedimentos utilizados, bem como a análise dos dados que o estudo se propõe.

3.1 Desenhando o caminho: objetivos da pesquisa

3.1.1 Objetivo geral

- Analisar a atuação do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS.

3.1.2 Objetivos específicos

- Traçar o perfil e a trajetória profissional dos coordenadores pedagógicos que atuam na Educação Infantil da REME de Campo Grande/MS.
- Identificar a concepção de coordenação pedagógica do coordenador.
- Caracterizar as práticas de formações continuadas em serviço dos professores da Educação Infantil elaboradas pelos coordenadores pedagógicos.
- Pesquisar na SEMED como se dá a orientação sobre o trabalho do coordenador pedagógico nas Escolas Municipais de Educação Infantil.

3.2 Mapeando saberes: vozes e contribuições dos pesquisadores

Ao realizar o Estado do Conhecimento, buscamos:

[...] 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 dessa concepção, Romanowski e Ens (2006) destacam que o Estado do Conhecimento possibilita identificar lacunas, restrições e contribuições relevantes no campo pesquisado. Assim, este levantamento teve como objetivo mapear produções acadêmicas sobre a atuação do coordenador pedagógico na formação continuada de professores da Educação Infantil. Para isso, foram realizadas buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (CTD/CAPES) e na base de dados da UCDB, considerando o período de **2012 a 2022**.

Esse recorte temporal se justifica pela intenção de analisar a produção científica mais recente, considerando tanto sua quantidade quanto sua qualidade no campo da formação continuada na Educação Infantil. Foram utilizados como descritores os termos "coordenação pedagógica, Educação Infantil e formação continuada", além dos operadores booleanos AND, OR, NOT e aspas, a fim de refinar os resultados e localizar estudos alinhados ao objeto desta pesquisa.

Quadro 3 - Produções acadêmicas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2012 a 2022)

| Descritores | Resultados | Teses e dissertações | Produções selecionadas |
|---|------------|----------------------|------------------------|
| Coordenação pedagógica | 822 | 3 | - |
| Educação infantil | 10.343 | 50 | 2 T 1 D |
| "Coordenação pedagógica" AND infantil | 23 | - | - |
| "Coordenação pedagógica" AND formação AND "educação infantil" | 11 | - | - |
| "Coordenação pedagógica" AND "formação continuada" | 55 | - | - |
| Coordenação AND formação AND infantil | 64 | - | - |
| Coordenação AND "formação continuada" AND "educação infantil" | 14 | - | - |

| | | | |
|--|--------|----|-----|
| "Coordenação pedagógica" AND "formação continuada" AND "educação infantil" | 4 | - | - |
| Coordenação OR coordenador AND "formação continuada" | 79.021 | 50 | 1 D |

Fonte: elaborado pela autora.

Embora a pesquisa já estivesse delimitada em torno dos temas formação continuada no espaço escolar, Educação Infantil e coordenação pedagógica, inicialmente não havíamos definido o recorte específico a ser adotado, permanecendo a dúvida se o foco seria a formação continuada do coordenador pedagógico que atua na Educação Infantil ou a formação continuada do professor da Educação Infantil. Diante disso, nas buscas iniciais realizadas no Portal da CAPES, utilizando o descritor 'Educação Infantil', identificamos diversos estudos relevantes. Contudo, muitos deles estavam direcionados à formação continuada em outras etapas da Educação Básica ou centrados na criança, não abordando diretamente a atuação do coordenador pedagógico na formação docente no contexto da Educação Infantil.

Buscávamos, portanto, pesquisas que dialogassem com a temática da formação na Educação Infantil, com ênfase na formação continuada dos profissionais, especialmente aquela mediada pela atuação do coordenador pedagógico, além de investigações que utilizassem instrumentos de coleta de dados semelhantes aos que pretendíamos adotar. Nesse processo, selecionamos, inicialmente, três pesquisas que se mostraram fundamentais para subsidiar e orientar a construção deste estudo.

A primeira pesquisa analisada foi a tese de doutorado intitulada "Formação continuada numa perspectiva da educação para a inteireza: uma necessidade do professor de creche", realizada por Dinorá Meinicke na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), em 2017. A autora abordou o conceito de educação para a inteireza, compreendida como uma formação que contempla as diversas dimensões do ser humano – social, emocional, espiritual e racional. O objetivo da pesquisa foi investigar de que maneira as ações de formação continuada promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis/SC, entre 2013 e 2015, contribuíam para o desenvolvimento integral dos professores de creche. Com abordagem qualitativa e hermenêutica, o estudo utilizou entrevistas semiestruturadas e análise documental, tendo como participantes seis servidores da Diretoria de Educação Infantil da SME.

A relevância dessa pesquisa para o presente estudo reside na maneira como Meinicke (2017) concebe a formação continuada como um processo integral, que vai além do aprimoramento técnico e abrange o autoconhecimento e a autoformação dos profissionais da Educação Infantil. Embora a tese não tenha se centrado especificamente na atuação do coordenador pedagógico, seus resultados contribuem significativamente para refletir sobre diferentes concepções de formação e a importância de se considerar o ser humano em sua totalidade. Além disso, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, utilizando entrevistas semi-estruturadas como instrumento para a produção de dados, recurso que se alinham aos objetivos desse estudo.

A segunda pesquisa analisada foi a tese de doutorado “Saberes e fazer docentes na Educação Infantil: tempos formativos e a constituição da docência”, elaborada por Carla Tatiana Moreira do Amaral Silveira, também na PUCRS, no ano de 2021. O estudo investigou as experiências formativas vividas por professoras da Educação Infantil e como essas experiências contribuíram para a constituição de seus saberes e fazer docentes.

A autora destacou a importância da formação inicial e continuada, bem como a relevância das práticas coletivas, dos princípios do cuidado e do acolhimento, e do papel da BNCC no fortalecimento da reflexão e transformação das práticas pedagógicas. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada com professoras de uma escola pública da Serra Gaúcha e utilizou entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados. A análise foi conduzida com base na técnica proposta por Bardin (2016), organizada em cinco categorias que buscavam compreender os tempos formativos das docentes.

A contribuição desta pesquisa para o desenvolvimento da presente investigação se dá pelo aprofundamento no debate sobre a constituição da identidade docente a partir dos processos formativos vividos ao longo da trajetória profissional. Ainda que Silveira (2021) não tenha centrado seu estudo no papel do coordenador pedagógico, a valorização das práticas coletivas e da formação contínua como elementos fundamentais para o aprimoramento da docência reforçam a importância de ações formativas intencionais planejadas no interior das instituições, especialmente aquelas mediadas pela coordenação pedagógica. Assim, a pesquisa oferece suporte teórico e metodológico para pensar os tempos, espaços e modos de formação continuada no cotidiano da Educação Infantil.

A terceira pesquisa que compõe este levantamento é a dissertação de mestrado “Desenvolvimento profissional docente no contexto da aprendizagem ubíqua: um modelo para o

ciclo de formação continuada”, desenvolvida por Débora Valletta, na PUCRS, em 2015. A autora investigou um modelo de formação continuada que integrava o uso de tecnologias digitais, especialmente tablets e aplicativos educacionais, no contexto da aprendizagem ubíqua, ou seja, aquela que pode ocorrer em qualquer tempo e espaço, mediada por dispositivos móveis. O estudo, de natureza qualitativa, foi conduzido como um estudo de caso em uma escola privada de Porto Alegre/RS, envolvendo professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os instrumentos de coleta de dados foram questionário semiestruturado, entrevistas e observação direta. A análise dos dados foi realizada com base na Análise Textual Discursiva, segundo os pressupostos de Moraes e Galiazzo (2011). A pesquisa evidenciou mudanças nas práticas pedagógicas dos docentes participantes, destacando o papel da inovação e da intencionalidade pedagógica na formação em serviço.

Apesar do uso de tecnologias não compor o foco central desta dissertação, a pesquisa de Valletta (2015) contribui de forma significativa ao refletir sobre a formação continuada em serviço como um processo dinâmico, inovador e articulado às necessidades contemporâneas da prática docente. No momento da delimitação desta pesquisa, ainda havia dúvidas quanto à inclusão do eixo tecnológico como elemento formativo, e, mesmo que essa vertente tenha sido pouco abordada na pesquisa, optamos por não descartá-la completamente na fundamentação teórica. A valorização da intencionalidade e do planejamento na formação continuada, aspectos destacados por Valletta, também encontram eco na atuação do coordenador pedagógico, cuja função exige sensibilidade e comprometimento com a transformação das práticas docentes, ainda que em contextos diversos.

Ao realizar uma nova busca, utilizando os descritores “**COORDENACAO OR COORDENADOR AND "FORMACAO CONTINUADA"**” no portal da CAPES, encontramos a dissertação de mestrado intitulada “Reunião pedagógica: a formação continuada no espaço escolar”, realizada por Grasiela Zimmer Vogt, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), em 2012. A autora investigou como as reuniões pedagógicas realizadas no ambiente escolar contribuem para a formação continuada dos professores e quais são os efeitos dessas ações formativas na prática docente. A pesquisa, de abordagem qualitativa, destaca o papel do coordenador pedagógico como articulador dessas formações, ressaltando a importância de mediações pedagógicas que estejam em sintonia com as demandas do cotidiano escolar. Vogt (2012) defende que a formação continuada deve ser situada, crítica e construída no contexto em que os professores atuam, tendo como base a escuta e o diálogo constante.

A contribuição da pesquisa é significativa por reforçar a centralidade do coordenador pedagógico na organização e condução das práticas formativas no interior da escola, especialmente por meio das reuniões pedagógicas. O estudo oferece subsídios para pensar a formação continuada como um processo cotidiano e integrado à rotina escolar, o que dialoga diretamente com os objetivos da presente pesquisa, ao considerar as reuniões pedagógicas como espaços potentes de formação na Educação Infantil. Além disso, permite aprofundar a análise sobre como essas ações são planejadas, desenvolvidas e avaliadas, ampliando a compreensão sobre os desafios enfrentados pelos coordenadores pedagógicos e as possibilidades de atuação no contexto da formação docente.

Quadro 4 - Produções no portal de teses e dissertações da UCDB (2012 a 2022)

| Descritores | Resultados | Teses e dissertações | Produções selecionadas |
|---|------------|-------------------------|------------------------|
| Coordenação pedagógica | 13 | 1 D | - |
| Coordenação pedagógica E educação infantil | 1 | 1 T | 1 T |
| Coordenação pedagógica E formação continuada | 2 | 2 T | - |
| Coordenador pedagógico | 13 | 3 D | 1 D |

Fonte: elaborado pela autora.

No acervo online da UCDB, partindo da busca pelos descritores: COORDENACAO PEDAGOGICA E EDUCACAO INFANTIL/COORDENACAO PEDAGOGICA E FORMACAO CONTINUADA foi encontrada uma tese de doutorado, intitulada “Formação e atuação da coordenação pedagógica na Educação Infantil no município de Ji-Paraná – RO”, conduzida por Ednéia Maria Azevedo Machado, na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), em 2021. A pesquisa teve como objetivo analisar o processo de formação continuada dos coordenadores pedagógicos e sua atuação nas instituições de Educação Infantil (pré-escola) da Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná, Rondônia. Com abordagem qualitativa, a autora utilizou como instrumentos de coleta de dados o questionário, a entrevista semiestruturada e a análise documental. Participaram da pesquisa cinco coordenadores pedagógicos e seis professoras da Educação Infantil. A análise dos dados foi realizada por meio da Análise de Conteúdo, permitindo a categorização dos resultados. A pesquisa concluiu que a formação continuada é fundamental para o desenvolvimento

profissional dos coordenadores pedagógicos, pois possibilita a articulação entre teoria e prática, promove o aprimoramento de suas ações formativas e contribui para uma atuação mais consciente e fundamentada dentro das instituições. Além disso, o estudo enfatiza a importância do conhecimento em Sociologia da Infância como base teórica para enriquecer a atuação das CPs na formação de professores.

A contribuição desse estudo para a presente pesquisa é significativa, especialmente por ter como foco central a atuação dos coordenadores pedagógicos da Educação Infantil e a formação continuada. Os achados da pesquisa de Machado (2021) reforçam a importância de compreender as especificidades da infância e de investir em formações fundamentadas que dialoguem com a prática pedagógica. Além disso, o contexto de uma rede municipal de ensino torna a investigação ainda mais próxima do foco da nossa pesquisa, contribuindo para a análise da função de coordenador pedagógico como formador no ambiente escolar.

Realizando uma nova busca no portal de teses e dissertações da UCDB, utilizando os descritores COORDENADOR PEDAGOGICO, foi encontrada a dissertação de mestrado “A ação do coordenador pedagógico no centro de Educação Infantil de Campo Grande/MS” realizada pela autora Ana Cristina Cantero Dorsa Lima, UCDB, 2014. O estudo teve como objetivo analisar a ação do coordenador pedagógico em um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, utilizando como base teórica a Sociologia da Infância e os estudos sobre formação docente centrada nos processos escolares. Com abordagem qualitativa, a pesquisa buscou compreender a atuação desse profissional no contexto investigado, e teve como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, aplicada a onze participantes, entre professores, equipe pedagógica e recreadores.

A relevância desta pesquisa para a presente dissertação reside em sua proximidade temática e geográfica, contribuindo para ampliar a compreensão sobre o papel do coordenador pedagógico como mediador de processos formativos no espaço escolar. Além disso, o estudo reforça a importância de práticas que respeitem a criança como sujeito ativo no processo educativo e evidencia a necessidade de ações formativas que articulem teoria e prática, alinhadas às especificidades da infância e ao cotidiano das instituições de Educação Infantil.

Os trabalhos encontrados no Portal da CAPES e no banco de dados da UCDB contribuíram significativamente para esta pesquisa, tanto pelos referenciais teóricos quanto pelas escolhas metodológicas que dialogam com o presente estudo. Todos os trabalhos analisados adotam uma

abordagem qualitativa e, em sua maioria — Lima (2014), Valletta (2015), Meinicke (2017), Silveira (2021) e Machado (2021) — utilizam a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados, o que favorece a compreensão da construção de pesquisas com esse perfil.

Além da aproximação metodológica, as produções apresentam temáticas convergentes com esta investigação, como: a história da educação no Brasil, as legislações educacionais vigentes, o surgimento da função de supervisor e coordenador pedagógico no país, a formação continuada no contexto escolar e, especialmente, a Educação Infantil — considerando a especificidade e a sensibilidade que essa etapa exige.

O contato com esses estudos possibilitou aprofundar a compreensão sobre a importância da atuação do coordenador pedagógico na Educação Infantil, destacando a necessidade de um olhar atento às questões relacionadas à formação continuada em serviço e ao conhecimento da Sociologia da Infância, por parte tanto dos coordenadores quanto dos professores. Esses elementos são fundamentais para o aprimoramento das práticas pedagógicas voltadas à infância e para a elevação da qualidade da educação oferecida nas instituições públicas do país.

A partir desse referencial, esta dissertação pretende contribuir com a reflexão sobre a atuação dos coordenadores pedagógicos nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, especialmente na etapa da Educação Infantil, com foco na formação continuada em serviço ofertada aos professores.

3.3 Construindo a pesquisa: abordagem, instrumentos e procedimentos

A metodologia adotada nesta investigação é de caráter qualitativo. Segundo Bauer e Gaskell (2002, p. 23), “a pesquisa qualitativa [...] lida com a interpretação das realidades sociais”. Partindo das ideias dos autores e dos objetivos da pesquisa, pretendemos investigar a atuação dos coordenadores pedagógicos da Educação Infantil frente a formação continuada dos professores no ambiente escolar, na busca de compreender o contexto dos participantes envolvidos.

Para isto, foram utilizados dois instrumentos para a produção de dados. Primeiro o Questionário que segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 201), o “questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Foi aplicado por meio da ferramenta Google Forms, visando realizar o levantamento do perfil e trajetória profissional dos coordenadores pedagógicos, a fim de captar o máximo de informações possíveis sobre os participantes da pesquisa.

No segundo momento, utilizamos a entrevista semiestruturada que para Ludke 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”. A intencionalidade foi conhecer a identidade dos participantes entrevistados a partir de seus conhecimentos; conhecer suas práticas nos espaços educativos, além de instigá-los a falar espontaneamente sobre a temática, desde que estivessem articulados ao tema da pesquisa e que esses se sentissem confortáveis diante dos questionamentos.

3.4 Cenários e protagonistas: contexto e participantes da pesquisa

A pesquisa investigou a atuação do coordenador pedagógico na REME de Campo Grande /MS, contemplando as sete regiões urbanas da cidade: Prosa, Segredo, Lagoa, Bandeira, Anhanduizinho, Imburussu e Centro. O critério de seleção foi: escolas municipais que ofertassem a etapa da pré-escola (grupos 4 e 5) e que contassem com coordenadores pedagógicos efetivos, aprovados em processo seletivo da REME para essa função.

Foram selecionadas sete CPs, uma de cada região, totalizando sete participantes. Para a coleta de dados, foram utilizados questionários e entrevistas semiestruturadas, alinhados aos objetivos da pesquisa.

Quadro 5 - Cenários da pesquisa

| INSTITUIÇÕES | REGIÕES | Nº DE CRIANÇAS ATENDIDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL | TURMAS | Nº DE PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL |
|--------------|---------------|---|--------------|--|
| Escola 1 | Segredo | 1380 | 7 G4 e 6 G5 | 13 |
| Escola 2 | Lagoa | 2000 | 7 G4 e 11 G5 | 33 |
| Escola 3 | Bandeira | 440 | 1 G4 e 1 G5 | 6 |
| Escola 4 | Prosa | 225 | 4 G4 e 5 G5 | 17 |
| Escola 5 | Imbirussu | 780 | 2 G4 e 3 G5 | 10 |
| Escola 6 | Anhanduizinho | 853 | 2 G4 e 4 G5 | 12 |
| Escola 7 | Centro | 552 | 2 G4 e 2 G5 | 7 |

Fonte: Participantes da pesquisa (2024).

Antes da coleta junto às CPs, realizamos um levantamento bibliográfico sobre o coordenador pedagógico como sujeito histórico, bem como estudos sobre a legislação da Educação Infantil e a formação docente. Para a seleção das participantes, solicitamos à SEMED, via protocolo, os dados das escolas municipais que ofertam a etapa da Educação Infantil (Pré-escola –

Grupos 4 e 5). Em resposta, recebemos uma lista com 88 escolas, contendo endereço, telefone e e-mail institucional.

O primeiro contato com as escolas foi realizado por e-mail, com o envio do link do questionário (via Google Forms). Como o retorno inicial foi de apenas 14 respostas, optamos por fazer ligações telefônicas diretamente para as secretarias das escolas, o que resultou em um total de 33 questionários respondidos. Algumas participantes relataram não ter tido conhecimento da pesquisa, o que sugere que o e-mail institucional pode não ter sido recebido ou repassado ao setor responsável. Duas CPs se recusaram a participar, por motivos pessoais não informados. Das 33 CPs que responderam ao questionário:

- 27 são efetivas na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (destacando-se que a profissão de pedagogo permite atuação em ambas as etapas);
- 5 não são efetivas pela REME;
- 4 nunca atuaram como professoras na Educação Infantil.

Por meio do questionário, foi observado que muitas das CPs buscam capacitar-se por meio de formações continuadas promovidas pela SEMED e por iniciativa própria.

Na segunda etapa da pesquisa, que consistiu nas entrevistas, selecionamos sete CPs conforme os critérios definidos: serem CPs efetivas como professoras da REME e aprovadas em algum dos processos seletivos realizados pela REME para a função de CP, todas as sete convidadas responderam positivamente e aceitaram participar.

Foram excluídos da seleção:

- Profissionais concursados como professores, mas que não foram aprovados no processo seletivo para CP;
- Profissionais que atuam na função de CP, mas não são efetivos como professores da REME e que foram contratados como apoio pedagógico e não fizeram o processo seletivo para CP.

Diante da baixa adesão por parte de alguns coordenadores em responder a primeira etapa da pesquisa, o questionário; seja por falta de conhecimento sobre a pesquisa, indisponibilidade de tempo ou outras limitações e considerando o interesse, a disponibilidade e o comprometimento demonstrados por uma das sete CPs entrevistadas, mesmo ela não sendo efetiva, optamos por incluí-la na pesquisa.

As CPs participaram de forma voluntária, com garantia de sigilo e uso exclusivo dos dados para fins acadêmicos, conforme os cuidados éticos exigidos. Todas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As entrevistas foram gravadas e transcritas para posterior análise.

A análise dos dados coletados a partir dos dois instrumentos possibilitou reconhecer que todas as profissionais que atuam nessa função possuem graduação em Pedagogia e especialização na área da educação e já atuaram em algum momento da carreira, na Educação Infantil, tanto como professoras regentes quanto substitutas. Também foi observado que seis das sete CPs, são efetivas da REME. Ressaltamos que um dos critérios era ser concursada; no entanto, ao entrevistar a última participante, ela informou que ainda não era concursada, mas havia sido classificada no último concurso para professor em 2024 e estava aguardando ser chamada. Diante da baixa adesão por parte de alguns coordenadores pedagógicos, seja por falta de conhecimento sobre a pesquisa, indisponibilidade de tempo ou outras limitações, e considerando o interesse, a disponibilidade e o comprometimento demonstrados por essa participante, optamos por incluí-la na pesquisa. Inicialmente, tentei contato por meio do e-mail institucional e, posteriormente, por ligações realizadas nas secretarias das escolas.

3.5 Decifrando realidades: análise dos dados do campo empírico

Os dados coletados foram analisados com base na análise de conteúdo, que, conforme Bardin (2016), corresponde a um conjunto de técnicas destinadas ao exame das comunicações. Esse método utiliza procedimentos objetivos e sistemáticos para descrever o conteúdo das mensagens, permitindo a identificação de indicadores, quantitativos ou não, que possibilitam a inferência de informações sobre as condições em que essas mensagens foram produzidas e recebidas.

Para organizar e estruturar os dados da pesquisa, seguimos as três etapas estabelecidas por Bardin (2016): 1) Pré-análise, 2) Exploração do material e 3) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

- **Pré-análise:** Inicialmente, foram selecionados os documentos e dados obtidos por meio de questionários e entrevistas. Realizamos leituras exploratórias e organizamos o material para definir as categorias de análise.

- **Exploração do material:** Nessa etapa, os dados foram codificados e classificados, permitindo a categorização das respostas das CPs. Esse processo possibilitou a identificação de padrões e recorrências nas falas das participantes.
- **Tratamento dos resultados, inferência e interpretação:** Com base nas categorias definidas, realizamos uma análise crítica dos achados, estabelecendo relações com a literatura da área e com os referenciais teóricos sobre formação continuada e a atuação das CPs na Educação Infantil.

A definição das categorias de análise ocorreu inicialmente de forma dedutiva, com base na literatura sobre formação continuada, coordenação pedagógica e Educação Infantil. Assim, estabelecemos categorias prévias relacionadas a aspectos como práticas formativas e desafios da coordenação pedagógica. Ao examinar os dados, já tínhamos uma ideia inicial das categorias, antes mesmo de realizar uma análise aprofundada.

Posteriormente, adotamos uma abordagem indutiva. A partir da leitura flutuante dos dados coletados, identificamos temas emergentes que permitiram o refinamento das categorias previamente definidas. Durante a análise das falas das CPs entrevistadas, consideramos elementos como suas concepções sobre o próprio papel, as estratégias empregadas na formação continuada dos professores e os desafios enfrentados no cotidiano escolar.

As categorias de análise foram organizadas da seguinte maneira:

Quadro 6 – Categorias e subcategorias de análise

| | |
|--|---|
| Perfil dos coordenadores pedagógicos da Educação Infantil na REME | Perfil profissional das coordenadoras pedagógicas entrevistadas |
| | Trajetória profissional das coordenadoras pedagógicas |
| Ser coordenador pedagógico na Educação Infantil | Concepção das coordenadoras pedagógicas sobre criança, infância e Educação Infantil |
| | Conhecimento das coordenadoras pedagógicas sobre a finalidade da Educação Infantil |
| | Concepção das coordenadoras pedagógicas sobre sua profissão |
| | Concepção das coordenadoras pedagógicas sobre sua atuação |

| | |
|---|---|
| Práticas de formação continuada em serviço dos coordenadores pedagógicos | Formações ofertadas aos coordenadores pedagógicos pela SEMED |
| | A importância da formação específica para coordenadores da Educação Infantil |
| | Formação continuada ofertada pelos coordenadores pedagógicos aos docentes na escola |

Fonte: elaborado pela autora.

A partir dessas categorias, foi possível interpretar como as CPs compreendem sua atuação na formação docente e como organizam as ações formativas dentro do ambiente escolar. Essa análise nos conduziu à reflexão sobre o papel do CP na consolidação de uma cultura de formação continuada na Educação Infantil, temática central do próximo capítulo.

CAPÍTULO IV

AÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA NO ESPAÇO ESCOLAR

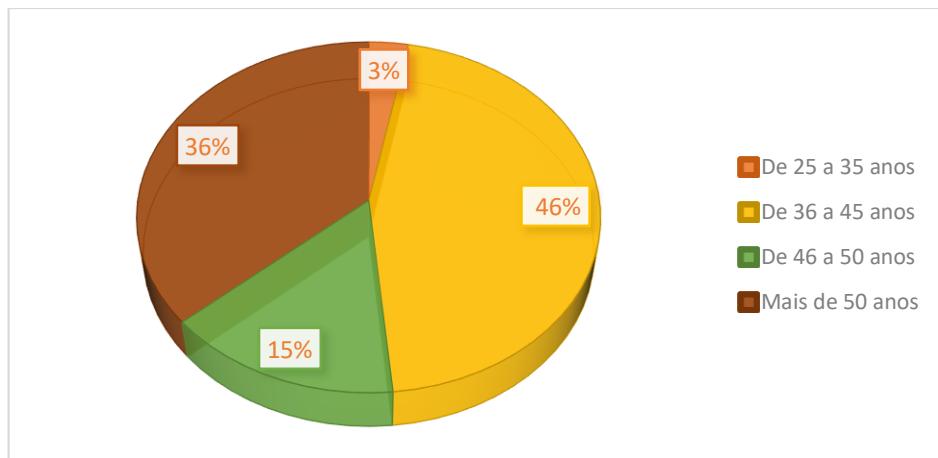
Gosto de ser gente, porque inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele (Freire, 2013, p. 52-53).

A pesquisa de campo contou inicialmente com a participação de trinta e três CPs, que responderam ao questionário disponibilizado via Google Forms. Posteriormente, foram realizadas entrevistas com sete CPs, selecionadas de acordo com critérios previamente definidos. As participantes eram provenientes das sete regiões da cidade de Campo Grande: Centro, Segredo, Prosa, Imbirussu, Lagoa, Bandeira e Anhanduizinho, o que possibilitou captar uma diversidade de contextos e vivências. Com isso, buscamos compreender quem são essas profissionais e como realizam suas práticas formativas no âmbito escolar.

O questionário permitiu um primeiro levantamento de informações relevantes, sendo observado que todas as respondentes eram do sexo feminino. Essa homogeneidade de gênero reflete a predominância de mulheres no exercício da coordenação pedagógica na REME. Além disso, a participação de todas as regiões da cidade no questionário facilitou a seleção das CPs para a segunda etapa da pesquisa, garantindo representatividade regional.

A análise da faixa etária das participantes evidenciou uma diversidade geracional no exercício da coordenação pedagógica. Entre as respondentes, 36,4% (12 CPs) possuem mais de 50 anos; 15,2% (5) têm entre 46 e 50 anos; 45,5% (15) estão na faixa de 36 a 45 anos; e apenas 3% (1 CP) têm entre 25 e 35 anos. Essa distribuição etária é um indicativo da pluralidade de experiências e perspectivas que permeiam o papel do CP.

Gráfico 1 - Faixa etária das coordenadoras que responderam o questionário via Google forms



Fonte: Elaborado pela autora.

O tempo de serviço variou entre as participantes, o que evidencia a coexistência de profissionais com diferentes níveis de experiência na função. Em relação à formação acadêmica, todas as CPs possuem qualificação compatível com as exigências da função, refletindo um perfil acadêmico consolidado. Dentre as respondentes, 93% (31 CPs) possuem especialização na área da Educação, 3% (1 coordenadora) têm mestrado e 3% (1 coordenadora) possui pós-doutorado.

Quanto ao vínculo empregatício, 84,8% (28 CPs) são concursadas pela REME, enquanto 15,2% (5) não possuem vínculo efetivo. Além disso, a maioria das participantes, 87,8% (29 CPs) relataram ter experiência prévia como professoras na Educação Infantil, destacando a importância dessa vivência prática para a atuação na coordenação pedagógica.

As CPs relataram atender de 4 a 13 turmas de Educação Infantil, dependente do tamanho da escola, com equipes docentes compostas por diferentes profissionais, incluindo Pedagogo (a), professor (a) de Arte e professor (a) de Educação Física. Essa diversidade no acompanhamento pedagógico reflete a complexidade e a necessidade de articulação constante no cotidiano das CPs.

A análise dos questionários revelou que a maioria das CPs possuía experiência prévia como professoras da Educação Infantil e eram efetivas na REME. Além disso, ficou evidente que essas profissionais buscavam aprimoramento constante, seja por meio de formações continuadas ofertadas pela SEMED, seja por iniciativas pessoais.

Na segunda fase da pesquisa, das sete CPs entrevistadas, seis afirmaram ser concursadas pela REME. Uma das participantes, que inicialmente havia indicado ser concursada no

questionário, esclareceu durante a entrevista que apenas havia sido classificada no concurso da REME de 2023 e aguardava convocação. No entanto, ela demonstrou grande interesse em contribuir para a pesquisa e compartilhar suas experiências.

A combinação das respostas dos questionários e das entrevistas proporcionou uma visão abrangente das características do grupo pesquisado, essenciais para compreender como o perfil das CPs influencia suas práticas de formação continuada e a articulação da formação dos professores da Educação Infantil. A partir desses dados, foram analisadas as concepções dessas profissionais e suas práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil.

4.1 Perfil dos coordenadores pedagógicos da Educação Infantil na REME

Nesse subitem, analisamos o perfil profissional das sete CPs entrevistadas, considerando sua formação acadêmica, o tempo de experiência como professoras na Educação Infantil e o período de atuação na coordenação pedagógica. A seguir, apresentamos um quadro que sintetiza as formações acadêmicas e o tempo de experiência das CPs participantes.

4.1.1 Perfil profissional das coordenadoras pedagógicas entrevistadas

Quadro 7 - Participantes da Pesquisa: perfil profissional

| PARTICIPANTES | FORMAÇÃO | TEMPO DE ATUAÇÃO COMO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL | TEMPO DE ATUAÇÃO COMO CP NA EDUCAÇÃO INFANTIL |
|----------------------|--|---|--|
| CP 1 | <ul style="list-style-type: none"> • Graduada em Pedagogia; • Pós-graduada em Alfabetização e Coordenação Pedagógica. | 17 anos | 4 anos |
| CP 2 | <ul style="list-style-type: none"> • Graduada em Pedagogia. • Pós-graduada em Coordenação Pedagógica e em Psicopedagogia Institucional. • Mestre em Educação. | 11 anos | 13 anos |
| CP 3 | <ul style="list-style-type: none"> • Graduada em Pedagogia; • Pós-graduada em Educação Infantil e suas linguagens, Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar. | 8 anos | 6 anos |
| CP 4 | <ul style="list-style-type: none"> • Formada no Magistério; • Graduada em Pedagogia; • Pós-graduada em Gestão Escolar. | - | 1 ano |

| | | | |
|------|--|--------|---------|
| CP 5 | <ul style="list-style-type: none"> • Formada no Magistério em (Educação Infantil); • Graduada em Pedagogia (Administração e Supervisão Escolar) e Pedagogia (Anos Iniciais do Ensino Fundamental); • Pós-graduada em Alfabetização e Letramento, e Educação Especial. | 8 anos | 7 anos |
| CP 6 | <ul style="list-style-type: none"> • Graduada em Pedagogia; • Pós-graduada em Administração Escolar e Coordenação Escolar. | 6 anos | 14 anos |
| CP 7 | <ul style="list-style-type: none"> • Graduada em Pedagogia e Artes Visuais; • Pós-graduada em Educação especial na perspectiva inclusiva, Coordenação pedagógica e supervisão escolar e, Neuropsicopedagogia Clínica. | 2 anos | 1 anos |

Fonte: elaborado pela autora.

Os dados apresentados demonstram que todas as CPs entrevistadas investem em sua formação profissional, visando desempenhar sua função com qualidade. Essa busca é importante para organizar, gerir e orientar as práticas pedagógicas, assegurando que estas estejam alinhadas aos objetivos educacionais. Diante disso, torna-se crucial compreender como essas práticas se concretizam na formação continuada dos professores, especialmente na Educação Infantil, foco central desta pesquisa.

Abandona-se o conceito obsoleto de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. [...] Esse conceito parte da base de que o profissional de educação é construtor de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva (Imbernón, 2011, p. 51).

Por isso, a função do CP é de suma importância. Ao assumir a coordenação, o CP continua sendo professor; sua experiência contribui para a construção de sua prática, e sua busca pelo conhecimento pode inspirar os professores a modificarem ou ampliarem suas práticas pedagógicas.

Segundo Oliveira (2015), a graduação em Pedagogia tem um papel fundamental na formação do CP, pois permite que ele compreenda e experiencie aspectos teóricos, metodológicos e práticos da Educação Infantil. No entanto, a formação inicial, por si só, não é suficiente. A especialização se apresenta como uma oportunidade adicional para ampliar conhecimentos, refletir sobre a própria prática e aprofundar a compreensão sobre sua atuação profissional.

Assim, a coordenação deve ser exercida por um profissional “responsável por organizar, gerir, dirigir e orientar as atividades daqueles que trabalham visando um objetivo em comum no processo pedagógico” (Santos e Rebolo, 2022, p. 898). Acreditamos que essa função é indispensável em todas as etapas da Educação Básica. No entanto, nesta pesquisa, abordamos especificamente a atuação desse profissional na formação continuada centrada no espaço escolar, com foco nos professores da Educação Infantil.

4.1.2 Trajetória profissional das coordenadoras pedagógicas

A seguir, apresentamos as trajetórias das CPs entrevistadas, que refletem o compromisso com a formação continuada e o desenvolvimento da Educação Infantil em suas respectivas práticas. Essas histórias evidenciam não apenas a dedicação profissional, mas também a importância de uma atuação focada na melhoria da qualidade educacional e das práticas pedagógicas.

A trajetória da CP 1 reflete um compromisso contínuo com a formação e aprimoramento da Educação Infantil, evidenciado pela sua formação em Pedagogia, com especializações em Alfabetização e Coordenação Pedagógica. Ao longo de sua carreira, destacou-se pela articulação entre teoria e prática, com ênfase na formação continuada dos professores e na troca de experiências profissionais. Sua visão sobre a coordenação pedagógica vai além da gestão administrativa, reconhecendo seu papel formativo no apoio técnico e pedagógico, fundamental para o desenvolvimento integral das crianças.

Nessa perspectiva, sua atuação dialoga diretamente com os pressupostos legais que fundamentam a Educação Infantil no Brasil. A LDB (1996), especialmente nos artigos 3º, que trata dos princípios do ensino, e artigo 67, que assegura a formação continuada dos profissionais da educação, reforçando a importância de investimentos na qualificação constante dos docentes e dos coordenadores pedagógicos. Além disso, a BNCC (2017) se apresenta como um documento normativo que orienta as práticas pedagógicas na Educação Infantil, reafirmando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e a importância de práticas educativas planejadas, intencionais e fundamentadas nos campos de experiências.

No entanto, mencionar esses documentos significa compreender que, embora estabeleça princípios, direitos e objetivos que visam assegurar uma Educação Infantil de qualidade, eles por si só não são suficientes para garantir a efetivação dessas diretrizes no cotidiano escolar. As fragilidades nas condições de trabalho, na infraestrutura das unidades e na oferta de formação

continuada ainda constituem entraves significativos. Nesse cenário, o coordenador pedagógico assume um papel fundamental não apenas na aplicação do que preconiza a BNCC (2017), mas também na mediação crítica desse documento, buscando caminhos que fortaleçam as práticas docentes e assegurem experiências educativas que promovam o desenvolvimento integral das crianças.

A trajetória da CP2 evidencia uma forte relação entre sua experiência como professora e sua atuação como coordenadora pedagógica na Educação Infantil. Seu percurso profissional teve início em 2009, quando foi aprovada em concurso público, assumindo o cargo de professora na REME em 2010, após atuar por uma década em instituições privadas, sempre com foco na Educação Infantil. Em 2013, passou a exercer a função de coordenadora pedagógica na pré-escola, cargo que ocupa até o presente momento. Assim como a CP1, sua prática é marcada pelo compromisso com a formação continuada e com o desenvolvimento profissional, o que se reflete em sua participação em processos seletivos e na aprovação em um segundo concurso em 2016, garantindo sua permanência na rede pública.

Sua fala revela não apenas a paixão pela Educação Infantil, mas também um olhar atento e sensível aos desafios que perpassam o cotidiano escolar, como a falta de tempo, a sobrecarga de trabalho e a desvalorização da função de coordenadora pedagógica. Ao afirmar que os documentos normativos ofertados pela REME são, por vezes, superficiais, CP2 traz uma crítica relevante, que merece ser discutida. Tal percepção pode estar relacionada tanto à distância entre o que os documentos preveem e as condições concretas de trabalho nas instituições, quanto à dificuldade em transformar diretrizes gerais em práticas efetivas, contextualizadas e significativas no ambiente escolar.

Esse posicionamento evidencia uma tensão comum no campo educacional: a existência de documentos que, embora fundamentais para nortear a prática, nem sempre dialogam de forma direta com as especificidades do cotidiano da Educação Infantil. Ao mesmo tempo, sua fala reforça que, diante dessas limitações, cabe ao CP, enquanto formador, construir coletivamente com os professores caminhos que ressignifiquem tais orientações frente à realidade de cada contexto escolar.

Portanto, sua trajetória e sua postura revelam não só a defesa de uma Educação Infantil de qualidade, centrada na escuta e no respeito às infâncias, mas também o entendimento de que a

formação continuada no espaço escolar é importante para superar os desafios impostos tanto pelas condições materiais quanto pelos limites dos próprios documentos normativos.

Nesse sentido, Whitaker (2015) destaca que o atendimento às demandas educacionais deve estar pautado em uma formação consistente, abrangendo não apenas os docentes, mas toda a equipe escolar. Esse aspecto reforça a importância do papel desempenhado pelas CPs, que atuam diretamente na formação continuada dos professores e na promoção de um ambiente educativo comprometido com o desenvolvimento integral das crianças. Além disso, garantir uma formação de qualidade é fundamental para evitar a influência de setores economicamente dominantes, que frequentemente impõem uma lógica voltada ao lucro, ao consumo e às relações de poder. Dessa forma, é necessário construir uma educação que não seja determinada exclusivamente por interesses políticos e econômicos, mas que priorize a qualidade da educação e o bem-estar das crianças.

Esse compromisso com a formação e a qualificação docente também se reflete na trajetória da CP3 na Educação Infantil, função que exerce desde 2018, após sua aprovação em processo seletivo da SEMED. Antes de assumir a coordenação pedagógica, atuou como professora da Educação Infantil de 2010 a 2018, experiência que contribuiu significativamente para sua compreensão dos desafios da prática docente e da importância de uma formação continuada que dialogue com as necessidades do cotidiano escolar.

Para a CP3, a finalidade da Educação Infantil está centrada no desenvolvimento de habilidades específicas, como coordenação motora fina, coordenação motora ampla, escuta e fala, a CP3 revela uma concepção que, embora dialogue com aspectos importantes do desenvolvimento infantil, pode limitar a compreensão sobre a complexidade dessa etapa. Tal visão, focada predominantemente em habilidades individuais, corre o risco de reduzir a Educação Infantil a um espaço de preparação para etapas posteriores, desconsiderando, em certa medida, seu caráter social, cultural e formativo mais amplo, como preconizam os documentos oficiais (DCNEIs, 2010; LDB, 1996, BNCC, 2017) e os estudos da Sociologia da Infância.

Sua atuação como CP tem se pautado na articulação dos direitos de aprendizagem e dos campos de experiências, conforme previsto na BNCC (2017) e nas DCNEIs (2010). Nesse sentido, busca promover o desenvolvimento profissional dos docentes, incentivando momentos de estudo, reflexão e troca de experiências, sempre considerando as demandas que emergem da prática. Além disso, defende a necessidade de uma formação específica para coordenadores pedagógicos que

atuam na Educação Infantil, como forma de assegurar um acompanhamento mais qualificado e uma prática pedagógica alinhada às especificidades dessa etapa.

A CP 4 iniciou sua trajetória profissional na REME há 20 anos, com um concurso voltado para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Embora não tenha tido uma experiência contínua como professora na Educação Infantil, sua carreira inclui passagens como docente nos Anos Iniciais e substituições esporádicas na Educação Infantil, o que lhe proporcionou conhecimento sobre as práticas pedagógicas. Além disso, exerceu a função de diretora de escola na REME, o que ampliou sua visão sobre gestão escolar e articulação pedagógica. Em 2024, a CP 4 assumiu a função na Educação Infantil, onde tem se dedicado a garantir que as crianças tenham um primeiro contato enriquecedor com a escola, além de adotar práticas formativas voltadas ao desenvolvimento contínuo dos professores, sempre com ênfase no respeito e valorização do trabalho docente.

A trajetória da CP5 evidencia uma profissional comprometida com a Educação Infantil, que busca constantemente qualificar sua atuação e contribuir para a formação dos professores. Iniciou sua carreira em 2011 como professora de Educação Infantil, cargo que exerceu por oito anos, até ser aprovada, em 2017, no concurso público da REME, passando a atuar como coordenadora pedagógica. Desde então, tem se dedicado a enfrentar os desafios da função, sobretudo no que se refere à formação continuada dos docentes e ao acompanhamento das práticas pedagógicas. Atualmente, acompanha turmas do grupo 4 e grupo 5 da Educação Infantil, reafirmando seu compromisso com a qualificação do trabalho pedagógico, apesar dos desafios impostos pela falta de tempo institucionalizado e pela desvalorização da função.

Sua busca por formação é marcada, inclusive pela participação no grupo de estudos do PPGE/UCDB, o que revela não apenas seu compromisso pessoal com a melhoria da prática, mas também escancara uma problemática estrutural da rede pública: a insuficiência de políticas institucionais que garantam formação continuada adequada, específica e gratuita para os coordenadores pedagógicos, especialmente na Educação Infantil.

Quando profissionais precisam arcar com quaisquer custos relacionados à sua formação para suprir lacunas deixadas pela gestão pública, evidencia-se um cenário de precarização e desvalorização da função, que contradiz os discursos oficiais sobre a importância da formação permanente para a melhoria da qualidade da educação. Soma-se a isso desafios como a falta de tempo institucionalizado para estudo e reflexão coletiva, bem como o reconhecimento limitado do papel do coordenador pedagógico na Educação Infantil.

Para Tardif (2010), ao se responsabilizarem pela própria formação, assumindo custos materiais, emocionais e financeiros, os professores acabam tomando para si uma responsabilidade que deveria ser coletiva e institucional. Ainda assim, a CP5 demonstra persistência e engajamento, reafirmando a importância da formação continuada não apenas como uma demanda pessoal, mas como um direito profissional e uma necessidade para qualificar as práticas no cotidiano escolar.

A CP 6 atua na Pré-escola da REME desde 2010, totalizando 14 anos de experiência. Inicialmente, ingressou como professora concursada para os dois períodos e, devido à demanda da escola, assumiu funções de supervisão e orientação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nos primeiros anos, trabalhou como supervisora do 1º ao 5º ano e, posteriormente, como orientadora do 3º ao 5º ano. Desde 2018, passou a atuar exclusivamente com a Educação Infantil, 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, e, nos últimos três anos, tem focado mais sua atuação na supervisão do que na formação continuada. Apesar de a nomenclatura da função ser "coordenadora pedagógica", sua atuação se dá principalmente na supervisão, especialmente após mudanças na equipe, como aposentadorias de outros profissionais. Seu trabalho envolve suporte pedagógico aos professores, organização das formações continuadas com o apoio de outra professora readaptada na coordenação, além do atendimento às famílias e aos alunos. A coordenação das formações na escola segue as diretrizes da SEMED, mas há uma busca por abordagens mais práticas e criativas para atender às demandas da equipe docente. Além disso, a CP organiza momentos estruturados de troca de experiências entre os professores, como encontros bimestrais e mensais, planejamento coletivo e a escolha de projetos a serem desenvolvidos com as crianças.

A própria fala da CP 6 revela essa tensão quando aponta para a necessidade de buscar abordagens mais práticas e criativas que atendam, de fato, às demandas do cotidiano docente. Isso evidencia que, muitas vezes, as formações promovidas pela SEMED, ainda que importantes, não conseguem dar conta das especificidades da Educação Infantil e dos desafios emergentes no cotidiano escolar. Assim, a atuação da CP vai além do simples cumprimento das diretrizes, exigindo intencionalidade, escuta atenta às necessidades da equipe e mediação pedagógica que faça sentido para a realidade da escola. Para Placco, Almeida e Souza (2011), o papel do coordenador pedagógico vai muito além da organização de formações pontuais, ele se constitui como um "formador de formadores", alguém que, por meio da escuta, da mediação e da reflexão coletiva, promove situações de aprendizagem que favorecem o desenvolvimento profissional dos docentes.

No entanto, como revela a própria fala da CP 6, as condições de trabalho nem sempre favorecem que essa dimensão formativa se efetive de forma plena.

A CP 7 iniciou sua trajetória na Educação Infantil em 2013, quando começou a atuar como professora, função que exerceu por cinco anos. Em 2018, passou a atuar como CP, função que tem se dedicado a apoiar os professores no desenvolvimento de suas práticas e na implementação de metodologias efetivas para o aprendizado infantil. A CP sempre foi muito engajada em questões de formação continuada, buscando o aprimoramento da equipe docente e o melhor desenvolvimento das crianças. Ela afirma que, apesar das dificuldades, como o tempo limitado e as demandas administrativas, tem como foco o fortalecimento das práticas pedagógicas e a criação de um ambiente de colaboração e aprendizado contínuo. Para ela, a Educação Infantil exige formação técnica, uma profunda dedicação emocional e profissional. Ela acredita que a qualidade da educação passa, acima de tudo, pela valorização dos profissionais e pela promoção de espaços de reflexão e troca. Ao longo de sua trajetória, tem buscado sempre equilibrar a gestão e o apoio pedagógico, reconhecendo a importância da equipe para a construção de um ambiente de aprendizagem saudável e estimulante.

4.2 Ser coordenador pedagógico na Educação Infantil

Este subitem aborda as concepções das CPs sobre a criança, a infância e a Educação Infantil, considerando os pressupostos teóricos, filosóficos e pedagógicos que sustentam suas práticas. O entendimento sobre o papel da criança e da infância nesse contexto, assim como o papel da Educação Infantil, reflete diretamente nas ações e decisões das CPs no cotidiano escolar.

4.2.1 Concepção das coordenadoras pedagógicas sobre criança, infância e Educação Infantil

A partir das respostas das CPs, é possível identificar diferentes perspectivas sobre a infância e a criança, refletindo concepções teóricas e práticas no contexto da Educação Infantil. As entrevistadas enfatizam a infância como uma fase fundamental na constituição do sujeito, reforçando a ideia de que é nesse período que se estabelecem as bases para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança, sendo um momento singular e determinante.

Esse entendimento aparece em falas como:

A infância é uma fase importantíssima na vida de qualquer ser humano. [...] É necessário ter um olhar diferenciado para essa fase e para essa criança, que necessita tanto de cuidado quanto de educação, de forma articulada (CP1).

A infância é nossa primeira experiência como sujeito de direito, como pessoa. É tão importante quanto qualquer outra fase da vida e, por isso, deve ser vista com seriedade (CP2).

Nessas falas, há um reconhecimento da infância como uma etapa formativa que requer atenção diferenciada, alinhando-se a concepções contemporâneas da Sociologia da Infância e outras áreas do conhecimento que estudam as crianças.

Para Sarmento (2009), a infância deve ser compreendida como uma categoria geracional, organizada a partir da construção social e cultural, modificada por diferentes contextos históricos e sociais. Para o autor, ao estudar a infância é necessário que o pesquisador articule as semelhanças e diferenças presentes nos diversos tipos de infâncias.

Farias (2023), ao entrevistar Manuel Sarmento, verificou que ele entende que, apesar das situações individuais e diversas que todas as crianças enfrentam, existe algo que as une: em qualquer contexto, todas as crianças têm uma relação de dependência estrutural dos adultos, algo que não ocorre com outros grupos etários. Ao analisá-las sob a ótica da Sociologia da Infância, é crucial refletir sobre os elementos compartilhados por todas as crianças.

Portanto, quando falamos em criança é necessário observá-las para além do estereótipo de seres incapazes. Por isso, é fundamental que tanto coordenadores pedagógicos quanto professores que atuam nas instituições de Educação Infantil saibam a importância de pesquisas e ações que coloquem a criança como protagonista de sua própria vida, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Partindo dessa concepção de infância e criança, é necessário refletir sobre o papel que os CPs ocupam nesses espaços.

Um ponto recorrente nas falas das CPs é a visão da criança como um sujeito ativo e competente, que participa do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Essa perspectiva se contrapõe à ideia tradicional de criança como "tábula rasa", ou seja, como um ser passivo que apenas recebe conhecimento. Isso é evidenciado em relatos como:

A criança não é um ser em devir, uma 'tábula rasa'. Ela é um sujeito, uma pessoa que precisa viver plenamente sua infância, sendo reconhecida como protagonista desse período (CP2).

A criança já traz consigo capacidades e conhecimentos próprios. [...] Nós, enquanto educadores, precisamos buscar recursos para ajudá-la a se desenvolver (CP5).

O entendimento da CP2 e CP5 dialogam com os estudos de Sarmento (2009), que defende a criança como produtora de cultura e participante ativa no meio social. Outro aspecto recorrente na fala das CPs é o papel do cuidado e do afeto na infância, por meio do acolhimento presente no processo educativo das crianças pequenas.

No entanto, ao questionar a CP3 sobre sua concepção de criança, ela trouxe a fala muito recorrente no senso comum, equivocada diante dos estudos contemporâneos da infância.

A criança, desde o nascimento, já está sendo estimulada. São vários estímulos que ela recebe e vai absorvendo, como uma esponja, de acordo com o ambiente em que está inserida (CP3).

Ao recorrer à metáfora da “esponja”, a CP3 expressa uma concepção ainda vinculada a abordagens tradicionais, que enxergam a criança como um ser passivo diante das influências do meio. Embora essa visão ainda seja bastante presente no senso comum, ela se distancia das concepções atuais da Sociologia da Infância, que comprehende a criança como um sujeito social, histórico e cultural, capaz de interpretar, ressignificar e coconstruir saberes e experiências no contexto em que está inserida (Sarmento, 2009).

Apesar de documentos como a BNCC (2017) e as DCNEIs (2010) reconhecerem as interações como eixo estruturante no processo de aprendizagem, acreditar que a criança está no mundo apenas para assimilar conhecimentos, sem produzir suas próprias aprendizagens, revela uma perspectiva reducionista. Essa visão desconsidera o protagonismo da criança na construção do conhecimento e, portanto, se contrapõe tanto às diretrizes desses documentos quanto às concepções contemporâneas sobre a infância e a educação.

As CPs 2 e 5 também destacam que o desenvolvimento infantil não pode ser dissociado do cuidado, o que está alinhado com os princípios da BNCC (2017) para a Educação Infantil. Exemplos disso aparecem em falas como:

Além do conhecimento, a criança precisa muito do afeto e do carinho do adulto para que esse processo aconteça de forma adequada (CP5).

A criança, nesse contexto, é um indivíduo vulnerável, que precisa de cuidados e orientações. A BNCC reforça que educar e cuidar são processos indissociáveis (CP7).

Esse olhar para o afeto e a humanização das interações é um fator indispensável para a qualidade da Educação Infantil e reflete uma visão mais ampla de desenvolvimento, indo além dos

aspectos cognitivos e acadêmicos. As CPs demonstram um entendimento consistente sobre a infância como um período estruturante do desenvolvimento humano, no qual a criança deve ser reconhecida como sujeito ativo, com direitos e potencialidades próprias. Além disso, destacamos a indissociabilidade entre educação e cuidado, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas que integrem aprendizado, afeto e acolhimento.

4.2.2 Conhecimento das coordenadoras pedagógicas sobre a finalidade da Educação Infantil.

A análise das respostas das CPs permite identificar diferentes perspectivas sobre a infância, a criança e a própria Educação Infantil. As respostas revelam uma intersecção entre perspectivas práticas e políticas, alinhadas à legislação educacional e às diretrizes curriculares. Três eixos principais emergem das falas: a Educação Infantil como espaço de formação integral da criança, de acolhimento e socialização, e de articulação entre cuidar e educar.

Algumas CPs reforçam a concepção de que a Educação Infantil deve ser uma etapa voltada de formação integral da criança, considerando seus aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos. Essa compreensão está alinhada à LDB (1996), Art. 29, que define a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, com foco no desenvolvimento pleno da criança.

Na Educação Infantil, a gente não só educa, mas também cuida. Esse cuidar e educar devem estar voltados para uma formação integral, pautada nos direitos das crianças, garantindo que elas tenham acesso a todas as linguagens e que os eixos de aprendizagem sejam bem desenvolvidos (CP1).

A finalidade da Educação Infantil é despertar todas as habilidades que a criança já tem. Ela não 'pode' ter essas habilidades, ela já as possui. A coordenação motora fina, a coordenação motora grossa, a escuta, a fala... tudo isso deve ser estimulado desde cedo (CP3).

Apesar de reconhecer a importância da ludicidade e do desenvolvimento da identidade infantil, a fala da CP7 ainda reflete uma concepção escolarizante, que compreende a Educação Infantil como uma etapa preparatória, o que se contrapõe às orientações legais vigentes: LDB (1996), DCNEIs (2010), BNCC (2017) e aos princípios que regem uma Educação Infantil centrada nas experiências, na brincadeira e no desenvolvimento integral.

A Educação Infantil tem como finalidade preparar a criança para o ambiente escolar e para seu desenvolvimento pleno. É um processo formativo em que, por meio da ludicidade, a criança aprende e constrói sua identidade como sujeito inserido na sociedade (CP7).

Abramowicz e Kramer (2023), criticam essa lógica de antecipação de conteúdos na Educação Infantil e a ênfase em avaliações de larga escala, que acabam por organizar o currículo e produzir uma determinada realidade educacional. As autoras explicam que essa lógica está, por um lado, relacionada a uma visão econômica, que entende a criança como um investimento futuro capaz de gerar impacto no Produto Interno Bruto - PIB. Por outro lado, observa-se uma tendência de submeter a Educação Infantil à lógica da escolarização formal, transformando-a em uma antessala do Ensino Fundamental, marcada pela antecipação da alfabetização e de conteúdos acadêmicos.

Para essas autoras, esse debate ultrapassa fronteiras nacionais, pois se insere em discussões globais que atribuem à Educação Infantil diferentes significados e finalidades. Tais concepções podem estar atreladas a demandas do mundo do trabalho, à redução das desigualdades sociais, às lutas feministas, à garantia dos direitos das crianças ou à ideia de investimento social, entre outras. Cada uma dessas visões impacta diretamente na definição do currículo e no modelo de educação que se deseja construir para as crianças. Nesse contexto, surge uma pergunta de caráter eminentemente político: qual é a nossa intenção em relação às crianças e que tipo de educação queremos construir para elas?

Assim, o ler e escrever na Educação Infantil não acontece de forma isolada, está integrado às experiências próprias da infância, como a brincadeira, a música e a literatura, seja ela oral, visual ou escrita, em seus diferentes gêneros, linguagens e contextos. O contato real, concreto e significativo com essas manifestações culturais é fundamental para que os processos de apropriação da linguagem escrita ocorram de maneira rica, sensível e coerente com a diversidade e a complexidade que caracterizam essa cultura. Além disso, é na infância que as crianças experimentam, criam e constroem novas possibilidades, ampliando seus repertórios e modos de ser e estar no mundo.

A infância não é só uma fase, ela é a vida pulsando cotidianamente, tal como a adultice, ou seja, ao viver não nos preparamos para o que virá, mas sim, para extraírmos do presente o máximo das possibilidades. O que estamos querendo afirmar é que a infância não é um devir, uma passagem ao que se será –adulto. A infância não é preparação de nada. Ela é o presente com todos os seus desafios postos. Nosso entendimento é o de que devemos atuar cotidianamente com as crianças, nos mais variados espaços institucionais, para garantir respeito, autonomia e cooperação, diferença e espaço para criar, brincadeira e a expressão da palavra, liberdade, pluralidade, autoestima (Abramowicz e Kramer, 2023, p. 9).

Essa compreensão amplia a visão da Educação Infantil, rompendo com a lógica meramente preparatória e enfatizando o desenvolvimento global da criança. As CPs também destacam a importância da Educação Infantil como espaço de acolhimento e socialização, em que se constroem vínculos afetivos e se desenvolvem habilidades sociais.

A Educação Infantil é a porta de entrada, o acolhimento. Falo isso com muita emoção porque é a primeira etapa da Educação Básica. Quando as crianças entram na Educação Infantil, elas precisam se encantar (CP2).

A finalidade da Educação Infantil, para mim, é a introdução da criança ao mundo social. (CP6).

Essas abordagens reforçam a perspectiva de uma Educação Infantil que respeita as especificidades da infância e promove experiências significativas para a formação cidadã da criança. As falas também evidenciam uma preocupação com a articulação entre cuidar e educar, reconhecendo que essas dimensões são indissociáveis no trabalho pedagógico.

A principal função da Educação Infantil, para mim, envolve tanto o cuidar quanto o educar, sendo essas duas ações complementares e fundamentais. No entanto, percebo que, nos últimos tempos, especialmente agora que voltei para a função de coordenadora, o cuidar tem assumido uma posição mais central (CP5).

A discussão sobre a integração entre o cuidar e o educar é necessária, uma vez que historicamente, esses aspectos foram tratados de forma separada, sendo a educação vista como atribuição da escola e o cuidado como responsabilidade da família. As CPs ressaltam que essa divisão é artificial e que a Educação Infantil deve integrar ambas as dimensões.

Abramowicz e Kramer (2023) reforçam que a função da Educação Infantil é múltipla, pois opera com as primeiras iniciações sociais. A escola, nesse sentido, é um espaço de construção de subjetividades, gênero, sexualidade, raça, classe social, língua, gramática e, portanto, quanto mais múltiplas forem as possibilidades de construção dessas subjetividades, mais modos de vida serão produzidos, acolhidos e expandidos.

Em síntese, as falas da maioria das CPs revelam uma compreensão alinhada às legislações e documentos norteadores sobre a finalidade da Educação Infantil, contemplando tanto seus objetivos pedagógicos quanto sociais e políticos. A Educação Infantil é compreendida como um espaço estruturante do desenvolvimento integral da criança, que promove o acesso à educação, ao cuidado e ao brincar. A análise indica que, além da função pedagógica, esse segmento cumpre um papel fundamental de acolhimento e formação social, devendo ser planejado com base no respeito

às especificidades da infância. A integração entre cuidado e educação, portanto, é reconhecida como necessária para assegurar uma prática de qualidade, conforme previsto nas normativas educacionais.

A infância não deve ser compreendida como uma fase transitória ou uma preparação para a vida adulta, mas sim como uma etapa plena, com significado próprio, marcada por experiências, descobertas e aprendizagens significativas. Assim como a vida adulta, a infância é vivida no presente, com seus desafios, possibilidades e singularidades.

4.2.3 Concepção das Coordenadoras Pedagógicas sobre sua Profissão

As CPs da Educação Infantil compreendem sua profissão como um trabalho que exige um olhar atento e sensível às especificidades da infância. O conhecimento sobre as características das crianças possibilita uma atuação qualificada, favorecendo uma mediação significativa entre professores, alunos e a comunidade escolar.

A experiência em sala de aula contribui significativamente para essa percepção, tornando possível compreender melhor as necessidades dessa etapa, que se diferencia das demais fases da Educação Básica. Como destaca uma das CPs:

Ser coordenador pedagógico na Educação Infantil é ter um olhar atento e respeitoso para as especificidades dessa fase. Conhecer as características das crianças é primordial para atuar com qualidade. O fato de ter experiência em sala de aula me faz perceber melhor as necessidades da infância, que é uma etapa totalmente diferente das demais (CP1).

Além do compromisso com a formação docente e com a organização do trabalho pedagógico, muitas CPs destacam o prazer e o encantamento que sentem ao atuar na Educação Infantil. O contato diário com as crianças possibilita trocas ricas e surpreendentes, tornando a prática profissional significativa. No entanto, essa atuação não se resume ao encantamento, pois envolve desafios como a escassez de recursos e a necessidade de buscar soluções para garantir um ambiente educativo de qualidade. Diante dessas dificuldades, o papel do CP é assegurar que cada criança seja respeitada, tenha espaço para se expressar e vivencie plenamente sua infância. Como afirma uma das participantes:

Para mim, ser CP na Educação Infantil é, antes de tudo, um grande prazer e uma alegria enorme. Trabalhar com crianças é encantador, pois, mesmo que estejamos ali para ensinar, são elas que nos surpreendem diariamente. [...] No entanto, também envolve muita responsabilidade, especialmente quando nos deparamos com a falta de recursos e precisamos buscar soluções para oferecer um ambiente de qualidade (CP2).

Outro aspecto relevante da profissão é a articulação entre os campos de experiência e os direitos de aprendizagem no cotidiano escolar. A Educação Infantil não se restringe à sala de aula; a aprendizagem acontece em diversos espaços da escola. Nesse sentido, a CP tem a responsabilidade de apoiar os professores na construção de práticas que integrem esses diferentes contextos de forma intencional e significativa. Conforme mencionado por uma das entrevistadas:

A aprendizagem não acontece apenas dentro da sala de aula, mas em todos os espaços da escola, como no recreio, na entrada e na quadra (CP3).

A mediação entre escola, família e professores também é considerada uma das funções centrais da CP. Esse alinhamento é fundamental para garantir o desenvolvimento pleno das crianças, especialmente na primeira infância, fase em que a parceria entre esses agentes influencia diretamente a aprendizagem e o bem-estar infantil. Nesse sentido, uma das CPs destaca:

O papel do coordenador pedagógico na Educação Infantil é mediar e construir pontes entre a escola, a família e os professores. Esse ‘tripé’ precisa caminhar junto para garantir o desenvolvimento pleno da criança (CP4).

Outro ponto que exige atenção na prática da CP é a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Enquanto na primeira infância as interações e brincadeiras são centrais para o processo de desenvolvimento, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a alfabetização passa a ocupar esse lugar, alterando a relação entre professor-aluno e aluno-aluno. Algumas CPs destacam que, se atuassem exclusivamente na Educação Infantil, poderiam aprofundar ainda mais as metodologias voltadas para essa fase, respeitando suas especificidades e promovendo práticas alinhadas às necessidades das crianças pequenas. Como pontuado por uma entrevistada:

Se minha atuação estivesse restrita à Educação Infantil, poderia concentrar meus esforços em metodologias voltadas à primeira infância. A diferença entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é notória: no primeiro ano, começamos a reduzir os trabalhos com esses vínculos afetivos e passamos a preparar a criança para a alfabetização (CP6).

A fala da CP6, vai ao encontro com as ideias de Abramowicz (2009) e dos documentos normativos ao abordar o cuidado necessário ao realizar essa transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, afim de evitar a antecipação de práticas escolares e respeitar as especificidades da infância.

Além desses desafios, a atuação da CP envolve o compromisso com a implementação da BNCC (2017), documento abordado em muitas formações voltadas à Educação Infantil pela REME. As CPs ressaltam que a criança é um sujeito em desenvolvimento e necessita de acolhimento e orientação para que possa aprender de forma plena. Assim, para além da formação

dos professores, a coordenação pedagógica na Educação Infantil tem como compromisso construir um ambiente educativo que valorize o lúdico, a afetividade e o cuidado, respeitando e potencializando as experiências próprias da infância. Como sintetiza uma das participantes:

Precisamos seguir diversos documentos e teorias, mas também ter um olhar afetivo e cuidadoso. A BNCC é clara ao afirmar que educar e cuidar são processos inseparáveis. O lúdico, o acolhimento e a afetividade são essenciais para garantir um desenvolvimento pleno na infância (CP7).

Dessa forma, a atuação da CP na Educação Infantil se configura como um papel complexo, que envolve tanto a organização do trabalho pedagógico, quanto a mediação entre diferentes agentes educacionais e a construção de um ambiente acolhedor, onde as crianças possam se desenvolver integralmente.

4.2.4 Concepção das coordenadoras pedagógicas sobre sua atuação

A função do CP é indispensável nas instituições educativas, especialmente no que se refere à formação continuada dos professores da Educação Infantil. As falas das CPs revelam desafios e percepções diversas sobre suas práticas, abordando questões estruturais, organizacionais e formativas. Um dos maiores desafios citados é a sobrecarga de funções, o que dificulta a organização do tempo necessário para o planejamento e a execução da formação continuada. Muitas CPs expressam a dificuldade de exercer plenamente sua função devido ao excesso de atribuições. A CP1 destaca a necessidade de organizar melhor seu tempo para equilibrar as múltiplas responsabilidades:

É algo que preciso ficar constantemente vigiando para acontecer, tenho que estudar mais, entrar mais em sala de aula. São tantas as atribuições que desenvolvemos que precisamos organizar o tempo para fazer as coisas corretamente. Esse é o grande desafio: a organização do tempo (CP1).

A CP2 reforça essa percepção, comparando sua atuação à de um “bombeiro” que apaga incêndios no cotidiano da escola, o que a impede de aprofundar sua formação e oferecer formação continuada aos professores:

O coordenador acaba sendo aquele 'bombeiro' que resolve tudo, e, com isso, não conseguimos avançar. Além disso, na minha própria formação, sinto dificuldade. Não consigo, por exemplo, parar para ler um texto na escola (CP2).

A CP5 e CP6 também mencionam a dificuldade de encontrar tempo para estudo e planejamento, o que evidencia a falta de estruturação da formação no dia a dia. A CP6 ainda aponta

a ausência de concursos específicos para a função, além da sobrecarga de trabalho, como fatores que comprometem sua atuação profissional:

Acredito que minha atuação ainda está em falha, pois trabalhar de forma integral o desenvolvimento, letramento e alfabetização exige mais tempo e uma organização maior (CP6).

Apesar dos desafios, algumas CPs buscam alternativas para qualificar sua prática. A CP3, por exemplo, destaca a importância de aproveitar os momentos de formação propostos pela SEMED para compartilhar conhecimentos com a equipe gestora:

Quando a SEMED nos propõe estudar, aproveito o momento para replicar o aprendizado com as outras coordenadoras e a diretora. É um momento em que conseguimos nos debruçar mais no estudo e planejar como realizar a formação (CP3).

A CP4 também considera necessário tempo e espaço para a troca de experiências entre os professores durante as formações:

Um dos momentos que priorizo é deixar tempo para os professores trocarem experiências nas formações. Acho isso muito valioso, pois as professoras adoram compartilhar o que está funcionando em suas salas (CP4).

Elá ainda menciona o uso do grupo de WhatsApp para flexibilizar e ampliar os momentos formativos:

Busco alternativas, como a formação via WhatsApp, onde conseguimos discutir o conteúdo com mais flexibilidade (CP4).

A CP7 enfatiza a importância da clareza na comunicação com os professores, adotando abordagens éticas e dinâmicas para garantir um ambiente de aprendizagem positivo:

Tento ser pontual e clara quando preciso corrigir algo, mas também busco uma abordagem coletiva nas formações, sempre sem expor ninguém (CP7).

Outro ponto importante abordado pelas CPs é a falta de condições adequadas para a atuação do CP. A CP6 menciona a ausência de concursos específicos para a função e a questão salarial como fatores desmotivadores:

A falta de concurso específico para coordenador pedagógico e a questão salarial são desmotivadores. Não tenho mais vontade de ser diretora devido à sobrecarga de trabalho e burocracia (CP6).

A CP2 reforça essa problemática ao citar a dificuldade de reservar tempo para estudos dentro da escola, o que compromete o seu desenvolvimento profissional e a qualificação das práticas pedagógicas ofertadas:

Quanto às formações continuadas, quase nunca consigo realizá-las. Só aconteceu em um dia raro de chuva, quando as crianças não vieram para a escola (CP2).

Apesar dessas dificuldades, algumas CPs buscam maneiras de aprimorar sua prática. A CP1 menciona a necessidade de estudo contínuo e observa a importância de entrar mais em sala de aula para acompanhar os professores.

Esses relatos evidenciam um movimento de reflexão sobre a própria prática e a busca por soluções para os desafios enfrentados. As falas das CPs revelam que sua atuação está atravessada por desafios estruturais e organizacionais, que dificultam a formação continuada dos professores. Contudo, também apontam estratégias que algumas profissionais têm adotado para qualificar suas práticas, como o compartilhamento de conhecimentos e o uso de ferramentas digitais. A reflexão sobre a própria atuação e a busca por soluções são aspectos que demonstram o compromisso das CPs com a melhoria da qualidade da Educação Infantil, apesar das adversidades.

4.3 Práticas de formação continuada em serviço dos coordenadores pedagógicos

A formação continuada dos coordenadores pedagógicos é indispensável para garantir a qualidade do trabalho desenvolvido nas instituições de educação, especialmente na Educação Infantil. Segundo Placco e Almeida (2018), o coordenador pedagógico exerce um papel central na mediação das práticas pedagógicas, promovendo espaços de reflexão e aprendizagem entre os docentes. Dessa forma, sua formação deve ser contínua e contextualizada, permitindo que ele atue como articulador das políticas educacionais e das necessidades da comunidade escolar.

A SEMED, por meio da DIPED, oferece programas de formação voltados para os coordenadores pedagógicos, buscando capacitá-los para enfrentar os desafios da prática educativa. As formações ofertadas envolvem a discussão de diretrizes curriculares, gestão pedagógica e acompanhamento das práticas docentes, além de abordarem temas emergentes no contexto educacional. A seguir, discutiremos as práticas formativas em serviço, analisando tanto as formações ofertadas pela SEMED quanto as iniciativas individuais das CPs para ampliar seus conhecimentos e aprimorar sua atuação pedagógica.

4.3.1 Formações ofertadas aos coordenadores pedagógicos pela SEMED

Conforme a documentação disponibilizada pela SEMED, o setor da DIPED é responsável por promover a formação continuada e realizar o acompanhamento das equipes técnico-pedagógicas (ETP). Entre suas atribuições, destaca-se a elaboração de diretrizes que norteiam o trabalho desses profissionais, abrangendo aspectos como a organização do trabalho pedagógico nas

instituições educativas, a elaboração e a revisão do PPP e os encaminhamentos necessários para o desenvolvimento do processo educativo.

Adicionalmente, o setor DIPED também desempenha um papel fundamental na articulação com outros setores para gerenciar a lotação e a movimentação dos profissionais da ETP nas unidades escolares, além de executar outras ações que atendam às necessidades e especificidades de cada instituição de educação.

As ações de formação desenvolvidas pela DIPED em 2024, relacionadas à formação continuada e ao acompanhamento dos profissionais da ETP, foram planejadas e, em parte, executadas entre os meses de fevereiro e junho, com a seguinte organização:

Quadro 8 – Detalhamento das ações formativas da DIPED (2024)

| | |
|---|--|
| Formação continuada da equipe técnico-pedagógica | <ul style="list-style-type: none"> • Formação continuada para todos os profissionais da ETP – realizada presencialmente com frequência bimestral. • Formação continuada para profissionais iniciantes na ETP – composta por três módulos presenciais e dois módulos a distância, por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA Moodle), no período de fevereiro a junho. • Formação continuada a distância pelo AVA Moodle – oferecida por meio de convite. • Formação continuada para profissionais da ETP que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) – realizada presencialmente e com periodicidade bimestral. |
| Acompanhamento da atuação pedagógica da equipe técnico-pedagógica | <ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento pedagógico in loco – realizado semestralmente e ajustado às necessidades de cada instituição. • Atendimento via WhatsApp pelas técnicas responsáveis – direcionado conforme as demandas dos profissionais da ETP. • Acompanhamento específico para profissionais iniciantes na ETP – realizado de acordo com as necessidades dos profissionais. |

Fonte: Elaborado pela autora.

Essa organização reflete o compromisso da SEMED, por meio da DIPED, em oferecer suporte técnico e pedagógico contínuo, buscando garantir a qualidade das ações desenvolvidas pelas equipes técnico-pedagógicas nas unidades escolares e assegurar que suas práticas estejam alinhadas às necessidades educacionais e institucionais.

A atuação do CP na Educação Infantil requer não apenas um conhecimento teórico, mas também um domínio das diretrizes e documentos institucionais que norteiam o trabalho pedagógico. A formação e os instrumentos oferecidos pela SEMED desempenham um papel importante nesse processo, fornecendo a base necessária para o planejamento, a organização e a orientação dos profissionais. No entanto, a flexibilidade e a adaptação desses materiais à realidade escolar são aspectos que precisam ser considerados para garantir a eficácia das ações pedagógicas. Este tópico discute a contribuição dos documentos oferecidos pela SEMED para a prática da CP, refletindo sobre as dificuldades enfrentadas no uso desses recursos e sua importância para o respaldo legal e a segurança nas ações pedagógicas.

Na REME, as trilhas formativas da SEMED já vêm estruturadas, o que considero positivo. Além disso, a secretaria permite que nós, coordenadores, complementemos e adaptemos os conteúdos à realidade de cada escola, respeitando a vivência escolar e tornando o processo mais dinâmico e alinhado às reais necessidades dos docentes (CP 4).

Quanto as formações continuadas, Tardif (2010) diz que os professores não são formados uma vez por todas, por isso precisam de formação continua para construir e reconstruir seus saberes. Contudo, ao entrevistar as CPs, constatamos que, para suprir lacunas deixadas pelo poder público, essas profissionais precisam investir não apenas tempo, mas também recursos financeiros em sua formação continuada. Essa realidade evidencia uma contradição entre os discursos institucionais e as legislações que reforçam a importância da formação continuada, e as condições concretas oferecidas para que ela ocorra.

Embora tal busca demonstre comprometimento com a qualificação profissional e com a melhoria das práticas pedagógicas, ela também revela um processo de responsabilização individual por uma demanda que deveria ser garantida como direito coletivo e institucional, fundamental para assegurar a qualidade do trabalho educativo na Educação Infantil.

Ao questioná-las quanto as documentações norteadoras ofertadas pela SEMED para subsidiar o trabalho delas no início do ano. A CP 1, informou que os documentos contribuem significativamente para o seu trabalho e indicou o AVA Moodle da SEMED, como instrumento utilizado por ela para consulta de documentos.

Ah, eles contribuem muito. Porque lá no portal também há a questão de textos extras que podemos ler, indicações, e tem a biblioteca. E também nas próprias formações, pelo fato de serem específicas, com um norte do que vamos trabalhar. Isso porque está tudo alinhado com a questão da BNCC. A REME acompanhou isso, ela evoluiu nesse sentido. Então, isso ajuda muito a nortear o nosso trabalho. Temos o plano de ensino anual, que podemos dividir conforme a realidade da nossa escola, que oferece um ótimo caminho para nortear nossas ações (CP 1).

A CP2 informou que, no início do ano letivo, a SEMED oferece uma formação pedagógica que apresenta uma estrutura básica para orientar os coordenadores. Essa formação é bastante flexível, permitindo que seja adaptada conforme as necessidades e realidades de cada escola.

Recebemos uma espécie de cartilha, que traz diretrizes sobre rotina, avaliação, currículo e até mesmo sobre como lidar com as brincadeiras. Embora o material seja um pouco superficial, ele oferece uma base. O aprofundamento vai depender da experiência de cada um.

É importante ressaltar que, ao assumir a função de coordenador, a pessoa não começa sem bagagem; ela já tem algo para começar. Com o tempo, ela vai adquirir mais experiência, mas, dentro da Educação Infantil, já possui uma noção do que precisa ser feito (CP 2).

A CP 3 geralmente segue o Referencial Curricular para a Educação Infantil da REME (2020), assim como a BNCC (2017) e o PPP da escola, que, para ela, são os documentos que respaldam o trabalho pedagógico, tanto em nível teórico quanto prático.

Os documentos norteadores da SEMED contribuem principalmente para a organização e o registro do trabalho pedagógico, garantindo um respaldo essencial para a atuação do coordenador. Embora muitos documentos precisem ser adequados à realidade da escola, eles são fundamentais para formalizar e sistematizar o acompanhamento pedagógico.

Quando comecei na coordenação, em 2012, o processo era mais fragmentado, com supervisão e orientação funcionando de maneira independente. Com o tempo, a coordenação pedagógica foi se consolidando, e participei da construção de alguns registros que utilizamos hoje. Atualmente, a SEMED disponibiliza um modelo de registro detalhado do acompanhamento pedagógico. Embora eu prefira formatos mais objetivos, valorizo essa sistematização, pois ela permite documentar o trabalho realizado e dar continuidade às ações ao longo dos anos (CP 3).

A existência desses registros também evita descontinuidade nas práticas pedagógicas quando há mudanças na equipe. Se cada novo coordenador trouxesse propostas completamente diferentes sem considerar o que já estava sendo desenvolvido, isso poderia gerar desmotivação entre os professores. Dessa forma, os documentos da SEMED oferecem um parâmetro essencial para garantir a continuidade e a qualidade do trabalho na escola (CP 4).

A CP5 considera as documentações oferecidos pela SEMED extensas, o que dificulta a leitura completa devido à alta demanda dentro da escola. Ela acredita que seria ideal ter momentos dedicados à leitura e ao estudo desses documentos, mas, devido à rotina escolar, isso acaba sendo inviável. Ela ressaltou que, apesar de haver muitos documentos sobre a Educação Infantil, o tempo disponível para estudá-los é insuficiente, especialmente considerando a quantidade de material já

existente. Ela sente falta de momentos específicos para o estudo e discussão desses documentos orientativos.

A CP 6, utiliza as formações para se qualificar e para transmitir novos conhecimentos aos professores quando chega na escola.

A CP7 acredita que os documentos oferecidos pela SEMED no início do ano são basilar e oferecem um respaldo legal importante para a atuação dos coordenadores pedagógicos. Ela destaca a importância de documentos como o plano de ação e o referencial pedagógico, que são fundamentais para orientar o trabalho da coordenação e dos professores, além de serem atualizados conforme as necessidades. A CP menciona a importância de ter um respaldo legal, como o regimento escolar e o código de ética, para lidar com temas delicados, como a sexualidade e a Educação Especial. Para ela, esses documentos não só auxiliam no desenvolvimento do trabalho, mas também oferecem segurança para os professores, permitindo que orientações sejam dadas de forma adequada e embasada.

4.3.2 A importância da formação específica para coordenadores da Educação Infantil

No que tange à necessidade de uma formação específica aos coordenadores da Educação Infantil, a maioria das CPs entrevistadas destacaram a relevância de uma formação voltada para as peculiaridades dessa etapa educacional. Elas relataram que, no início de cada ano letivo, recebem orientações e materiais de leitura, como diretrizes pedagógicas e documentos norteadores, fundamentais para o planejamento e a organização do trabalho pedagógico. Essas iniciativas, promovidas pela SEMED, têm como objetivo qualificar a atuação dos profissionais e garantir uma prática pedagógica de qualidade.

Sim, justamente por conta das especificidades. Eu posso até participar das formações para o Ensino Fundamental I e II, mas os temas e conteúdos dessas formações não são os mesmos. Às vezes, acontece de um coordenador cair de “paraquedas” na Educação Infantil, e aí entra a questão do olhar para o direito da criança e todas as especificidades dessa etapa (CP 1).

No entanto, algumas CPs mencionaram que, devido às múltiplas atribuições, também participam de formações voltadas para o Ensino Fundamental. Isso ocorre porque, em suas funções, elas atendem tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental, exigindo delas flexibilidade para lidar com as especificidades de ambos os níveis.

Acredito que o coordenador pedagógico da Educação Infantil precisa de uma formação específica. É fundamental que ele mergulhe no universo teórico e explore o que está sendo pesquisado e desenvolvido sobre a Educação Infantil, que é um campo riquíssimo (CP 2).

As CPs destacaram que, embora participem das formações gerais organizadas pela DIPED para toda a escola, as formações específicas para a Educação Infantil ficam a cargo da DEINF. A DIPED é responsável pelo direcionamento das formações gerais, que abrangem toda a escola, enquanto a equipe da DEINF cuida das questões curriculares e das formações voltadas para a Educação Infantil.

Eu mesma já fui coordenadora de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II ao mesmo tempo. Na época, percebi como a Educação Infantil ficava em segundo plano. Somente quando comecei a atuar exclusivamente na Educação Infantil é que pude me aprofundar nesse universo, entender suas especificidades e me sentir realmente preparada para organizar o trabalho pedagógico (CP 2).

Para Oliveira (2015), a atuação do CP na Educação Infantil demanda uma formação específica, que considere as particularidades dessa etapa, voltada ao atendimento de crianças de zero a cinco anos. Mais do que promover o aperfeiçoamento docente, essa formação busca favorecer o desenvolvimento profissional dos professores que atuam nesse contexto, articulando-se a conhecimento teóricos fundamentados nas diretrizes e documentos institucionais que orientam a prática pedagógica.

As CPs também refletiram sobre a necessidade de uma formação continuada e mais estruturada, que vá além das práticas solicitadas aos professores. Elas apontaram que muitas vezes, a formação disponível é focada em estratégias do Ensino Fundamental, o que pode prejudicar a abordagem da Educação Infantil.

Infelizmente, vemos muitas práticas inadequadas sendo replicadas, principalmente pela tendência de importar estratégias do Ensino Fundamental para a Educação Infantil. Isso é muito comum, especialmente quando o coordenador atende múltiplos segmentos, como foi o meu caso em outras fases da minha carreira (CP 2).

A SEMED, por meio de seus instrumentos e materiais, desempenha um papel importante nesse processo formativo, oferecendo subsídios para a organização e a execução das práticas pedagógicas. Contudo, a efetividade dessas ações depende da capacidade de adaptar os materiais às realidades de cada unidade escolar, garantindo que as formações sejam pertinentes e relevantes para os profissionais da Educação Infantil.

É possível perceber que muitas CPs fazem uso do termo “**atualização**” ao se referirem às formações continuadas realizadas pela SEMED e na escola. Contudo, pouco se reflete sobre as implicações que esse termo pode carregar. Imbernón (2011) problematiza esse uso e defende a expressão “**formação permanente**”, a qual ultrapassa a aquisição de conhecimentos científicos,

abrangendo o desenvolvimento de capacidades, habilidades e atitudes, além de provocar reflexões sobre valores, concepções presente nas práticas dos docentes e da própria equipe escolar. Apesar dessa perspectiva, ainda se observa a prevalência da ideia de **atualização profissional**, como fica evidente na fala da CP 6.

A formação específica é fundamental, mas não basta apenas ter a formação básica. A **atualização** constante também é essencial. (CP 6)

A CP 6 diz não acreditar na necessidade de uma formação específica para o CP que atua na Educação Infantil, embora acredite que a **atualização profissional** seja necessária. Não somente sobre a formação específica, mas em outros momentos das entrevistas quando também foi abordado a questão da formação continuada, algumas CPs também utilizam o termo **atualização**. Como é possível observar na fala da CP1, que afirma a necessidade do professor da Educação Infantil estar sempre em formação, assim como o CP.

[...] durante todo esse tempo, desde quando eu atuo, as coisas têm mudado bastante, então a gente tem que procurar se atualizar. Nós estamos dentro de uma rede onde acontecem as formações, então isso já facilita para quem está atuando. É importante acompanhar todo esse processo de atualização que vem acontecendo ao longo dos anos com a Educação Infantil.

Ainda que o termo atualização apareça com frequência nas entrevistas, foi possível observar nas falas das CPs um movimento reflexivo sobre suas ações. A CP 1 expressa essa preocupação ao afirmar:

Um dos desafios como CP é estar buscando leituras **atualizadas** na minha área, textos que envolvam, porque está tudo sendo muito novo.

Já a CP 3 relata adquirir livros sobre Educação Infantil com o objetivo de ampliar seus conhecimentos e qualificar as práticas formativas desenvolvidas com os professores. Esse relato evidencia uma possível carência institucional de recursos e de oferta de materiais atualizados para subsidiar as formações no contexto da Educação Infantil.

Dessa forma, a formação específica para os coordenadores pedagógicos da Educação Infantil é vista como essencial, uma vez que lhes permite compreender as singularidades dessa etapa e exercer sua função de maneira mais qualificada. Além disso, a formação permanente proposta por Imbernón (2011) e a adequação das formações às realidades e necessidades das unidades escolares são fundamentais para o desenvolvimento profissional contínuo desses sujeitos, refletindo diretamente na qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças.

4.3.3 Formação continuada ofertada pelos coordenadores pedagógicos aos docentes na escola

Historicamente, as formações continuadas ocorriam em locais específicos, como universidades ou centros de formações. Contudo, a partir da década de 1990, essa prática passou a ser incorporada diretamente às instituições educativas (Domingues, 2014), com um maior foco na reflexão sobre as práticas realizadas em sala de aula. Como mencionou a CP2:

As formações hoje têm que ser mais próximas da realidade da sala de aula. Por isso, trazemos os professores para o espaço escolar e buscamos integrar o que é visto na teoria com a prática do dia a dia.

Essas práticas são respaldadas pelas legislações vigentes, como a LDB (1996), que estabelece em seu artigo 62:

[...]§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (Incluído pela Lei n. 12.056, de 2009).
 § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância (Incluído pela Lei n. 12.056, de 2009; LDB, Lei n. 9.394/1996, art. 62; Brasil, 2009).

Nesse contexto, o CP desempenha um papel essencial ao possibilitar momentos de estudo e reflexão sobre as práticas docentes, promovendo a busca por soluções para os desafios pedagógicos e o aprimoramento do desempenho escolar. A formação continuada, portanto, é reconhecida como um direito dos profissionais da educação e uma condição essencial para o desenvolvimento profissional dos professores. Como argumenta Veiga (1995, p. 20):

A formação continuada é um direito de todos os profissionais que trabalham na escola, uma vez que não só ela possibilita a progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais, mas também propicia, fundamentalmente, o desenvolvimento profissional dos professores articulado com as escolas e seus projetos.

A atuação do CP tem evoluído ao longo dos anos, especialmente diante das mudanças no cenário social, econômico, político e educacional brasileiro. Segundo Machado (2021), essas transformações ressignificaram a função do CP, que antes era associada à fiscalização dos docentes e passou a ser direcionada à mediação e ao apoio pedagógico. Essa nova perspectiva é reafirmada pela CP3:

Nos últimos anos, passamos a ser mais mediadores do processo de ensino-aprendizagem, ajudando os professores a refletirem sobre suas práticas e a buscar soluções para os desafios que enfrentam em sala.

Franco e Campos (2016) defendem que os projetos de formação contínua na escola devem ser elaborados coletivamente por professores, coordenadores e diretores, fundamentados no

compromisso com uma educação socialmente justa e de qualidade para crianças e jovens. Os autores atribuem à escola a função social de contribuir para a construção de uma sociedade mais equitativa, promovendo a superação de fatores que geram exclusão social. Assim, enfatizam a importância de garantir o acesso a bens naturais, sociais e culturais aos grupos historicamente marginalizados ou com acesso limitado a esses recursos.

Apesar dos avanços, ainda há divergência quanto à nomenclatura da função, variando entre CP, supervisor pedagógico ou professor-coordenador. Como destaca Machado (2021), o CP precisa se qualificar continuamente para planejar e implementar a formação dos docentes, indo além de uma abordagem meramente técnica e assumindo um papel ativo no processo formativo. A CP6 compartilha essa visão:

Não é suficiente ter conhecimento técnico, é preciso saber como aplicar isso na prática e criar momentos de reflexão que envolvam os docentes e suas realidades.

Machado (2021) enfatiza a importância da formação contínua do CP, ressaltando que esse profissional precisa estar preparado para planejar e conduzir as formações docentes de maneira reflexiva. Segundo a autora, é necessário romper com um modelo de formação baseado em uma abordagem tecnicista, na qual tanto professores quanto coordenadores pedagógicos são meros executores de tarefas concebidas por outros. Nesse sentido, a formação continuada deve ir além da simples transmissão de conhecimentos científicos, assumindo um caráter mais dinâmico e crítico, que favoreça a autonomia e a construção coletiva do saber.

Quanto a formação continuada do próprio CP, está se mostrando essencial para a efetividade da formação de professores. Benachio e Placco (2012) ressaltam que esse processo complexo, envolvendo a apropriação de conhecimentos e saberes sobre a docência. As autoras enfatizam que a formação não ocorre de maneira estética, mas se constrói e reconstrói continuamente, permitindo que o professor assuma um papel ativo em seu desenvolvimento profissional. Neste sentido, a CP1 ressaltou:

A formação de coordenador também precisa ser contínua, pois a educação está sempre se transformando, e a gente precisa estar atento para acompanhar essas mudanças.

Além de contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes, a formação continuada em serviço fortalece a identidade do professor e ajuda a consolidar uma cultura de aprendizagem dentro da escola. Benachio e Placco (2012) ressaltam que o professor é constantemente influenciado pelas situações e práticas do ambiente escolar. O CP, portanto, não

deve ser visto apenas como um executor de tarefas, mas como um facilitador da aprendizagem e da formação docente. Como afirma a CP4:

Eu vejo o coordenador pedagógico como alguém que apoia, orienta e facilita a prática dos professores, mais do que simplesmente dizer o que eles devem fazer.

Imbernón (2011) define a formação continuada como um processo que envolve reflexão, troca de experiências e a integração dessas práticas a projetos pedagógicos. Ele enfatiza que a formação não deve ser vista apenas como um processo técnico, mas como um espaço para o desenvolvimento de atitudes, habilidades e competências.

Esses aspectos teóricos se refletem diretamente nas práticas formativas adotadas pelas CPs da REME. A seguir, apresentamos um quadro que ilustra algumas das práticas mais comuns utilizadas pelas CPs no contexto escolar:

Quadro 9 - Práticas semelhantes entre as CPs.

| Práticas formativas | CP 1 | CP 2 | CP 3 | CP 4 | CP 5 | CP 6 | CP 7 |
|--|------|------|------|------|------|------|------|
| Formações ofertadas pela SEMED | X | | | X | | | X |
| Reuniões pedagógicas/Encontros estruturados | X | | | X | | | X |
| Apoio contínuo aos professores | X | X | X | X | X | | X |
| Planejamento coletivo | X | X | X | X | X | X | X |
| Troca de experiências entre coordenador e professores | X | X | X | X | X | X | X |
| Uso de tecnologia como ferramenta formativa | | X | | | | X | |
| Identificação de necessidades específicas dos professores | X | X | X | X | X | | X |

Fonte: elaborado pela autora.

O quadro revela que práticas como o planejamento coletivo e a troca de experiências são amplamente adotadas pelas CPs, sendo fundamentais para o fortalecimento da colaboração docente. Algumas práticas específicas, como as formações ofertadas pela SEMED e a identificação

das necessidades dos professores, também se destacam na implementação das políticas de formação continuada. A CP7 comentou sobre isso:

É importante que as formações oferecidas sejam adaptadas à realidade dos professores, pois cada um tem suas dificuldades e necessidades.

Além disso, a utilização de tecnologias como ferramentas formativas foi mencionada por algumas coordenadoras (CP1 e CP7), demonstrando uma busca por inovação no processo formativo. No entanto, como ressalta Maristela Sarmento (2015), é crucial não limitar a tecnologia a ferramentas, mas integrá-la ao contexto pedagógico como um elemento transformador das práticas educativas. A CP5 concorda, dizendo:

A tecnologia é uma aliada, mas deve estar integrada à proposta pedagógica, não sendo apenas um recurso a mais.

A formação continuada deve, portanto, ser um processo dinâmico e contínuo, considerando as necessidades reais dos professores e o contexto escolar. O CP, como mediador, desempenha um papel essencial ao facilitar o diálogo e garantir que a formação esteja alinhada às demandas da escola. Para tanto, ele deve promover espaços de escuta, respeito e colaboração, onde o aprendizado seja tanto teórico quanto prático, impactando diretamente as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Quanto ao planejamento coletivo e à troca de experiências entre os docentes, as CPs 2, 5 e 6 mencionam que organizam momentos específicos e acreditam que essa prática é uma forma assertiva de promover a aprendizagem colaborativa e fortalecer a articulação entre teoria e prática.

Nós organizamos reuniões semanais e momentos de discussão, onde os professores podem compartilhar suas experiências e dificuldades. A troca de saberes é essencial para que todos cresçam juntos (CP2).

Acredito que, ao permitir que todos participem do planejamento coletivo, conseguimos integrar a teoria com a prática de uma forma mais relevante (CP5).

Imbernón (2011) destaca que a formação com foco na escola visa estabelecer um modelo colaborativo entre os professores, baseado em diversos princípios. Esse modelo coloca a escola como o centro do ciclo "ação-reflexão-ação", promovendo a transformação da cultura escolar e a adoção de novos valores. Além disso, a colaboração é vista não apenas como uma prática, mas como uma filosofia de trabalho. Em vez de ser tratada como uma habilidade técnica a ser adquirida, a colaboração é entendida como um processo contínuo que envolve participação ativa, engajamento, apropriação e um forte sentimento de pertencimento. O autor também enfatiza a

importância de respeitar e valorizar as competências dos professores, além de defender a necessidade de repensar e ampliar os processos de gestão escolar.

De forma semelhante, Fusari (2015) argumenta que houve excessos nas propostas de formação realizadas fora do ambiente escolar. No entanto, ele ressalta a importância de evitar que essa mesma problemática ocorra quando o processo formativo acontece dentro da escola. Ao contrário de adotar uma postura meramente avaliativa, a formação continuada deve ser integrada ao contexto escolar, promovendo o desenvolvimento do conhecimento e das práticas pedagógicas.

Fusari (2015) afirma que as práticas formativas realizadas no ambiente escolar têm o poder de fortalecer o trabalho coletivo entre os docentes e de promover uma cultura de aprendizagem dentro da escola. Nesse contexto, os professores são vistos como participantes ativos do processo de formação, assumindo o papel de protagonistas, em vez de simplesmente receberem informações.

Para que a formação continuada aconteça no contexto da escola básica, é fundamental manter certas condições já existentes. Segundo Fusari (2015), uma reestruturação da carreira docente é necessária, de modo que os professores sejam contratados não apenas para a docência, mas também para atuar em atividades pedagógicas, administrativas e de formação em serviço. Além da criação de grupos formativos, a escola poderia adotar diferentes modalidades de formação, como ciclos de palestras e grupos de estudo. A partir das necessidades da própria instituição, seria possível desenvolver diversos projetos simultaneamente, contando com o apoio e financiamento da Secretaria de Educação, bem como com parcerias estabelecidas com universidades, sindicatos e outras instituições.

Nesse sentido, a formação continuada deve ser um processo dinâmico, que considere as necessidades reais dos professores, permitindo que estes reflitam criticamente sobre suas práticas e compartilhem experiências com seus colegas. A partir dessa perspectiva, os coordenadores pedagógicos desempenham um papel essencial: eles precisam criar condições para que os docentes se organizem coletivamente e promovam um ambiente em que a formação não se restrinja a momentos pontuais, mas se faça presente de forma contínua e integrada ao cotidiano da escola.

O CP, como agente formador, deve adotar uma postura de mediador, facilitando o diálogo entre os professores e buscando sempre alinhar os objetivos da formação às demandas e características da realidade da escola. Isso implica em construir espaços de escuta, respeito e colaboração entre todos os envolvidos, promovendo um aprendizado que seja tanto teórico quanto prático, capaz de impactar diretamente as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Formar o professor em serviço implica que o coordenador pedagógico dialogue com ele continuamente no cotidiano da escola, lidando com emoções e sentimentos dele próprio e do professor que acompanha. Há de se concordar com a concepção Walloniana de que o indivíduo é um ser inteiro, não fragmentado. Assim, essa totalidade, tanto do professor como do coordenador pedagógico, deve ser considerada no processo de formação continuada que ambos vivenciam no contexto da Educação Infantil (Zumpano e Almeida, 2012, p.28).

De acordo com Imbernón (2011), essa mediação realizada pelo CP deve ser fundamentada na ideia de que a formação continuada não se limita à transmissão de conhecimentos prontos, mas envolve um processo de construção coletiva do saber, onde as experiências dos professores, seus saberes e suas práticas são valorizados. Isso exige que o coordenador, ao articular as ações formativas, esteja atento às especificidades do trabalho docente e ao contexto da escola, considerando as realidades individuais e coletivas dos professores e seus alunos.

Em relação à utilização de recursos e tecnologias, como apontado pela CP1 e CP 7 no quadro anterior, a formação continuada também pode se beneficiar de estratégias inovadoras, como o uso de tecnologias educacionais. A inserção dessas ferramentas no processo formativo pode ampliar as possibilidades de aprendizagem, proporcionando aos professores novas formas de acessar conteúdos, se qualificar sobre práticas pedagógicas e colaborar com colegas de outras instituições. No entanto, é fundamental que essas tecnologias não sejam vistas como soluções isoladas ou substitutas do trabalho colaborativo, mas como ferramentas que potencializam as interações e o aprendizado coletivo.

A tecnologia não pode ser vista como algo que vai substituir o trabalho coletivo entre os professores, mas deve potencializar nossas práticas e aproximar os docentes de novas formas de ensino e aprendizagem (CP1).

Eu vejo que, quando a tecnologia é utilizada corretamente, ela pode criar novas possibilidades para a nossa formação e até ajudar os professores a se manterem atualizados (CP7).

Conforme Maristela Sarmento (2015), é fundamental ultrapassar a visão reducionista que limita a tecnologia a dispositivos e ferramentas. A tecnologia deve ser vista como um elemento que transforma práticas pedagógicas e redefine a maneira de conceber o ensino e a aprendizagem, envolvendo conhecimento aplicado e saberes humanos incorporados a processos diversos, sejam automatizados ou não.

Reconhecer as transformações do mundo contemporâneo é fundamental. No ambiente escolar, torna-se imprescindível incorporar novos conhecimentos, adotar práticas inovadoras e integrar as tecnologias disponíveis, mesmo que de maneira limitada. Embora as gerações mais

recentes, conhecidas como nativos digitais, demonstrem maior domínio sobre os dispositivos tecnológicos, a adaptação e o aprendizado contínuo são sempre viáveis. É de suma importância que o CP desenvolva competências no manuseio das tecnologias atuais, pois esses recursos podem contribuir significativamente para o aumento da eficiência e o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Segundo Maristela Sarmento (2015), ao apoiar os professores no ingresso a esse novo campo do conhecimento, explorando o saber acumulado pela humanidade, observamos, por um lado, as constantes transformações desse saber e, por outro, sua natureza efêmera. Nesse contexto, torna-se claro que, à medida que o conhecimento se transforma, os educadores também devem acompanhar essas mudanças. Dessa maneira, a adoção de uma postura investigativa pelos professores não só fomentará, como também incentivará nos alunos o prazer pela pesquisa, o que, acreditamos ser a forma mais relevante de viabilizar uma educação contemporânea. Assim, essa abordagem será fundamental para preparar os alunos para os desafios do mundo atual.

Assim, a formação continuada na Educação Infantil, quando realizada de forma integrada ao ambiente escolar e articulada ao cotidiano da prática pedagógica, pode gerar mudanças significativas na forma como os professores percebem e desenvolvem suas práticas. O CP, ao desempenhar o papel de facilitador e mediador desse processo, contribui para que os docentes se tornem mais críticos e reflexivos sobre suas ações e para que a escola, como um todo, se torne um espaço de aprendizagem contínua e colaborativa. Ao dominar essas novas tecnologias, o CP poderá otimizar as práticas pedagógicas junto aos professores. Dessa forma, é fundamental confiar na capacidade de evolução e no desenvolvimento contínuo, a fim de acompanhar as transformações e atender às exigências da educação contemporânea.

Autores como Tardif (2010) reforçam a importância de compreender a formação continuada como um processo dinâmico e contextualizado, que leva em conta as vivências dos docentes e a necessidade de adaptação às transformações nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a formação continuada envolve a articulação entre os conhecimentos adquiridos na formação inicial, as experiências do cotidiano escolar e as demandas profissionais que emergem ao longo da carreira. Cabe ao coordenador pedagógico garantir que esse processo ocorra de maneira estruturada, respeitando as particularidades de cada grupo de professores.

Dessa forma, o papel do CP se torna central, pois ele deve ser capaz de articular as diversas dimensões da formação continuada, conectando teoria, prática e reflexão de maneira que todos os envolvidos se sintam motivados a participar e se engajar no processo formativo.

Em síntese, a formação continuada é um direito de todos os profissionais da Educação Infantil e deve ser considerada uma prática que contribui para a melhoria das ações pedagógicas e o desenvolvimento profissional dos docentes. O CP, como responsável por mediar esse processo, precisa garantir que a formação aconteça de maneira contínua, integrando as teorias, as práticas e as experiências vividas na escola, com o intuito de transformar a escola em um espaço de aprendizagem constante para todos.

Acreditamos, portanto, que todo CP deve proporcionar momentos para a troca de experiências entre os professores. Essa prática está alinhada ao que defende Nóvoa (2017), que enfatiza a importância de uma formação continuada enraizada no contexto escolar. Para que a formação seja significativa, é fundamental ouvir os professores, compreender suas dificuldades e necessidades. Claro que palestras e formações externas têm seu valor, mas nada substitui uma formação que dialogue diretamente com as demandas da escola.

A análise dos dados obtidos junto às CPs revela uma diversidade de práticas formativas que, embora apresentem variações pontuais, convergem em aspectos essenciais, como o aproveitamento das formações oferecidas pela SEMED, a organização de momentos de planejamento coletivo e os desafios relacionados à articulação da formação continuada no ambiente escolar. A fundamentação teórica de autores como Tardif (2010), Gomes (2009), Placco, Almeida e Souza (2011), entre outros, oferece suporte para compreender tanto as potencialidades quanto as dificuldades inerentes a essas práticas, destacando seus reflexos na qualidade da Educação Infantil.

No entanto, um ponto de atenção identificado foi a ausência de menções consistentes ao uso de tecnologias como ferramenta formativa, o que sinaliza a necessidade de maior investimento nessa área, com o objetivo de alinhar as práticas pedagógicas às demandas contemporâneas da educação. Assim, a análise não apenas amplia a compreensão sobre o papel desempenhado pelas CPs, como também sugere possibilidades de aprimoramento, especialmente na integração de tecnologias e no fortalecimento contínuo das práticas formativas no contexto escolar. Por fim, este estudo destaca a importância de retomar a Formação Continuada à escola, com um enfoque renovado e alinhado às novas demandas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: REFLETINDO SOBRE CAMINHOS E POSSIBILIDADES

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem prender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível.

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou a educabilidade (Freire, 2013, p.57).

A reflexão de Freire (2013) nos ajuda a pensar na educação como um processo contínuo, que faz parte da condição humana. A ideia de seres inacabados, que aprendem, que se constrói e constroem nas relações, nas experiências e no convívio com o outro contempla os achados desta pesquisa, que evidenciaram a importância da formação continuada dos professores da Educação Infantil e o papel fundamental das CPs nesse processo. Para Freire (2013) a consciência sobre a incompletude humana é o que impulsiona o aprendizado, e é justamente essa ideia que dá sentido à formação, que nunca se encerra e precisa acontecer de forma contínua, especialmente no espaço escolar.

Foi com esse olhar que esta pesquisa buscou compreender como as Coordenadoras Pedagógicas (CPs) têm atuado na formação continuada dos professores da Educação Infantil na REME de Campo Grande/MS, com foco na pré-escola. Utilizando uma abordagem qualitativa, com questionários e entrevistas, foi possível mergulhar na realidade dessas profissionais e entender um pouco mais sobre seus desafios, práticas e possibilidades.

Ao longo do estudo, ficou evidente que as CPs têm um papel fundamental dentro da escola, especialmente quando se fala em formação continuada. Elas são responsáveis por articular saberes, promover reflexões e, principalmente, construir espaços de troca e aprendizagem coletiva. No entanto, essa atuação não acontece de forma simples. Pelo contrário, é marcada por desafios, como a sobrecarga de funções, a falta de tempo, de recursos e, principalmente, a ausência de uma formação específica que dialogue com as demandas da Educação Infantil.

Os dados mostraram que, muitas vezes, as ações formativas que acontecem no interior da escola partem muito mais da iniciativa e do comprometimento das próprias CPs do que de uma política institucional bem estruturada. Além disso, percebemos que as formações oferecidas pela SEMED, embora sejam importantes, nem sempre conseguem atender às necessidades reais dos

coordenadores que atuam na pré-escola, justamente por não estarem totalmente alinhadas às especificidades desse segmento.

Apesar de todas essas limitações, é nítido o empenho das CPs em fazer com que a formação aconteça. Elas buscam, dentro do que é possível, fortalecer o trabalho coletivo, criar momentos de escuta, promover trocas e reflexões que fazem diferença no dia a dia da escola. Esse movimento, muitas vezes silencioso, mostra que é no chão da escola que a formação ganha sentido, quando ela nasce das demandas reais e dos desafios que surgem na prática.

Diante disso, fica evidente a necessidade de que as políticas públicas olhem com mais atenção para a formação continuada na Educação Infantil. É preciso reconhecer que trabalhar com crianças pequenas exige uma formação específica, que considere as características da infância, as práticas pedagógicas desse segmento e as demandas que surgem no cotidiano escolar. Além disso, é fundamental valorizar o trabalho das CPs, garantindo a elas condições adequadas, seja em termos de tempo, recursos ou formação, para que possam exercer plenamente seu papel de formadoras dentro das escolas.

Outro ponto que merece destaque é a formação inicial. Hoje, não existe uma formação específica que prepare os coordenadores pedagógicos para atuar na Educação Infantil, e isso acaba refletindo diretamente na qualidade das ações formativas que são propostas. É urgente que as universidades, as secretarias de educação e os sistemas formadores repensem seus currículos e suas propostas, de forma que contemplem as especificidades desse campo.

Também é preciso fortalecer uma cultura de formação dentro das escolas, onde a formação deixa de ser algo esporádico, pontual ou meramente burocrático, e passa a ser encarada como parte da rotina, como um processo contínuo, coletivo e significativo, que realmente impacte a prática pedagógica e, consequentemente, a experiência das crianças na Educação Infantil.

Investir na formação dos professores que trabalham com a infância não é um gasto, mas sim um investimento fundamental para garantir uma educação de qualidade, que respeite os direitos das crianças e que contribua para o seu desenvolvimento integral. Valorizar a atuação das CPs é, também, valorizar a profissão docente e reafirmar o compromisso com uma Educação Infantil que realmente coloque as crianças no centro do processo educativo.

Por fim, é importante reconhecer as limitações desta pesquisa, especialmente no que diz respeito à adesão das escolas na coleta de dados, o que reduziu o número de participantes. Apesar

disso, os dados obtidos foram suficientes para trazer reflexões significativas e contribuir com o debate sobre a formação continuada na Educação Infantil.

Como encaminhamento, sugerimos que futuras pesquisas possam aprofundar essa temática, buscando entender, por exemplo, como a formação continuada impacta diretamente a prática pedagógica e as experiências das crianças. Além disso, pensar em formas de acompanhamento e assessoria pedagógica que estejam mais alinhados às especificidades da infância pode ser um caminho importante para qualificar ainda mais esse processo.

Que este trabalho, portanto, não se encerre aqui. Que ele sirva de inspiração para outras reflexões, outros estudos e, principalmente, para ações que fortaleçam a formação no chão da escola, valorizando a infância, os professores, as CPs e, sobretudo, a Educação Infantil como um direito de todas as crianças e um dever de toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. EDUCAÇÃO INFANTIL E A ESCOLA FUNDAMENTAL DE 9 ANOS. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, 2009. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1467>. Acesso em: 4 jun. 2025.

ABRAMOWICZ, Anete; KRAMER, Sônia. Afinal para que serve a Educação Infantil? **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-11, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>. Acesso: 26 mai. 2025.

ALARÇÃO, Isabel. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALMEIDA, Laurinda. Formação centrada na escola: das intenções às ações. In: ALMEIDA, Laurinda; PLACCO, Vera. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Loyola, 2015.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Qual é o pedagógico do coordenador pedagógico? In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. v. 13. São Paulo: Loyola, 2018.

ANDRADE, Elaine Cristina. **Os instrumentos do coordenador pedagógico para coordenar a formação continuada dos professores na unidade escolar**: “o projeto especial de ação” e “o programa a rede em rede: a formação continuada na educação infantil” no município de São Paulo. 2010, 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

AZANHA, José Mario Pires. **Documento preliminar para reorientação das atividades da Secretaria**. Secretaria de Educação de São Paulo, 1983.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 2016.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BENACHIO, Marly das Neves; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Desafios para a prática da formação continuada em serviço. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Orgs.). **O coordenador pedagógico**: provocações e possibilidades de atuação. 2. ed. São Paulo, Loyola, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 09 jan. 2024.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 09 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017. Disponível em PDF: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 jan. 2024.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. Lei n. 4.024/1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm. Acesso em: 04 nov. 2024.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. Lei n. 9394/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MECD/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll.pdf. Acesso em: 12 jan. 2024.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm.

BRASIL. Lei n. 12.056, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei n. 12.056.** Brasília, DF, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12056.htm. Acesso em: 10 jul. 2023.

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. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 10 dez. 2023.

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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores de qualidade na Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 05 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/folder/view.php?id=3934461>. Acesso em: 09 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches:** manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB, UNICEF, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf. Acesso em: 06 fev. 2024.

BRASIL. **Lei n. 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 n. 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. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 jan. 2024.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundeb – Apresentação.** 2024. Brasília, DF: Ministério da Educação, 26 jan. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/fundeb>. Acesso em: 04 nov. 2024.

BROSTOLIN, Marta Regina; AMORIM, Ana Carla. O aprender a ser professora na Educação Infantil. In: **Quaestio**, Sorocaba, SP, v.23, n.2, p. 582-602, maio/ago. 2021.

BRUNO, Eliane; ABREU, Luci; MONÇÃO, Maria. Os saberes necessários ao coordenador pedagógico de educação infantil: reflexões, desafios e perspectivas. In: PLACCO, Vera; ALMEIDA, Laurinda. **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade.** São Paulo: Edições Loyola, 2010.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de políticas e programas da Educação Infantil. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.** Campo Grande, MS: SEMED, 2003.

CAMPO GRANDE. Lei nº 3404. **Dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Educação.** Campo Grande, 01 dez. 1997.

CAMPO GRANDE. Deliberação CME/MS N. 1.203. **Dispõe sobre a organização, o credenciamento e a autorização de funcionamento da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Campo Grande-MS e dá outras providências.** Diogrande, Campo Grande, 25 abr. 2011. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/deliberacao-1203-2011-campo-grande_173176.html. Acesso 22 nov. 2024.

CAMPO GRANDE. Decreto nº 12.261. **Dispõe sobre o funcionamento dos Centros de Educação Infantil e obrigações de gestão** - Secretaria Municipal de Educação. Campo Grande, 20 jan. 2014.

CAMPO GRANDE. Decreto nº 13.755. **Dispõe sobre a alteração da denominação dos Centros de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Campo Grande - MS.** Campo Grande, 08 jan. 2019.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Educação Infantil. **Referencial Curricular - REME Educação Infantil.** Campo Grande, MS: SEMED/GEINF, 2020.

CASTRO, Liana Garcia. **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, Lyjane Queiroz Lucena. Um breve comparativo entre as LDBs. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 29, 3 de agosto de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/29/um-breve-comparativo-entre-as-ldbs>. Acesso: 23 nov. 2024.

CHRISTOV, Luiza. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: BRUNO, Eliane; CHRISTOV, Luiza (Org.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada.** 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Portal de periódicos da CAPES.** Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 13 jun. 2023.

DAVIS, Claudia L. F. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. **Textos FCC.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 34, p. 104, set. 2012. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/article/view/2452/2407>. Acesso em: 01 jan. 2024.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua na escola.** São Paulo: Cortez, 2014.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola.** 2009. 235f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18012010-133619/publico/Tese_Isaneide.pdf . Acesso em: 03 set. 2024.

DUBAR, Claude. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FACHINI, Maria Ângela Bariani de Arruda. **Coordenação pedagógica.** Fundamentos teóricos e práticos da coordenação pedagógica. Campo Grande: UCDB/Portal Educação, 2013.

FRANCO, Maria Amélia S.; CAMPOS, Elisabete F. Esteves. **A coordenação do trabalho pedagógico na escola:** processos e práticas (Orgs.). Santos (SP): Ed. Universitária Leopoldianum. 2016.

FREIRE, Adriani. Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. In: KRAMER, Sônia (Org.). **Infância e Educação Infantil.** 7. ed. Campinas: Papirus, 2008.

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

FURLANETTO, Ecleide Cunico; POSATO, Beatris. A especificidade da atuação do coordenador pedagógico e a formação: narrativas de experiências. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos.** v. 13. São Paulo: Edições Loyola, 2018.

FUSARI, José Cerchi. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores:** para uma Mudança Educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2009.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: NÓVOA, António (Org.). Vida de professores. Porto: Porto Editora, 1992.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KAILER, Priscila Gabriele Da Luz; TOZETTO, Susana Soares. A formação inicial do coordenador pedagógico. **Reunião Científica Regional da ANPED, Educação, movimentos sociais e políticas governamentais, UFPR-Curitiba/Paraná**, 2016. Disponível em: https://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/EIXO6_PRISCILA-GABRIELE-DA-LUZ-KAILER-SUSANA-SOARES-TOZETTO.pdf . Acesso: 03 jan. 2025.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância:** fios e desafios da pesquisa. 12. ed. São Paulo: Papirus, 2011.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. 9. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/>. Acesso em: 3 jun. 2025.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Histórias da Educação Infantil brasileira. Revista brasileira de Educação, n. 14, p. 5-18, maio 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-2478200000200002>. Acesso: 26 mai. 2025.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LIMA, Ana Cristina Cantero Dorsa. **A ação do coordenador pedagógico no centro de educação infantil de Campo Grande/MS.** 2014. Mestrado (Programa de Pós-graduação em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, MS, 2014. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/15319-ana-cristina-canteiro-dorsa.pdf> . Acesso: 14 jul. 2023.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. **A pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ednéia Maria Azevedo. **Formação e atuação da coordenação pedagógica na educação infantil no município de Ji-Paraná – RO.** 2021. Doutorado (Programa de Pós-graduação em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, MS, 2021. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1037193-tese-edneia-maria-azevedo-machado.pdf> . Acesso: 13 jun. 2023.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEINICKE, Dinorá. **Formação continuada numa perspectiva da educação para a inteireza:** uma necessidade do professor de creche. 2017. Doutorado (Programa de Pós-graduação em

Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, RS, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7374> . Acesso: 14 jul. 2023.

MOTTI, Katia Regina Nunes Ribeiro. **A municipalização da educação infantil em Campo Grande pós LDB/1996.** 2007. Mestrado (Programa de pós-graduação em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, MS, 2007.

NORBERG, Marta. O cuidado na formação de professores. **Revista Pátio: Educação Infantil**, Porto Alegre: Grupo A: ANO XII n.41, p. 20–23, out./dez. 2014.

NÓVOA, Antônio. **Desafios do trabalho e formação docente no século 21.** YouTube, Sindicato dos Professores Municipais de Novo Hamburgo - SindprofNH, 06 jun. 2017. 1h17min08s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sYizAm-j1rM&t=30s>. Acesso em: 24 set. 2024.

NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, p. 1-15, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso: 10 fev. 2024.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Rosiane Cristina Muniz de. **Coordenação Pedagógica na educação infantil.** Curitiba, Aprris, 2015.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Revista Estudos e Pesquisa Educacionais**, São Paulo, n. 2 (2011), p. 227-288. Disponível em: <https://www.uece.br/wp-content/uploads/sites/58/2014/03/GPED-Coordenador-pedagogico-ESPECIALIZA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso: 10 fev. 2024.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuanças das funções articuladoras e transformadoras. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Orgs.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar:** articulador, formador e transformador. São Paulo: Loyola, 2015.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos.** São Paulo: Loyola, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência:** diferentes concepções. São Paulo: Cortez, 2018.

RAMOS, Tuany Inoue Pontalti; MONTANHA, Hildacy Soares de França. Vivências da coordenação pedagógica na Educação Infantil: a criança protagonista. **X Seminário Internacional:** Fronteiras étnico-cultural e fronteiras da exclusão. Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, MS, 2022. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1px15hQXdw7Sno7Qp3IHOR4tMV_oDRIgR/view. Acesso: 07 ago. 2023.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**. v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006. Disponível em <https://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/pesquisa-em-ensino-pos.0242- posensino/romanowski-j.-p.-ens-r.-t.-as-pesquisas-denominadas-do-tipo-201cestado-da- arte201d.-dialogos-educacionais-v.-6-n.-6-p.-37201350-2006/view> . Acesso em: 13 jun. 2023.

SANCHES, Emilia Cipriano. **Creche**: realidades e ambiguidades. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SANTOS, Michele Serafim dos; REBOLO, Flavinês. A trajetória da função de coordenador pedagógico no Brasil e no Mato Grosso do Sul. **X Seminário Internacional: Fronteiras étnico-cultural e fronteiras da exclusão**. Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, MS, 2022. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1px15hQXdw7Sno7Qp3IHOR4tMV_oDRIgR/view . Acesso: 07 ago. 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003>.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Estudos da infância e sociedade contemporânea**: desafios conceptuais. ano XX, n. 2, 2009. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36756/1/Sociologia%20da%20Inf%C3%A7%C3%A1ncia%20e%20Sociedade%20contempor%C3%A3nea.pdf>. Acesso: 05 jul. 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Org.). **Crianças e miúdos**: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Coleção em foco. Porto. Asa. p. 9-34, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Estudos da Infância no mundo: tendências e perspectivas. Entrevistadora: Rhaisa Naia de Pael. **Revista Comcenso**, v. 10, n. 2, p. 94-97, maio 2023. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/download/36055/20952/172371>. Acesso em: 02 jan. 2025.

SARMENTO, Maristela Lobão de Moraes. O coordenador pedagógico e o desafio das novas tecnologias. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Lúiza Helena da Silva (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Reimprimir, 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Derméval. **Pedagogia histórico-crítica** – primeiras aproximações. Autores associados. 11. ed. Campinas, SP: Autores associados, 1997.

SILVA, Ana Paula de Souza Castro. **Os múltiplos olhares sobre a coordenação pedagógica a partir da coleção “O coordenador Pedagógico”**. 2017. (Especialização em Coordenação Pedagógica) - Universidade federal do Maranhão. São Luís. Disponível em: <https://monografias.ufma.br/jspui/bitstream/123456789/1862/1/AnaPaulaSilva.pdf> . Acesso: 16 ago. 2023.

SILVEIRA, Carla Tatiana Moreira do Amaral. **Saberes e fazeres docentes na educação infantil: tempos formativos e a Constituição da docência**. 2021. Doutorado (Programa de Pós-graduação em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, RS, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/17527>. Acesso: 14 jul. 2023.

SOUZA, Jennifer Lunka de. et al. Percursos e percalços da docência masculina na educação infantil em Campo Grande – MS. **Cad, Gên. Tecnol.**, Curitiba, v. 13, n. 42, p. 243-258, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt/article/view/12183>. Acesso em: 19 jan. 2024.

SOUZA, Ricardo Henrique de; BROSTOLIN, Marta Regina. Cenário da educação infantil em Campo Grande/MS: Do passado ao presente. **X Seminário povos indígenas e sustentabilidade - Protagonismo e visibilidade: Resistência e luta dos povos indígenas na construção da autonomia**. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande/MS, 2023. Disponível em: https://site.ucdb.br/public/eventos_mestrado/ANALIS_X_SEMINARIO_POVOS_INDIGENA_2023.pdf. Acesso: 20 nov. 23.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; PETRONI, Ana Paula; DUGNANI, Lilian Aparecida Cruz Dugnani. A dimensão do trabalho coletivo na escola: intervenções com a equipe gestora. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Orgs.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Loyola, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice. O futuro da educação: um futuro já repleto de histórias. **Revista Lusófona de Educação**, n. 52, p.71-85, 2021. Disponível em: <https://doi:10.24140/issn.1645-7250.rle52.05>. Acesso: 20 dez. 2024.

Universidade Católica Dom Bosco. Acervo online. Disponível em: <https://bib.ucdb.br>. Acesso em: 13 jun. 2023.

VALLETTA, Débora Vaga. **Desenvolvimento Profissional Docente no Contexto da Aprendizagem Ubíqua: um modelo para o ciclo de formação continuada**. 2015. Mestrado (Programa de Pós-graduação em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do

Sul (PUCRS), Porto Alegre, RS, 2015. Disponível em:
<https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/6405>. Acesso em: 05 ago. 2023.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP, Papirus, 1995.

VILELA, Wilson Afonso; SILVA, Sabina Maura. A coordenação pedagógica no contexto brasileiro: da supervisão à coordenação pedagógica. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 9, 15 de março de 2022. Disponível em:
<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/9/a-coordenacao-pedagogica-no-contexto-brasileiro-da-supervisao-a-coordenacao-pedagogica>.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

WHITAKER, Marcia Lobo. A formação de professores em serviço na Educação Infantil para além do controle do pensamento. In: VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões; STANGHERLIM, Roberta. **Formação de professores e práticas pedagógicas na Educação Infantil**. Jundiaí, Paco Editorial, 2015.

VOGT, Grasiela Zimmer. **Reunião pedagógica: a formação continuada no espaço escolar**. 2012. Mestrado (Programa de Pós-graduação em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, RS, 2012. Disponível em:
<https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2699> . Acesso: 03 jul. 2023.

ZUMPANO, Viviani Aparecida Amabile. **O coordenador pedagógico e o seu papel na formação continuada em serviço do professor de educação infantil (creche)**. 2010. Mestrado (Programa de Pós-graduação em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), São Paulo, SP, 2010. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/handle/handle/15970>. Acesso em: 17 mar. 2025.

ZUMPANO, Viviani Aparecida Amabile; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A atuação do coordenador pedagógico na Educação Infantil. In: Placco, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

ANEXOS

ANEXO 1 - Plano de trabalho DIPED 2024



SUPERINTENDÊNCIA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DIVISÃO DE APOIO TÉCNICO-PEDAGÓGICO

Resumo das ações de formação da DIPED 2024

A Divisão de Apoio Técnico-Pedagógico - ~~Diped/Suped~~ - é a equipe responsável pela formação continuada e acompanhamento do trabalho dos profissionais da equipe técnico-pedagógica (ETP), assim como pela elaboração de diretrizes sobre as atribuições destes profissionais, sobre a organização do trabalho pedagógico nas instituições, sobre a elaboração e revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP) e sobre os encaminhamentos realizados no processo educativo.

Vale salientar que a ~~Diped/Suped~~ é, também, responsável por articular, junto a outros setores, a lotação e a movimentação dos profissionais da equipe técnico-pedagógica nas unidades escolares e atuar em outras ações, de acordo com as necessidades e especificidades de cada unidade escolar.

No que se refere à formação e ao acompanhamento dos profissionais da ETP, as ações planejadas e algumas já executadas (referentes aos meses fevereiro a junho) tiveram a seguinte organização:

1. FORMAÇÃO CONTINUADA DA EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA
 - 1.1 Formação continuada para todos os profissionais da ETP - presencial bimestral.
 - 1.2 Formação continuada para os profissionais iniciantes na ETP - três módulos presenciais e dois a distância (AVA ~~Moodle~~) - fevereiro a junho.
 - 1.3 Formação continuada a distância pelo AVA ~~Moodle~~ (convite).
 - 1.4 Formação continuada para os profissionais da ETP que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) - presencial bimestral.
2. ACOMPANHAMENTO DA ATUAÇÃO PEDAGÓGICA DA EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA
 - 2.1 Acompanhamento pedagógico in loco - semestral e de acordo com a necessidade da instituição.
 - 2.2 Atendimento via WhatsApp pelas técnicas responsáveis - de acordo com as necessidades dos profissionais da ETP.
 - 2.3 Acompanhamento dos profissionais iniciantes na ETP - de acordo com as necessidades dos profissionais.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁶

1. TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA: A atuação do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Campo Grande/MS

2. PESQUISADORA: Nome: Gislaine Andrade Silva CPF 03443488145 RG 1651843 SSP
Telefone: (67) 996116907
Endereço: Av. Cândido Garcia de Lima, 564, Bairro: Nova Lima – Campo Grande/MS

3. OBJETIVOS DA PESQUISA: analisar a atuação do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS.

4. JUSTIFICATIVA DA PESQUISA (SÍNTESE): A escolha pela problemática da pesquisa se deu pela intenção de compreender as práticas de formação continuada em serviço dos professores de Educação Infantil promovidas pelos coordenadores pedagógicos nas Escolas Municipais da REME – CG/MS, saber quem orienta esses profissionais em suas ações e baseados em que? Busco com esta pesquisa investigar o perfil profissional do coordenador pedagógico que atua na Educação Infantil, suas práticas de formação continuada em serviço e com isso, suscitar a reflexão quanto à atuação desse profissional.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: A metodologia adotada nesta investigação será de caráter qualitativo, na intenção de interpretar os dados a partir da realidade vivenciada durante a pesquisa (Bauer, 2002).

Pretende-se pesquisar a prática dos coordenadores pedagógicos da Educação Infantil frente a formação continuada dos professores no ambiente escolar, na busca de compreender o contexto

⁶ O modelo do TCLE é de responsabilidade do pesquisador e seu conteúdo deve responder a dois critérios fundamentais: assegurar ao pesquisador a autonomia para publicação dos resultados alcançados pela pesquisa e assegurar aos participantes que serão submetidos à pesquisa o direito de se manifestar e apoiar ou não o que estiver sendo apresentado na proposta.

dos participantes envolvidos. Para isto, serão utilizados dois instrumentos para a produção de dados, primeiro, um questionário construído a partir da plataforma GOOGLE FORMS que deverá ser enviado por e-mail aos coordenadores pedagógicos que atuam nas Escolas Municipais de Campo Grande/MS com a etapa da Educação Infantil para realizar o levantamento do perfil e da trajetória profissional, a fim de captar o máximo de informações possíveis sobre os participantes da pesquisa. Segundo, a entrevista semiestruturada, que deverá ser realizada com sete coordenadores pedagógicos para conhecer a identidade dos profissionais entrevistados e suas práticas nos espaços educativos a partir de seus conhecimentos. Os critérios para a escolha dos participantes foram: Escolas Municipais de Campo Grande/MS que ofertam a pré-escola (grupos 4 e 5) e profissionais concursados que foram aprovados no último processo seletivo da REME, em 2018.

6. POSSÍVEIS DESCONFORTOS E RISCOS: Ao responder o questionário ou a entrevista, o sujeito poderá sentir: desconforto com a invasão de privacidade; cansaço ou aborrecimento ao responder o questionário; constrangimento, desconforto ou alterações de comportamento ao se expor durante a realização da entrevista com gravações de áudio; medo da quebra de anonimato e/ou divulgação dos dados confidenciais; vergonha; estresse.

No entanto, para mitigar os riscos da pesquisa buscaremos garantir a integridade e o bem-estar dos participantes, certificando a obtenção do consentimento, explicando o propósito do questionário e da entrevista, elaborando perguntas éticas, respeitando os limites dos participantes e garantindo a confidencialidade e o anonimato dos dados coletados. Mesmo assim, ao sentir qualquer desconforto em responder o questionário e/ou entrevista, o participante poderá interromper a pesquisa sem qualquer prejuízo.

7. POSSÍVEIS BENEFÍCIOS ESPERADOS: Pretende-se por meio da pesquisa contribuir com a reflexão sobre a prática dos coordenadores pedagógicos nas Escolas Municipais com a etapa da Educação Infantil e na capacitação dos docentes dessas instituições.

Considerando as informações constantes dos itens acima, 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 resarcimento financeiro. Em havendo despesas operacionais, estas deverão estar previstas no Cronograma de Desembolso Financeiro e em nenhuma hipótese poderão recair sobre o sujeito da pesquisa e/ou seu responsável;
2. É garantida a liberdade de retirada do consentimento e da participação no respectivo estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa;
3. É garantido o anonimato⁷;
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)**.
6. O presente termo está assinado em duas vias.

Campo Grande MS, _____/_____/_

Nome e assinatura do (a) Participante da pesquisa

Nome e assinatura do (a) pesquisador (a)

⁷ 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.

APÊNDICE 2 – Roteiro preliminar para questionário sóciodemográfico

Estamos realizando uma pesquisa visando analisar a atuação do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. O objetivo deste questionário é obter informações sobre o perfil e trajetória profissional dos coordenadores pedagógicos que atuam na Educação Infantil da REME/CG. 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; Escola 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:
Gislaine Andrade Silva
Marta Regina Brostolin (Orientadora)

1. IDENTICAÇÃO DA ESCOLA

1.1 Escola: _____

1.2 Endereço: _____

1.3 Essa escola pertence a qual região de Campo Grande:

- () Centro
- () Segredo (ao norte da região central)
- () Prosa (a nordeste e leste)
- () Bandeira, a sudeste e parte do sul
- () Anhanduizinho, a sul e sudoeste;
- () Lagoa, a sudoeste;
- () Imbirussu, a oeste.

1.4 Período de funcionamento: _____

1.5 Número de crianças atendidas: _____

1.6 Número de grupo 04 e 05: _____

1.7 Número de professores da pré-escola: _____

2. IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

2.1 Nome: _____

2.2 Idade:

- menos de 24
- 25 a 35
- 36 a 45
- 45 a 50
- mais de 50

3. FORMAÇÃO ACADÊMICA

3.1 Qual o seu grau de formação acadêmica?

- Licenciatura
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-doutorado

3.2 No momento, você está fazendo algum curso de aperfeiçoamento?

- sim
- não

Se sim, qual? _____

4. IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL

4.1 Você é concursado pela REME?

- Sim
- Não

4.2 Se sim, você foi aprovado no último processo seletivo (2018) para coordenador pedagógico da REME?

- Sim
- Não

5. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

5.1 Você já atuou como professor na Educação Infantil?

- Sim
- Não

Se sim, por quanto tempo? _____

5.2 A quanto tempo atua como coordenador pedagógico da Pré-escola? _____

APÊNDICE 3 - Roteiro para entrevista - coordenadores pedagógicos

1. Há quanto tempo atua como coordenador pedagógico da pré-escola na Rede Municipal de Educação de Campo Grande?
2. Você já atuou enquanto professor da Educação Infantil? Se sim, por quanto tempo?
3. Para você qual é a finalidade da Educação Infantil?
4. O que você espera de um professor da Educação Infantil?
5. Como você comprehende a Infância, e a Criança?
6. Em sua opinião, o que significa ser coordenador pedagógico na Educação Infantil?
7. Quais são as práticas formativas adotadas por você com relação a formação continuada dos professores?
8. Você acredita que é possível articular a formação continuada dentro do espaço escolar? Se sim, como você organiza esses momentos de troca de experiências entre coordenador-professor e professor-professor?
9. Quais são os desafios que você enfrenta para assumir o seu papel de formador(a)?
10. Você acredita, que seja necessária uma formação específica para o coordenador pedagógico que atua na Educação Infantil? Justifique.
11. Você considera que as formações continuadas oferecidas pela SEMED, tem contribuído para sua prática na Coordenação Pedagógica? Explique.
12. Na sua opinião, para um melhor desempenho da função de coordenador pedagógico na Educação Infantil, falta conhecimento sobre....
13. Como os documentos norteadores da SEMED contribuem para a sua atuação?
14. Como você avalia a sua atuação com relação a formação continuada dos professores no ambiente escolar?