

ANA CRISTINA CANTERO DORSA LIMA

**A AÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CENTRO
DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CAMPO GRANDE/MS**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE/MS
DEZEMBRO- 2014**

ANA CRISTINA CANTERO DORSA LIMA

**A AÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CENTRO
DE EDUCAÇÃO INFANTIL 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

Orientadora: Prof^ª Dra Marta Regina Brostolin



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE/MS
DEZEMBRO – 2014**

Ficha catalográfica

Lima, Ana Cristina Cantero Dorsa
L732a A ação do coordenador pedagógico no Centro de Educação Infantil de
Campo Grande/MS / Ana Cristina Cantero Dorsa Lima; orientação Marta
Regina Brostolin -- 2014..
117 f.

Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom
Bosco, Campo Grande, 2014.

1. Professores – Formação 2. Educação infantil 3. Coordenadores
educacionais I. Brostolin, Marta Regina II. Título

CDD – 372.21

“A AÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO
CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CAMPO
GRANDE/MS”

ANA CRISTINA CANTERO DORSA LIMA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

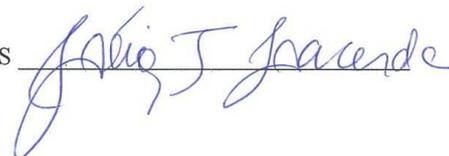
Prof.^a. Dr.^a. Marta Regina Brostolin - UCDB



Prof.^a. Dr.^a. Ruth Pavan – UCDB



Prof.^a. Dr.^a. Léia Teixeira Lacerda – UEMS



Campo Grande-MS, 09 de dezembro de 2014.

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

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho primeiramente a Deus, que me concedeu saúde, fé e coragem para prosseguir meus estudos diante das dificuldades deparadas no decorrer deste percurso acadêmico.

Aos meus pais queridos e amados Arlinda Cantero Dorsa e Antonio Dorsa pelo exemplo, força, incentivo e apoio que foram fundamentais para que esse sonho pudesse ser concluído.

Ao meu esposo Rui Lima por incentivar minhas conquistas e acreditar que sou capaz. Uma vida de aprendizado e crescimento ao seu lado!

Às minhas filhas, Letícia Dorsa Lima e Lara Dorsa Lima, presentes de Deus em minha vida, vocês são a razão por todas as minhas buscas. Amo vocês ida e volta à lua!

Aos meus irmãos Cacaoio, Rodrigo e Rafael, a união e amor que temos são fundamentais para mim.

Às minhas cunhadas, sobrinhos e sobrinhas, obrigada por compreenderem minhas ausências. Sou extremamente feliz por tê-los sempre perto de mim. Família Valeu!

Aos presentes que o Mestrado me proporcionou: Thais Cardozo e Evelyn Aline, muitas leituras, reflexões e aprendizados, mas acima de tudo uma amizade para a vida.

À Ana Paula Melim pelo reencontro mais do que especial, uma referência profissional em minha vida.

Às professoras do Programa Pós-Graduação em Educação – UCDB: Ruth Pavan, Maria Cristina Paniago, Maria Aparecida Perrelli, Flavinês Rebolo e Mariluce Bittar (in memoriam). Seus conhecimentos enriqueceram minha caminhada acadêmica.

Em especial, dedico esse trabalho à Marta Regina Brostolin, obrigada pelas mensagens, pelos incentivos e por acreditar em minha capacidade! Obrigada por me apoiar em toda essa jornada!

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Secretária Municipal de Educação de Campo Grande/MS, Ângela Brito pelo meu retorno à Direção do Centro de Educação Infantil e por me possibilitar concluir esse trabalho.

Agradeço à Equipe da Educação Permanente SESAU, meus parceiros e amigos Tatiana Serra da Cruz, Ana Paula Gonçalves, Aleyne Lins, Maria Auxiliadora Budib, Juarez Carrilho, Laurinha e Marcus por compreenderem minhas idas ao Mestrado.

Agradeço aos profissionais do Centro de Educação Infantil Carlos Nei da Silva, minha atual equipe de trabalho, obrigada por me receber de forma tão acolhedora. Meus agradecimentos a todos vocês, muito orgulho de fazer parte desta equipe.

Ao Centro de Educação Infantil, em especial à Diretora Lucinete Bispo e Coordenadora Geska Mendes.

LIMA. Ana Cristina Cantero Dorsa. A ação do coordenador pedagógico no Centro de Educação Infantil de Campo Grande/MS. Campo Grande, 2014. 117f. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Este trabalho, vinculado à linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e suas relações com a Formação Docente, tem como objetivo investigar a ação do coordenador pedagógico que atua no Centro de Educação Infantil de Campo Grande/MS. O escopo teórico desta pesquisa conta com estudos voltados à infância, especialmente da sociologia da infância, reflexões a respeito da formação de professores desencadeadas por um processo de formação centrado na escola. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa e buscou compreender as possibilidades de atuação do coordenador pedagógico em um Centro de Educação Infantil do Município de Campo Grande. A pesquisa contou com onze participantes dentre eles professores, equipe pedagógica e profissionais denominados recreadores. Utilizamos como instrumento para coleta de dados a entrevista semiestruturada. Muitas são as atribuições do coordenador pedagógico em relação ao apoio e direcionamento das ações dos docentes e os estudos demonstram a necessidade de realização de práticas que promovam a ampliação do diálogo e da escuta como uma das ferramentas que favorecem uma aproximação do professor às expressões culturais e sociais das crianças, possibilitando um trabalho pedagógico mais próximo da realidade e assim, das culturas infantis. Os relatos demonstram que a inserção do coordenador representou possibilidades de boas práticas serem desenvolvidas nas instituições de educação infantil. Conclui-se que nestes espaços institucionais, é preciso promover entre os pares momentos de escuta, diálogo e interações promotoras e responsáveis por uma pedagogia participativa na defesa de uma proposta de trabalho, na qual se mantêm professor e coordenador como aliados. Estes, organizam situações, realizam estudos, e conjuntamente definem abordagens e planejam as soluções possíveis para um melhor trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Educação Infantil; Docente; Coordenador Pedagógico.

LIMA. Ana Cristina Cantero Dorsa. The action of the pedagogical coordinator in the Early Childhood Center of Campo Grande/MS. Campo Grande, 2014. 117f. Paper (Master's) Dom Bosco Catholic University - UCDB.

ABSTRACT

This work, linked to the search line pedagogical practices and their relationship with the teacher education, aims to investigate the action of the pedagogical coordinator who plays in the Early Childhood Center in the city of Campo Grande/MS. The theoretical scope of this research includes studies aimed at childhood, especially the sociology of childhood, reflections on the formation of teachers often triggered by a process of training focused on school. The survey had a qualitative approach and sought to understand the possibilities of the pedagogical coordinator in an early childhood Center in the city of Campo Grande. The research included eleven participants among them teachers, pedagogical and professional team called assistance. Many are the pedagogical coordinator in relation to the support and guidance of the actions of faculty and studies show the need for realization. The reports show that the insertion of the Coordinator represented possibilities of good practices being developed in early childhood institutions. It is concluded that in these institutional spaces, it is necessary to promote among peers moments of listening, dialogue and interactions and promoting responsible for a participatory pedagogy in defense of a job offer, in which remain professor and Coordinator as allies. These, organize situations, carry out studies, and jointly define and plan approaches the possible solutions for a better pedagogical work.

Keywords: Early Childhood Education; docent; pedagogical coordinator

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos, legislações e programas voltados para Educação Infantil.....	26
Quadro 2 - Princípios da formação de professores.....	31
Quadro 3 - Eixos/ linhas de atuação na formação permanente.....	33
Quadro 4 - Saberes docentes.....	55
Quadro 5 - Funções do coordenador pedagógico.....	60
Quadro 6 - Elementos para reflexão do processo de formação.....	65
Quadro 7 - Ações e atitudes do coordenador.....	68
Quadro 8 - Profissionais do CEINF	77
Quadro 9 - Participantes da Pesquisa	78

LISTA DE SIGLAS

CEINFS	Centro de Educação Infantil
DIOGRANDE	Diário Oficial de Campo Grande/MS
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e tecnologia-
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
PPP	Proposta Política Pedagógica
CF	Constituição Federal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
RCNEI	Referencial Curricular da Educação Infantil
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
PROINFÂNCIA	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
CRAS	Centro de Referência em Assistência Social

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTOS E DESAFIOS	12
1.1 OS MODOS DE SE OLHAR A CRIANÇA.....	18
1.1.1 As Contribuições da Sociologia da infância para a atuação do Coordenador Pedagógico nos CEINFS	20
1.1.2 A institucionalização do atendimento: Perspectivas históricas e principais legislações	23
1.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	30
1.2.1 Caminhos percorridos da formação de professores na educação infantil	34
1.2.2 Caracterização da atuação do profissional da Educação Infantil: educadoras da infância	37
1.3 A CONSTITUIÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA.....	41
CAPÍTULO II O COORDENADOR PEDAGÓGICO: O PROFISSIONAL EM FOCO	46
2.1 BREVE OLHAR HISTÓRICO DA SUPERVISÃO NO BRASIL.....	47
2.2 O COORDENADOR PEDAGÓGICO EM CAMPO GRANDE/MS.....	49
2.3 O COORDENADOR PEDAGÓGICO: SABERES E FAZERES.....	52
2.4 O COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUAS MÚLTIPLAS FUNÇÕES.....	58
2.5 O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO PROMOTOR DA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	62
CAPÍTULO III CAMINHOS PERCORRIDOS PARA CONHECER AS AÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	73
3.1 LÓCUS E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	75
3.1.1 Caracterização do Centro de Educação Infantil	76
3.1.2 Os sujeitos da pesquisa	77
3.1.3 Procedimentos para coleta de dados	78
3.1.4 Categorização das informações	79
3.2 O TRABALHO NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	80
3.3 FATORES QUE DIFICULTAM O TRABALHO PEDAGÓGICO.....	86
3.4 PERCEPÇÕES A RESPEITO DA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	88
3.5 ASPECTOS FACILITADORES DO TRABALHO.....	91
3.6 ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO.....	93
3.7 O DIÁLOGO NO ESPAÇO ESCOLAR.....	96
3.8 PONTOS POSITIVOS DO COORDENADOR NO SEU TRABALHO.....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICES	115

INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar a ação do Coordenador advém de minha atuação e experiência na área da Educação Infantil, como diretora pedagógica de um Centro de Educação Infantil e, posteriormente, na Coordenação dos Centros de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Campo Grande no período compreendido de 2004 a 2009.

Durante minha experiência profissional, vivenciei uma preocupação em melhorar as ações dos professores e evidenciá-las para que as aprendizagens fossem significativas. No entanto, em Campo Grande, por muitos anos, os Centros de Educação Infantil ficaram sob a administração da Secretaria Municipal de Assistência Social e alguns aspectos pedagógicos deixavam de ser contemplados, e neste contexto, o olhar e apoio ao docente era um dos problemas.

O fato de não existir no quadro de funcionários dos Centros de Educação Infantil-CEINFS, um profissional específico que apoiasse a ação docente, sentia-me impedida em atender aos aspectos pedagógicos muitas vezes colocados de lado, em detrimento às questões administrativas que precisavam ser realizadas e trabalhadas.

Esta situação evidenciou a necessidade de abordagens teóricas para auxiliar e colaborar nas situações vivenciadas no cotidiano pelos professores, em orientações de como melhorar e repensar suas práticas pedagógicas. Mas as limitações - principalmente voltadas ao tempo - eram existentes e precisavam ser repensadas, não possuía muitas vezes condições para acompanhar de forma adequada o trabalho pedagógico do CEINF.

Fui convidada para assumir a Coordenadoria dos Centros de Educação Infantil de Campo Grande, entre o final de 2006 a 2008, ganhando uma experiência na gestão dos Centros de Educação Infantil- CEINFS, mas ainda sentia-me incapaz de poder subsidiar as instituições com um apoio mais efetivo pedagogicamente falando.

No ano de 2009, fui transferida para a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS e no ano seguinte encontrava-me lotada na Secretaria Municipal de Saúde Pública do Município de Campo Grande, especificamente no Departamento de Educação Permanente. Foi quando me afastei da Educação Infantil, mas o desejo em retomar os caminhos percorridos na Educação Infantil estava aumentando. Decidi então ingressar no Mestrado e vincular as experiências vivenciadas por mim, no campo da Educação Infantil e o anseio em conhecer o desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos nos CEINFS após a lotação deste profissional de apoio pedagógico denominado coordenador pedagógico.

Com essa investigação surgiu a preocupação com a temática dessa dissertação “Ação do Coordenador Pedagógico no Centro de Educação Infantil de Campo Grande”, foi pensada tendo como expectativa produzir uma análise das práticas deste profissional em busca de melhoria do processo de construção do conhecimento na escola.

Justifico a escolha deste tema como forma de investigar a ação deste profissional, possibilitando descrever as principais ações, bem como os desafios que estão sendo enfrentados e desenvolvidos em busca de um atendimento adequado às crianças que se encontram nos Centros de Educação Infantil, ora doravante denominado CEINF.

Para tanto, alguns questionamentos motivaram o desenvolvimento da pesquisa, quais são as funções centrais no trabalho do coordenador? Quais as possibilidades e dificuldades encontradas para organizar sua atuação? Quais são as práticas dos coordenadores em relação às ações de formação continuada nos CEINFS?

Dessa perspectiva meu olhar esteve voltado para o Centro de Educação Infantil que incorporou - a partir do ano de 2011 - em seu quadro funcional a figura do Coordenador Pedagógico, fato que estabeleceu novas possibilidades e novos sentidos às práticas nessas instituições.

Assim, professores para desempenhar a função de coordenadores foram selecionados por meio de edital específico publicado no Diário Oficial de Campo Grande –MS- DI- OGRANDE e encaminhados para os Centros de Educação Infantil, promovendo uma alteração no quadro funcional existente.

Como objetivo geral, a pesquisa buscou analisar a ação do coordenador pedagógico que atua no Centro de Educação Infantil e como objetivos específicos, verificar como as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos coordenadores intervêm nas ações dos docentes e demais profissionais que atuam nos CEINFS; identificar os fatores que dificultam e/ou facilitam as ações da prática docente; analisar as ações propostas pelos coordenadores pedagógicos no que diz respeito aos momentos de formação continuada desenvolvidos nos CEINFS.

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, definida por conceitos e ações dos profissionais lotados no Centro de Educação Infantil no que tange às suas percepções a respeito das contribuições e ações do coordenador pedagógico nessa instituição.

Para melhor definir o objeto, os caminhos a serem percorridos para justificar teoricamente esta pesquisa, situando-a em um contexto de produção acadêmica produzida no Brasil, apresento o Estado do Conhecimento.

A pesquisa foi feita no banco de dados da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior- CAPES e o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e tecnologia- IBICT especialmente em trabalhos desenvolvidos e ligados à temática do coordenador pedagógico nas Instituições de Educação Infantil. Os respectivos bancos de dados sugerem um vasto material que trata a respeito do coordenador pedagógico, porém o objeto investigativo dessa dissertação é a atuação deste profissional na Educação Infantil. Com essa delimitação, percebi que ainda são poucos os estudos voltados a esta produção. No banco de dados da CAPES, entre os anos de 2003 a 2013, encontrei 9 (nove) trabalhos, dentre os quais 8 (oito) são dissertações e apenas 1 (uma) tese de doutorado.

No banco de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), especificamente, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações- BDTD, encontrei 4 (quatro) trabalhos que me chamou atenção por discutirem a respeito do trabalho do coordenador pedagógico na Educação Infantil.

Os trabalhos publicados levaram-me a perceber o anseio de uma formação continuada desenvolvida nas instituições como promotora do trabalho do docente, vinculada a um processo reflexivo de formação. Fator que me auxiliou na busca de um aprofundamento teórico da formação continuada atrelada à realidade da instituição. Assim, destaco alguns trabalhos por se aproximar com a temática que busco desenvolver.

Zumpano (2010), em sua dissertação “O coordenador Pedagógico e o seu papel na formação continuada em serviço do professor de Educação Infantil (CRECHE)” evidencia o papel desempenhado pelo coordenador pedagógico de creche atuando no processo de formação continuada do professor de educação infantil. Em determinados aspectos aponta a importante necessidade de um olhar atento sobre o trabalho dos professores, para apoiar e indicar possibilidades na realização do mesmo. Outra questão traçada diz respeito à formação baseada em um processo de reflexão. A autora sugere que:

o acompanhamento dos professores, o olhar atento sobre o seu trabalho, a escuta ativa, a apreensão deste profissional completo, considerando seus sa-

beres, sua afetividade e cognição, refletem a vontade do coordenador de compreender os professores que acompanha, ajudando-os a dar sentido ao que ainda não pode ser observado. Por intermédio do coordenador pedagógico é possível construir um grupo de professores que se desenvolva utilizando o estudo, a reflexão e a produção coletiva do conhecimento (ZUMPARNO, 2010, p.147).

Essa autora destaca ainda a importância da construção da Proposta Política Pedagógica- PPP da instituição de educação infantil e que esta construção deveria envolver todos os profissionais. A construção do PPP realizada pela equipe é primordial para dar voz e protagonismo aos membros desta instituição, pois o movimento de construção coletiva faz com que os envolvidos sintam-se parte integrante do contexto escolar em que atuam. Zumpano (2010, p. 150) destaca ainda que “o coordenador pedagógico é um educador de educadores, modelo, referência, como um professor de sala, alguém que deve acolher, ouvir, observar com sensibilidade a temperatura de seu grupo e de cada professor [...]”. A pesquisa de Zumpano auxiliou-me a perceber o coordenador pedagógico como o profissional que impulsiona, acolhe e desencadeia mudanças nas instituições e isso acrescenta muita compreensão em meu objeto de investigação.

Na pesquisa de Gomes (2011, p.52) “Concepções, princípios, práticas e reflexões de coordenadores pedagógicos das escolas municipais de educação infantil de Novo Hamburgo”, a autora defende a ideia de que compete ao coordenador pedagógico “orientar, acompanhar, controlar e avaliar o trabalho desenvolvido pelo professor”. Sugere como uma das atribuições do coordenador pedagógico implica pensar a respeito de um programa de formação continuada e que deve ocorrer de forma intencional e com aspectos a serem pensados como “tempo, espaço, estratégias e instrumentos”. O coordenador torna-se parceiro político-pedagógico do professor “contribuindo para integrar e desintegrar, organizar e desorganizar o pensamento e a ação do professor”.

Pelas palavras de Gomes (2011) pude perceber a importância do coordenador no acompanhamento do trabalho docente no tocante ao apoio de suas ações e nas ofertas que podem ser feitas para melhorar o trabalho desenvolvido pelo professor.

Em sua dissertação de Mestrado “Sou CP na Educação Infantil, e agora?”, Palliarres (2010) apresenta um estudo sobre o papel do coordenador pedagógico como formador de professores, lembra também que o coordenador pedagógico necessita de momentos coletivos para sua formação, que permitam ser escutados em suas reflexões sobre a prática docente. Sugere também que seja dada a devida importância para os momentos de realização do planejamento, pois o coordenador passa a mediar e auxiliar na construção de novos significados aos

professores. As sinalizações propostas por Palliães, principalmente ao sugerir um acompanhamento apresenta-se como outro elemento importante para a compreensão de meu objeto.

Em sua pesquisa, Andrade (2010) aponta sobre os instrumentos do coordenador pedagógico para coordenar a formação continuada dos professores e evidencia que este profissional deve garantir momentos destinados a acompanhar os professores, e momentos para realizar a formação continuada. A proximidade nas ações é de suma importância para que o coordenador perceba “dúvidas, inquietações, necessidades pedagógicas [...] contribuindo para o avanço da prática docente”. (Andrade, 2010, p. 26).

Busquei em nossa Universidade Católica Dom Bosco, em seu Banco de Teses e Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado pesquisas a respeito da temática “Coordenação Pedagógica”, e encontrei o trabalho de Miziara (2008) com a dissertação “A coordenação pedagógica e a práxis docente”, que apesar de não apresentar a especificidade na Educação Infantil enriqueceu meu olhar principalmente para a importância da coordenação viabilizar mecanismos que atraíam a equipe pedagógica, propondo um trabalho democrático e comprometido com a formação continuada dos professores e, primordialmente, dos alunos.

Os trabalhos que selecionei foram importantes para que pudesse pensar a ação do coordenador pedagógico, suas funções, atribuições em relação ao acompanhamento da ação docente. Este trabalho segue a seguinte estrutura:

No Capítulo I, intitulado “Educação Infantil: contextos e desafios” discutirei as contribuições propostas pela sociologia da infância que apontam nos estudos a necessidade de se pensar e conceber aspectos culturais e sociais da criança. A institucionalização do atendimento, a trajetória percorrida entre o assistencialismo e a educação também são apresentados, bem como as principais legislações voltadas para a Educação Infantil no Brasil. Este capítulo também propõe uma reflexão a respeito da formação de professores, as possibilidades de mudança desencadeadas por um processo de formação centrado na escola. Algumas reflexões a respeito do profissional da Educação Infantil foram feitas com o objetivo de compreender o cuidar e o educar como práticas indissociáveis. Assim, este capítulo tem por finalidade apresentar dois elementos centrais: a criança e o professor, ponto de partida para iniciar as reflexões a respeito do campo de atuação do coordenador pedagógico, o foco desta pesquisa.

No Capítulo II, com o tema “O coordenador pedagógico: o profissional em foco”, apresento um breve histórico da supervisão no Brasil, promovo uma discussão a respeito dos saberes e fazeres do profissional, as múltiplas funções exercidas pelo coordenador pedagógico, discuto sobre a formação continuada e as possibilidades que surgem posteriores a uma

formação pensada e organizada, com a finalidade de promover nas instituições de educação infantil, as mudanças e retomadas possíveis.

No Capítulo III, apresento os caminhos percorridos para a elaboração do trabalho, bem como as escolhas metodológicas para a realização desta pesquisa, os dados encontrados e o que mais se evidenciou como fatores positivos, as dificuldades vivenciadas pelos profissionais, a importância da presença do coordenador pedagógico no CEINF.

As considerações finais apontam para uma reorganização das ações dos coordenadores pedagógicos, destacando a necessidade do desenvolvimento de ações que promovam com os professores, uma reflexão sobre seu trabalho, realizando retomadas com novos objetivos a serem atingidos e por vezes por outros caminhos teórico-metodológicos.

É preciso que ao ser inserido nos espaços escolares da Educação Infantil, o coordenador pedagógico, mantenha um trabalho articulado promovendo e organizando situações que favoreçam melhorias no trabalho docente. Os resultados demonstram a possibilidade de desenvolver um trabalho em parceria, com vistas a auxiliar as ações dos docentes de modo a reorganizar práticas pedagógicas que valorizem e respeitem a criança.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTOS E DESAFIOS

Este capítulo tem por objetivo apresentar reflexões a respeito das possibilidades de pensar e compreender a criança, dos pontos de vista historicamente construídos, dos caminhos percorridos pela institucionalização do atendimento infantil, dos aspectos assistencialistas e da passagem para o atendimento educacional.

Discutiremos as contribuições realizadas pela sociologia da infância e sua abordagem ampla e significativa na compreensão da criança e da infância. Optamos neste trabalho em realizar uma breve abordagem e não detalhar a criança brasileira ou sul-mato-grossense, por não ser o foco desta pesquisa.

Passaremos então, a apresentar as principais legislações educacionais elaboradas como respostas às demandas que surgiram pelas necessidades que estavam ocorrendo na sociedade, posteriores a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Levantamos os principais documentos referentes à Educação Infantil para que sejam apresentadas as políticas públicas voltadas ao atendimento educacional.

Neste capítulo, são discutidos os processos de formação de professores e as possibilidades de mudanças ocasionadas por práticas reflexivas que podem ser desencadeadas no âmbito institucional, ao vincular conhecimentos práticos e teóricos que se aproximam da realidade institucional.

1.1 OS MODOS DE SE OLHAR A CRIANÇA

Muitas coisas que nós precisamos podem esperar.
 A criança não pode. Agora é o tempo em que seus ossos estão sendo formados;
 seu sangue está sendo feito; sua mente está sendo desenvolvida.
 Para ela, nós não podemos dizer amanhã.
 Seu nome é hoje.
 (Gabriela Mistral)

A proposta da poetisa e professora Gabriela Mistral é apresentar um tempo de ser criança que não permite a espera, o amanhã. O seu tempo é o hoje, o agora e não é possível deixar para um amanhã o que é necessário ser realizado no presente.

Assim, ao estudarmos a educação das crianças pequenas, percebemos que esta se constituiu em um processo histórico caracterizado por diferentes períodos organizados a partir das mais variadas demandas culturais, sociais e políticas. São períodos nos quais esta criança por muito tempo não teve voz, não recebeu o devido respeito, foi inserida e considerada como um adulto em miniatura e o seu tempo de ser criança não foi respeitado, tendo em vista que:

[...] a infância constitui uma realidade que começa a ganhar contornos a partir dos séculos XVI e XVII. [...] As mudanças de sensibilidade que se começam a verificar a partir do Renascimento tendem a deferir a integração no mundo adulto cada vez mais tarde e, a marcar, com fronteiras bem definidas, o tempo da infância, progressivamente ligado ao conceito da aprendizagem e de escolarização. Importa, no entanto, sublinhar que se tratou de um movimento extremamente lento, inicialmente bastante circunscrito às classes mais abastadas. (PINTO, 1997, p. 44).

Importante acrescentar que esse movimento apresentou-se de forma lenta e diversas concepções e formas de perceber as crianças foram emergindo e definindo o tipo de atendimento que gradativamente foi feito a essa faixa etária.

A história da criança e da infância sempre foi construída "sobre a criança" e não "com a criança", na medida em que ela não tem uma fala considerada como legítima na ordem discursiva, é sempre vista como infantil, infantilizada, destituída de razão essa história é carregada de abandono, violência, morte, desqualificação, uma história na qual o mundo adulto se arroga o direito de bater nas crianças. (ABRAMOWICZ, 2003, p. 16).

A autora assinala a criança e infância marcadas historicamente pela ausência de preocupação do adulto com o protagonismo infantil que persistiram ao longo de muitos anos.

Ainda sob o ponto de vista histórico, a educação da criança ficou sob a responsabilidade da família e a aprendizagem se estabelecia por meio do convívio com adultos e com crianças sendo que estas aprendiam as regras, as normas e as tradições de sua cultura.

Segundo Sarmiento (2007, p. 25) “a infância tem sofrido um processo [...] de ocultação. Esse processo decorre das concepções historicamente construídas sobre as crianças e dos modos como elas foram inscritas em imagens sociais”. O autor ainda afirma que houve predominância de uma:

ciência que tem sido [...] produzida a partir de uma perspectiva adulto centrada, as vivências, culturas e representações das crianças escapam-se ao conhecimento que delas temos, e é preciso buscar uma ruptura epistemológica no conhecimento sobre infância e sobre as crianças. (SARMENTO, 2007, p. 26).

Respeitar a criança é possibilitar que ela viva o tempo de sua infância na qual vivencie momentos de trocas, de aprendizados que a respeite e valorize suas potencialidades.

Conforme afirma Kramer (2003, p. 28) “aos poucos, a compreensão da natureza social, histórica e cultural da infância e a busca do entendimento crítico de sua condição na sociedade contemporânea vão sendo bordadas, tecidas”, e assim é possível nos auxiliar a refletir a forma de olhar, compreender e pensar sobre as crianças para que possamos vislumbrar novos olhares e conseqüentemente novas perspectivas.

Abramowicz (2011, p.18) assegura que “o olhar de uma criança nos remete a duas coisas extremamente complexas de pensar: o tempo e a infância”, e em relação ao tempo, a autora afirma tratar-se da criança e assim discorre que “o tempo da criança é o tempo presente”. (ABRAMOWICZ, 2011, p. 19). Pondera ainda que

a criança é um presente. O presente que ela anuncia é um presente que nós adultos não fazemos mais parte e desconhecemos, pois é um presente em infância, como criança, um tempo que não somos/temos mais. (ABRAMOWICZ, 2011, p. 20).

Os modos de se ver e pensar as crianças recebe um novo estatuto a partir das contribuições feitas pela sociologia da infância, neste contexto, é preciso considerar as crianças como integrantes de uma “rede de relações que vai além da família e da escola ou creche”. (NASCIMENTO, 2011, p. 41). As crianças vistas como sujeitos sociais, ativos e competen-

tes¹ e inseridas em seus espaços não só como produzem mudanças nos sistemas que estão inseridas com também influenciam fortemente o cenário social, político e cultural.

Devemos considerar as crianças de maneira concreta e contextualizada, “[...] membros da sociedade; atuam nas famílias, nas escolas, nas creches e em outros espaços, fazem parte do mundo, o incorporam e, ao mesmo tempo, o influenciam e criam significados a partir dele”. (NASCIMENTO, 2011, p. 41).

As afirmações dos autores remetem a uma criança que traz consigo sua cultura, seus olhares, sua história, fatores que necessitam ser contemplados ao se iniciar um trabalho nas instituições educacionais, considerando-a como um ser ativo e social, detentora de direitos a serem respeitados.

1.1.1 As Contribuições da Sociologia da infância para a atuação do Coordenador Pedagógico nos CEINFS

A sociologia da infância tem produzido significativas contribuições ao considerar os fatores plurais encontrados na sociedade bem como as mudanças sociais desencadeadoras de multiplicidades de infâncias encontradas. Assim, “[...] infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade”. (SARMENTO, 2005, p. 365).

Nesta dissertação, optamos em definir o conceito de criança e de infância apoiados nos estudos propostos por Kramer (2000), Corsino (2005), Belloni (2009) e Siqueira (2011), que nos auxiliaram na compreensão dos termos – infância e criança – principalmente pelo fato de acreditarmos que esses conceitos tiveram variadas definições marcadas pelos tempos sociais, históricos e culturais construídos ao longo dos tempos.

Em relação aos conceitos de infância e criança inicialmente pontua Siqueira (2011, p. 23) que “ambas se constituem como categorias históricas e sociais, mas a criança revela o indivíduo e a infância revela o tempo em que esse indivíduo se constitui e constrói a sua história.” Assim, infere-se que a “compreensão do tempo social da vida passa a ser marcado por aquilo que se dá na relação entre natural-social, não na perspectiva de dicotimizá-la,

¹ Ao tratar do termo competente pelo viés da Sociologia da infância compreendemos as crianças como “[...] actores sociais plenos, competentes na formulação de interpretações sobre os seus mundos de vida e reveladores das realidades sociais onde se inserem, considera as metodologias participativas com crianças como um recurso metodológico importante, no sentido de atribuir aos mais jovens o estatuto de sujeitos de conhecimento[...]” (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005, p. 54).

mas de apreendê-la no plano da tensão dialética”. O autor afirma ainda que “a ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira, [...] não se pode falar em infância, mas em infâncias no plural”, pontua que em uma “[...] sociedade capitalista, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade, a sociedade burguesa trata de administrar também o seu tempo da vida, portanto, sua infância”. (SIQUEIRA, 2011, p. 23).

A partir do mesmo viés, o autor assinala que:

outra característica singular da infância é o tempo de viver experiências significativas. A infância permite ao sujeito colocar-se no mundo de maneira diferente das outras temporalidades da vida. Talvez o que mais distinga esse tempo da vida de outros seja a possibilidade de fazer uso da imaginação, da linguagem e da ludicidade. O que não significa que não se possa e não se deva brincar, falar ou imaginar em outras temporalidades. Mas, na verdade, vive-se na infância um tempo em que o real e o imaginário podem se constituir como verdades. Diferentemente do adulto, para quem a realidade está o tempo todo à sua frente, para a criança viver a infância permite transitar entre dois mundos e fazer deles algo afirmativo para sua identidade como sujeito. (SIQUEIRA, 2011, p. 52).

O autor propõe uma reflexão sobre o momento da infância que é único e marcado por características que o torna singular. É o tempo de viver uma infância que respeite e contemple aspectos desta infância ao enfatizar uma oferta nas instituições educacionais que valorize as culturas e linguagens infantis.

Ao discutir a ideia de infância, Belloni (2009, p. 2) percebe-a como “fruto das representações da sociedade, varia segundo o momento histórico e as diferentes sociedades ou culturas: não há uma infância universal, unívoca, uniforme”. É importante destacarmos que as multiplicidades de infância encontradas são ocasionadas pelos fatores plurais encontrados em nossa sociedade.

Kramer (2000, p. 2) sugere que “a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização social” e acrescenta que “o significado ideológico da criança e o valor social atribuído à infância [...] ajudando a entender que a dependência da criança em relação ao adulto é fato social e não natural”. É preciso pensar em uma perspectiva mais ampla a respeito de infância e as dimensões que envolvem a compreensão do significado, assim:

uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação- e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas

também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância. Pode nos ajudar a aprender com elas. (KRAMER, 2000, p. 5).

No trabalho com crianças pequenas é preciso reconhecer as especificidades presentes no mundo infantil, ofertar às crianças aquilo que lhe é próprio. Assim, tanto coordenadores pedagógicos quanto professores devem incorporar em suas práticas pedagógicas aquilo que é peculiar da criança e do tempo de viver sua infância.

Outra contribuição parte de Corsino (2005) quando propõe uma reflexão a respeito dos paradoxos que envolvem a infância tanto no âmbito familiar quanto nas políticas públicas e aponta as questões que cercam as crianças a respeito do trabalho com a autonomia, competência e capacidade e, ao mesmo tempo, apresentamos a elas “instrumentos de controle e tutela”.

Sabe-se da atenção que a criança pequena necessita, e nunca os pais tiveram tão pouco tempo de convivência com os filhos. Há um consenso de que deve ser dada às crianças a melhor iniciação à vida, no entanto, elas permanecem longamente afastadas da vida social. Espera-se que as crianças se comportem como tais, mas elas são criticadas por suas “infantilidades”. Em função do momento e do contexto ora são consideradas como adultos em miniaturas (adultização) ora são entendidas como imaturas e despreparadas (infantilização). Os adultos escutam pouco as crianças, dão pouco espaço para suas expressões, limitam sua participação, controlam e decidem sobre suas vidas. (CORSINO, 2005, p. 205).

A autora destaca que sejam incluídas práticas que evidenciem a voz e a escuta às crianças possibilitando momentos que enalteçam o protagonismo infantil, prática esta pouco explorada nas instituições escolares.

De acordo com Corsino a infância pode ser pensada como uma categoria histórica e social, que precisa ser marcada por ações que consigam desenvolver os aspectos cognitivos, físicos, emocionais de maneira a favorecer o crescimento das crianças. Reafirma ainda a autora que “a educação infantil, como espaço de socialização, de troca, de ampliação de experiências e conhecimentos, de acesso a diferentes produções culturais” seja feita de forma a desenvolver o crescimento das crianças como uma forma de diminuição das desigualdades. Mas sabemos que “esse caminho depende da qualidade que as políticas públicas precisam atuar”. (CORSINO, 2005, p. 212).

A compreensão das transformações relacionadas à infância favorecidas nas mudanças socioculturais ocorridas no final do século XX, é apontada por Belloni (2009, p. 7) ao afirmar que “mudaram os valores, as representações e os papéis atribuídos às crianças nas sociedades ocidentais” e assim, a criança passa a ser reconhecida no seu tempo, no presente e não mais vista como uma “promessa para o futuro”. Ressalta que “o processo de socialização

é o espaço privilegiado da transmissão dos sistemas de valores, dos modos de vida, das crenças e das representações, dos papéis sociais e dos modelos de comportamento”. (BELLONI, 2009, p. 70).

Destaca ainda Belloni (2009, p. 81) que “a função da socialização na pequena infância é então favorecer a individualização da criança, ao mesmo tempo em que a prepara para a vida em grupo”. Justifica-se então a necessidade de “reconhecer e respeitar no grupo a pessoa de cada criança, e não contrário, favorecer a fusão com o grupo”.

Reconhecer e compreender as relações entre a infância e a sociedade e as formas de socialização a respeito de uma “criança real [...] diversa e desigual, vivendo e aprendendo em contextos em mudanças. Essa criança é sujeito dos processos de educação e de comunicação e interage com outros seres [...]” Assim, é fundamental “construir o saber sobre a infância, em uma perspectiva de mudança, buscando conhecer para transformar, implica mudar também as formas de produzir conhecimento”. (BELLONI, 2009, p. 139).

O atendimento realizado para as crianças pequenas com os novos olhares propostos pela sociologia da infância tornou-se possível a partir de uma reflexão da trajetória histórica do processo de institucionalização do atendimento infantil. Podemos então, a partir destas experiências, propor ações diferenciadas para que o atendimento às crianças se distancie dos aspectos assistencialistas aplicados por muito tempo e se aproxime de propostas que atendam às especificidades do desenvolvimento infantil de acordo com o proposto nas legislações até então publicadas.

1.1.2 A institucionalização do atendimento: Perspectivas históricas e principais legislações

Para compreendermos as formas de atendimento realizado às crianças apresentamos de forma breve o que historicamente foi ofertado, ou seja, a institucionalização do atendimento e a trajetória percorrida entre o assistencialismo e a educação e as principais legislações voltadas para a Educação Infantil no Brasil serão abordadas.

Kuhlmann Jr. (2000), assinala que no Brasil, as primeiras ideias relacionadas às instituições para atender crianças surgem ainda no período do Império, mencionadas no jornal do médico Carlos Costa, e em outro momento no processo de criação da Associação Protetora da Infância Desamparada. Posteriormente, no período da República, as primeiras instituições são criadas em várias capitais do país.

Ainda segundo Kuhlmann Jr (2000, p. 14), as instituições para atender as crianças fazem parte do “conjunto de instituições modelares de uma sociedade civilizada” que traziam suas bases formadas por uma concepção da “assistência científica” marcada fortemente por um atendimento que não necessitaria de grandes investimentos. A educação assistencialista promovida por estas instituições promovia uma “pedagogia da submissão” nas quais pretendia preparar aqueles que as frequentavam para aceitar a exploração social.

As instituições de educação infantil, durante este período e até por volta da metade da década de 1970, passaram por processos muito lentos de expansão, algumas estavam vinculadas aos órgãos de assistência e de saúde e uma outra parte ligada aos sistemas de educação.

Neste contexto, Kuhlmann Jr. (2000, p. 11) pontua que o modelo assistencialista no atendimento à criança, foi fortemente marcado por concepções que enalteciam práticas de cuidado encobrindo aquilo que as creches e pré-escolas inicialmente deveriam realizar: além do cuidado, o caráter educacional. Pensou-se na existência de um local destinado às mães prestadoras de serviços, para que deixassem seus filhos, favorecendo os interesses das classes mais favorecidas. A proposta de possibilitar “o atendimento educacional de crianças em creches a partir do seu nascimento passa a ganhar uma legitimidade social para além da sua destinação exclusiva aos filhos dos pobres”.

As instituições de educação infantil, segundo Kuhlmann Jr (2000, p. 11):

tanto eram propostas como meio agregador da família para apaziguar os conflitos sociais, quanto eram vistas como meio de educação para uma sociedade igualitária, como instrumento para a libertação da mulher do jugo das obrigações domésticas, como superação dos limites da estrutura familiar.

Ainda em relação ao processo de institucionalização da infância no Brasil, Corsino (2012, p. 18) afirma que ocorreu seguindo a mesma forma com “resquícios de práticas sociais instituídas para crianças ricas e pobres”.

Com relação à institucionalização, reflete-se que a atenção às crianças pequenas ocorreu sob a ótica assistencialista desencadeada por práticas voltadas ao cuidar daqueles que se encontravam nas instituições e ofertavam o atendimento até os seis anos de idade.

Corsino destaca também que:

no mundo contemporâneo diferentemente do passado, frequentar espaços de educação infantil não se relaciona mais à classe social a educação infantil estende-se a todas as crianças. As mudanças sociais- generalização do trabalho feminino, partilha de responsabilidades pela educação e cuidado dos filhos, diferentes configurações familiares [...] tem conferido a educação infantil um papel importante na vida das crianças, desde muito pequenas, fazendo parte

do processo de socialização das crianças de qualquer classe social, em complementação à ação da família. (CORSINO, 2012, p. 3).

Estavam postas as necessidades sociais pela inclusão de crianças em espaços educacionais e assim ganhava força o movimento de lutas por creches, em decorrência da ampliação e inserção do trabalho feminino na sociedade. E os embates relacionados entre as concepções assistencialistas e educacionais ganham mais relevância e “a defesa do caráter educacional das creches foi uma das bandeiras do movimento de luta por creches e dos profissionais destas instituições”. (KULHMANN JR, 2000, p. 12).

As lutas dos movimentos sociais em prol da inserção das crianças em instituições educacionais, as modificações econômicas e sociais da sociedade, a necessidade da mãe trabalhadora ingressar no mercado de trabalho são alguns dos fatores desencadeadores de legislações que buscaram suprir as necessidades existentes e acima de tudo assegurar direitos fundamentais para a criança. É preciso que as instituições educacionais sejam pensadas como frutos de uma construção social e histórica que nasce para atender não o direito da família, ou da mãe que necessita e sim, os direitos da criança em poder usufruir de espaços educacionais capazes de favorecer seu crescimento pessoal, físico, social e cultural.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, referindo-se especificamente à educação, encontramos no artigo 205 que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família”. Outro aspecto importante é a determinação da “[...] oferta e garantia da educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até cinco anos de idade.” (Art.208, inciso IV). Nesse sentido, a Constituição Federal é considerada um marco fundamental no atendimento às crianças pequenas e somente a partir de sua promulgação é que o direcionamento das ações foi sendo reorganizado. Gradativamente, o atendimento, passou da Assistência Social a ser responsabilidade da Educação.

A partir de 1988, sequências de legislações foram publicadas no Brasil e buscaram favorecer os direitos das crianças pequenas. Dentre elas, encontram-se o Estatuto da Criança e do Adolescente- Lei n.º. 8.069/1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB n.º. 9394/1996, que apoiados pela Carta Magna, ratificam a garantia do acesso e a oferta da educação infantil, com vistas ao desenvolvimento integral da criança.

O reconhecimento das creches e pré-escolas no Sistema Educacional, bem como sua incorporação como primeira etapa da Educação Básica foi estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB- Lei n.º. 9394/96, modificada no ano de 2013 pela Lei n.º. 12.796/2013, que em seu artigo 29, estabelece:

a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Amplia esta discussão Campos (2008, p. 127) quando:

ao trazer a creche para o campo da educação, nossa legislação apontou para uma direção promissora, ao resgatar, para esse atendimento, o mesmo estatuto das demais etapas educacionais, com exigências de formação de pessoal, objetivos pedagógicos e condições de funcionamento condizentes.

A chamada “direção promissora” apontada por Campos (2008) necessita de efetivação de ações por parte dos sistemas de ensino, no caso da educação infantil. O Sistema Municipal que é o responsável por seu oferecimento, requer uma organização que venha suprir às necessidades de uma educação infantil e atender às suas particularidades divergentes dos demais níveis da educação básica.

Os documentos oficiais voltados às exigências para atendimento educacional foram gradativamente construídos e publicados no Brasil, visando ao desenvolvimento integral das crianças. A publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 trouxe fortes contribuições na busca de reflexões e novos posicionamentos em relação ao atendimento às crianças pequenas.

Destacamos as principais legislações construídas para a Educação posteriores às publicações da CF/1988 e da LDB nº 9394/96.

Quadro 1- Documentos, legislações e programas voltados para Educação Infantil

1998	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
1998	Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil
2006	Política Nacional de Educação Infantil
2006	Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil
2006	Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil
2007	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – PROINFANTIL
2007	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância)
2009	Crítérios para um atendimento em creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças
2009	Indicadores de qualidade para a Educação Infantil
2010	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

Elaborado a partir de informações do Portal MEC, 2014

O primeiro documento é o Referencial Curricular da Educação Infantil- RCNEI, publicado no ano de 1998 e que tem por finalidade contribuir para novas possibilidades edu-

cativas a serem feitas nas instituições de educação infantil. Importante destacar que esse documento apresenta a concepção de criança “como sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura” (BRASIL, 1998, p. 20). Outro aspecto fundamental estabelece que “as crianças possuem natureza singular, que as caracteriza como seres que pensam de um jeito muito próprio”. (BRASIL, 1998, p. 21). O documento traz a necessidade das instituições de educação infantil pensar e incorporar “de maneira integrada as funções de educar e cuidar [...]”. (BRASIL, 1998, p. 23). O RCNEI destaca que:

educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998, p. 23).

Percebemos que em todo o documento do RCNEI há uma preocupação do trabalho ser organizado em um ambiente que possibilite o desenvolvimento infantil, que incentive e incorpore as brincadeiras infantis como práticas cotidianas entendendo que o brincar é:

uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. (BRASIL, 1998, p. 22).

Em 1998, o Ministério da Educação publicou o documento “Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil”, considerado o primeiro documento que elencou e traçou o conceito de um ambiente apropriado e espaço adequado às crianças, ou seja, quais os elementos necessários para subsidiar as práticas a serem desenvolvidas nas instituições de educação infantil.

No ano de 2006, a “Política Nacional de Educação Infantil”, do MEC, reafirmou a concepção de criança como “criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido”. (Brasil. MEC, 2006, p. 8) e define:

como principais objetivos para a área a expansão da oferta de vagas para a criança de 0 a 6 anos, o fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de educação infantil”. (Brasil. MEC, 2006, p. 10).

Ainda no ano de 2006, com a publicação dos “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” e os “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil”, são apresentadas referências de qualidade para o trabalho na Educação Infantil a fim de atender e promover “a igualdade de oportunidades educacionais que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades [...] e das muitas culturas nele presentes”. (BRASIL. MEC, 2006, p. 3).

Sugerem os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil que:

o/a professor/a, junto com as crianças, prepara o ambiente da Educação Infantil, organiza-o a partir do que sabe que é bom e importante para o desenvolvimento de todos e incorpora os valores culturais das famílias em suas propostas pedagógicas, fazendo-o de modo que as crianças possam ressignificá-lo e transformá-lo. A criança pode e deve propor, recriar e explorar o ambiente, modificando o que foi planejado. (BRASIL. MEC, 2006, p. 7).

Há uma forte crença que em ambientes diferenciados é possível que se favoreçam maiores formas de interação, trocas e aprendizados tendo na figura do professor um importante papel no processo educacional, pois é sua tarefa organizar os espaços e esse “[...] trabalho baseia-se na escuta, no diálogo e na observação das necessidades e dos interesses expressos pelas crianças, transformando-se em objetivos pedagógicos”. (BRASIL. MEC, 2006, p. 8).

O Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – PROINFANTIL foi criado em 2007, destinando-se ao atendimento de uma problemática relacionada aos profissionais que atuam nas instituições de educação infantil e que não possuíam uma formação mínima (exigência do Art 62, da LDB nº 9394/96). Nessa perspectiva, o programa ofertou o Ensino Médio na modalidade normal para atender aos professores leigos, que atuam em salas da educação infantil.

O Governo Federal ainda em 2007, criou o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), com objetivo de prestar assistência financeira para que os municípios pudessem executar a construção de instituições de educação infantil e adquirir os equipamentos e mobiliários indispensáveis para a efetivação do trabalho com as crianças.

Outro documento lançado para apoiar o trabalho realizado nas instituições de educação infantil foi intitulado “Critérios para um atendimento em creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças”, publicado em 2009. Objetivou apresentar “critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, que dizem respeito principalmente às práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças” bem como “explicita critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais”. (BRASIL. MEC, 2009, p. 7). O documento apresenta uma série de direitos das crianças que devem ser respeitados nas creches e que são:

nossas crianças têm direito à brincadeira, nossas crianças têm direito à atenção individual, nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante, nossas crianças têm direito ao contato com a natureza, nossas crianças têm direito a higiene e à saúde, nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia, nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos, nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade, nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos, nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche, nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa. (BRASIL. MEC, 2009, p. 7).

O documento “Indicadores de qualidade para a Educação Infantil”, publicado no ano de 2009, sugere às instituições de educação infantil, possibilidade de realizar uma autoavaliação institucional. Estes indicadores incluem os diferentes atores envolvidos no processo educacional, inserindo-se como um processo aberto a toda comunidade e tendo como finalidade “contribuir com as instituições de educação infantil no sentido de que encontrem seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática”. (BRASIL. MEC, 2009, p. 9).

Assim, sob esta ótica, o documento define ao se referir à qualidade de uma instituição educativa que:

[...] a qualidade pode ser concebida de forma diversa, conforme o momento histórico, o contexto cultural e as condições objetivas locais. Por esse motivo, o processo de definir e avaliar a qualidade de uma instituição educativa deve ser participativo e aberto, sendo importante por si mesmo, pois possibilita a reflexão e a definição de um caminho próprio para aperfeiçoar o trabalho pedagógico e social das instituições. (BRASIL. MEC, 2009, p. 14).

Vale notar que neste contexto, a autoavaliação propicia o processo de realizar um diagnóstico sobre a qualidade de uma instituição de educação infantil e assim fazer com que

os profissionais que atuam na instituição compreendam “[...] seus pontos fortes e fracos, [...] para melhorar sua qualidade, de acordo com suas condições, definindo suas prioridades e traçando um caminho a seguir na construção de um trabalho pedagógico e social significativo”. (BRASIL. MEC, 2009, p. 15).

O documento “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”, publicado em 2010, vem atender à Resolução nº. 5, de 17 de dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Nas diretrizes, estão reunidos os princípios propostos ao trabalho “para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil”. (BRASIL. MEC, 2010, p. 11).

Os documentos publicados apresentam elementos essenciais para a reflexão do trabalho a ser realizado nas instituições de educação infantil auxiliando gestores, professores e a própria comunidade a buscar a cada dia uma forma de melhorar a oferta da Educação Infantil.

Neste contexto, Kramer (2005, p. 803) assegura que:

no que diz respeito às políticas educacionais, para consolidar o direito e ampliar a oferta com qualidade, muitos desafios colocam-se [...] a organização dos sistemas municipais; a necessidade de que as políticas de educação infantil sejam articuladas com políticas sociais; a formação dos profissionais da educação infantil [...].

As legislações ora apresentadas trouxeram importantes contribuições para a construção do trabalho na Educação Infantil, no que tange às: infraestruturas das instituições de educação infantil, aquisição de equipamentos e materiais, critérios para realizar atendimento em creches como também políticas específicas que tratam da formação necessária ao profissional inserido na educação infantil.

1.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pelas contribuições teóricas de Canário (1997), García (1999), Imbernón (2011), veem-se nesse tópico, conceitos importantes relacionados à formação de professores partindo de uma formação centrada na escola e compreendida como potencializadora do desenvolvimento dos profissionais, versando a respeito da formação docente, da formação profissional, dos processos de formação inicial e continuada a fim de contribuir com a construção de ações que auxiliem na formação dos profissionais das instituições infantis.

Pela vertente e entendimento de García (1999, p. 19) a formação é vista como uma “função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser”, como também como “um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa”, por outro lado também é pensada é compreendida como “formação da instituição”, que se desenvolve em uma estrutura organizacional com seus múltiplos olhares e diferentes abordagens e inserções.

O conceito voltado à formação é associado ao de “desenvolvimento pessoal” tratando-se da busca que o indivíduo estabelece de forma autônoma promovendo sua formação e crescimento profissional.

Outro ponto discorrido por García (1999) trata-se de oito princípios da formação de professores que são apresentado no quadro 2, abaixo e que necessitam serem refletidos, destacando-se o terceiro e o oitavo princípios por relacionarem com o objeto deste estudo.

O terceiro princípio destaca a instituição escolar como um local privilegiado de desenvolvimento profissional do docente ao exercer fundamentalmente um diferencial na promoção e na construção de novas possibilidades para a formação inicial. Em relação ao oitavo princípio, enfatizasse a necessidade de uma formação de professores que promova a reflexão e uma valorização do conhecimento construído nos espaços de formação.

Quadro 2- Princípios da formação de professores

Princípio 1	Formação contínua de professores relacionando formação inicial com os processos de formação permanente
Princípio 2	Integração da formação docente em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular
Princípio 3	Ligação dos processos de formação docente com o desenvolvimento organizacional da escola
Princípio 4	Necessidade de articulação e integração da formação de professores aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores.
Princípio 5	Integração teórica e prática enfatizando uma reflexão epistemológica da prática, propiciando um aprender a ensinar realizado em um processo nos quais o conhecimento prático e teórico integre-se em um currículo orientado para a ação.
Princípio 6	Proposta do isomorfismo que se configura entre a formação recebida pelo professor e o tipo de conhecimento que poderão ser desenvolvidos pelo professor. É preciso que haja uma congruência entre conhecimento didático do conteúdo x conhecimento pedagógico a ser transmitido.
Princípio 7	Ideia do “princípio de individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação de professores”. Compreendido não somente no âmbito do professor como indivíduo e sim de modo ampliado capaz de pensar e abranger unidades maiores e compreender a escola como unidade.
Princípio 8	Uma formação de professores que promova uma valorização do questionamento e do desenvolvimento do conhecimento proposto a partir do trabalho e da reflexão dos professores.

GARCÍA (1999) Reelaboração pessoal

O autor ao tratar o conceito de desenvolvimento profissional de professores nos permite pensar em um desenvolvimento de forma contínua em uma “conotação de evolução”, ou seja, uma formação de professores compreendida em uma abordagem que valorize o “caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança”. (GARCÍA, 1999, p. 137). Ao retratar o contexto organizacional e compreendê-lo como algo essencial para que as práticas pedagógicas sejam desenvolvidas “como a unidade básica de mudança e formação”. (GARCÍA, 1999, p. 144).

De maneira similar, são as ideias propostas por Imbernón ao se amparar na necessidade de renovação institucional educativa; para o autor:

[...] esta nova forma de educar requerem uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos. Em outras palavras, a nova era requer um profissional da educação diferente. (IMBERNÓN, 2011, p. 12).

Há entre Imbernón e García uma análise convergente quando apresentam a necessidade da “capacidade reflexiva em grupo” (IMBERNÓN, 2011, p. 15), reflexividade voltada para um:

[...] processo coletivo para regular as ações, os juízos e as decisões sobre o ensino, já que o mundo que nos cerca tornou-se cada vez mais complexo, e as dúvidas, a falta de certezas e a divergência são aspectos consubstanciais com que o profissional da educação deve conviver [...]. (IMBERNÓN, 2011, p. 154).

Outro ponto importante pensado por Imbernón está na “possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza”. (IMBERNÓN, 2011, p. 15). O autor reforça a ideia de que

formar o professor na mudança e para a mudança por meio de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto (IMBERNÓN, 2011, p. 15).

Imbernón (2011, p. 17) ainda evidencia que a aquisição de conhecimentos dos professores é processual, ampla e “não linear”, e é preciso que ocorra uma formação que promova trocas e crescimentos profissionais, “refletindo sobre situações práticas reais”, e por se tratar da realidade é preciso “[...] desenvolver uma formação na instituição educativa, uma formação no interior da escola. Como a prática educativa é pessoal e contextual, precisa de uma formação que parta de suas situações problemáticas”. (IMBERNÓN, 2011, p. 17).

Com base no conceito de formação permanente, Imbernón (2011, p. 50) destaca cinco linhas/eixos de atuação apresentados no quadro 3:

Quadro 3- eixos/ linhas de atuação na formação permanente

Eixo/linha 1	A reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa.
Eixo/linha 2	A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores.
Eixo/linha 3	A união da formação a um projeto de trabalho.
Eixo/linha 4	A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio, e práticas sociais como a exclusão, a intolerância.
Eixo/linha 5	O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional.

Imbernón (2011) reelaboração pessoal

Semelhantemente, as ideias de Imbernón com a de García se coadunam ao proporem formações organizadas a partir da realidade escolar, das problemáticas reais, dos aspectos que muitas vezes em uma formação descontextualizada da realidade não abordam e não atende às expectativas que os profissionais precisam que sejam trabalhadas. Como sugere Imbernón (2011, p. 51), “a formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes”. É preciso pensar em uma formação que consista “em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria [...] deve-se ajudar a remover o sentido pedagógico comum, recompor o equilíbrio entre esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos que os sustentam”, o que nos remete a pensar que esse “[...] profissional de educação é construtor de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva”.

Com base nas ideias de Canário (1997, p. 9), a escola era

[...] habitualmente pensada como um sítio onde alunos aprendem e os professores ensinam. Trata-se, contudo, de uma ideia simplista, não apenas os professores aprendem como aprendem, aliás, aquilo que é verdadeiramente essencial: aprendem sua profissão. (CANÁRIO, 1997, p. 9).

O referido autor nos apresenta questões fundamentais para “reequacionar o processo de profissionalização dos docentes” propondo que se repensem os processos de formação em torno de uma “perspectiva cumulativa da aquisição de conhecimentos”, ou tendo em vista o que denomina como a primeira questão a ser tratada e relacionada à transição de uma formação com cunho de “reciclagem” para uma perspectiva de “recursividade”. Afirma ainda

o autor que este processo somente será “possível a partir do momento em que o exercício contextualizado do trabalho passe a ser o referente principal das práticas e modalidades de formação, quer inicial, quer contínua”. (CANÁRIO, 1997, p. 13). O que propõe Canário é

[...] a necessidade de estabelecer uma ruptura como os modos escolarizados que continuam a ser dominantes na formação de professores, superando a dupla exterioridade que os caracteriza. É no sentido desta superação que aponta a articulação entre as dimensões pessoa, profissional e organizacional. A melhor estratégia para conseguir esta articulação é a da “formação centrada na escola”. (CANÁRIO, 1997, p. 23).

Tanto Canário (1997) quanto García (1999) e Imbernón (2011) afirmam a necessidade da formação partir dos contextos escolares, a fim de incluir os profissionais em contextos de formação voltados às suas realidades. Esses autores demonstram que a formação continuada até então realizada, precisa ser repensada e reorganizada de modo a possibilitar nos espaços escolares, práticas capazes de promover o envolvimento dos profissionais como seres ativos, reflexivos e participativos de sua formação.

1.2.1 Caminhos percorridos da formação de professores na educação infantil no Brasil

A formação do profissional que atua na educação infantil vem sendo tratada nos trabalhos desenvolvidos por Campos (1994; 2006), Kishimoto (1999), Kramer (2005), Silva e Rosseti-Ferreira (2000), Oliveira et.al. (2006), Freire (2008) ao promoverem uma reflexão a respeito de quem são os profissionais, seu perfil e a identidade dos que atuam na infância.

É importante ressaltar que historicamente o trabalho com crianças pequenas foi ofertado pelas instituições assistencialistas sendo realizado por profissionais sem a devida formação e “as determinações sobre a formação e qualificação do profissional da educação infantil, em especial do profissional que trabalha com crianças de zero a três anos atendidas em creche, encontra-se ainda mais distante de serem efetivadas.” (SILVA; ROSSETI-FERREIRA, 2000, p. 3).

A LDB, em relação à formação inicial de professores, estabelece a necessidade de uma formação mínima para atuar na Educação Infantil, um ponto extremamente importante visto que anteriormente não havia uma exigência de formação para o trabalho com as crianças.

O fato é que em decorrência da não exigência, muitos profissionais foram e ainda estão inseridos nas instituições e há um grande desafio a ser cumprido: O que fazer com os

profissionais que ali se encontram? Como formar aqueles que não possuem uma escolarização mínima? Como valorizar esse profissional?

Essas questões são desafiadoras e se configuram em um processo nos quais os sistemas tiveram que criar condições para formação e adequação à legislação dos profissionais das instituições que não tinham a devida formação e qualificação. Em Oliveira et.al. (2006) encontram-se pontos relevantes que beneficiam os profissionais sem formação, pois:

para muitos desses profissionais, voltar a estudar pode significar uma transformação tanto nas suas condições de vida quanto em sua identidade profissional, conforme eles são convidados a refletir sobre suas práticas- autorizadas pelos longos anos de experiência- junto às crianças e a integrar os saberes adquiridos nas atividades cotidianas com conteúdos da formação. (OLIVEIRA et.al., 2006 p. 549).

Ao pensar nas práticas de formação de professores, é fundamental que se estabeleça uma política de formação aos profissionais da educação infantil, de forma a não haver interrupções na mudança de gestão e que por vezes são interrompidas com a mudança de governo. A proposta é de consolidação de uma política de formação que atenda às necessidades e anseios dos profissionais que ali se encontram e buscam desenvolver:

uma formação mais ágil para essa faixa etária, uma política de formação profissional deve estimular o convívio de propostas diferentes, sem que a faina da quantidade obscureça a qualidade dessa formação, sem que a discriminação anule a identidade do profissional. (KISHIMOTO, 1999, p. 75).

Por sua vez, Brostolin e Rosa (2014, p. 39) sinalizam a preocupação:

que a perspectiva da educação infantil inserida no Sistema de Ensino, evidencia que esta etapa educacional deve ser de responsabilidade de um professor de nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitido o nível médio, na modalidade normal como formação mínima para o exercício do magistério conforme o Art. 62 da LDB.

No ano de 1994, a ideia de uma política de formação voltada à educação infantil foi apresentada com a publicação do documento “Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil”, que demonstrou as necessidades de construção, de garantias de:

políticas de formação engajadas na emancipação e na construção da cidadania precisam, sobretudo, garantir as condições para que as práticas desenvolvidas sejam entendidas como práticas sociais, e seus atores (adultos e crianças) sejam percebidos como sujeitos autores dessa prática. (BRASIL, 1994, p. 25).

Esse documento possibilitou a reunião de vários textos de especialistas da área de formação de professores que contribuíram em aspectos relacionados ao perfil necessário àqueles que trabalham diretamente com as crianças. Delineou-se também, além dos aspectos relacionados ao perfil, que possibilidades podiam ser trabalhadas no currículo de formação destes profissionais, de forma a construir uma política que atendesse às necessidades deste trabalhador.

O que afirma Nóvoa (2012, p. 16) é que:

[...] os professores devem combater a dispersão e valorizar o seu próprio conhecimento profissional docente, construído a partir de uma reflexão sobre a prática e de uma teorização da experiência. É no coração da profissão, no ensino e no trabalho escolar, que devemos centrar o nosso esforço de renovação da formação de professores.

A formação desses profissionais “é necessária não apenas para aprimorar a ação profissional ou melhorar a prática pedagógica. A formação é direito de todos os professores, é conquista [...] por uma escola pública de qualidade”. (KRAMER, 2005, p. 224). E por essa qualidade é que buscamos as formas possíveis de uma formação de professores estabelecerem-se no âmbito escolar, promovendo variadas possibilidades de melhoria das práticas de seus profissionais.

Ao promover a reflexão sobre a prática pedagógica buscando favorecer o cotidiano em sala de aula, rodeados por dúvidas e indagações, despertam-se nos profissionais, anseios em buscar as respostas que o auxiliem na melhoria das ofertas a serem feitas às crianças. Assim, gradativamente, é possível reconhecer que “a educação da criança de 0 a 6 anos tem o papel de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos”. (KRAMER, 2005, p. 225).

Complementa ainda a autora, a necessidade do estabelecimento da formação a partir de eixos que precisam aliar a prática “à reflexão crítica, tendo a linguagem como elemento central que possibilita a reflexão, interação e transformação dos processos de formação em espaços de pluralidade de vozes e conquista da palavra”. (KRAMER, 2005, p. 225).

De acordo com as ideias propostas por Freire (2008), é necessário que as pessoas envolvidas no trabalho com as crianças estejam em constante formação, sendo assim, é preciso que estes profissionais sejam formados em uma perspectiva vinculada à prática pois

[...] para que a educação infantil se concretize como um segmento importante no processo educativo, não bastam leis que garantam isso no papel nem tampouco teorias elaboradas sobre o desenvolvimento infantil. As pessoas que trabalham diretamente com as crianças precisam estar em continuamente

se formando, para exercer sua função da melhor maneira possível, de forma a favorecer o desenvolvimento infantil em diversos aspectos, promovendo a ampliação das experiências das crianças e de seus conhecimentos (FREIRE, 2008, p. 78).

As políticas de formação precisam promover reflexão e diálogo para possibilitar aos professores autonomia, responsabilidade e comprometimento no trabalho com as crianças.

A busca por ações adequadas requer a presença de profissionais com atitudes e comportamentos que estejam dispostos a aprender e que potencializem os conhecimentos e habilidades no desenvolvimento da criança.

O documento “Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil”, ao estabelecer uma reflexão do perfil necessário ao profissional para o trabalho com as crianças pequenas, afirma a importância de traçarmos e caracterizarmos os “objetivos que desejamos alcançar com as crianças”, antes mesmo de pensarmos sobre o perfil necessário a este profissional. Na atuação docente apontamos inicialmente como “uma das características básicas dessas propostas [...] justamente o caráter integrado. Assim, partimos de uma concepção de desenvolvimento que situa a criança no seu contexto social, ambiental, cultural” (BRASIL, 1994, p. 33). Esses aspectos relacionados ao perfil de profissional para trabalhar na educação infantil favorecem a construção de um trabalho que assegura e respeita as diferenças existentes nas crianças.

A oferta da educação infantil como uma obrigação do Estado e realizada para atender critérios que atendam às suas especificações é

[...] um dos principais critérios de qualidade utilizados internacionalmente para avaliar a qualidade de escolas em qualquer nível de ensino, é o tipo de formação prévia e em serviço dos professores ou educadores que trabalham diretamente com os alunos (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 100).

O grande desafio é modificar essa concepção de educação marcada pelo assistencialismo e assumir as especificidades da educação infantil enquanto instituição com um papel complementar à ação da família.

1.2.2 Caracterização da atuação do profissional da Educação Infantil: educadoras da infância

Caracterizar a atuação do profissional da Educação Infantil, remete à busca alguns aspectos relacionados ao trabalho deste docente, como também às condições que o trabalho se

desenvolve a fim de se refletir a respeito deste profissional e de seus espaços de atuação. Para tal apoia-se em García (2010), Tardif e Lessard (2011), Oliveira-Formosinho (2007), para se compreender os aspectos voltados ao trabalho docente e à profissionalidade docente, primordiais de serem discutidos, focalizando a formação docente que se constrói nos espaços de atuação dos profissionais.

Dessa perspectiva, é importante considerar e caracterizar as condições que esse trabalho docente se desenvolve, pois fatores que o envolvem são condicionantes de suas ações. Para Tardif e Lessard (2011, p. 17), “[...] o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades de trabalho [...]”, ou seja, a possibilidade de mudança se estabelece por meio da compreensão das ações desenvolvidas pelos docentes.

Ainda no entendimento de Tardif e Lessard (2011, p.49) “a docência, como qualquer trabalho humano, pode ser analisada inicialmente como uma atividade”. Assim, “trabalhar é agir em um determinado contexto em função de um objetivo, atuando sobre um material qualquer para transformá-lo através do uso de utensílios e técnicas”. (TARDIF, LESSARD, 2011, p. 49). Neste contexto, encontra-se a escola, com suas características organizacionais que lhes são peculiares e que:

[...] influenciam o trabalho dos agentes escolares. Como lugar de trabalho, ela não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros (TARDIF, LESSARD, 2011, p. 55).

Tardif e Lessard (2011) afirmam que as influências marcam diretamente na atuação docente, quando definimos componentes do trabalho, a organização do sistema escolar, os objetivos, os conhecimentos que delineiam como o trabalho será realizado nas instituições. “[...] Assim, o contexto escolar constitui, concretamente, um verdadeiro ambiente cuja contingência pesa enormemente sobre as condições de trabalho dos professores [...]”. (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 55). Ou seja, “[...] a atividade docente pode ser abordada tanto sob o ângulo de sua organização quanto de seu processo ou desenvolvimento”. (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 276).

As contribuições dos autores possibilitam compreender a docência como um trabalho marcado e delineado pelas influências da organização escolar e principalmente as condições nas quais o trabalho é desenvolvido, pontos importantes de serem considerados no trabalho a ser organizado pelo coordenador pedagógico, objeto de nosso estudo.

As educadoras da infância, assim chamadas por Oliveira- Formosinho (2007), ao iniciar sua atuação na educação infantil encontram atribuições peculiares ligadas ao trabalho com crianças, que são vinculadas pelas rotinas que envolvem o cuidado e a educação, fatores que marcam e diferenciam em muitos aspectos o trabalho desenvolvido pelos educadores das demais etapas da educação básica.

Oliveira- Formosinho (2007) propõe compreensão em relação à profissionalidade docente ser uma ação profissional integrada desenvolvendo junto às crianças e famílias seus conhecimentos, competências e sentimentos. Andrade (2010, p. 21) complementa ao afirmar que para “além de toda particularidade da profissão dos educadores da infância, faz necessário destacar a importância desses educadores se tornarem verdadeiros pesquisadores de sua prática pedagógica”, o que se acredita ser uma fonte contínua de aprendizado para os profissionais que buscam sua formação e compreendem como uma possibilidade de melhoria de sua ação nos espaços escolares.

Acrescenta ainda que “para viabilizar o novo perfil, é necessário que o docente aprenda a estudar, pesquisar, a produzir conhecimento coletivamente e individualmente” (ANDRADE, 2010, p. 22).

Nas contribuições de García (2010, p. 18), em relação à identidade profissional, destaca-se que “a construção da identidade profissional se inicia durante o período de estudante nas escolas, mas se consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo o seu exercício profissional”. Esta concepção nos remete a pensar no processo de construção do perfil e da identidade do profissional de quem estiver atuando na educação infantil. O autor supracitado destaca que a “identidade não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la”. (GARCÍA, 2010, p. 18).

Para essa construção, é necessário levar o profissional a encontrar possibilidades de produzir saberes e conhecimentos de sua prática pedagógica a ser viabilizada dentro das instituições, com espaços de trocas permanentes, favorecendo reflexões e promovendo práticas que se aproximam das necessidades das crianças, somente possíveis em um espaço que consiga estimular o diálogo como uma das principais potencialidades a serem trabalhadas nos espaços escolares, com o intuito de diminuir as barreiras existentes entre os profissionais, que por vezes se enclausuram em seus ambientes e deixam de socializar ações exitosas promovendo trocas de experiências interessantes e instigantes. (GARCÍA, 2010).

Oliveira et. al. (2006, p. 548) apontam que “o professor não deve ser visto apenas como um técnico em questões de ensino, mas como pessoa em processo de construir mudanças em sua identidade.” E em relação à identidade docente sabemos que diversos fatores se

relacionam a esta construção nos contextos de trabalho, pois “trata-se de uma construção individual referida à história do docente e às suas características sociais, mas também de uma construção coletiva derivada do contexto no qual o docente se desenvolve.” (GARCÍA, 2010, p. 19). É importante salientar que esta construção de identidade profissional envolve tanto “a pessoa como o contexto”. (GARCÍA, 2010, p. 20).

Um aspecto a ser valorizado pelo coordenador pedagógico nas instituições educacionais é promover algumas reflexões relacionadas ao trabalho desenvolvido, de forma que seja possível “[...] refletir sobre a vida que lá se vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e o dos outros”. (ALARCÃO, 2001, p.15).

Assim, encontramos nos estudos de Alarcão (2011), a “noção de professor reflexivo baseada na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores”. (ALARCÃO, 2011, p. 44). Neste contexto, há necessidade de repensar a escola envolvida em uma perspectiva formadora que propicie uma ação voltada ao incentivo do professor reflexivo em situações vividas bem como na construção de conhecimento.

Os caminhos para uma formação reflexiva passam por contextos formativos nos quais “[...] a expressão e o diálogo assumem um papel de enorme relevância [...]”. (ALARCÃO, 2011, p.49). Mas, não é um diálogo qualquer e sim um diálogo que promova um “[...] nível explicativo e crítico que permita aos profissionais do ensino agir e falar com o poder da razão” (ALARCÃO, 2011, p. 49).

Quanto aos responsáveis pela formação dos professores, a autora alerta que:

os formadores de professores têm uma grande responsabilidade na ajuda ao desenvolvimento desta capacidade de pensar autônoma e sistematicamente. E têm vindo a ser desenvolvidas uma série de estratégias de grande valor formativo, com algum destaque para a pesquisa-ação no que concerne à formação de professores no contexto de trabalho. (ALARCÃO, 2011, p. 49).

Cabe ao coordenador pedagógico, potencializar as trocas de experiências, a promoção do diálogo e interação dos pares na instituição é tarefa a ser praticada, pois:

queremos que os professores sejam seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua ação profissional. Queremos também que a escola se questione a si própria, como motor do seu desenvolvimento institucional. Na escola, e nos professores, a constante atitude de reflexão manterá presente a importante questão da função que os professores e a escola desempenham na sociedade e ajudará a equacionar e resolver dilemas e problemas (ALARCÃO, 2011, p. 50).

Manter o movimento de reflexão desenvolvido tanto nas instituições educacionais quanto pelos profissionais que nela atuam, possibilita formas de repensar práticas e reorganizar o trabalho pedagógico.

O destaque de Pimenta (2012, p. 25) em relação à formação continuada na escola reforça a ideia de que “[...] ganhou força a formação contínua na escola, uma vez que é neste local que se explicitam as demandas da prática, as necessidades dos professores para fazerem frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar”. Afirma ainda a autora que as práticas dos professores precisam acontecer sob uma perspectiva reflexiva, atreladas à sua prática, ao seu cotidiano, pois aquilo que está desarticulado da realidade vivida pelo professor não promove reflexão, não modifica sua prática e, conseqüentemente, não promove crescimento profissional. (PIMENTA, 2012, p. 25).

Esse conhecimento na ação é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede. É mobilizado pelos profissionais no seu dia a dia, configurando um hábito. No entanto, não é suficiente. Frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de reflexão na ação (PIMENTA, 2012, p. 20).

Diante do exposto, o coordenador pedagógico deve buscar um modelo de formação pautado em uma perspectiva vinculada à prática e que seja voltado para a realidade, podendo realizar intervenções eficazes que respondam às demandas dos professores.

1.3 A CONSTITUIÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA

O rompimento com algumas práticas assistencialistas é um complexo desafio que demanda comprometimento por parte de quem atua diretamente com as crianças e para que as mudanças se efetivem em sua totalidade. É preciso que a educação infantil seja vista como uma etapa fundamental e importante no desenvolvimento das crianças, e que favoreça a existência de propostas de trabalho que valorizem suas experiências. É necessário que as instituições de educação infantil desenvolvam “uma pedagogia transformativa, que credita a criança com direitos, compreende sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 14). Compreender ainda que “a pedagogia da infância dispõe da memória e da história para essa transformação, [...], pois é o produto de uma construção sócio histórica cultural que em si mesma já transporta as sementes de uma nova construção”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 14).

Novas possibilidades a serem elaboradas buscando a “reconstrução de uma pedagogia para a infância baseada em uma práxis de participação” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 15), permitem que sejam organizadas propostas que respondam às demandas oriundas da sociedade, das crianças e de suas famílias, ofertando assim, uma “interação e os contextos envolventes”. Destaca a autora que a pedagogia da participação enuncia uma forma participativa de se fazer pedagogia e para sua construção sugere o cumprimento de algumas tarefas compreendidas como essenciais nas quais são:

a primeira tarefa é a construção de contextos educativos complexos que permitam a emergência das possibilidades múltiplas e que participem no processo de construir participativamente conhecimento. A segunda tarefa situa-se no coração relacional desse modo pedagógico, que define como espaço de interação e escuta, a serviço da diferenciação pedagógica. A terceira tarefa é a de, dialogando com a história, escolher reflexivamente uma gramática pedagógica que permita pertencer a uma comunidade aprendente que partilhe um modo de fazer pedagógico, contribuindo para a construção do conhecimento sobre esse modo de fazer. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 19).

O que sugere a autora é que em uma comunidade aprendente, os espaços de escuta, diálogo e interações serão os grandes responsáveis para tornar a pedagogia da participação algo possível de ser feito nos espaços escolares demonstrando “a necessidade de que uma pedagogia da participação se inicie pela construção (ou reconstrução) do contexto educativo dos aprendentes [...] no processo de construir participativamente o conhecimento”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 22).

Assim, as instituições de educação infantil permitirão que a criança construa conhecimento em um “contexto social e pedagógico que sustente, promova, facilite, celebre a participação, de um contexto que participe na construção da participação”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 22). E ao pensar em novas formas de ofertar o trabalho pedagógico é importante promover um “cotidiano educativo que conceitualiza a criança [...] que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 27).

Em busca de uma educação infantil com atendimento adequado e específico é preciso pensar no contexto físico que esta atividade se desenvolve, é necessário haver nos ambientes físicos mobiliários adequados, materiais pedagógicos em números suficientes, equipe técnica que zela e apoia o trabalho pedagógico e principalmente, recursos humanos qualificados em busca de promover um trabalho pautado nas principais necessidades das crianças.

Campos (2008) afirma que o trabalho com crianças pequenas exige-nos posturas diferenciadas das executadas e encontradas nas escolas de Ensino Fundamental, pois são especificações marcadas pelo cuidado e atenção que se entrelaçam nas ações a serem feitas para atender as múltiplas necessidades da criança, tendo como aliados o espaço e o tempo, capazes de permitir às crianças da educação infantil aprendizagens e oportunidades de desenvolvimento. Enfatiza então que:

Os diversos momentos e situações vividas ocorram em um contexto muito mais informal, sem contornos nítidos que separem as atividades por sua natureza educativa, de cuidado ou de proteção. Tudo acontece de maneira integrada e a organização do tempo e do espaço deve permitir que o cotidiano ofereça oportunidades de desenvolvimento, de socialização e de interação às crianças, de acordo com suas possibilidades e necessidades (CAMPOS, 2008, p. 127).

A autora salienta que os cuidados precisam ser organizados em relação ao que se propõe em um trabalho com atendimento adequado, ou seja, pensar na organização do tempo e do espaço, nos modelos de formação do professor que devem se adequar às especificidades do trabalho realizado, nas particularidades existentes em um atendimento feito em período integral, na compreensão de infância e criança que os profissionais possuem, nas necessidades de atenção, do cuidar e do educar que devem estar presentes nos projetos políticos pedagógicos das instituições de educação infantil.

Nessa perspectiva, Campos (2012, p. 22) aponta inúmeros fatores que geram demanda à gestão da Educação Infantil, dentre eles:

uma maior dependência das crianças pequenas em relação aos adultos; a necessária associação entre cuidado e Educação; a especificidade da função de professor(a) de Educação Infantil; o arranjo dos espaços; os cuidados com a alimentação e a saúde; o tipo de equipamento e materiais adequados à faixa etária; as características de um atendimento em tempo integral; o tipo de contato que deve haver com as famílias e o atendimento por meio de convênios com entidades privadas. (CAMPOS, 2012, p. 22).

Nesse sentido, buscando atender às especificidades que permeiam as práticas com crianças pequenas, o trabalho na educação infantil precisa estar atento aos aspectos da organização a fim de promover espaços organizados e pensados para a realização do trabalho pedagógico promovendo cuidado, educação e brincadeiras no cotidiano infantil.

De acordo com Kramer (1998, p. 19) é necessário que ocorra uma reflexão a respeito da “função pedagógica do trabalho com crianças de 0 a 6 anos, capaz de favorecer o desenvolvimento infantil e a aquisição de conhecimentos”. É necessário conhecimento a res-

peito da criança, de suas necessidades cognitivas, físicas, mentais, psicológicas, sociais de modo que o trabalho a ser planejado possa atender aos aspectos exigidos ao trabalho com as crianças e para que essa função se realize no cotidiano escolar é necessário também:

[...] que levemos em consideração suas diferentes características, não só em termos de histórias de vida ou de região geográfica, mas também de classe social etnia e sexo. Reconhecer as crianças como seres sociais que são implica em não ignorar as diferenças. Os conflitos não podem ser encobertos [...] precisam ser explicitados e trabalhados com as crianças a fim de que sua inserção social no grupo seja construtiva, e para que cada uma seja valorizada e possa desenvolver sua autonomia, identidade e espírito de cooperação e solidariedade com as demais. (KRAMER, 1998, p. 19).

As práticas pedagógicas na Educação Infantil requerem ações permanentes nas quais o cuidar e educar se estabeleçam, e para isso é preciso que as instituições de educação infantil que ofertam este atendimento, realizem uma proposta pedagógica condizente e fundamentada contemplando e compreendendo a criança como sujeito do processo, um ser social e detentora de direitos que devem ser respeitados. “Educar e cuidar são objetivos da educação infantil, assim colocados para dar ênfase na centralidade da criança e na sua especificidade em relação ao ensino escolar”. (FARIA, 2005, p. 1021).

Importante que se organizem estratégias que desenvolvam as potencialidades das crianças, e mais ainda que as considerem como:

um sujeito histórico, que nasce num tempo, numa classe social e num determinado contexto sociocultural. Sendo assim, ela não pode ser um cidadão do futuro, se não a concebemos como um sujeito no presente. O conceito de infância, nesse sentido, traduz-se no mundo do presente, dos direitos, dos desejos, das opções e da mudança, sendo a criança não uma espectadora desse tempo, mas um sujeito ativo do processo. (FREIRE, 2008, p. 85).

A autora afirma mais uma vez o protagonismo voltado à criança, às suas necessidades e incluindo-a na centralidade da ação, uma criança ativa e participativa no espaço em que está inserida.

Assim, para que ações educativas sejam realizadas nas instituições de educação infantil é necessário e primordial que existam profissionais com conhecimentos das especificidades para o desenvolvimento da criança, especificidades estas voltadas aos aspectos físico, cognitivo e emocional.

Os pontos que foram discutidos neste capítulo envolveram reflexões sobre a concepção de criança, a colaboração da sociologia da infância, os caminhos e trajetórias da institucionalização do atendimento infantil, os processos de formação de professores, pensar quem é o educador da infância. São pontos que se constituem como fundamentais de serem traba-

lhados dada a importância para reflexão da ação do Coordenador Pedagógico, foco deste trabalho.

As questões que foram elucidadas serão essenciais para alicerçarem as discussões que envolvem o trabalho do Coordenador assim como sua atuação, a sua inserção na educação infantil e o seu campo de atuação.

CAPÍTULO II

O COORDENADOR PEDAGÓGICO: O PROFISSIONAL EM FOCO

Estar vivo é estar em conflito permanente,
 produzindo dúvidas, certezas questionáveis.
 Estar vivo é assumir a Educação do sonho do cotidiano.
 Para permanecer vivo, educando a paixão,
 [...]Medo e coragem em ousar.
 Medo e coragem em romper com o velho.
 [...]Medo e coragem em construir o novo.
 [...] e desejar, sonhar, imaginar, criar.
 Somos sujeitos porque desejamos, sonhamos,
 imaginamos e criamos, na busca permanente
 da alegria, da esperança, do fortalecimento da liberdade,
 de uma sociedade mais justa, da felicidade a que todos temos direito.
 Este é o drama de permanecermos vivos... Fazendo Educação.
 Madalena Freire (1992)

Nas palavras de Madalena Freire somos impulsionados a pensar no sentido vivo da Educação, nos desejos, nas vontades de romper com as práticas que não desejamos mais, com os velhos hábitos, com os velhos costumes que nos impedem de realizar uma educação rompendo paradigmas que produzem a opressão, o silêncio, a repetição. Uma educação que envolva e que aproxima no anseio de novas possibilidades e novos fazeres no cotidiano escolar, isto é, uma educação comprometida com a liberdade, a igualdade, a justiça, ou seja, aquela que como defendem os Teóricos da Sociologia da Infância, reconheça a criança como um sujeito de direitos.

Este capítulo objetiva elucidar as questões voltadas à atuação do Coordenador Pedagógico e sua inserção, especificamente em Instituições que atendem a Educação Infantil. Trata dos fazeres deste profissional, suas ações, atuação e os instrumentos de trabalho utilizados para a realização do acompanhamento pedagógico em busca de um trabalho colaborativo.

2.1 BREVE OLHAR HISTÓRICO DA SUPERVISÃO NO BRASIL

Um breve olhar da Supervisão Escolar nos auxiliará compreender as variadas abordagens que existiram em torno dessa função no cenário educacional e com base em pesquisas realizadas por Lima (2001) e Saviani (2010), podemos afirmar que a ideia da supervisão surgiu com o período das industrializações, que buscavam a melhoria tanto qualitativa quanto quantitativamente em busca de melhores resultados e desempenhos da escola especialmente em sua tarefa pedagógica, educativa.

Lima (2001) pondera que durante os séculos XVIII e início do XIX, a função da supervisão baseava-se em inspecionar, checar, monitorar. Ao final do século XIX, e início do século XX, houve uma preocupação da supervisão em estabelecer padrões de comportamento bem definidos e de critérios para medir o rendimento escolar, buscando, assim à eficiência do ensino.

Segundo essa autora, no início do século XX, ainda com vistas à melhoria do ensino e à aferição dos resultados da aprendizagem, houve a utilização dos conhecimentos científicos no tocante à função da supervisão configurando-se em uma função de transmitir, impor, julgar e explicar (LIMA, 2001).

A função do supervisor foi delineada, segundo Saviani (2010, p. 27) em função do “[...] desenvolvimento da sociedade brasileira num sentido capitalista que acelerou o processo de industrialização e urbanização, intensificando as pressões sociais em torno da questão educacional”. Desta forma, são desencadeadas várias reformas que dão lugar ao processo de estruturação do ensino brasileiro, dentre elas destacam-se a Reforma Francisco Campos, em 1931 e a Reforma de Capanema ocorrida no período de 1942 a 1946, responsável pelo desencadeamento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961.

Tanto Lima (2001) quanto Saviani (2010) afirmam que o termo supervisão surgiu com a Reforma Francisco Campos, no ano de 1931, por meio do Decreto n.º 19.851, que previa a implantação de Faculdades de Educação. Estas foram criadas para “[...] formar os professores das diferentes disciplinas [...]” (SAVIANI, 2010, p.28), especialmente um olhar ao Curso de Pedagogia, que tinha a responsabilidade de formar professores de disciplinas específicas para o Curso Normal bem como os chamados “técnicos de educação”.

O país, no final da década de 1960, passa por mudanças radicais decorrentes do período militar buscando adequar a educação às novas situações impostas e era preciso que o

técnico de educação fosse especializado e tivesse claras e definidas suas funções. Foi neste momento, que se optou em “especializar o educador numa função particular, [...] tais funções foram denominadas habilitações”. (SAVIANI, 2010, p. 29). Assim, os cursos de pedagogia foram organizados na forma de habilitações para atender aos aspectos de um “núcleo comum centrado nas disciplinas de fundamentos da educação que [...] deveriam garantir uma formação diversificada numa função específica da ação educativa”. (SAVIANI, 2010, p. 29).

Dentre as habilitações previstas, encontra-se a supervisão escolar que “passou a exercer, nos diversos sistemas educacionais [...] a função de controlar a qualidade do ensino, bem como a de criar condições que promovessem sua real melhoria” (LIMA, 2001, p. 73). Estas habilitações introduzidas nos cursos de pedagogia são denominadas por Saviani de pedagogia tecnicista afirmando que esta pedagogia tinha por objetivo “garantir a eficiência e a produtividade do processo educativo” (SAVIANI, 2010, p. 30). Seria desenvolvida por meio da racionalização fundamentada “[...] pela neutralidade científica inspirando-se nos princípios da racionalidade, eficácia e produtividade do sistema” (SAVIANI, 2010, p. 30). Buscou-se “aplicar a taylorização ao trabalho pedagógico, visando à sua objetivação por meio da divisão técnica do trabalho e parcelamento das tarefas”. (SAVIANI, 2010, p. 30).

Ao caminhar pelos tempos históricos, nos anos 70, do século XX, a ação do supervisor englobava “atividades de assistência técnico-pedagógica e de inspeção administrativa, tornando-se mais abrangente para atingir não só a escola, como todo o sistema”. (LIMA, 2001, p. 74). Na perspectiva nacional, a supervisão escolar “tornou-se uma função meio, que garantiria a eficiência da tarefa educativa, através do controle da produtividade do trabalho docente” (LIMA, 2001, p. 76). As características de inspeção e controle se intensificam, o supervisor era “aquele capaz de pensar e agir, com inteligência, equilíbrio, liderança, autoridade, dominando os conhecimentos técnicos [...]”. (RANGEL, 2010, p. 71).

Lima (2001) destaca que “[...] a supervisão desenvolveu uma prática voltada para os aspectos tecnoburocráticos do ensino, em que o controle era a principal estratégia que iria assegurar seu papel reprodutor na sociedade capitalista brasileira”. (LIMA, 2001, p. 76). Afirma ainda que a visão funcionalista foi posta à supervisão ao enfatizar a necessidade de definir os papéis, o controle e averiguação. Assim, fortes críticas foram tecidas na década de 1980 “[...] a ponto de acentuarem-se posições em favor de eliminá-los das escolas”. (LIMA, 2001, p. 77).

A proposta que defendemos nessa pesquisa é um trabalho da coordenação pedagógica que amplia espaços de diálogo e democracia na escola, contrariamente a proposta pela década de 1970.

Nos anos 90, do século XX, há o reconhecimento do papel da supervisão colocando-a com uma função contextualizada e que se insere nos âmbitos escolares “auxiliando e promovendo a coordenação das atividades desse processo e sua atualização, pelo estudo e pelas práticas coletivas dos professores. É com esse tipo de concepção [...] que se iniciam os anos 2000”. (LIMA, 2001, p. 78).

Ao apresentarmos de forma breve o percurso do trabalho do supervisor que historicamente possui uma trajetória de atuação e de ocupação dos espaços escolares, buscamos fornecer subsídios importantes ao Coordenador Pedagógico para refletir e organizar o trabalho pedagógico.

2.2 O COORDENADOR PEDAGÓGICO EM CAMPO GRANDE/MS

Para tratarmos especificamente do Coordenador Pedagógico em Campo Grande /MS é preciso compreender inicialmente como o atendimento infantil se estabeleceu nos últimos anos, de que forma as ofertas de atendimento foram organizadas.

Em Campo Grande, o atendimento foi realizado por meio de projetos e programas de assistência social estabelecida por uma gestão compartilhada, entre Secretaria Municipal de Políticas e Ações Sociais e Cidadania e a Secretaria Municipal de Educação. Assim, ambas desenvolviam ações nos Centros de Educação Infantil- CEINFs no sentido de operacionalizar a gestão destas Instituições. Essa gestão compartilhada foi interrompida com a publicação do Decreto n. 12.261, de 20 de janeiro de 2014 que integra os Centros de Educação Infantil à Secretaria Municipal de Educação.

Para o atendimento da Educação Infantil, a Rede Municipal de Educação em Campo Grande oferta vagas tanto nos Centros de Educação Infantil Municipais de Educação Infantil quanto em salas da pré-escola que se encontram nas escolas municipais. O olhar deste trabalho volta-se às ações realizadas especificamente nos CEINFs.

Apesar da publicação da LDB n° 9394/96 estabelecendo como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, ao buscarmos nos documentos legais verificamos que apesar de ter ganhado destaque nos documentos legais, ainda não destinavam investimentos por parte do governo federal.

Comprovamos esta ausência de investimentos ao buscarmos na Lei n° 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.

É notório que sem verbas e investimentos a educação infantil encontrava-se sem possibilidades de modificar o trabalho que ainda em muitas situações com o cunho assistencialista e que perdurou por muito tempo. Assim, era improvável que houvesse valorização do trabalho na Educação Infantil.

Em pesquisas baseadas nas legislações brasileiras, encontramos a modificação ocorrida no FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental para o FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006, e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, que propunha a substituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, que vigorou de 1998 a 2006 e assim, investimentos passaram a ser direcionados para a Educação Infantil.

A questão é que até o presente momento a Educação Infantil não estava contemplada no repasse do FUNDEB e foi a partir desta inclusão que houve um direcionamento de verbas e de investimentos para a Educação Infantil.

Portanto, o FUNDEB possibilitou à Educação Infantil reorganização de aspectos pedagógicos e administrativos até então não contemplados, ocasionando, por exemplo, a inserção de um número maior de professores na Educação Infantil e posteriormente a inclusão do profissional designado para ocupar a função de coordenador pedagógico na rede municipal de ensino, nosso objeto de pesquisa.

Em Campo Grande, por meio da Lei Complementar nº 187, de 12 de dezembro de 2011 foi instituído o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público da Prefeitura Municipal de Campo Grande na qual em seu Artigo 2º, inciso VI, §1 assegurando:

[...] os ocupantes do cargo de professor ou de especialista de educação poderão exercer, mediante designação, a função de coordenador pedagógico.

§2º - ao exercício da função de coordenador pedagógico será condicionada à aceitação da designação pelo membro do magistério municipal”

Foi então, a partir do ano de 2011, que os Centros de Educação Infantil, passaram a receber em seu quadro de profissionais o coordenador pedagógico e novas orientações pedagógicas aos professores e demais profissionais que anteriormente ficavam a cargo apenas do diretor passariam a ser realizadas pelos coordenadores pedagógicos.

Para a inserção dos coordenadores pedagógicos na rede municipal de Educação do município de Campo Grande foi necessária a elaboração de editais publicados no Diário Oficial de Campo Grande- DIOGRANDE para especificar os critérios técnicos necessários para atuar na função de coordenadores pedagógicos na rede municipal de ensino.

Assim, para ocupar a função de coordenador pedagógico, o Decreto nº.11.716, de 05 de janeiro de 2012, dispõe sobre a designação de professores e especialistas em educação para função de coordenador pedagógico nas unidades da rede municipal de ensino exigindo alguns requisitos para o profissional concorrer ao cargo, dentre eles:

a) ser ocupante de cargo efetivo, b) ter concluído o estágio probatório até a data de seleção e sua estabilidade publicada até a data de designação, c) possuir no mínimo três anos de experiência em docência na REME nos anos que irá atuar: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental ou anos finais do ensino fundamental d) possuir ou estar cursando especialização em coordenação pedagógica e/ ou outro curso que o qualifique para atuar como coordenador pedagógico, e) ter atuado, nos últimos doze meses, em efetivo exercício de suas funções em Unidade Escolar ou Centro de Educação Infantil da REME, f) não ter sofrido nenhuma penalidade administrativa, nos últimos cinco anos, g) ter domínio na operação de recursos, equipamentos e meios de tecnologia de informação e comunicação (CAMPO GRANDE, 2012).

Mas havia ainda outro ponto fundamental e que o Município de Campo Grande deveria estar se adequando: A inclusão dos CEINFs ao Sistema Municipal de Ensino, situação que o Decreto nº 12.261, de 20 de janeiro de 2014, organizou, dispondo “[...] sobre o funcionamento dos Centros de Educação Infantil e obrigações de gestão - Secretaria Municipal de Educação” permitindo o gerenciamento das atividades dos CEINFs na coordenação e acompanhamento das ações desenvolvidas nestas instituições.

Nesse contexto, é interessante assinalar que a inclusão dos CEINFS atendeu a uma reivindicação que há anos em nosso município não estava de acordo com as legislações, ou seja, os CEINFS incluídos no Sistema Municipal de Educação.

Alguns movimentos puderam ser observados posteriores à publicação do FUNDEB e diante da inserção de coordenadores pedagógicos para desenvolver atendimento às ações dos professores, é necessário discutirmos a respeito dos saberes e fazeres deste profissional, sobre a possibilidade de um modelo de formação pautado no diálogo, no apoio mútuo e no direcionamento das ações pedagógicas que deveriam ser desenvolvidas nos Centros de Educação Infantil.

2.3 O COORDENADOR PEDAGÓGICO: SABERES E FAZERES

Em um cenário que vem marcado pelas relações existentes entre crianças x famílias e pelas instituições de educação infantil, encontramos a presença do coordenador pedagógico como um profissional que necessita tecer suas ações promovendo um trabalho articulado a ser desencadeado nestes espaços e que consiga por meio destas ações realizar discussões sobre as crianças da instituição, suas histórias e suas culturas.

Ao conviverem em espaços escolares, as crianças trazem consigo toda sua bagagem cultural, seus hábitos, costumes, suas falas, suas histórias de vida e é preciso que não sejam ignoradas e desmerecidas estas diversidades e é tarefa de coordenadores e professores respeitar a bagagem cultural de seus alunos (ANDRÉ; DIAS, 2010).

O trabalho do coordenador pedagógico nas instituições de educação infantil é recente – conforme DIOGRANDE (2011) – e vem ganhando espaço. Ao considerar os aspectos sociais e culturais das crianças um direcionamento deve ser realizado, capaz de promover o respeito e a compreensão da criança como um ser real, único e com necessidades específicas. Ao pensar o trabalho pedagógico primordial que se tenha clareza destas diferenças e que sejam reconhecidas e valorizadas as diversidades culturais presentes nos espaços escolares. André e Dias (2010, p. 71) sugerem que “além de um ativo envolvimento do professor e das mediações do coordenador, destacamos o papel fundamental das interações sociais no processo de formação do professor-investigador”.

Estas interações partem das observações, dos envolvimento e do diálogo, e “o exercício do diálogo e a partilha de saberes e experiências devem ser exercitados [...]”. (ANDRÉ; DIAS, 2010, p. 71), fatores necessários para promover as trocas de saberes e informações tão importantes para o desenvolvimento e formação profissional.

Acrescentam as autoras ainda que:

faz parte do desenvolvimento social do individuo aprender a conviver e a trabalhar com o outro, aprender a ouvir e a se fazer ouvir, expressar idéias e opiniões próprias e acolher pensamentos e opiniões divergentes. Ora essas habilidades e comportamentos só poderão vir a ser desenvolvidos ou aperfeiçoados na medida e que existirem situações concretas para seu exercício. Espera-se, portanto, que o processo de formação e aperfeiçoamento docente [...] inclua entre seus objetivos o aprendizado coletivo, criando espaço para a troca e a construção conjunta de saberes (ANDRÉ; DIAS, 2010, p. 71).

Os elementos apresentados pelos autores que envolvem diálogo, participação, partilham de saberes são necessários que sejam incorporados como práticas cotidianas nas instituições escolares visto que são nestes momentos, que as aprendizagens se estabelecem. Isso

porque ao ouvir o outro, seus anseios e suas inquietações nos aproximam cada vez mais de práticas que atendem às reais necessidades a serem trabalhadas.

Os autores Bruno, Abreu e Monção (2010) salientam que além da promoção das trocas, dos aprendizados coletivos é preciso que o coordenador pedagógico atue como um formador do professor, auxiliando, promovendo e qualificando as interações entre os atores que compõem a instituição de educação infantil – crianças, professores e família –, possibilitando assim, uma reflexão a partir das situações vivenciadas por meio do olhar, da escuta que são fundamentais e peculiares nas práticas desenvolvidas com as crianças.

É preciso despertar e desenvolver atitudes que promovam o diálogo, “o ouvir ativo, o olhar atento, a fala explicitadora e cuidadosa” primordiais para o favorecimento do trabalho pedagógico. Na ausência de um destes aspectos, o trabalho será dificultoso e um distanciamento da realidade na organização do trabalho com as crianças. Ao buscar desenvolver um trabalho nas instituições de educação infantil, precisamos revesti-lo por práticas que garantam o falar, a escuta e o olhar constituindo-se como um enfrentamento importante por parte dos coordenadores pedagógicos. Sabemos que estas ações podem ser fomentadas nos momentos de formação propostos nas instituições (BRUNO; ABREU; MONÇÃO, 2010, p. 86).

Almeida (2011) destaca que além das possibilidades dos profissionais serem ouvidos é importante instituir nestes espaços, o exercício do diálogo reflexivo, pois é por meio dessa troca, que vivências pedagógicas podem ser ressignificadas proporcionando retomadas nas ações a serem pensadas. A partir da lógica da escuta, a autora sugere que sejam criados e elaborados planos de formação “que retratem uma situação da própria escola, que retratem a vida que há na escola e que só é realmente conhecida pelos que nela habitam, um plano que retrate as falhas e as conquistas”. (ALMEIDA, 2011, p. 87). Cabe ao coordenador pedagógico em uma instituição de educação infantil desenvolver estratégias e planos de formação.

Um dos aspectos iniciais do trabalho do coordenador pedagógico será por meio do diálogo e da escuta como ressaltam André e Vieira (2011, p. 21) ao coordenador pedagógico cabe propiciar oportunidades para ouvir o outro, “[...] o ato de ouvir traz ao outro, enquanto ele fala, mudança na forma de se perceber, [...] fortalece sua identidade. O ato de ouvir permite ao outro tomar consciência de si e assumir-se como sujeito”.

Nas instituições de educação infantil, é preciso desencadear espaços de escuta, cabe ao coordenador oportunizar e estimular uma gestão participativa, promovendo a inserção dos docentes nas decisões da escola, fazendo-o sentir-se parte do grupo, estimulando e desenvolvendo práticas inovadoras e transformadoras.

Quanto aos aspectos iniciais do trabalho do coordenador, são sugeridos por Placco e Souza (2012) que seja realizada uma reflexão a respeito do trabalho coletivo nos espaços escolares, no desenvolvimento da coletividade, é vislumbrada uma possibilidade de ação preventiva. Indicam as autoras, a necessidade de se promover no interior da instituição “uma prática permanente de formação do coletivo da escola que tivesse como foco uma atuação do coordenador voltada à prevenção dessas questões”. (PLACCO e SOUZA, 2012, p. 25).

A promoção de um trabalho coletivo nos espaços escolares como práticas permanentes de formação constitui-se como ferramenta pedagógica de todo o grupo da escola, servindo como um guia e suporte para práticas “mais efetivas e humanas”, que buscam não somente o ensino e a aprendizagem, mas acima de tudo o desenvolvimento dos que dela se integram. (PLACCO e SOUZA, 2012, p. 26).

Encontramos elementos iniciais do trabalho do coordenador pedagógico: desencadeamento do diálogo nas instituições, oportunidades de escuta dos profissionais que ali se encontram. Percebemos essas questões são centrais para que o coordenador pedagógico possa refletir e iniciar sua prática pedagógica.

Outro ponto importante a ser organizado encontra-se no processo formativo e na prática educativa pensados e organizados em uma perspectiva que inclua o trabalho coletivo nos ambientes escolares. É uma ação desencadeada por parcerias, articulação entre os pares, envolvimento e co-responsabilidade dos atores em busca da melhoria do trabalho pedagógico. (PLACCO e SOUZA, 2012).

Desta forma, por meio de processos reflexivos no ensino, os coordenadores podem propiciar trocas que apoiem novas iniciativas, que busquem mudanças nas posturas dos docentes. “O trabalho é um processo contínuo e permanente de autoconstrução que se faz pela abstração e concretização do mesmo. Ele institui uma dialética do fazer-se e do fazer ser.”. (GHEDIN, 2012, p. 150).

Os elementos traçados e o enfoque a ser trabalhado pelo coordenador, demonstram sua habilidade ao estabelecer nestes espaços: clareza quanto às responsabilidades dos participantes, troca de saberes que pode ser efetivada, mediação de conflitos apresentados, ou seja, a garantia de espaços de crescimento profissional.

E que saberes são esses necessários ao coordenador pedagógico? Assim, fundamentados em Tardif (2012) relacionamos os saberes que servem de base ao trabalho do professor, e por tratarmos especificamente do professor-coordenador ressaltamos que os conhecimentos, as habilidades e as competências que direcionam os fazeres destes profissionais são necessários de ser pensados e discutidos.

Tardif (2012, p.11) salienta “[...] não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer”. Os saberes são inerentes às experiências de vida, vinculam-se com a pessoa, seus trajetos profissionais, justifica-se a importância destes saberes relacionarem-se às questões postas na realidade que o trabalho docente acontece.

Para Tardif (2012, p. 31), “saberes sociais” são um

[...] conjunto de saberes de que dispõe uma sociedade e de “educação” o conjunto dos processos formação e de aprendizagem elaborados socialmente e destinados a instruir os membros de uma sociedade com base nesses saberes, então é evidente que os grupos de educadores, os corpos docentes que realizam efetivamente esses processos educativos no âmbito do sistema de formação em vigor, são chamados, de uma maneira ou de outra, a definir sua prática em relação aos saberes que possuem e transmitem.

O autor considera não somente os saberes do docente, mas os de todos os profissionais responsáveis pelos processos educativos. Nesta perspectiva, ressalta-se a importância do coordenador integrar os diferentes saberes, visto que o “saber é plural, [...] oriundos da formação profissional, e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. (TARDIF, 2012, p. 36).

No quadro abaixo, apresentamos os saberes propostos por Tardif (2012):

Quadro 4 - Saberes Docentes

Saberes da formação profissional	Saberes transmitidos pelas instituições formadoras de professores. Esses conhecimentos transformados em saberes destinados à formação científica dos professores. Adquiridos durante a formação inicial ou continuada dos professores.
Saberes disciplinares	Incorporação de saberes sociais definidos e selecionados pelas instituições universitárias. Saberes que correspondem aos variados campos do conhecimento. Emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.
Saberes curriculares	Saberes correspondentes aos objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aprender a aplicar.
Saberes experienciais	Saberes específicos desenvolvidos pelos próprios professores e baseados em seu dia a dia e no conhecimento de seu meio. Nascem da experiência individual e também coletiva. São chamados saberes experienciais ou práticos.

Tardif (2012) reelaboração pessoal

Desta forma, com base nos conceitos de Tardif (2012, p. 54), o saber docente é visto como um “saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, [...] é, portanto, essencialmente heterogêneo” e diante da importância de levarmos em conta os saberes cotidianos e os saberes construídos na experiência, é necessário reconhecer os docentes como os

produtores de saberes que necessitam ser trabalhados. Assim, é imperativo valorizar os saberes práticos como eixos condutores na construção do trabalho a ser realizado pelo coordenador pedagógico no âmbito institucional.

Complementa Tardif (2012) que

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

Ainda relacionado aos saberes dos professores, Tardif (2012, p. 63) evidencia que estes saberes recaem sob vários fenômenos importantes:

os saberes pessoais dos professores, oriundos de seu ambiente de vida, de sua família e pela história de vida e pela socialização primária são integrados ao trabalho docente; **os saberes provenientes da formação escolar anterior**, resultados da escola primária e secundária, os estudos posteriores de sua graduação e pós graduação e são integrados ao trabalho docente pela formação e pela socialização pré-profissionais. **os saberes provenientes da formação profissional para o magistério**, nas quais as fontes sócias de aquisição são os estabelecimentos de formação de professores e os modos de integração no trabalho docente são pela formação e pela socialização profissionais de formação de professores; **saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho** representam os saberes da utilização das ferramentas dos professores: programas, livros didáticos[...]; **saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola** provenientes da prática do ofício e na sala de aula, a experiência dos pares integrada ao trabalho docente pela prática do trabalho e pela socialização profissional. (grifo meu)

Os saberes apresentados por Tardif (2012) são utilizados pelos professores no cotidiano escolar, o saber-fazer dos professores baseiam-se em saberes escolares oriundos de sua experiência evidenciados elementos de sua formação profissional.

Na visão de Tardif (2012), considerar “[...] os professores como atores competentes, como sujeitos do conhecimento, permite renovar as visões vigentes a respeito do ensino”. O autor afirma que “[...] os professores são atores competentes, sujeitos do conhecimento, tais considerações permitem recolocar a questão da subjetividade [...] no centro das pesquisas sobre o ensino e sobre a escola.” (TARDIF, 2012, p. 229). Ao considerar os professores como “[...] atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de ampliação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática”. (TARDIF, 2012, p. 230).

Tardif (2012) assinala que o trabalho desenvolvido pelos professores deve ser considerado como um “[...] espaço prático específico de produção, de transformação e de mo-

bilização de saberes, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor”. (TARDIF, 2012, p. 234).

Em relação aos saberes, Pimenta (2012) enuncia os saberes da docência em relação à experiência que são oriundos de suas experiências enquanto aluno e docente. Um segundo saber relaciona-se aos saberes da docência relacionando-se ao conhecimento que para a autora significa “[...] estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade”. (PIMENTA, 2012, p. 24). O terceiro saber da docência relaciona-se aos saberes pedagógicos são os que colaboram com a prática desde que sejam mobilizados a partir dos problemas que a prática os coloca.

Ao relacionar os saberes necessários para desenvolver sua prática cotidiana, o coordenador pedagógico deverá utilizar-se dos mais variados saberes para contemplar as ações de orientação, reflexão e reorganização do trabalho dos docentes.

Segundo pontua André e Vieira (2011, p. 17), será no cotidiano escolar que os coordenadores pedagógicos se defrontam com situações diversificadas, imprevisíveis e a cada momento que ocorre “ele é chamado a acionar um ou mais de seus saberes e a construir novos”. É preciso que o coordenador pedagógico recorra a saberes de diversas naturezas, “tais como saberes gerenciais [...], saberes profissionais, éticos, políticos [...]” (ANDRÉ; VIEIRA, 2011, p. 17).

Por atuar em um espaço de mudanças, segundo o entendimento de André e Vieira (2011, p. 19), o coordenador pedagógico é visto como um agente de transformação da escola e necessita estar “atento às brechas que a legislação e a prática pedagógica permitem para atuar, para inovar, para provocar nos professores possíveis inovações”. Inovações necessárias para que a escola se transforme, para que os professores possam repensar suas práticas pedagógicas de modo a impulsionar melhores resultados nas aprendizagens das crianças.

Pode-se dizer então que os saberes dos coordenadores pedagógicos são “plurais, heterogêneos e interconectados. No cotidiano, ele atua e recompõe constantemente seus saberes” e, nesta dinamicidade e multiplicidade de fazeres e saberes, é preciso que “tenha clareza do papel de articulador do projeto político pedagógico da escola, num processo contínuo de formação de professores. Entretanto, é de fundamental importância que o coordenador não se perca nas emergências e nas rotinas do dia a dia escolar”. (ANDRÉ; VIEIRA, 2011, p. 23).

Com base na clareza de sua atuação, o coordenador pedagógico deve estabelecer uma organização de seu trabalho de modo a propiciar tanto ao professor quanto si próprio “tomada de consciência sobre a sua ação e sobre o contexto em que trabalha”. (ANDRÉ; VIEIRA, 2011, p. 22).

Ao pensar em práticas organizadas nos Centros de Educação Infantil auxiliará o coordenador pedagógico a se aproximar das necessidades da instituição para melhoria das práticas pedagógicas.

Ao coordenador pedagógico cabe auxiliar, ofertar, promover, impulsionar e potencializar práticas docentes e sendo seu papel primordialmente do respaldo da reflexão sobre teorias e práticas que conseqüentemente promovam novas possibilidades de atuação do professor com suas crianças.

2.4 O COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUAS MÚLTIPLAS FUNÇÕES

Ao nos referirmos às funções e ao profissional que atua na coordenação pedagógica, encontramos diversas expressões, cada uma com seu significado, suas atribuições dentro de um contexto histórico.

Nas palavras de Rangel (2010, p. 75) “pensar a ação supervisora é também pensar a maneira como se intitula, pois o nome é, essencialmente, uma identificação, uma atribuição de identidade”, e na verdade o que persiste não são os mais variados nomes atribuídos e sim um conjunto de termos para designar a ação do supervisor, “incluem-se nessa terminologia as expressões supervisão, supervisão educacional, supervisão escolar, supervisão pedagógica, orientação pedagógica, coordenação, coordenação pedagógica [...]”. (RANGEL, 2010, p. 75).

Ao buscarmos na legislação educacional, especificamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9394/96, encontramos em seu Art. 61 os seguintes termos relacionados ao especialista que desempenha a função supervisora nas escolas:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, [...] II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas (BRASIL, 1996).

Rangel (2010) caracteriza o termo coordenação com as seguintes palavras “a coordenação implica criar e estimular oportunidade de organização comum e de integração do trabalho em todas as suas etapas”. (RANGEL, 2010, p. 77). Assim, o objeto de estudo da ação supervisora é o processo de ensino e de aprendizagem, o que incluem elementos relacionados ao currículo, ao planejamento, aos métodos de ensino, à avaliação e que pressupõe sua finalidade integradora com vistas a subsidiar a ação docente.

Complementa a ideia de supervisão Alonso (2010, p. 175), afirmando que “[...] implica uma ação planejada e organizada a partir de objetivos muito claros, [...] com vistas ao fortalecimento do grupo e ao seu posicionamento [...] frente ao trabalho educativo”. A autora considera que uma proposta para a mudança surge de um trabalho coerente, em conjunto e com consistência, pois:

[...] pensar o processo de mudança a partir da escola, sob a égide da supervisão, é preciso considerar o estágio de desenvolvimento dos professores e da equipe escolar em termos de conhecimento e compreensão das bases teórico-práticas em que ele se assenta. Implica dizer que é preciso prepará-los, ajudá-los a compreender e analisar o próprio trabalho e sua prática à luz dos resultados [...]. (ALONSO, 2010, p. 177).

Estabelece-se desta forma a necessidade de formação dos educadores a partir de sua realidade, de seu cotidiano, uma ação “bem trabalhada e refletida criticamente que pode contribuir para o processo de formação continuada dos professores”. A autora assinala ainda que ao propor um trabalho de formação continuada nas instituições, a supervisão não deixará de realizar suas “tarefas rotineiras, mas indica um redirecionamento do trabalho [...] cuja atenção deve voltar-se para os problemas que ocorrem em sala de aula, com os professores [...]”. (ALONSO, 2010, p. 177).

Pressupõe-se que o supervisor escolar deverá estar muito bem preparado, “sensível aos problemas internos dos professores e suas dificuldades, mas também [...] preocupado com o destino dos alunos e com as responsabilidades da escola para com a comunidade”. (ALONSO, 2010, p. 178).

O supervisor por tornar sua ação crítico-reflexiva ganha novas atribuições buscando cotidianamente ações que estimulem e sustentam o trabalho docente. Assim, percebe-se “[...] a supervisão como um trabalho de assessoramento aos professores e à equipe escolar, tendo em vista o desenvolvimento de um projeto coletivo que propõe mudanças [...]”. (ALONSO, 2010, p. 179). Sugere a autora algumas condições imprescindíveis para o sucesso do trabalho:

- a) manter um clima de abertura, de cordialidade, encorajamento; fortalecer o sentimento grupal; trabalhar com professores, partilhando ideias, estimulando e fortalecendo as lideranças, propiciando o trabalho em equipe, a troca de experiências, a reflexão sobre a prática, sugerindo, trazendo contribuições, mostrando caminhos e alternativas;
- b) conhecer a legislação, seus limites e brechas, otimizando seu uso em proveito da escola e dos objetivos educacionais, preocupando-se sempre com a renovação da escola e das práticas pedagógicas, criando laços com a comunidade;

- c) estimular o desenvolvimento de experiências e seu compartilhamento com o grupo;
- d) atentar para as dificuldades apresentadas pelos professores, criando mecanismos que permitam a consulta e a discussão do assunto;
- e) subsidiar os docentes com informações e conhecimentos atuais sobre temas complexos, de forma direta ou indireta, orientando leituras, dando referências ou propiciando encontros com especialistas da área;
- f) atuar junto à administração da escola e/ou do sistema no sentido de viabilizar encontros para debates/estudos/intercâmbio, agilizando meios e condições para tanto. (ALONSO, 2010, p. 179-180).

Para Conceição (2010), o coordenador pedagógico é pensado como um profissional que apresenta dedicação, talento, empenho e a possibilidade e capacidade de trabalhar enquanto equipe, e para o sucesso alguns cuidados devem ser tomados com o trabalho em grupo:

[...] para que a equipe pedagógica se constitua como grupo de trabalho, serão necessárias ao coordenador a habilidade de manejo de situações de grupo e acessibilidade aos indivíduos, a liderança desse processo comum, a ampliação das possibilidades individuais e a visão estratégica de todo o processo. (CONCEIÇÃO, 2010, p. 21).

Ainda aponta a autora que há uma gama de funções pertencentes ao coordenador pedagógico visto como um “catalisador das propostas do grupo e de favorecer a clareza quanto às necessidades da aprendizagem planejada e às ações decorrentes dessas intervenções” e sugere que estas recaiam em algumas funções:

Quadro 5 - funções do coordenador pedagógico

Viabilização da proposta pedagógica da instituição	Função de planejar, executar e acompanhar a equipe de professores para que os objetivos sejam alcançados da forma desejada pela instituição.
Acompanhamento do planejamento dos professores e orientação à equipe de docentes na elaboração do plano de estudo, que engloba estratégias de aulas, objetivos, avaliação do conteúdo.	Acompanhar, apresentar estratégias os instrumentos mais adequados para a aprendizagem e avaliação que resultem em trabalho personalizado; Acompanhar o desempenho dos alunos.
Acompanhar e avaliar as práticas planejadas	Assistir aulas e registrá-las para discussão com os professores Auxiliar o docente no aprimoramento de sua prática; Verificar a execução do planejamento e orientação didática individual ao docente.
Viabilização da formação contínua dos docentes	Colaborar com a preparação da equipe docente na construção de novas práticas e de manutenção de um espaço permanente de reflexão, gerando movimento de crescimento, Aprimoramento, clareza e melhoria do ensino.
Planejamento, condução e registro das reuniões pedagógicas.	As reuniões pautam-se pelo planejamento e acompanhamento da rotina escolar e do aprendizado dos alunos. Favorecimento de debate dos aspectos abordados na apresentação de experiências dos professores.

Facilitação no relacionamento com pais e comunidade e em seu atendimento.	A escuta qualificada dentro da comunidade visa identificar os indicadores de êxito e de fracasso, para correção dos rumos.
---	--

Conceição (2010) – síntese reelaborada

Pelas ideias de Alarcão (2001, p. 32), compreende-se o coordenador “para além da função de instruir e avaliar, tem de orientar, de guardar e acolher as crianças [...] de se relacionar ativamente com a comunidade, de gerir e adaptar currículos”. As funções do coordenador pedagógico recaem na organização das atividades da escola “gerir recursos e informações educativas, de se autogerir e administrar, de se auto-avaliar, de ajudar a formar seus próprios docentes, de organizar, gerir e avaliar projetos, de participação na formação [...]”. (ALARCÃO, 2001, p. 32). Destaca a autora que o supervisor deve assumir um papel renovado, visualizando-se como um “líder de comunidades aprendentes e qualificantes”, o que representa promover e

[...] desencadear ou fazer a leitura dos desafios e apoiar as pessoas no processo de aprendizagem [...] Tal ação implica uma capacidade de observação antecipada para detectar desafios emergentes (a leitura das situações), de conceptualização de intervenção estratégica, de comunicação interpessoal e de persistência, de avaliação monitorizada de processos e resultados. (ALARCÃO, 2001, p. 36).

Finaliza afirmando que cabe ao supervisor fazer “parte do coletivo da escola, [...] organizar, gerir e avaliar a formação dos recursos humanos, com vistas à qualidade da educação”. (ALARCÃO, 2001, p. 52).

No entendimento de Colares, Rocha e Duarte (2013), o coordenador pedagógico é visto como um articulador e integrador dos processos educativos desencadeados na escola e sua atuação precisa:

[...] contribuir de maneira significativa, para criar no interior da escola um ambiente educativo capaz de promover o desenvolvimento da aprendizagem, do conhecimento, do trabalho coletivo e interdisciplinar, da ética e da cidadania, na perspectiva de uma educação e uma sociedade cada vez mais inclusivas [...]. (COLARES; ROCHA; DUARTE, 2013, p. 15).

E para criar um ambiente educativo que promova aprendizagens é preciso que uma multiplicidade de funções sejam assumidas pelo coordenador pedagógico assumindo conforme destacam Colares, Rocha e Duarte (2013) atribuições de “articular, coordenar, acompanhar, supervisionar, orientar, subsidiar o professor no desenvolvimento do trabalho pedagógico”. (COLARES; ROCHA; DUARTE, 2013, p. 17).

E para tal, como sugerem Carneiro, Moreira e Souza (2013) “apenas quando o coordenador pedagógico possui clareza quanto às suas funções, é que ele pode planejar e orga-

nizar seu tempo conforme as suas demandas profissionais”, e essa clareza auxilia o profissional na organicidade de seu trabalho “[...] evitando correr o risco de viver “apagando incêndios” e “apaziguando os ânimos” na escola, seja de professores, de alunos e/ou pais [...]”. (CARNEIRO; MOREIRA; SOUZA, 2013, p. 30.).

Ao manter suas ações organizadas e planejadas, o coordenador pedagógico consegue distribuir melhor seu tempo para atuar em um dos aspectos centrais de seu trabalho voltado para a formação dos professores e para isso é preciso que disponha de “[...] um conjunto diversificado de conhecimentos referentes às estratégias de formação e, especialmente, à sua adequação ao contexto específico dos diferentes espaços formativos escolares”. (CARNEIRO; MOREIRA; SOUZA, 2013, p. 31.).

A contribuição enunciada pelos autores perpassa por fazeres e olhares voltados em busca de uma consistência do trabalho tanto do coordenador pedagógico quanto ao do professor no direcionamento e desenvolvimento de propostas a serem trabalhadas pelos profissionais que atuam na Educação Infantil.

2.5 O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO PROMOTOR DA FORMAÇÃO CONTINUADA

O coordenador pedagógico mantém nas instituições de educação infantil como uma de suas principais ações promover e desencadear espaços de formação no interior aos docentes e para que as atividades desenvolvidas tenham sucesso e estejam alinhadas à proposta pedagógica que a escola se proponha a executar, é preciso que os envolvidos estabeleçam momentos de apoio e de trocas que favoreçam o processo educativo.

De acordo com as ideias de Imbernón (2009), relacionadas à formação permanente é salutar destacar que se estabeleça um “clima de colaboração”, aproximando-se das situações problemáticas dos professores, provocando inovações gerando uma nova cultura formativa “que produza novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias [...]”. (IMBERNÓN, 2009, p. 35).

Imbernón (2009) apresenta-nos elementos que devem estar presentes nas políticas e práticas de formação gerando questionamentos e influenciando as novas propostas para formação pautando-se na:

[...] reflexão sobre a prática num contexto determinado; a criação de redes de inovação, comunidades de práticas, formativas e comunicação entre o pro-

fessorado; a possibilidade de uma maior autonomia na formação com intervenção direta do professorado; partir dos projetos das escolas para que o professorado decida qual a formação de que necessita [...]; potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação para que “aprendam” com a reflexão e a análise das situações problemáticas do coletivo estabelecendo um novo processo formativo [...]. (IMBERNÓN, 2009, p. 35).

Imbernón (2009) complementa que estas ideias devem basear-se em uma mudança nos tipos de formação tanto individuais quanto coletivas dos professores, estabelecendo-se “no campo da teoria da colaboração como processo imprescindível”, nas práticas e nas relações. O autor descreve a importância de criar as chamadas “redes organizativas” que permitirão uma ampliação da comunicação entre os professores promovendo trocas de experiências que podem “[...] refletir sobre a prática educativa mediante a análise da realidade educacional [...], que possibilitem a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática”. (IMBERNÓN, 2009, p. 41). No entendimento do autor, “uma nova formação deve estabelecer mecanismos de desaprendizagem para tornar a aprender [...]”. (IMBERNÓN, 2009, p. 43).

É preciso pensar a formação permanente apoiada em uma reflexão dos sujeitos voltados às suas práticas, impulsionando este profissional a examinar suas teorias, suas atitudes e “[...] potencializando um processo constante de autoavaliação do que se faz e analisando o porquê se faz”. (IMBERNÓN, 2009, p. 47). Requer assim, uma formação permanente que possibilite “[...] dar palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento na instituição educativa na realização de projetos de mudança”. (IMBERNÓN, 2009, p. 53).

Christov (2010) atribui como uma das essenciais funções do coordenador pedagógico o processo de formação continuada em serviço. Segundo a autora “se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente”. (CHRISTOV, 2010, p. 10). Indica ainda que programas de educação continuada possibilitam ampliar conhecimentos principalmente para se analisarem mudanças ocorridas em nossa prática docente.

Sinaliza ainda Christov (2010) que um programa de educação continuada se desenvolva em:

um contexto de atuação: uma escola, um município [...]; a compreensão de que ela não será a responsável exclusiva pelas transformações necessárias à escola, uma vez que isso depende de um conjunto de relações, mas poderá ser um elemento de grande contribuição para essas transformações; as condições para a viabilização de suas ações, que podem ser resumidas em três grandes aspectos: vontade política por parte dos educadores e governantes, recursos financeiros e organização do trabalho escolar com tempo privilegi-

ado para estudos coletivos e individuais por parte dos professores(CHRISTOV, 2010, p. 10).

Em conformidade com Imbernón (2009), Christov (2010) destaca que as práticas de educação continuada devem estar atreladas a um contexto e organizadas para contribuir para o crescimento profissional, requerendo como “[...] eixo fundamental a reflexão sobre a prática dos educadores envolvidos, tendo em vista as transformações desejadas para a sala de aula e para a construção da autonomia intelectual dos participantes”. (CHRISTOV, 2010, p. 10).

Por esse prisma, Almeida (2013) em consonância com as ideias de Canário (1998) defende que a formação continuada deve estar centrada na escola, voltada ao contexto organizacional. Acredita que “é uma ideia que parte da convicção de que não há uma relação direta e linear entre o processo de formação e o exercício profissional, e que o eixo estrutural da eficácia profissional é o seu contexto de trabalho”. (ALMEIDA, 2013, p. 11). Segundo ainda o parecer de Almeida (2013):

é no contexto do trabalho do professor que se deve investir, instituindo uma dinâmica formativa visando à escola como um todo. É quando os processos formativos são pensados como processos de intervenção nas organizações escolares que podemos falar em “formação centrada na escola” (ALMEIDA, 2013, p. 11).

Por outro lado Souza e Placco (2013) entendem

[...] como formação centrada na escola aquela que parte das demandas, mas não acontece só e necessariamente em seu interior. A complexidade da escola deriva não só de suas práticas, mas de todas as relações que profissionais e alunos estabelecem entre si, com a Secretaria de Educação, com o sistema de ensino, com as políticas públicas, com a literatura, com as famílias e a comunidade. Desse modo, a escola sofre influências de muitos aspectos que estão fora dela e que precisam ser considerados no processo de formação (SOUZA; PLACCO, 2013, p. 26).

As instituições de Educação Infantil podem ser espaços de formação que possibilitam aos professores momentos para planejamento, avaliação e reorientação de suas práticas.

Com relação à formação contínua, Fusari (2011, p. 22) sugere que:

Para ser bem sucedido, qualquer projeto de formação contínua realizado na escola ou em outro local precisa ter assegurado algumas condições. É preciso que os educadores sejam valorizados, respeitados e ouvidos-devem expor suas ideias e expectativas. É preciso também que o saber advindo de sua experiência seja valorizado; que os projetos identifiquem as teorias que eles

praticam e criem situações para que analisem e critiquem suas práticas, reflitam a partir delas, dialoguem com base nos novos fundamentos teóricos, troquem experiências e proponham novas formas de superação das dificuldades.

Em seus estudos, Domingues (2009, p. 119) aponta que a formação contínua na escola deve estar apoiada em um trabalho coletivo, baseada na investigação da ação docente e buscando através de todas as ações promover o desenvolvimento profissional do professor.

Esses moldes implicam a organização de uma estrutura que pode ser caracterizada, de maneira mínima, por quatro aspectos:

- 1- a organização do tempo/espaço na escola para desenvolver esse processo de formação;
- 2- a aproximação com as necessidades formativas da escola;
- 3- a corresponsabilidade dos professores pelo seu desenvolvimento profissional;
- 4- o investimento num profissional (coordenador pedagógico) habilitado pela mera troca de “receitas de atividades”.

Nesta perspectiva, compreendemos a escola como “geradora de demandas da formação e alvo das ações formativas” e assim como um processo complexo que necessita olhares diferenciados e múltiplos para favorecer, estimular e introduzir a busca de novos saberes (SOUZA; PLACCO, 2013, p. 26). As autoras sugerem elementos para a reflexão do processo de formação centrada na escola e que apresentaremos no quadro abaixo:

Quadro 6 - Elementos para reflexão do processo de formação

O papel do planejamento no desenvolvimento de formação centrada na escola	Planejamento partindo de um diagnóstico das principais dificuldades, a partir desta análise elencar eixos de conteúdos para o trabalho. O planejamento da ação formadora é parte integrante da formação. Discutir com o grupo interessado para propor as ações. Perspectiva de inclusões do grupo no planejamento, com vistas a um trabalho coletivo e partilhado com os envolvidos no processo.
Conteúdos e estratégias na formação de formadores	Em relação às estratégias utilizadas é imperativo partir das demandas/dificuldades. Pensando-se as dificuldades elegem-se os conteúdos e estratégias a serem trabalhadas.
Superando barreiras no enfrentamento de dificuldades da formação na escola.	Toda formação busca promover mudanças, e deparar com dificuldades é um processo natural. Superar as barreiras é fazer uso dos instrumentos da ação formadora no caso, o planejamento e a avaliação. É preciso um processo contínuo de replanejamento, utilizando como ponto fundamental o diálogo para analisar as possíveis causas das dificuldades apresentadas.
Processo contínuo de replanejamento	Replanejamento principal ferramenta para superar as barreiras enfrentadas na formação.
Limites da ação formadora	Barreiras organizacionais decorrentes dos processos administrativos envolvidos na organização e no funcionamento da formação. Barreiras relacionais: envolvem os processos interpessoais geradores de ações cooperativas ou conflitivas entre os participantes da formação.

(SOUZA; PLACCO, 2013) - síntese elaborada

O processo de formação estabelece-se partindo da realidade e das reais necessidades dos professores que estarão apresentando seus anseios e dificuldades que serão trabalhados em busca de processo formativo participativo pautando-se no diálogo e na “busca da emancipação dos profissionais participantes”. (SOUZA; PLACCO, 2013, p. 43).

A defesa de uma formação na escola, apresentada por Placco e Souza (2012) se organiza não somente em processos individuais, mas em “formação mútua e autoformação” que se materializam “como ações de parceria, de articulação, de formação, de informação, de ajuda e orientação, tendo em vista um claro compromisso político com a formação para a cidadania, de alunos e professores”. (PLACCO; SOUZA, 2012, p. 27).

Almeida (2012) destaca diretrizes para a formação de professores com base nas proposições de Italo Calvino (1995), em seu ensaio *Seis propostas para o próximo milênio*, a autora elucida a formação de professores partindo dos valores “leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade, consistência”. (ALMEIDA, 2012, p. 10).

A “exatidão significa, para Calvino, em primeiro lugar, um projeto bem definido e calculado”. (ALMEIDA, 2012, p. 10) e voltando-se ao processo de formação de professores é primordial que esse projeto seja pensado devendo ser claramente explicitado. Ao pensarmos nos objetivos, definimos o conteúdo a ser trabalhado na formação que deve “refletir sobre o que ensinar e aprender para alcançar esses objetivos”. (ALMEIDA, 2012, p. 12). Outra questão refere-se ao processo de avaliação, pois se entende que “a avaliação é o elemento de ajuste entre o pretendido e o alcançado [...]”. (ALMEIDA, 2012, p. 13).

Em relação à segunda diretriz que é a rapidez,

ensina Calvino que Mercúrio e Vulcano apresentam funções vitais inseparáveis e complementares: Mercúrio a sintonia [...] e Vulcano a focalização [...], o tempo de mercúrio representa a mensagem concisa obtida à força de minuciosos ajustamentos. Já o tempo de Vulcano remete à liberdade de deixar ideias e os sentimentos se sedimentarem, amadurecerem, com paciência (ALMEIDA, 2012, p. 14).

Referindo-se à formação de professores, Almeida (2012) atrela estas características ao processo de ensino, visto como uma atividade relacional nas quais estão presentes a comunicação e o diálogo. “É preciso, então, que o professor cultive nele mesmo e nos seus formandos, determinadas habilidades, atitudes, sentimentos que são o sustentáculo da atuação relacional: o olhar, o ouvir, o falar, o prezar”. (ALMEIDA, 2012, p. 15).

Almeida (2012) assim entende a visibilidade, como terceira diretriz

[...] um processo de formação de professores deve favorecer o desenvolvimento da sensibilidade [...] a capacidade de produzir significados e interpre-

tações do que se vive [...] deve oferecer condições para desenvolver a criatividade criando clima de aceitação e compreensão. (ALMEIDA, 2012, p. 16).

A multiplicidade como a quarta diretriz, atribui à formação de professores uma “[...] combinatória de experiências, de informações, de leituras, de relações, de sonhos [...] o formador não pode esquecer que o saber e a prática do professor que quer formar vai se basear em todos esses processos”. (ALMEIDA, 2012, p. 17). A quinta diretriz traçada por Almeida (2012) traz a leveza por compreender que “[...] um projeto bem definido e calculado deve ter como um dos objetivos a leveza, e deve ser executado com leveza”. (ALMEIDA, 2012, p. 18).

Para Almeida (2012, p. 21)

um projeto de formação é consistente quando apresenta exatidão: uma intencionalidade claramente definida que leve em conta o [...] entrecruzamento dos projetos pessoais e existenciais [...]. um projeto de formação de professores é consistente quando esta atento à rapidez, entendida como efetivação da comunicação. [...] um projeto de formação de professores é consistente quando está atento à leveza, [...] um modo de atingir os objetivos com determinação temperada com flexibilidade, empatia, otimismo e alegria.

As diretrizes propostas por Almeida (2012) são pensadas como dimensões para a realização de um projeto de formação de professores nas quais “exatidão, rapidez, visibilidade, multiplicidade, leveza e consistência” apresentam-se como elementos integrantes deste projeto que se pretende desencadear.

Dentro da perspectiva de um projeto de formação, Gouveia e Placco (2013, p. 70) indicam o coordenador pedagógico como peça chave dentro dos espaços institucionais e cabe ao coordenador ao lado do professor “[...] concretizar uma boa parceria de formação [...] propor bons momentos de formação nos horários [...] planejar as ações didáticas, exercer de fato, o papel de articulador de aprendizagens.”.

Encontramos nos autores citados, elementos que fortalecem a formação continuada para os professores e que devem acontecer nos Centros de Educação Infantil. Esta ação é fundamental para alcançar a concretização da função articuladora que o coordenador pedagógico diante de suas mais diferenciadas demandas, tenha clareza quanto ao seu papel transformador e articulador nos espaços educacionais.

Para a efetivação da função articuladora é preciso que o coordenador pedagógico organize “[...] um plano de ação que envolva toda a comunidade escolar. Se esse plano não existe, o trabalho do coordenador fica restrito a resolver problemas do dia-a-dia, o que leva a uma ação descontínua e sem resultados”. (SILVA, 2012, p. 52).

Partindo das mudanças nos diferentes “campos do conhecimento, nas organizações sociais e nas diferentes culturas e sociedades”, Orsolon (2011, p. 18) afirma que o mesmo ocorre nos espaços escolares em razão de manter uma relação dialética com a sociedade. A escola “ao mesmo tempo que reproduz, ela transforma a sociedade e a cultura”, refletindo nas práticas dos educadores. Para que as mudanças ocorram, é preciso um compromisso do coletivo escolar, “é necessário que haja adesão, a revisão das concepções, o desenvolvimento de novas competências e a consequente mudança de atitudes dos envolvidos no processo” assim, serão repensadas e reorganizadas práticas pedagógicas com uma função inovadora (ORSOLON, 2011, p. 18).

As ações do coordenador pedagógico que atuam na Educação Infantil precisam estar pautadas em um trabalho colaborativo e articuladas com os demais membros da instituição, coordenando e direcionando ações. “A ação do coordenador, tal qual a do professor, traz subjacente um saber fazer, um saber ser e um saber agir” (ORSOLON, 2011, p. 19). Sinaliza ainda a autora que ações e atitudes do coordenador promovem um processo de mudança, conforme demonstra o quadro 7:

Quadro 7- Ações e atitudes do coordenador

Promover um trabalho de coordenação em conexão com a organização/ gestão escolar	Promover um trabalho articulado por meio de uma gestão participativa e interativa entre os profissionais, de forma integrada e compartilhada.
Realizar um trabalho coletivo, integrado com os atores escolares	Envolvimento e integração dos atores escolares na construção e discussão de novas ideias. O compromisso em grupo está firmado reduzindo prováveis resistências.
Mediar a competência docente	Coordenador medeia o saber, o saber fazer, o saber agir e o saber ser do professor. Ao planejar a formação continuada ampliará olhares do professor no sentido da mudança.
Desvelar a sincronicidade do professor e torná-la consciente	A necessidade de transformação somente será possível se o professor tiver consciência de si mesmo e do impacto de suas intervenções na realidade.
Investir na formação continuada do professor na própria escola	Propiciar ao professor perceber uma proposta transformadora do projeto da escola, possibilitando ao professor tomar sua prática como objeto de reflexão e pesquisa.
Incentivar práticas curriculares inovadoras	Tarefa desafiadora para o coordenador porque conduz a um momento de criação em conjunto, novas perspectivas de trabalho requerem recorrer a outros repertórios.
Estabelecer parceria com o aluno: incluí-lo no planejamento	O olhar do aluno instiga o professor a refletir a avaliar seu plano de trabalho. Incluindo a aluno, estaremos tornando o processo de ensino e de aprendizagem mais significativo para ambos.
Criar oportunidades para o professor integrar sua pessoa à escola	Criar situações e espaços para compartilhar as experiências, para o professor se posicionar é propiciador de prática transformadora.

Procurar atender às necessidades reveladas pelo desejo do professor	Ao propor práticas que respondam aos anseios e desejos do professor, o coordenador terá uma situação para realizar ações no sentido da transformação.
Estabelecer parceria de trabalho com o professor	Parceria se constrói articuladamente possibilitando tomada de decisões capazes de garantir o alcance das metas.
Propiciar situações desafiadoras para o professor	Os desafios promovem novos olhares e geram novas ações.

Orsolon (2011) reelaboração pessoal

Em análise às ideias propostas por Orsolon (2011), percebemos que as ações mencionadas bem como as atitudes, demonstram que o acompanhamento ao trabalho do professor demanda reflexão crítica de sua prática que impulsionará para a mudança. O coordenador deve ter clareza que algumas atitudes são impulsionadoras de mudanças no processo de formação continuada e uma das questões centrais é inserir no âmbito escolar práticas coletivas capazes de integrar estas ações e promover espaços de efetivação das mesmas.

Outro ponto a ser pensado na atuação do Coordenador Pedagógico nos CEINFS, diz respeito ao aspecto de constituição do grupo de professores e de acordo com as ideias de Souza (2010, p. 27), é necessário “[...] possibilitar a construção do grupo, para desenvolver um trabalho coletivo rumo à superação das fragmentações hoje comuns nas escolas”. Para que isso ocorra é preciso alguns cuidados apresentados pela autora para a construção do planejamento do coordenador sejam eles: possibilidade de encontros semanais ou quinzenais, planejamento para a formação contínua, observação das maiores necessidades dos professores e escolhas de temáticas para serem discutidas com o professor (SOUZA, 2010).

Souza (2010) menciona ainda a ideia de que é necessário que o coordenador pedagógico tenha um planejamento para realizar a formação contínua, o que deverá ser desenvolvido partindo das necessidades dos professores. E para que estas necessidades sejam trabalhadas é preciso que o coordenador pedagógico conheça seu grupo de professores, perceba suas maiores necessidades.

Sob essa ótica, propõe Souza (2010) alguns cuidados para os trabalhos com os professores, destacando inicialmente um planejamento desta ação e assim é preciso que nas “[...] reuniões tenham um tema a ser discutido /tratado, uma tarefa a ser desenvolvida, [...] só se constrói grupo pela realização de tarefas, com a busca de objetivos comuns”, outro ponto importante é quando o coordenador realiza abordagens nos docentes, “[...] não se pode apontar os erros diretamente, antes da construção de vínculos. Só quando os vínculos estão estabelecidos é que se torna possível lidar com as críticas, expor os não saberes, confrontar-se com

as faltas”. (SOUZA, 2010, p. 28). Ao estabelecer vínculos, o coordenador poderá construir melhores possibilidades de intervenções e sugestões ao trabalho do professor.

Os autores nos auxiliam a incorporar nas práticas pedagógicas a ser realizadas pelos coordenadores, aspectos essenciais voltados a organização da ação, a realização de tarefas e principalmente a busca por objetivos comuns ao trabalho nas instituições de educação infantil.

Souza (2010) sugere alguns cuidados que o coordenador deva ter na organização para os encontros, estabelecendo temáticas e cumprindo o que havia sido proposto.

[...] o coordenador (a) poderá organizar uma pauta, considerando o tempo do encontro e distribuindo as atividades [...] organiza e prepara o grupo para as atividades que serão desenvolvidas. Incentivar o grupo a registrar as principais discussões, encaminhar sínteses, visando historicizar o processo do grupo, e manter sempre uma avaliação da reunião ao final de cada encontro, ajuda a conhecer o grupo, facilita a expressão de cada um, além de possibilitar avanços na escrita dos professores. (SOUZA, 2010, p. 30).

Percebemos que uma das principais ações do coordenador pedagógico inicia-se na estruturação de seu grupo de professores, no estabelecimento de vínculos, oportunizando como possibilidade de crescimento profissional, a realização de um processo de formação continuada voltada às necessidades reais dos docentes.

Acrescenta Franco (2008, p. 120) ser de fundamental importância que o coordenador pedagógico perceba-se como um profissional que necessita produzir a articulação crítica entre “[...] professores e seu contexto; entre teoria educacional e prática educativa; entre o ser e o fazer educativo, num processo que seja ao mesmo tempo formativo e emancipador; crítico e compromissado.”

Cabrá ao coordenador pedagógico pensar na organização dos espaços e processos considerando:

Que as práticas educativas e pedagógicas só poderão ser transformadas a partir da compreensão dos pressupostos teóricos que as organizam e das condições dadas historicamente; Que a prática, como atividade sócio-histórica e intencional, precisa estar em constante processo de redirecionamento, com vistas a se assumirem sua responsabilidade social crítica. (FRANCO, 2008, p. 121).

A autora acrescenta que “para a organização deste espaço profissional na escola, os coordenadores precisam estar conscientes de seu papel, construindo, cotidianamente, suas possibilidades pessoais e profissionais” (FRANCO, 2008, p. 121), cabendo ao profissional pensar na “[...] atividade de coordenação pedagógica, nos diferentes níveis de atuação, ser a

interlocutora interpretativa das teorias implícitas na práxis, e ser também a mediadora de sua transformação, para fins cada vez mais emancipatórios”. (FRANCO, 2008, p. 126).

Na busca por movimentos que envolvam os profissionais da escola, deverá o coordenador pedagógico “instaurar, incentivar, produzir constantemente um processo reflexivo, prudente, sobre todas as ações da escola, com vistas à produção de transformações nas práticas cotidianas”. Assim, “coordenar o pedagógico implica redirecionamento e esclarecimento coletivo do sentido da escola”. (FRANCO, 2008, p. 128).

Pensar o coletivo escolar requer da escola “[...] o repensar das ações direcionadas a reconstruir o processo pedagógico diante das realidades altamente desafiadoras e complexas [...] o encontro de respostas torna-se um desafio para a escola”. (MACCARIELLO, 2008, p. 31). O processo de retomadas e reconstruções constitui-se de maneira contínua e permanente, buscando assumir um “compromisso político com uma ação transformadora da vida social, para atuar tendo em vista, a integração dos conteúdos e das práticas pedagógicas ao contexto social, no que se refere às questões e práticas sociais, nele presentes” (MACCARIELLO, 2008, p. 32). Afirma ainda Maccariello que (2008, p. 33):

a escola, ao interagir com os demais atores sociais, também fazem a história e se educam nesta construção, tem a possibilidade de contribuir, coletivamente, para a produção de um conhecimento transformador que além da aquisição de conhecimentos historicamente construídos, propicie uma compreensão crítica das condições sociais, bem como dos aspectos ideológicos presentes no currículo escolar.

Nas palavras de Grinspun (2008), muitos são os desafios que necessitam ser enfrentados nas instituições escolares em decorrência dos inúmeros desafios da sociedade, das rápidas mudanças que interferem grandemente nos espaços escolares em busca de efetivação e melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.

Concordamos com Carneiro, Moreira e Souza (2013) quando afirmam que a coordenação pedagógica deva se constituir em um campo de atuação no qual prevaleça o diálogo e a busca por relações saudáveis entre os profissionais em busca de uma educação de qualidade social, “pautada pela viabilização de ações coletivas e em melhorias no atendimento à comunidade escola”. (CARNEIRO; MOREIRA; SOUZA, 2013, p. 27).

Assim, para o processo educativo ocorrer possibilitando envolvimento, trocas, é preciso pensar a respeito da formação do coordenador pedagógico para que esse profissional disponha de uma variedade de conhecimentos relacionados à formação “e, especialmente, à

sua adequação ao contexto específico dos diferentes espaços formativos escolares [...]”.
(CARNEIRO; MOREIRA; SOUZA, 2013, p. 31).

Muitas são as funções deste profissional: aspectos voltados ao atendimento da comunidade escolar, práticas voltadas a desencadear nos espaços institucionais diálogo, interação e as trocas buscando um promover um trabalho colaborativo voltado ao crescimento profissional e mais ainda voltado à melhoria das ações pedagógicas dos profissionais que atuam com as crianças.

Passaremos a apresentar os caminhos metodológicos percorridos durante a realização desta pesquisa bem como apresentar os resultados encontrados nos relatos do grupo entrevistado.

CAPÍTULO III

CAMINHOS PERCORRIDOS PARA CONHECER AS AÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, marcada por conceitos, crenças, valores e ações dos profissionais lotados no Centro de Educação Infantil, no que se refere às suas percepções a respeito das contribuições e ações do coordenador pedagógico na instituição.

Segundo Minayo (1994) ao pensarmos na pesquisa qualitativa, buscamos lançar desafios e questões muito particulares, pois essa pesquisa preocupa-se nas Ciências Sociais, voltado a um nível de realidade que não podemos quantificar, e assim, trabalha-se com o universo de motivos, aspirações, significados, crenças, valores e atitudes correspondendo às relações dos processos e dos fenômenos que não podemos reduzir à operacionalização de variáveis.

Nesta perspectiva, a metodologia qualitativa é considerada:

o caminho e o instrumental próprios de abordagem da realidade, no qual estão embutidas concepções teóricas, conjunto de técnicas utilizadas e o potencial criativo do pesquisador. Esta metodologia incorpora a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas (MINAYO, 1994, p. 10).

Justificamos a escolha metodológica por acreditarmos que, nesta abordagem, todos os sujeitos participantes, contribuem com a construção do conhecimento. Minayo (2010, p. 12) pontua que:

o objeto de estudo das ciências sociais é histórico. Isto significa que cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras. Por sua vez, todas as que vivenciam a mesma época histórica tem alguns traços comuns, dado o fato de que

vivemos num mundo marcado pelo influxo das comunicações. Igualmente, as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo.

Neste trabalho de investigação, buscamos compreender as possibilidades de atuação do coordenador pedagógico em um Centro de Educação Infantil do Município de Campo Grande, nesse propósito, é importante lembrar que esta pesquisa possui como objetivo geral, analisar a ação do coordenador pedagógico que atua no Centro de Educação Infantil e como objetivos específicos, verificar como as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos coordenadores intervêm nas ações dos docentes e demais profissionais que atuam nos CEINFS; identificar os fatores que dificultam e/ou facilitam as ações da prática docente; analisar as ações propostas pelos coordenadores pedagógicos no que diz respeito aos momentos de formação continuada desenvolvidos nos CEINFS.

Ao apresentarmos os objetivos traçados para esta pesquisa é preciso delinear os encaminhamentos metodológicos, os instrumentos utilizados para coleta dos dados e a caracterização dos sujeitos da pesquisa para que sejam compreendidos os caminhos e escolhas tomadas.

3.1 LÓCUS E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Inicialmente, a pesquisa seria realizada em 2 (dois) Centros de Educação Infantil – CEINF, da Rede Municipal de Educação de Campo Grande, um situado na região central da cidade e o outro na periferia e haviam sido escolhidos por terem em seu quadro de profissionais, a função do Coordenador Pedagógico.

Mas, a ideia inicial teve que ser repensada em relação ao primeiro CEINF, que no início de 2014, sofreu a perda de sua coordenadora pedagógica afastada para licença para tratamento de assuntos particulares. Havíamos escolhido esta instituição pelo fato de ter em seu quadro o coordenador pedagógico desde sua inauguração.

A escolha para o segundo CEINF não atendia à mesma especificidade, pois sabíamos que nem todos os CEINFS contavam com a presença de coordenadores pedagógicos, portanto, poderia ser qualquer um que tivesse em seu quadro este profissional.

Os problemas começaram a surgir quando nos dirigimos à Secretaria Municipal de Educação para solicitar autorização a fim de realizar a pesquisa. No dia em que recebemos as cartas de autorização para entrada nos CEINFS A e B, antes de nos deslocarmos realizamos um contato telefônico para agendarmos a primeira visita. Deparamo-nos com o primeiro pro-

blema: a saída da coordenadora, que naquele dia havia sido convidada para assumir uma vaga de Direção em um CEINF. Restávamos nos ligar para o CEINF B, e mais uma vez deparamo-nos com a segunda situação complicadora, a coordenadora havia naquele dia voltado à sua origem, ou seja, voltou a ser professora de sala.

Era preciso antes de voltarmos à SEMED/Campo Grande para buscar novas autorizações, descobrir quais os Centros de Educação Infantil tinham o coordenador pedagógico e ao entrar em contato com alguns Centros outras problemáticas semelhantes estavam ocorrendo. Em quatro ligações telefônicas feitas, detectamos que em três instituições, o profissional Coordenador Pedagógico não estava mais lotado, voltando para seu cargo de origem e em outro o coordenador foi convidado para assumir a Direção de um Centro de Educação Infantil.

Optamos neste momento entrar em contato com a Coordenadoria de Educação Infantil, da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS para que pudéssemos ser encaminhados para uma instituição que possuísse o profissional e assim, fomos encaminhados para um CEINF, localizado na periferia de Campo Grande, região norte da cidade. Assim, devido às dificuldades encontradas, optamos em realizar a pesquisa em apenas um CEINF..

3.1.1 Caracterização do Centro de Educação Infantil

O CEINF participante da pesquisa está localizado na região norte de Campo Grande e realiza atendimento às crianças do bairro como também de regiões próximas. O prédio faz parte de um complexo que se encontram as edificações de uma Escola Municipal, um Centro de Referência de Assistência Social – CRAS e o Centro de Educação Infantil.

O CEINF inaugurado em 26 de agosto de 1980, inicialmente teve a capacidade para atender 120 (cento e vinte) crianças de idades entre 2 (dois) e 5 (cinco) anos e em decorrência da enorme demanda por vagas o CEINF foi ampliado no ano de 2000, recebendo a construção de mais 2 (duas) salas de berçário, passando a atender crianças menores de 2 (dois) anos.

No ano de 2005, em razão de muitas procuras por vagas pela população, outra reforma foi realizada e 3 (três) salas que pertenciam ao CRAS, passaram a fazer parte do CEINF, possibilitando o atendimento de mais 75 (setenta e cinco) crianças, em período integral.

No ano de 2011, outra sala foi construída ampliando a oferta de vagas para mais 25 (vinte e cinco) crianças, de 3 (três) anos em período integral. Assim, o CEINF atende em

média 300 (trezentas) crianças que se encontram na faixa etária dos 4 (quatro) meses aos 5 (cinco) anos, sendo considerado um dos maiores Centros de Educação Infantil de nossa capital e possui em seu quadro de profissionais um total de 60 (sessenta) profissionais, sendo:

Quadros 8 - Profissionais do CEINF

FUNÇÃO	Quantidade total
Direção	1
Coordenação	1
Professores atividades 1	11
Professores atividades 2	05
Professor educação física	02
Professor de artes	02
Recreadores	25
Limpeza	04
Cozinha	05
Secretaria	04

Fonte: instituição pesquisada

3.1.2 Os sujeitos da Pesquisa

Para conhecer os sujeitos da pesquisa, inicialmente a primeira etapa foi realizada junto à SEMED que concedeu as autorizações para a coleta de dados no Centro de Educação Infantil.

Dos 60 (sessenta) funcionários existentes no Centro de Educação, optamos em pesquisar os que estariam envolvidos com ações pedagógicas. Inicialmente, faríamos apenas entrevistas com as professoras do CEINF, mas foram acrescentados ao grupo pesquisado, os profissionais denominados recreadores, que além de serem os que permanecem a maior parte do tempo com as crianças, também recebem orientações da coordenação pedagógica.

Assim, elegemos professores e recreadores, 1(um) de cada sala para que pudéssemos ouvir as concepções a respeito do trabalho do coordenador pedagógico. Também foram ouvidas a coordenadora pedagógica e a diretora do CEINF colocadas como sujeitos desta pesquisa, totalizando 11 (onze) entrevistados.

Quadro 9 – Participantes da Pesquisa (2014)

Participantes	Sala de Atuação	Idade	Tempo de serviço	Formação
Professora A	BERÇÁRIO I	42	12 anos	Pedagogia com Habilitação em educação infantil
Professora B	BERÇÁRIO II	25	13 anos	Pedagogia com Habilitação em educação infantil
Professora C	CRECHE I	41	4 anos	Pedagogia com Habilitação em educação infantil
Professora D	CRECHE II	33	3 anos	Pedagogia com Habilitação em educação infantil
Professora E	PRÉ I	42	6 meses	Pedagogia com Habilitação em educação infantil
Recreadora 1	BERÇÁRIO I	39	12 anos	Pedagogia
Recreadora 2	BERÇÁRIO II	45	12 anos	Magistério com Habilitação em educação infantil
Recreadora 3	CRECHE I	35	10 anos	Pedagogia com Habilitação em educação infantil
Recreadora 4	CRECHE II	43	3 anos	Magistério
Coordenadora	Instituição	33	9 anos	Pedagogia com Habilitação em educação infantil. Cursando Pós Graduação Coordenação Pedagógica
Gestora	Instituição	34	17 anos	Pedagogia com Habilitação em educação infantil e Licenciatura em Letras . Pós graduação em Educação Infantil

Ao analisar os dados acima relacionados aos participantes da pesquisa, encontramos uma variedade muito grande em relação ao tempo de serviço das profissionais entrevistadas. No quadro há profissionais que atuam neste Centro de Educação Infantil há 12 (doze) anos como também profissionais que estão atuando pouco mais de 6 (seis) meses. Outro ponto relacionado ao tempo de serviço na educação infantil para percebermos as diferenciadas percepções vividas pelas entrevistadas, visto que são profissionais que já vivenciaram momentos diversificados na instituição o que nos auxiliaria na percepção de como era o trabalho pedagógico e como encontra-se após as contribuições do coordenador pedagógico.

Pelos dados coletados, percebemos que todos os professores que atuam no CEINF possuem Curso Superior e as que não possuem são as profissionais denominadas recreadoras que possuem apenas o magistério. A faixa etária encontra-se entre os 33 (trinta e três) anos e 45 (quarenta e cinco) anos e algumas profissionais do quadro possuem ou estão cursando pós-graduação.

3.1.3 Procedimentos para coleta de dados

Quanto à coleta de dados, optamos por realizar uma pesquisa bibliográfica levantando os principais teóricos que tratam dos aspectos da sociologia da infância, da formação continuada oferecida aos profissionais e a respeito da atuação dos coordenadores pedagógicos.

A metodologia incluiu revisão bibliográfica e aprofundamento do referencial teórico pois para o trabalho de campo adotamos como estratégia metodológica a observação, a fim de (re) conhecer ações, interações e práticas realizadas nas Instituições de Educação Infantil.

Optamos em realizar observações no Centro de Educação Infantil que ocorreu entre os meses de março e abril do ano de 2014, totalizando de 25 (vinte e cinco) horas.

Nas observações realizadas na instituição pesquisada foi possível um contato com a realidade a ser investigada e proporcionou sentir-nos familiarizados com o ambiente bem os profissionais com esta pesquisadora.

Este momento muito nos auxiliou para percebermos o envolvimento e o trabalho proposto pela equipe pedagógica do Centro de Educação, pudemos acompanhar momentos das reuniões de formação continuada, atendimentos realizados aos profissionais bem como aos pais e comunidade em geral.

Elegemos a entrevista semiestruturada realizada nos meses de junho e julho de 2014, como técnica para coleta de dados que possibilitaram ao mesmo tempo a valorização da presença do investigador, bem como deram espaço para que o sujeito investigado tivesse liberdade de participar e enriquecer a investigação, pois “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e coerente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Das observações e entrevistas realizadas foi possível conhecer o universo do trabalho realizado pelas profissionais favorecendo e nos auxiliando a organizar categorias das informações.

3.1.4 Categorização das informações

Pelas análises das respostas das entrevistadas foi possível elegermos categorias temáticas atendendo ao objeto investigativo dessa pesquisa que muito nos auxiliou para percebermos como as práticas desenvolvidas pelo coordenador pedagógico intervêm nas ações dos docentes e dos demais profissionais.

Assim, elegemos as categorias temáticas conforme o agrupamento de informações das entrevistadas. São elas: o trabalho no Centro de Educação Infantil; fatores que dificultam o trabalho pedagógico; percepções a respeito da formação continuada; aspectos facilitadores do trabalho; o diálogo no espaço escolar; pontos positivos do coordenador no seu trabalho.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 45):

analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis.

Entretanto, como alertam Lüdke e André (1986, p. 49):

a categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações.

Passaremos em seguida a apresentar os resultados da pesquisa e a análise realizada de forma a identificar, por meio dos relatos dos sujeitos, as percepções dos profissionais em relação ao trabalho no Centro de Educação Infantil, as ações e contribuições do coordenador pedagógico em seu trabalho, a participação nos cursos de formação continuada e também como a organização do trabalho do coordenador está repercutindo na instituição e no trabalho pedagógico em si.

3.2 O TRABALHO NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Em um primeiro momento solicitamos às entrevistadas que fosse relatado seu cotidiano escolar para que pudessemos conhecer a rotina do trabalho desenvolvido e a organização do trabalho.

É importante ressaltar que as professoras e as recreadoras de um modo geral percebem conquistas significativas em relação à chegada do coordenador pedagógico, o que possibilitou reorganizações no trabalho já desenvolvido. Do grupo entrevistado, algumas são fun-

cionárias antigas- conforme demonstra o quadro 9- e já exerceram suas funções dentro da instituição, relatando-nos como era o dia-a-dia no CEINF e assim revelam:

Em sala de aula são 04 horas de segunda a sexta e o planejamento são 07 horas de planejamento... Assim por exemplo aparece alguma dificuldade no planejamento das atividades, a gente tem o apoio da coordenadora e ela está sempre pronta a nos auxiliar em nossas dúvidas e vem fazendo um trabalho bom porque agora nós temos um apoio pedagógico, no caso a coordenadora. (Professora A)

[...]O PL pra gente ele acrescentou em muito. Eu não peguei esse momento difícil que muitos professores pegaram..complicado. Eu já cheguei num momento diferente, mais fácil, pois tenho uma pessoa na sala como apoio, é diferente já cheguei com PL, eu cheguei num momento que temos uma coordenadora que pode me auxiliar muito, porque estou sempre pedindo, estou sempre correndo atrás, porque eu digo não sei como que vou fazer. e ela tem sido meu suporte, meu apoio. (Professora B)

Antes da presença da coordenadora eu não tinha orientação a gente não tinha nada não. Não tinha planejamento a recreadora não fazia planejamento, a minha carga horária era de 8 horas diárias, mas hoje fazemos 7 horas e toda semana a gente faz planejamento, fazemos um rodízio em cada semana é uma recreadora. [...] Eu atuo no berçário2, e de manhã não tem professora, ela só vem a tarde então de manhã nós temos a rotina toda planejada tudo o que tem que ser feito com as crianças aí a gente faz a rotina, a roda, e fazemos as atividades fora de sala também. Tudo especificado pela rotina. Já no período da tarde já tem a professora e nós permanecemos em sala apoiando a professora. (Recreadora 1).

Em seus relatos percebemos que o trabalho pedagógico passou a receber um novo direcionamento em suas ações por meio das contribuições realizadas pela coordenadora e uma possibilidade de organização do trabalho pedagógico. Destacamos que anteriormente já existia um trabalho pedagógico que passa a receber novas possibilidades de ser realizado.

As entrevistadas em seus relatos pontuam um momento de novos encaminhamentos e para uma compreensão relacionada ao trabalho docente nos apoiamos nos conceitos propostos por Tardif e Lessard (2011) ao afirmarem que as influências do meio marcam fortemente a atuação docente e a definição dos componentes do trabalho e os conhecimentos que delineiam como o trabalho será realizado nas instituições, desta forma, “[...] o contexto escolar constitui, concretamente, um verdadeiro ambiente cuja contingência pesa enormemente sobre as condições de trabalho dos professores [...]”. (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 55). Assim, a possibilidade de novas perspectivas nesta instituição somente foi possível a partir de outras novas condições para a realização do trabalho sejam elas: a possibilidade de realizar planejamento, a presença de um profissional que auxilia suas ações, fatores apontados nos relatos das entrevistadas.

É perceptível nos discursos das entrevistadas um enaltecimento de se encontrarem em um momento diferente dos vividos até então, afirmam que desde a entrada do coordenador, aproximadamente três anos, foi possível usufruir o tempo destinado para planejar as ações o que oportuniza encaminhamentos e atividades mais planejadas e direcionadas às necessidades das crianças.

Em relação à carga horária das profissionais, a recreadora 1 destaca uma situação ocorrida no ano de 2014 quando passou a cumprir uma jornada de trabalho de 7 (sete) horas diárias, ao invés das 8 (oito) horas, em período integral. No que se refere aos professores com vínculos de 20 horas semanais, 7 (sete) horas são destinadas ao planejamento escolar e as demais 13 (treze) horas são cumpridas em sala de aula. Ambas nesta instituição possuem momentos específicos para a realização de planejamento de suas aulas.

O relato abaixo ratifica o período de melhorias que estão ocorrendo nos Centros de Educação Infantil:

[...] estou feliz porque de uns três, quatro anos pra cá estão vendo o professor como ser humano, estão cumprindo as normas, não é tudo assim perfeito porque é difícil né, órgão público para você trabalhar é muita gente né. Mas agora de quatro anos pra cá estou me sentindo realmente mais segura do que eu faço, me sinto mais a vontade de fazer assim de aplicar uma atividade tem apoio agora posso perguntar, tem a pessoa que vem e dá o toque dela, enriquece o trabalho da gente eu me sinto agora mais respeitada como profissional e como ser humano. Que a gente não era respeitada como ser humano como professor e agora eu sou. (Professora A)

O trabalho realizado nos Centros de Educação Infantil passa por modificações no que diz respeito ao cumprimento dos horários de planejamento, no direcionamento de ações dos professores e recreadores, mas é importante destacar que apesar de todas as dificuldades relatadas pelas profissionais o trabalho pedagógico estava sendo realizado pelos profissionais de acordo com a sua dinâmica de trabalho.

A presença do coordenador pedagógico desde 2011 não está garantida em muitas instituições que ainda não possuem este profissional, mas no que se refere à presença deste, encontramos elementos importantes que indicam as possibilidades do trabalho do coordenador, o que ajudou e contribuiu com seu fazer pedagógico, conforme o relato abaixo:

no caso o coordenador eu vejo assim, ela olha o planejamento, te orienta no que está faltando aqui e também para elogiar seu trabalho. A coordenação ela dá um suporte pra mim. É um norte pra que as minhas inseguranças que eu tenho, ela me ajuda me dá força e também minha autoestima. Ela consegue sabe chega, as vezes eu tô em dúvida e digo eu não consegui entender esse texto, principalmente nas formações, eu tenho muita dificuldade de me

expressar um pouco de timidez então mas ela consegue passar isso pra mim..me valorizar.. ela diz você é capaz, você vai conseguir. (PROFESSORA A)

O trabalho do coordenador pedagógico conforme afirma Franco (2008, p. 120) envolve em uma articulação crítica entre os professores e o contexto de sua atuação, entre a teoria e a prática “entre o ser e o fazer educativo, num processo que seja ao mesmo tempo formativo e emancipador; crítico e compromissado”. O caráter emancipador caracterizado por Franco possibilita ao professor/recreador atuar de forma crítica exercendo sua autonomia profissional e assim, promovendo novas ofertas e novos aprendizados aos seus alunos.

A presença do coordenador pedagógico promoveu um enriquecimento no olhar docente, os professores e recreadores em diversos momentos enaltecem as contribuições feitas em seu trabalho, mas apesar de verificarmos que o espaço ocupado pelo coordenador trouxe contribuições e que o trabalho da coordenação seja importante, não é ainda o suficiente para suprir as necessidades postas pelas profissionais.

Então acho que ela me valoriza muito. Talvez assim não esteja assim perfeito, mas aquele pouquinho que ela põe você pra cima, aí você vai melhorando e você vai enriquecendo seu trabalho e você vai se sentindo capaz que você pode melhorar porque eu sinto assim há doze anos estou aqui, mas me sinto como uma novata, porque está havendo muitas mudanças cada ano uma mudança. Eu sinto que estou aprendendo tem muita coisa que o novo me assusta. Em relação ao planejamento eu me sinto muito segura porque ela vem e me orienta, mesmo que ela não possa naquele momento me orientar no outro dia ela já está pronta pra me falar o que você acha disso? Ela não impõe e é muito importante. (PROFESSORA A)

Eu sempre digo que o coordenador é uma luz na vida do professor porque sem ele nós não conseguiríamos desenvolver um bom trabalho, às vezes a gente até o fim, mas não sabe como aplicar eu tenho uma ideia, mas como vou fazer eu penso no jeito de uma forma que ela sempre dá uma luz desde quando eu cheguei aqui eu te vi eu estava na escuridão quando ela chegou nossa aí clareou tudo ela ajuda ela pensa na parte pedagógica eu fazer de um jeito e depois que lavei ela foi me mostrando os caminhos que poder o que é melhor pra mim e de que maneira podia ser melhor para as crianças. (PROFESSORA C)

Destacamos aspectos apresentados nas entrevistas que o papel do coordenador pedagógico na organização e direcionamento da ação dos professores como afirma Orsolon:

O coordenador pode ser um dos agentes de mudança das práticas dos professores mediante as articulações externas que realiza entre estes, num movimento de interações permeadas por valores, convicções, atitudes; e por meio de suas articulações internas, que sua ação desencadeia nos professores, ao

mobilizar suas dimensões políticas, humano-interacionais e técnicas, reveladas em sua prática. (ORSOLON, 2011, p.20)

Muitas profissionais sentem-se instigadas a refletir sobre o trabalho realizado a partir das intervenções propostas pela coordenadora o que nos remete a pensar em uma proposta de formação voltada à reflexividade assim como Alarcão (2011) concebe um professor reflexivo:

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de idéias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa (ALARCÃO, 2011, p. 44).

A professora A salienta o papel fundamental do coordenador pedagógico no planejamento de suas ações, são levantados pela profissional vários aspectos positivos em relação ao olhar dado pelo coordenador em seu trabalho. Importante destacar que a professora percebe o coordenador como um suporte, orientação e condução do seu fazer pedagógico. Como apresentam Placco e Souza (2012, p. 31) ao demonstrar que o papel do coordenador envolve “um olhar prospectivo, que identifica os objetivos a serem alcançados pelo coletivo da escola [...] para que se avance e se conquistem melhores resultados no processo educativo”.

Na fala da professora C, identificamos que a coordenadora pedagógica representa um direcionamento em suas ações para desenvolver um acompanhamento, mas afirma que muitas vezes não é possível o acompanhamento ser feito pela coordenadora em função de vários afazeres e por ser apenas uma profissional para atender uma gama de situações.

O coordenador é tudo mas infelizmente são muitos professores para que ela consiga atender, às vezes por ter tantos professores quase não é possível uma atenção especial para mim, mas mesmo assim eu a procuro e vou perguntando como posso fazer de que maneira posso fazer e ela me apóia.(PROFESSORA C)

O fato apresentado pela professora C nos faz refletir que apesar das contribuições feitas pela coordenadora, muitas entrevistadas afirmam a necessidade e o anseio de um maior tempo destinado aos profissionais. O que já havia nos afirmado Carneiro, Moreira e Souza (2013) [...] ao coordenador pedagógico possuir “clareza quanto às suas funções, [...] organizar seu tempo conforme as suas demandas profissionais”, podendo assim ser possível evitar o

risco “[...] de viver apagando incêndios [...]”. (CARNEIRO; MOREIRA; SOUZA, 2013, p. 30).

A função do coordenador pedagógico nas instituições de educação infantil deve estar clara e organizada de modo a dispor de tempo para atendimento dos profissionais com orientações e encaminhamentos a serem feitos em suas turmas.

Nos apontamentos da professora B, está clara a representação da vinda do coordenador no cotidiano escolar. Segundo seus relatos, em razão da mesma não possuir experiência pedagógica na educação infantil e sim no Ensino Fundamental e Ensino Médio, a professora considera a presença do coordenador pedagógico um fator importante para seu crescimento profissional retratando assim sua opinião a respeito do profissional:

Importantíssima! Não tenho nem o que questionar, porque eu cheguei crua não com experiência de professora mas na educação infantil. Então assim é diferente porque no ensino fundamental e no ensino médio que estou mais acostumada existe uma lacuna grande é diferente. Eu cheguei e disse eu quero apoio e preciso e ela foi aquela pessoa que me disse que o que você precisar eu estou aqui e ela está presente. Então todos os dias eu cobro eu preciso disso.. Será que posso fazer isso?E ela está sempre trazendo um suporte pra mim e então é importante é de suma importância a presença aqui.. (PROFESSORA B)

A gestora da unidade também afirma que a presença do coordenador no quadro funcional dos Centros de Educação Infantil foi de extrema relevância ao relatar que:

É de fundamental importância principalmente para a gestão, a entrada do coordenador no quadro funcional porque a instituição de educação infantil ela tem que ser pedagógica! A gestão pensa em ser pedagógico só que ao mesmo tempo ela não dá conta de dirigir todas as atribuições em relação às questões administrativas, atendimento ao pai e à comunidade. [...] O coordenador pedagógico ele veio para somar, para colaborar com a gestão. [...] A gestão tem que ser pedagógica ela tem que conhecer o trabalho pedagógico para dar suporte ao coordenador porque a coordenadora sozinha ela não consegue desempenhar a função a qual é a atribuição dela, ela precisa do apoio da gestão. (GESTORA)

O trabalho pedagógico deve ser desenvolvido dentro de uma perspectiva coletiva e visualizamos pela fala da gestora que há um envolvimento, refletindo na perspectiva apresentada pelas autoras Placco e Souza (2012):

a ação coletiva implica o enfrentamento dos desafios presentes na escola, de modo que uma ação coesa e integrada dos gestores da escola – direção e coordenação pedagógica- educacional- e dos demais profissionais da educação, a partir de uma reflexão sobre o papel desses gestores na articulação e parceria entre os atores pedagógicos, reverta em um processo pedagógico que melhor atenda às necessidades dos alunos (PLACCO, SOUZA, 2012, p.27).

Evidenciamos a necessidade de haver um trabalho coeso e organizado e que envolvam os integrantes da escola buscando por práticas pedagógicas inovadoras.

3.3 FATORES QUE DIFICULTAM O TRABALHO PEDAGÓGICO

Uma questão abordada com as entrevistadas propunha que fossem elencadas problemáticas que impediam ou dificultavam o trabalho pedagógico e encontramos elementos apontados nas seguintes falas:

[...] Bom na sala de aula eu acho assim a questão de materiais né.. materiais assim pedagógicos porque as vezes não adianta ter uma sala com brinquedos pedagógicos materiais estas coisas assim sofisticadas né sendo que o professor não está intermediando não está junto, não está tendo os cuidados com os materiais, orientando as crianças é não só a beleza da sala mas acho assim falta muito material pedagógico, brinquedo pedagógico. Eu acho que um problema a ausência desses materiais. Porque tem os momentos de aplicar atividades planejadas tem o momento lúdico então a gente cria.. o que a gente tem pode a gente cria.. entendeu? É uma bola que a gente confecciona com jornal, é uma corda que a gente compra.. porque o ceinf não tem condições.. eles não mandam esses materiais. Então a gente tenta lidar com o que tem. A gente cria. (PROFESSORA A)

Olha é eu acho assim mais a estrutura física do ceinf melhor, tem que ter espaço para as crianças, os materiais, mais formação para os professores. Não estou assim criticando as formações, são ótimas as formações porque antigamente não tinha e agora tem, mas é que acho que deveriam ter mais.. Não sei como seria porque assim as crianças não podemos dispensar sempre falam.. mas acho que a quantidade de formação deveria aumentar. (PROFESSORA B)

Uma diversidade de elementos foi apontada como problemas para que o trabalho pedagógico funcione e a maioria relaciona-se à qualidade para um melhor desenvolvimento dos trabalhos na educação infantil. Um dos aspectos mencionados diz respeito aos materiais pedagógicos existentes nas unidades que são insuficientes para o número de crianças existentes. Outra questão relaciona-se ao espaço físico da unidade, que muitas vezes impede os professores de realizar atividades diversificadas com as crianças. Outro destaque é apresentado pela professora B que considera o número de formação continuada existente muito pouco do que poderia ser o realizado. Assim,

as transformações no perfil do profissional de creche só vão ocorrer se estiverem articuladas e se forem promovidas pela modificação de toda a estrutura de formação, capacitação e supervisão existente, além de serem acompanhadas de mudanças estruturais nas instituições, que vão desde as instalações

físicas até o convencimento dos diferentes agentes envolvidos. (SILVA e ROSSETTI-FERREIRA, 2000, p.8).

Em relação ao aspecto relacionado à qualidade na educação infantil, o documento *Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação*, documento produzido pelo Grupo de Trabalho do Ministério da Educação, no ano de 2012 indica que:

as diferentes instâncias responsáveis pela educação infantil na formulação e implementação de propostas e ações, ou seja, possibilitar a análise da formulação e implementação das políticas educacionais e do papel e da função desempenhados pelas instâncias governamentais, em direção à construção de uma educação de qualidade (BRASIL, 2012).

Apesar das falas das entrevistadas quase que unânimes anunciarem que foi importante a presença do coordenador muitas relatam que são tantos afazeres do profissional que impedem de disponibilizar um tempo maior para orientações e direcionamentos, conforme anunciam as entrevistadas:

O coordenador visita minha sala, mas como já disse é tão curto o tempo que não tem como ele ficar indo lá toda hora, são tantas salas são tantos imprevisíveis que não tem como ele ir à minha toda semana. Tem semanas que o negócio está tão corrido que a gente só se dá um abraço e um bom dia [...]. é tão corrido. (PROFESSORA C)

Mas com relação ao planejamento eu já questionei isso que poderia e deveria ser principalmente a troca de informações de uma turma que nem eu recebo do creche II então eu não sei até onde ele foi.. Então esse diálogo não existe entre os professores até porque não tem como por conta do horário que não facilita é complicado fazer um horário que dê certo para estar todos juntos ou pelo menos parte juntos não dá, isso é impossível. (PROFESSORA B)

Com relação ao horário é complicado, mas principalmente a outra professora do outro pré a gente poder estar conversando então eu sinto falta de poder fazer planejamento juntamente com a professora do outro pré para a gente estar trocando ideias e informações, poderia ser um horário juntas desse planejamento e aqui nós não temos, se de repente se esforçar um pouquinho mais poderia conseguir fazer estarmos juntas para as trocas de ideias. (PROFESSORA B)

[...] o único diálogo que existe é no final do ano que a gente diz olha essa turminha vai ser sua.. e ai assim o professor as vezes passa olha essa criança é assim.. que nem explica a situação mas é uma coisa muito rápida e é uma ou duas crianças, principalmente aquelas que apresentaram dificuldades então aí passam pra gente né. Esse diálogo seria muito bom sentar e falar olha o desenvolvimento das crianças foi assim pra você chegar e você respaldo para você lidar porque tem certos problemas que é bom a gente saber para lidar com a criança. Porque às vezes a gente vê aquela criança

que chega você vai receber a criança ela fica emburrada, ela não quer entrar na sala né então são vários itens, os pais são separados estão com certos problemas em casa e quando ficamos sabendo é diferente porque a gente terá outro olhar tomar outra atitude pra poder fazer essa acolhida. É difícil o diálogo no planejamento porque não bate os horários são muitos professores aqui é difícil conseguir bater e fazer com que fiquemos juntos, mas seria muito importante. (PROFESSORA A)

As entrevistadas assinalam a necessidade de um maior tempo destinado ao atendimento da coordenadora poderia suprir necessidades individuais das profissionais. Relatam também a ausência de interação, poucas possibilidades de diálogo entre as profissionais que atuam com a mesma faixa etária de crianças. Apontam assim, a necessidade de promoção de um planejamento coletivo no qual ampliaria as possibilidades de diálogo e trocas entre os pares em busca de trocas de informações, conhecimentos e experiências fatores que poderiam implementar o fazer pedagógico.

3.4 PERCEPÇÕES A RESPEITO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

O aspecto relacionado à formação continuada foi considerado pelas entrevistadas como um ponto essencial de uma das ações desenvolvidas pelo coordenador pedagógico e ressaltamos que em todas as falas são reforçados os aspectos de como eram os trabalhos do Centro de Educação Infantil antes, e principalmente, a contribuição a partir da chegada ao quadro de profissionais, do coordenador pedagógico.

As entrevistadas assim se pronunciam a respeito da formação continuada:

Bom aqui no CEINF eles estão dispensando as crianças né [...] no caso se a formação é de manhã as crianças vem a tarde. Neste dia, o texto que a coordenadora escolhe ,creio que junto com a diretora é bem interessante. Em primeiro lugar assim elas pedem sugestões de textos e isso é ótimo, e os textos são do dia a dia para orientar a gente nas nossas dificuldades. (PROFESSORA D)

Neste dia, são temas pré-estabelecidos, às vezes ela faz uma pesquisa com o professor quais temas poderemos estar desenvolvendo. Eu acho com relação a isso importante o professor poder opinar em relação aos temas da formação. (PROFESSORA B)

É um momento de estudo que você vai se apropriar de saber, o sistema político não vê o profissional do CEINF como um outro qualquer. (PROFESSORA E)

Apoiados em Christov (2010, p. 9) que nos apresenta como necessária as práticas de educação continuada nas instituições, “pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisam ser revisto e ampliado sempre”. O relato abaixo elucidada como os momentos da formação continuada são organizados no CEINF:

[...] Ela escolheu um tema onde todos pudessem participar, onde todos os professores pudessem participar não foi um tema específico como mordidas que é mais para o berçário, foi um tema mais abrangente que todos nós conseguimos refletir a respeito, e fizemos um estudo com base em alguns teóricos que ela deu alguns textos para nós lermos em grupo e desenvolver algumas experiências de sala de aula. Eu achei bem interessante porque neste momento podemos colocar algumas coisas que é o nosso dia a dia querendo ou não a gente vai pegando exemplo de como fazer desenho com as crianças a questão dos estereótipos, então a gente começou a refletir a respeito e isso foi legal querendo ou não a gente precisa sempre estar refletindo para te dar uma ideia.

A professora A ressalta que além das formações realizadas pela coordenação pedagógica são feitas formações pelo grupo da Secretaria Municipal de Educação, mas destaca a necessidade em receber materiais e textos para lhe auxiliar em suas reflexões:

Tem as formações da SEMED que de alguma forma ajuda também, mas assim a gente não tem livro, não tem um acompanhamento, a gente tem um referencial que dá uma idéia do que pode trabalhar, mas não tem uma coisa assim que dê pra você ir acompanhando, de repente uma apostila, um livro, uma coisa que acompanha... não você tem que sempre está buscando, .
(PROFESSORA 1)

Acreditamos, que por se tratar de uma situação recente a passagem definitiva e plena dos Centros de Educação Infantil à Secretaria Municipal de Educação aos poucos as equipes da SEMED estarão adequando o atendimento, ofertando meios e possibilidades de realizar apoio aos profissionais.

Assim, de acordo com Silva e Rossetti-Ferreira (2000, p. 4):

é na construção de uma política para a formação de profissionais de creche que se situam os maiores desafios da educação infantil no momento atual, ou seja, na tradução das leis em realidade concreta. [...] esse tema possibilita tocar em diversas outras questões que compõem o quadro de desafios atuais da educação infantil.

A formação continuada de acordo com Oliveira (2005, p. 225), deve então constituir-se, pois:

em programas de formação continuada, os professores devem ser estimulados a articular os vários conceitos trabalhados em sua formação anterior ou

atual com sua prática profissional cotidiana. Isso envolve problematizar sua prática, pesquisar alternativas de ação, sistematizar suas reflexões em várias formas de registro e reconstruir conhecimentos historicamente elaborados. Todos os envolvidos no processo de formação continuada precisam estimular os professores a pesquisar, a utilizar instrumentos metodológicos para a reconstrução e construção de novos conhecimentos e práticas pedagógicas.

O coordenador pedagógico deve assumir “[...] na escola uma função articuladora, formadora e transformadora e, portanto, é o profissional mediador entre currículo e professores e, por excelência, o formador dos professores.” (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 228).

Destaca então Clementi (2011, p. 57) que “a formação na ação acontece quando os professores e coordenadores atuam como parceiros, agindo conjuntamente nas decisões correspondentes às necessidades identificadas”. Uma perspectiva no qual o processo de formação esteja vinculado às práticas, as observações feitas pelo coordenador, pois é a partir desses elementos que as orientações e direcionamentos devem ocorrer. Portanto, conhecer a realidade do trabalho do profissional possibilitará pensar nas temáticas e discussões a serem desencadeadas nos espaços escolares.

não tinha começou agora depois [...]tirou muitas duvidas de todo mundo[...] tem muita experiência o que você acha da gente trocar como tratar a sala... é muito bom! foi muito legal! isso ajuda bastante o nosso trabalho, a diretora senta com a coordenadora olha o ambiente... é assim mais ou menos e aí tem um tema para ser trabalhado. (RECREADORA 1)

A escolha das temáticas a serem organizadas nos momentos das formações continuadas parte de algumas observações realizadas no cotidiano escolar, conforme justifica a gestora do CEINF:

geralmente o tema escolhido se dá a partir da necessidade observada de uma forma geral pela instituição. É um tema,,uma preocupação, uma inquietação que foi observada e que precisa ser colocada de maneira geral. Então não é um tema que é escolhido esporadicamente não esse tema ele é escolhido propositalmente com uma intenção de esclarecer uma inquietação que é colocado para todos de uma forma geral [...]”.(GESTORA)

As percepções das entrevistadas nos confirmam a necessidade da formação continuada vinculada ao seu contexto, encontrados em alguns autores, dentre eles Canário (1997) que defende uma “formação centrada na escola” tendo em vista que possibilita articular o trabalho pedagógico às necessidades e anseios dos profissionais presentes na instituição. En-

contramos também em Souza e Placco (2013) que percebem a “[...] formação centrada na escola aquela que parte das demandas [...]”.

Outro aspecto dado à formação de professores é apresentado por Almeida (2013, p. 11) quando nos afirma que é “[...] é no contexto do trabalho do professor que se deve investir, instituindo uma dinâmica formativa visando à escola como um todo” [...].

Finaliza Imbernón (2011, p. 51) que caberá a formação continuada “[...] descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria [...] deve-se ajudar a remover o sentido pedagógico comum, recompor o equilíbrio entre esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos que os sustentam [...]”. (IMBERNON, 2011, p. 51).

3.5 ASPECTOS FACILITADORES DO TRABALHO

De acordo com os relatos dos profissionais, os pontos favoráveis e que facilitam o trabalho docente encontram-se especialmente na atuação da Direção da unidade no momento em que assumiu os trabalhos como gestora do CEINF. Conforme os relatos de algumas profissionais:

[...] este CEINF um tempo atrás não era assim, as paredes, as salas.. não tinha espaço para planejamento dos professores.. é a primeira vez que vejo assim uma sala aconchegante para os professores, a diretora chegou e esse CEINF era assim apagado um CEINF sem vida. Até eu estranhei quando começaram a arrumar, a pintar. (PROFESSORA 2)

O relato acima apresenta um recorte do passado vivenciado pela professora demonstrando o que representa uma gestora participativa e atenta, no caso específico da instituição houve uma reorganização dos espaços oportunizando ambientes mais acolhedores e que demonstram que a participação e envolvimento da Diretora do CEINF são destacados por Lück et. al.(2005, p.17) ao afirmar que [...] o conceito de gestão participativa envolve, além dos professores e funcionários, os pais, os alunos e qualquer outro representante da comunidade que esteja interessado e na melhoria do processo pedagógico.

A gestão participativa tão importante de ser trabalhada nas instâncias escolares quando bem desenvolvida e articulada entre os pares desperta sentimentos de pertencimento o que impulsiona ao grupo um maior envolvimento nas ações pedagógicas.

O destaque no relato da Professora C e Professora E , em relação aos aspectos positivos no trabalho é a necessidade do apoio pedagógico realizado nas salas de educação in-

fantil e a existência de uma ajudante que auxilia nas atividades e no envolvimento das ações pedagógicas realizadas.

Olha a educação infantil ela precisa e necessita, nós temos assim eu, por exemplo, tenho uma ajudante de sala eu acho isso muito importante, é fundamental. Porque nem toda...como se diz o professor não tem olhos para todos os lados então esta pessoa me auxilia bastante em sala de aula.(PROFESSORA C)

De bom que eu vejo foi as auxiliares porque nós não tínhamos auxiliares em sala de aula assim, eu digo que é bom porque a sala super lotada de alunos, vinte alunos, dezoito, vinte e dois. Um quer ir ao banheiro, o outro quer tomar água, e você tem que dar conta de seu planejamento também sem essas auxiliares o trabalho do professor não andaria de jeito nenhum. Antes jamais você ia alcançar seus objetivos, porque não dá, enquanto voce tem que estar dando atenção para um tentando ensinar tem outro querendo bater, outro que tá querendo morder tem outro que tá querendo pegar o material do colega e sem a ajuda dessas auxiliares isso é um ponto positivo NE[...] é a presença dessas auxiliares. (PROFESSORA E)

Outro item apresentado como positivo trata-se da postura assumida pela Coordenadora pedagógica no tocante ao acolhimento das profissionais, encontramos nos relatos abaixo:

Eu acho tão legal o jeito também dela com a gente, todo dia ela dá uma abraço ela faz aquela acolhida com a gente e isso já levanta a auto estima porque as vezes eu falo que vai chegar na sala que vai ter um ou dois que parece que fica testando o professor aí ela já chega e já fala Bom dia! Que sua semana seja boa! E isso eu acho que muito importante bem bacana da parte dela tentando ajudar a gente sempre.(PROFESSORA C)

Eu vou falar desses seis meses que estou aqui e quando eu cheguei aqui eu não posso me queixar da acolhida foi muito boa teve claro olhar diferente.(PROFESSORA B)

Cabe ao coordenador pedagógico “o acompanhamento de professores, a vontade de compreendê-los, [...] são motivações importantes do trabalho do coordenador pedagógico” são fatores que desencadeiam no grupo uma “[...] construção de um cotidiano melhor para todas as crianças em um espaço de aprendizagem e crescimento para os educadores.” (ZUMPANO, 2010, p. 41).

Outra situação ressaltada pela Gestora e apresentada como positiva diz respeito à organização e planejamento das ações do ano no momento em que elaboram o calendário com as programações do ano, as atividades, as reuniões. Assim, destaca a gestora:

nós fazemos um cronograma de atividades anual nós fizemos uma semana antes para fazermos esse cronograma de atividades, aonde colocamos festividades, reuniões com pais, formações, reuniões individuais, todas as ati-

vidades as grandes atividades que a gente coloca principalmente as atividades com a comunidade com os profissionais nós fizemos junto o calendário escolar de 2014.(GESTORA)

O desenvolvimento de um cronograma de atividades anual é importante de ser construído e apresentado aos profissionais demonstrando uma organização prévia das atividades a serem realizadas pela instituição evitando assim ações feitas sem planejamento adequado.

No que diz respeito à participação dos pais, ponto igualmente apresentado como fator positivo, são vistos de grande valia ao trabalho da instituição e por meio de sua participação, apresentando seus pontos de vistas, auxiliam em um redirecionamento de ações da instituição.

[...]uma das principais conquistas é a participação dos pais isso é uma conquista [...]ter essa devolutiva dos pais uma das principais pontos hoje é a participação dos pais, é a comunicação, é um elogio e com as meninas nas reuniões, nas formações elas nos dão a devolutiva do que acontece do que é (GESTORA)

Em relação a pontos positivos, a Gestora evidencia a prática mantida pelos profissionais que possuem o hábito de registrar as ações, as práticas, anotando as principais situações, os avanços dos mesmos durante o processo de formação continuada ponto de extrema relevância para um trabalho que se propõe a ser reflexivo e reorganizado.

[...] essa equipe tem o hábito de escrever, as meninas (professoras e profissionais) escrevem, elas fazem relato do que é a experiência na formação representa pra ela dentro do espaço da instituição o que é uma coisa que deve ser garantida em todas as instituições de educação infantil deve se ter a preocupação na formação dentro do espaço da instituição. (GESTORA)

Os posicionamentos das entrevistadas apontam para práticas feitas na instituição apoiadas nas perspectivas apresentadas no contexto escolar, com envolvimento e participação o que afirma Alarcão ser uma escola que desenvolve suas práticas possibilitando “[...] ajudar a formar seus próprios docentes, de organizar, gerir e avaliar projetos, de participação na formação [...]”. (ALARCÃO, 2001, p. 32).

3.6 ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO

Outra questão levantada e de extrema importância são as possibilidades de acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, importante sabermos se os professores utilizam algum instrumento para armazenar as informações coletadas junto às crianças e de que maneira esses dados podem auxiliar em seu planejamento de aula.

A Lei nº. 12.796/2013 que alterou a LDB nº.9394/96 , em seu Art. 31 ressalta a necessidade de realizar avaliação das crianças matriculadas na Educação Infantil, assim:

A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental [...]. (BRASIL, 1996)

E assim são relatadas as seguintes questões

A gente faz observações das crianças e registra em um caderno, não tem as vezes não consigo fazer todos os dias mas pelo menos umas duas vezes na semana eu faço. E é através das observações que eu realizo o relatório de avaliação. Mas eu acho que o sistema deveria fazer com que nós façamos avaliação semestral até para que tenhamos condições de avaliar melhor a criança, o desenvolvimento da criança [...]. (PROFESSORA A)

Eu utilizo a ficha de avaliação né no caso a gente faz um relatório, tem um caderno que no dia do planejamento, eu tenho esta oportunidade nessa hora do PL eu sento aqui e aí eu realizo alguma coisa eu aplico atividade e aí eu consigo fazer as anotações do que foi desenvolvido o que o aluno demonstra interesse o que são as dificuldades então além da escrita tem foto também eu faço registro com fotos. (PROFESSORA 3)

Importante destacar que as profissionais ao promoverem o exercício da escrita e do registro de situações de aprendizagens, de avanços de aprendizagem das crianças o que possibilitam aos mesmos reorganizar suas ações, repensar suas práticas de modo a aprimorar suas práticas docentes.

Como afirma André e Dias estas interações partem das observações dos envolvimento e do diálogo, promovendo assim “[...] partilha de saberes e experiências [...]”. (ANDRÉ; DIAS, 2010, p. 71), que nos auxilia e nos reorienta nas práticas do cotidiano pedagógico.

Segundo a gestora, alguns instrumentos e ações foram organizados para serem trabalhados com os professores:

Em relação ao acompanhamento, por ser individual e nas salas [...] a gente faz os registros e através dos registros que são por meio de fotos que tanto

eu quanto a coordenadora, nós fazemos, nós começamos a registrar as atividades em sala tirando fotos e aí através desses registros a gente faz as colocações, mas eu não sei se isso é suporte para a avaliação a gente não oferece nenhum tipo de suporte.

O acompanhamento segundo Conceição pode ser organizado pelas reuniões que “[...] pautam-se pelo planejamento e acompanhamento da rotina escolar e do aprendizado dos alunos [...] no favorecimento de debate dos aspectos abordados na apresentação de experiências dos professores.” (CONCEIÇÃO, 2010, p. 22).

Afirma Zumpano:

por isso é importante que tanto o professor como o coordenador pedagógico se apropriem de instrumentos intelectuais que possam auxiliar no conhecimento das situações complexas com as quais se deparam durante a reflexão sobre sua própria prática, pois desta forma aprendem a interpretá-la, compreendendo e refletindo sobre a educação e a realidade social de forma comunitária. (ZUMPANO, 2010, p. 147)

Complementa a coordenadora pedagógica da instituição:

Eu acho que instrumento de trabalho mais importante e não tem como você se orientar é você ter uma fundamentação teórica. Lógico que a prática é muito importante que você tenha consciência. [...] temos capacidade, temos que nos tornar autores [...] é o coordenador... ele tem que trazer à tona essa questão é importante a importância de continuar buscando manter vivo o conhecimento.

Ao questionarmos as entrevistadas sobre as formas de acompanhamento do desenvolvimento do aluno percebemos que mais do que instrumentos para acompanhar o desenvolvimento das crianças é necessário e primordial que os profissionais estejam voltados à apropriação dos conhecimentos específicos do desenvolvimento da criança.

E dentro destes conhecimentos específicos sobre a criança é preciso incorporar as contribuições de Sarmento ao nos afirmar que:

as práticas sociais das crianças reconfiguram os lugares institucionais em que vivem as crianças, em cada momento, e as formas de ser e de agir das crianças “contaminam”, alteram, modificam permanentemente as práticas familiares, escolares, institucionais, e dos territórios e espaços sociais em que se encontram. (SARMENTO, 2011, p. 585).

Proporcionando práticas que valorizem:

[...] a decisão das crianças sobre aspectos que dizem respeito às opções que se colocam no cotidiano escolar- sobre o conteúdo das atividades educativas, sobre os meios a utilizar, sobre os tempos e os modos do seu exercício- possui uma iniludível dimensão política e põe em relevo a necessidade que

as crianças tem de dirimir entre valores e opções distintas [...] (SARMENTO; SOARES; TOMÁS, 2007 p.197)

São apontados pelos autores a necessidade de incorporar como um dos instrumentos para acompanhamento do desenvolvimento das crianças a possibilidade de escutá-las, de promover o diálogo nestes espaços e criar possibilidades e formas de valorização da criança como protagonista de sua história.

3.7 O DIÁLOGO NO ESPAÇO ESCOLAR

Placco e Souza (2012) reforçam ser papel fundamental do coordenador pedagógico a promoção do diálogo na instituição de educação infantil, estreitando laços entre os pares, o que certamente possibilita a construção de vínculos e o estabelecimento de parcerias.

Lopes, Mendes e Faria, (2006, p. 41) mencionam que planejar o diálogo é fundamental:

[...] que os profissionais de um segmento e de outro possam dialogar! Precisamos incluir esse diálogo no nosso planejamento. Vale conversar sobre do que gostam as crianças, como elas brincam, o que já pesquisaram, quais seus principais interesses, medos, prazeres e resistências. A fim de garantirmos experiências significativas para as crianças, é preciso que os profissionais que as acolhem possam explicitar e afinar suas utopias e desejos educacionais.

A presença do diálogo como forma de estreitamento das relações, de trocas e de aprendizagens coletivas podem ser observadas abaixo:

agora sim tem diálogo, a coordenação né ela faz uma reunião por bimestre, por turmas até para falarmos das dificuldades que nós temos em sala de aula e também a observação delas direção e coordenação sobre aquela turma sobre aquela sala (PROFESSORA A)

Afirma a professora que por meio da reunião realizada por bimestre é possível haver discussão das problemáticas, das dificuldades da sala é assim é possível haver construção de encaminhamentos por parte da equipe pedagógica e dos profissionais o que torna a ação docente com perspectivas de trabalhos mais próximas das necessidades das crianças.

Outro ponto realizado pela instituição são encontros individuais por turma que permitem aos profissionais de cada sala trocas e diálogos a respeito do desenvolvimento do trabalho pedagógico de sua turma, apontando que:

Nas reuniões que são feitas por bimestres e por turmas tem facilitado nosso trabalho, pois a gente discute a respeito da turma e o dialogo existe entre a direção e coordenação. (PROFESSORA B)

[...] todo mês, cada dia é uma sala e ela chama a equipe da sala e pergunta se a equipe parou no tempo, se as orientações que são faladas foram feitas se tem algo a ser falado por nós, todo mês realiza as reuniões e isso não existia antes. (RECREADORA 1)

[...] é uma reunião orientadora individual é o mesmo tempo coletiva porque nós trocamos as observações que são feitas [...]é feito no horário do planejamento, esse momento de estudo é feito através do horário do planejamento observamos determinadas dificuldade de uma professora de uma recreadora em determinado tema então a coordenadora ela separa o material específico para aquela dificuldade,daquele professor [...] como deveria ser trabalhado e assim a coordenadora tem as ideias das temáticas que podem ser feitas sobre aquele assunto.(GESTORA)

As reuniões apontadas pelas entrevistadas possibilitam uma aproximação entre as profissionais que atuam em determinada sala. É possível discutir pontos determinantes de sua turma, destacar problemáticas específicas e encontrar possibilidades de encaminhamentos diferenciados.

Esse processo percorre os eixos/linhas apresentados por Imbernón (2011) na formação permanente, quando propõe no eixo 1, a capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa, em seu eixo 2 a troca de experiências para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores, no eixo 3 a união da formação a um projeto de trabalho, eixo 4 , a formação como estímulo crítico e finalizando no eixo 5 , o desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática.

Os eixos possibilitam perceber o papel primordial da formação atrelada ao contexto que se atua e da importância dada ao diálogo nas instituições de educação infantil.

Tratando-se do diálogo presente nos encaminhamentos de ordem organizacional a professora B destaca que em algumas situações as decisões vêm prontas por parte da direção e coordenação, porém, há por parte delas uma flexibilidade em ouvir e repensar decisões baseadas na escuta dos profissionais.

Mas tem decisões que as vezes que eu percebo assim que é fechada entre direção e coordenação que quando chegam pra gente chega truncada que poderia talvez o professor que está todos os dias presentes com o aluno e o pai do aluno então a gente sabe as vezes que poderia ser modificado.. Olha vamos melhorar esta data aqui por conta disso e foi mudado. As vezes elas fecham entrem elas mas há o diálogo mas quando a gente fala existe a mudança e elas nos ouvem. Por que realmente essa mudança precisa estar incluindo a escuta do professor. (Professora B)

A professora B relata algumas práticas que envolvem os profissionais na organização de atividades, eventos e reuniões. Segundo a professora B, suas opiniões são ouvidas e ponderadas por parte da equipe pedagógica do CEINF e para um processo democrático existir o diálogo e a escuta são pontos fundamentais.

No entanto, a professora C percebe o diálogo de forma favorecer o trabalho pedagógico, porém sugere que o mesmo pode ser melhorado apontando que

[...] infelizmente a gente não tem esse diálogo constante não, né entre professores entre coordenação entre direção. Eu acredito que deveria melhorar bastante ia facilitar até mesmo que ia ampliar nosso trabalho. Porque por exemplo a gente tá aqui pensando alguma coisa escrevendo algo aí tenho uma dúvida e vai procurar o coordenador tá conversando com o pai, e outra hora tá resolvendo um problema e você acaba deixando de lado aquela sua ideia sua pergunta acaba sendo esquecida. (PROFESSORA C).

Ampliar as possibilidades e oportunidades de escuta e de diálogo são desafios a serem trabalhados nas instituições de ensino visto que é por meio de um diálogo presente e enriquecedor, que as práticas pedagógicas ganham novos direcionamentos.

Assim expressa Gadotti (1991):

[...] os seres humanos se constroem em diálogo, pois são essencialmente comunicativos. Não há progresso humano sem diálogo. Para ele, o momento do diálogo é o momento em que os homens se encontram para transformar a realidade e progredir [...] (GADOTTI, 1991, p. 46).

O autor afirma que não é possível progresso sem haver diálogo, e é por meio desse que construções são possíveis. Desta forma, Orsolon (2011) confere aos envolvidos no processo educacional a incorporação de novas atitudes, “a revisão de concepções, o desenvolvimento de novas competências e a conseqüente mudança de atitudes [...] mudar é, portanto, trabalho conjunto dos educadores da escola e supõe diálogo [...].” (ORSOLON, 2011, p. 18).

3.8 PONTOS POSITIVOS DO COORDENADOR NO SEU TRABALHO

Diante das contribuições apresentadas no levantamento de dados no trabalho do coordenador pedagógico relatadas pelos profissionais do Centro de Educação Infantil, percebemos o quanto foi importante a vinda deste profissional.

De acordo com Clementi (2011, p. 59) “[...] o trabalho do coordenador com os professores, envolvendo reflexões, deveria fazer com a ideia de autoria - fazer, errar, rever, mudar e decidir- fosse constante na vida escolar.”

[...] Essa mudança no caso tendo coordenadora no CEINF está sendo muito importante! Ela é um apoio pedagógico [...], ela é uma excelente profissional ela está ajudando muito a gente. O que ela pode fazer ela faz e ela faz com muita dedicação né. Ela faz o melhor porque nós não somos perfeitos, mas a gente tenta, mas as vezes pelas dificuldades que temos no CEINF em questão dos materiais... Mas ela faz o impossível dela e realmente tá mudando muito e mudança assim para o lado positivo. Algumas coisas eu acho que deveriam mudar, mas acho que será somente com o tempo porque não depende da coordenadora e da diretora depende das pessoas lá de cima que vai passando são ordens né.. Elas são cobradas e cobram da gente o trabalho são as ordens que devem ser cumpridas. (PROFESSORA A).

Eu posso dizer assim de carteirinha porque quando eu cheguei eu já disse pra ela não sei nada quero sua ajuda assim e foi uma pessoa que me abraçou e me ajudou de forma até mostrando os caminhos de forma falando assim aqui você pode, assim você vai.. aqui você deve.. Assim é melhor para seu trabalho isso vai enriquecer, porque eu não sabia eu já tinha esquecido como trabalhar com a educação infantil então essa pessoa foi muito importante e está sendo importante em tudo. Posso dizer em tudo mesmo porque estou sempre cobrando dela e falo o que você acha ? Eu trago as atividades e ela sugere faz assim porque assim vai ser melhor para seu trabalho. Então não posso me queixar desse momento. (PROFESSORA B)

Promover reflexões, reorientações no interior da instituição faz com o coordenador “[...] tende a constituir-se um profissional co-responsável pela sala de aula, pelo trabalho desenvolvido pelo professor [...]”. (CARNEIRO; MOREIRA; SOUZA, 2013, p.29).

Como eu já disse ela foi uma luz minha vida o coordenador, eu digo assim teoricamente ele está mais preparado do que os próprios professores, porque nós estamos dentro da sala de aula, a gente às vezes tá tendo esta visão do aluno e não está conseguindo enxergar a parte teórica. [...] Então aos poucos, eu vejo que o coordenador nessa parte ele tem outra visão, porque a gente quando está na sala de aula a convivência com aluno é diferente de quando você está fora da sala de aula e você pode auxiliar de outra forma, dando um texto, explicando, olha lê tal texto. A minha coordenadora aqui ela escuta a gente a minha coordenadora que até mesmo ela sugere esse vídeo você vai conseguir entender então sugere para nós, na minha opinião, eu vejo que é muito importante ter o coordenador na instituição, eu sempre digo para os colegas que o bom seria se cada um de nós pessoas tivéssemos um coordenador para atender às nossas necessidades é muito importante. (PROFESSORA C)

A professora C confere à coordenadora pedagógica uma ação importante e necessária e entendemos que essa valorização é conferida por meio de práticas nas quais os processos educativos são refletidos, reorganizados e repensados.

Como ressalta Carneiro, Moreira e Souza (2013) para que a concretização do trabalho se estabeleça o coordenador necessita estar atento para valorizar os profissionais, buscando refletir conjuntamente na ação docente em sala promovendo as almejadas mudanças.

A recreadora 1 também valoriza a presença do coordenador em sua prática pedagógica,

pra mim mudou a gente não tinha ideia de fazer as coisas com as crianças não tinha um direcionamento e quando a coordenadora chegar vixe orientou muito a gente, como deve fazer para planejar para criança e a observar a turma que a gente tá. Eu gostei muito, pra mim foi um leque que me ajudou muito e ajuda no planejamento, ajudou na formação que sou hoje. Eu vejo as coisas de outro jeito, o que eu faço, eu faço com prazer assim a coordenadora quando eu tenho uma dúvida eu pergunto se dá pra fazer e ela me orienta, então eu vejo que a gente pra conhecer tem que buscar mesmo. Antes sem ela a gente tava perdido não sabia o que fazer com as crianças, era brincar, aí a gente canta a música não tinha ideia de planejar as atividades e aí quando elas chegaram ficou mais fácil as crianças que são crianças de até 2 anos e a gente sabe que o cuidar educar não se separam. (RECREADORA 1)

Entendemos o grande anseio por parte das profissionais em relação ao papel da coordenadora pedagógica, vivenciam um momento nos quais se sentem apoiadas, direcionadas e suas práticas podem ser reorganizadas a partir das formações que estão sendo oferecidas nas instituições.

Finaliza Carneiro, Moreira e Souza (2013, p.31):

[...] é imperioso que o coordenador pedagógico estabeleça uma relação de confiança com os professores, de modo a propiciar uma discussão mais profícua referente aos desafios postos à escola e à sala de aula, favorecendo ambos, em conjunto, possam buscar as alternativas e as soluções necessárias às questões educacionais que vão emergindo no dia a dia da instituição [...].

Acreditamos que o papel do coordenador perpassa uma complexidade de aspectos sejam eles: acompanhar, orientar, encaminhar, construir e reorganizar, ou seja, cabe a esse profissional além de formar o outro, formar a si próprio.

O trabalho do coordenador pedagógico nas instituições de educação infantil reveste-se de ações pautadas no redirecionamento dos encaminhamentos pedagógicos, de momentos que permitam aos pares trocar informações, saberes e experiências para que possam juntos e de forma coletiva apropriar-se de novas possibilidades, de novos encaminhamentos capazes de favorecer o desencadeamento de suas ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar este estudo tínhamos como pretensão compreender como as práticas pedagógicas estavam sendo encaminhadas após a chegada do profissional da coordenação nos Centros de Educação Infantil de nossa capital. Um dos fatores que nos motivou nesta investigação era pesquisar de que forma estas ações estariam contribuindo para o desencadeamento de boas práticas nestas instituições.

Conceição (2010) salienta que o coordenador pedagógico é o profissional que apresenta dedicação, talento, empenho e a possibilidade e capacidade de trabalhar em equipe.

Ao tratar do trabalho em equipe é imperativo que esse coordenador consiga desenvolver um trabalho articulado, que garanta e valorize o diálogo como uma das possibilidades de construção e novos aprendizados.

O município de Campo Grande, até o início do ano de 2014, mantinha uma gestão compartilhada entre Secretaria Municipal de Educação e de Assistência Social, não atendendo ao que estava preconizado tanto na Constituição Federal de 1988 quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei. N.9394/1996.

Em janeiro de 2014, a gestão dos Centros de Educação Infantil passa de forma integrada à Secretaria Municipal de Educação-SEMED assumiu o desafio de organizar ações de formação aos gestores escolares, professores e coordenadores pedagógicos.

Em razão da recente inserção dos coordenadores pedagógicos nas instituições de educação infantil é preciso que o município organize uma política de formação tanto para os professores quanto para os coordenadores pedagógicos para que independente das mudanças oriundas da gestão municipal, as práticas de formação oferecida aos profissionais não sejam modificadas e muitas vezes desconstruídas.

Nesse contexto, o objetivo geral desta pesquisa buscou analisar a ação do coordenador pedagógico que atua no Centro de Educação Infantil e nos possibilitou verificar as per-

cepções dos profissionais a respeito do trabalho organizado, a ação e as contribuições do coordenador pedagógico no quadro funcional dos Centros de Educação Infantil.

Em relação aos objetivos específicos quando nos propusemos verificar como as práticas pedagógicas são desenvolvidas pelos coordenadores e intervêm nas ações dos docentes e demais profissionais que atuam nos CEINFs foi possível evidenciar contribuições voltadas a um processo reflexivo. Os profissionais tem clareza ao identificar os fatores que dificultam e/ou facilitam suas ações na prática docente e isso demonstra que apesar de algumas dificuldades apontadas pelas profissionais da instituição foi possível perceber que há muitos elementos facilitadores para a realização do trabalho. A possibilidade de realizar formação continuada na instituição, os horários voltados ao planejamento pedagógico, as reuniões são alguns exemplos encontrados na pesquisa.

Uma das preocupações que detectamos no decorrer desta pesquisa encontra-se na fragilidade da permanência do coordenador pedagógico, fato constatado momento da escolha do campo de pesquisa, pois tivemos dificuldades para encontrar este profissional nos CEINFS.

Boa parte dos coordenadores pedagógicos foi escolhido por meio de edital, mas é preciso garantir a estes profissionais incentivos financeiros e profissionais para sua permanência. Não há incentivo financeiro para assumir esta função e detectamos que muitos deixaram de atuar como coordenadores pedagógicos e voltaram ao seu cargo de origem, pelas garantias e conquistas já efetivadas. Abre-se uma nova perspectiva, aspectos que poderão ser pesquisados e ampliados, relativos às problemáticas encontradas para a permanência do coordenador nos Centros de Educação Infantil.

Em nosso estudo, priorizamos compreender como a ação do coordenador pedagógico modificou e auxiliou a ação dos profissionais da Educação Infantil. É interessante afirmar que no decorrer desta pesquisa, esta pesquisadora foi integrada como gestora de um Centro de Educação Infantil e está vivenciando no local de trabalho a ausência do coordenador pedagógico e o que representa não ter um profissional que seja promotor, articulador e desencadeador das ações docentes.

Uma das categorias temáticas eleitas foi o trabalho no CEINF, destacamos que do grupo entrevistado alguns são profissionais que já possuem uma trajetória no Centro de Educação Infantil, ou seja, já vivenciaram suas práticas sem o coordenador e agora com a inserção do coordenador pedagógico apontam que houve um direcionamento de suas ações docentes, uma reorientação do trabalho a ser desenvolvido com as crianças e um repensar de suas práticas pedagógicas.

Os relatos demonstram que a inserção do coordenador representou um avanço na qualidade do trabalho pedagógico, no que diz respeito à promoção de uma gestão participativa; ao apoio pedagógico em sala; à postura da Coordenadora de forma acolhedora; à organização e planejamento das atividades anuais; à participação dos pais nas atividades da instituição; ao acompanhamento do trabalho do professor, nas trocas de saberes socializados, nas possibilidades de encontrar outras possibilidades pedagógicas desencadeadas pelas formações continuadas desenvolvidas nos CEINFS.

Outra categoria temática traçada refere-se aos fatores que dificultam o trabalho pedagógico e, em muitos relatos, encontramos a ausência ou por vezes o número insuficiente de materiais pedagógicos como problemáticas nas instituições de educação infantil. Outro ponto comentado relaciona-se ao espaço físico, problemática encontrada em vários outros estudos e pesquisas relacionados à educação infantil e visualizada também em nossa experiência na educação infantil.

Outra questão mencionada relaciona-se às ações desenvolvidas pelo coordenador pedagógico. Muitos são os afazeres e funções do Coordenador Pedagógico, mas detectamos como uma das principais ações do coordenador pedagógico, a promoção da formação continuada dos docentes. Uma formação que precisa ser realizada como aponta Canário (1997) uma “formação centrada na escola”, buscando articulação do trabalho pedagógico voltada às necessidades e anseios dos profissionais.

As ações de formação continuada estão sendo organizadas nos CEINFS, o que podemos visualizar no CEINF pesquisado. São práticas inseridas em Calendário Escolar, reconhecidas e garantidas pela Secretaria Municipal de Educação, o que representa um olhar diferenciado do até então praticado nestas instituições. Mas, apesar da conquista, alguns entrevistados apontam como insuficientes o número de encontros o que sugerimos ser melhorados em encontros individuais entre professor e coordenador em seu horário de planejamento, bem como a necessidade apontada pelas profissionais no tocante ao diálogo que pode ser ampliado por exemplo nos momentos de planejamento ou em outros nos quais possa ser realizado.

É claro que para conseguir realizar estas ações individuais, o coordenador deverá garantir uma rotina de trabalho e uma distribuição mais adequada de suas atividades para que não corra o risco de não conseguir cumprir aquilo que havia sido planejado. Relacionado à questão de organização de uma rotina do trabalho e conseguir cumpri-la, o coordenador pedagógico poderá disponibilizar melhor seu tempo em orientações e direcionamentos do trabalho dos profissionais.

Como fatores positivos para que o trabalho seja desenvolvido encontramos o envolvimento dos gestores no cotidiano escolar como um dos pontos favoráveis ao trabalho. É uma ação desencadeada por parcerias, articulação entre os pares, envolvimento e coresponsabilidade dos atores em busca da melhoria do trabalho pedagógico. (PLACCO e SOUZA, 2012).

Como uma das práticas dos coordenadores pedagógicos e que foram apontadas em nossas leituras, reforçamos como um dos papéis importantes a serem desempenhados pelos coordenadores pedagógicos, isto é, a promoção do diálogo na instituição, buscando estreitar laços entre os pares, possibilitando assim, a construção de vínculos e o estabelecimento de parcerias.

Como descobertas, indicamos o coordenador pedagógico como importante promotor da formação continuada nos espaços escolares, o papel de orientador do trabalho, as questões voltadas à formação reflexiva como modelo a ser desenvolvido nas instituições.

Desta forma, deixamos um chamamento aos gestores municipais que priorizem por concurso público, a inserção de coordenadores pedagógicos para auxiliar e promover um trabalho nos Centros de Educação Infantil.

É importante que o coordenador desenvolva formas nas quais os professores façam uma reflexão sobre seu trabalho, realizando retomadas com novos objetivos a serem atingidos por outros caminhos. É possível compreender que os espaços escolares são locais estimuladores de novos aprendizados, de buscas e novas possibilidades de intervenção das práticas desenvolvidas.

Ao ser inserido nos espaços escolares da Educação Infantil, o coordenador pedagógico, selecionado para esta função, precisa acima de qualquer aspecto compreender seu papel frente ao desafio proposto.

Há que se considerar, sem dúvida, a defesa de uma proposta de trabalho na qual se mantenha professor e coordenador como aliados que organizem situações, que realizem estudos, que conjuntamente definam abordagens e planejam as soluções possíveis para a sala de aula, promotores, articuladores e desencadeadores das ações docentes.

Temos a expectativa que esta pesquisa possibilite fomentar discussões em relação ao profissional de modo a despertar interesses em novas abordagens e encaminhamentos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-posições**. Campinas, v. 14, n.3 (42), p.13-24, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/42-dossie-abramowicza.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2014.

_____. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana Lucia Goulart. **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão Pedagógica: Princípios e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, Laurinda. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: BRUNO, Eliane; ALMEIDA, Laurinda; CHRISTOV, Luiza. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

_____. Diretrizes para a formação de professores: uma abordagem possível. In: PLACCO, Vera; ALMEIDA, Laurinda. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. 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.

ALONSO, Myrtes. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, Naura. (Org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. São Paulo: Cortez, 2010.

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.

ANDRÉ, Marli; DIAS, Hildizina Norberto. O coordenador pedagógico e a formação de professores para a diversidade. In: PLACCO, Vera; ALMEIDA, Laurinda. **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade.** São Paulo: Edições Loyola, 2010.

ANDRÉ, Marli; VIEIRA, Marili.. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: ALMEIDA, Laurinda; PLACCO, Vera. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade.** 5.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância.** Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BRASIL. **Constituição Federativa da República do Brasil.** Brasília, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.** Lei nº 9394/96. Brasília, 1996.

_____. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

_____. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. **Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. **Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil- PROINFANTIL.** Brasília: MEC, SEB, 2007.

_____. **Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil- PROINFÂNCIA.** Brasília: MEC, SEB, 2007.

_____. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os Direitos Fundamentais das crianças.** Brasília: MEC, SEB, 2009.

_____. **Indicadores de qualidade para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2009.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **EDUCAÇÃO INFANTIL: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação.** Brasília, 2012.

BROSTOLIN, Marta; ROSA, Mariete. A instituição de educação infantil: implicações e desafios a partir da inserção no sistema de ensino brasileiro. In: CARMO, J.C. BROSTOLIN, M. R. SOUZA, N.M. **Instituição Escolar na Diversidade: políticas, formação e práticas pedagógicas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

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.

CANÁRIO, Rui. **A escola: o lugar onde os professores aprendem.** Universidade de Aveiro. I Congresso Nacional de Supervisão na Formação, 18-20 de dezembro de 1997 (mimeo).

CAMPO GRANDE. Lei complementar nº 187. **Institui o plano de carreira e remuneração do magistério público da Prefeitura Municipal de Campo Grande.** Diário Oficial de Campo Grande nº 3.424, Campo Grande, 26 dez. 2011.

_____. Decreto nº 11.716. **Dispõe sobre a designação de professores e especialistas.** Campo Grande, 05 jan 2012.

_____. Decreto n.12.261. **Dispõe sobre o funcionamento dos Centros de Educação Infantil e obrigações de gestão** -Secretaria Municipal de Educação. Campo Grande, 20 jan 2014.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. **A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, p.87-128, jan/abr.2006.

CAMPOS, Maria Malta. **Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor**. Retratos da Escola, Brasília, v. 2, p. 121-131, 2008.

_____. **A gestão da educação infantil no Brasil** - Relatório Final. São Paulo: Fundação Vitor Cevita, 2012.

CARNEIRO, Verônica; MOREIRA, Carlos; SOUZA, Michele. O coordenador pedagógico no atual contexto educacional. In: ROCHA, Solange; COLARES, Maria; DUARTE, Eliane.(Org.).**Coordenação Pedagógica: vivências no cotidiano da escola**. Curitiba, PR: CRV, 2013.

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.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz. In: ALMEIDA, Laurinda; PLACCO, Vera (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 9ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

COLARES, Maria; ROCHA,Solange;DUARTE, Eliane. Coordenação Pedagógica: formação continuada e educação à distância. In: ROCHA, Solange, COLARES, Maria; DUARTE, Eliane. **Coordenação Pedagógica: vivências no cotidiano da escola**. Curitiba, PR: CRV, 2013.

CONCEIÇÃO, Lilian. **Coordenação Pedagógica e orientação educacional: princípios e ações em formação de professores e formação do estudante**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CORSINO, Patrícia. Educação Infantil: a necessária institucionalização da infância. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

_____. (Org.). **Educação Infantil cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

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.

FARIA, A. L. G. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Revista Educação & Sociedade.** Campinas. v. 26, n.92, p. 1013 – 1038, out., 2005

FRANCO, Maria Amélia. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 117-131, jan. / jun. 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/view/1176/1187>> Acesso em 15 set. 2014.

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, Madalena. O sentido dramático da aprendizagem. In: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara (Org.). **Paixão de aprender.** Petrópolis: Vozes, 1992.

FUSARI, José C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; BRUNO, Eliane Bambini (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** 11.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire.** São Paulo: Scipione, 1991.

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

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente.** Belo Horizonte, v. 3, 2010.

GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da Alienação da Técnica à Autonomia da Crítica. In: PIMENTA, Selma; GHEDIN, Evandro. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil:** Gênese e Crítica de um Conceito. São Paulo: Cortez, 2012.

GOMES, Regina Gabriela. **Concepções, princípios, práticas e reflexões de coordenadores pedagógicos das escolas municipais de educação infantil de Novo Hamburgo.** 2011, 201f.

Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GOUVEIA, Beatriz. PLACCO, Vera. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, Laurinda; PLACCO, Vera. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

GRINSPUN, Mirian. O papel da orientação Educacional diante das perspectivas da escola. In: GRINSPUN, Mirian. **Supervisão e Orientação educacional: perspectivas de integração na escola**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

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

KRAMER, Sonia (Org.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular**. 10.ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.

_____. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias** v.1, n.2, julho a dezembro, 2000. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/41>>. Acesso em 20 fev.2014

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel.(Org.). Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

_____. Formação de professores, a necessária democratização da educação infantil. In: KRAMER, S.(Org.). **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, ano XX, no. 68, dez/99. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a04v2068.pdf> >. Acesso em 24 jan. 2014

KUHLMANN, Moysés Jr .Histórias da educação infantil brasileira. Fundação Carlos Chagas, São Paulo. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf> >. Acesso em 24 jan.2014.

LIMA, Elma. Um olhar histórico sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão Pedagógica: Princípios e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

LOPES, Karina; MENDES, Roseana; FARIA, Vitória.(Org.) **Livro de estudo: Módulo IV** Coleção PROINFANTIL. Unidade 2. – Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação à Distância, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜCK, Heloísa. et.al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 5ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MACCARIELLO, Maria. A construção coletiva da escola: consciência, representação e prática social. In: GRINSPUN, Mirian. **Supervisão e Orientação educacional: perspectivas de integração na escola**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 1994.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MIZIARA, Leni. **A Coordenação Pedagógica e a Práxis docente**. 2008.192 f. Dissertação de Mestrado. (Universidade Católica Dom Bosco).

NASCIMENTO. Maria Letícia Barros Pedroso. Reconhecimento da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: FARIA, Ana Lucia Goulart. **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

NÓVOA, Antonio. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**. Vitória-. v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012. Disponível em <: <http://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/4927/3772>>. Acesso em 09 nov 2014.

OLIVEIRA- FORMOSINHO, Julia. Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.; M.; PINAZZA, M.; **Pedagogia (s) da Infância: dialogando com o passado: reconstruindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Zilma. A Formação do Professor de Educação Infantil. In: **IV Congresso Municipal de Educação em São Paulo**, Contextos e Protagonistas. 2005.

OLIVEIRA. et al . Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. **Cad. Pesquisa** São Paulo, v. 36, n.129, 2006. Disponível em: < <http://migre.me/i2sAL> > Acesso em 25 fev.2014.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda; PLACCO, Vera (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 9.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

PALLIARES, Neli Regina. **Sou CP na educação infantil, e agora?** : um estudo sobre o papel do coordenador pedagógico como formador de professores. 2010. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2010.

PIMENTA. Selma. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINTO. M. **A infância como construção social**. In: PINTO. M SARMENTO, M. J. As crianças – contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho – Portugal, 1997.

PLACCO, Vera; ALMEIDA, Laurinda, SOUZA, Vera. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Relatório Fundação Carlos Chagas (FCC)**, 2011. Disponível em < <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/e-books/pdf/amostra-coordenador-pedagogico-03.pdf> > Acesso em: 01 nov 2014

PLACCO, Vera; SOUZA, Vera. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: PLACCO, Vera; ALMEIDA, Laurinda. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 4. ed. 2012.

RANGEL. Mary. Supervisão: do sonho à ação- uma prática em transformação. In: FERREIRA. Naura. (Org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. São Paulo: Cortez, 2010.

SARMENTO, Manuel. **Gerações e alteridade**: Interrogações a partir da sociologia da infância. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n^o 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>> Acesso em: 09 nov 2014.

_____. Visibilidade social e estudo da infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. (Org.). **Infância (in) visível**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

SARMENTO, Manuel; SOARES, Natalia; TOMÁS, Catarina. Políticas Públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 25, 2007. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/ManuelJacintoSarmiento.pdf>> Acesso em: 01 nov 2014.

_____. **A reinvenção do ofício de criança e de aluno**. Atos de pesquisa em educação - PPGE/ME FURB ISSN 1809-0354 v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

SAVIANI, Dermeval. A Supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura. (Org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Moacyr. O trabalho articulador do coordenador pedagógico: a integração curricular. In: PLACCO, Vera; ALMEIDA, Laurinda. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

SILVA, A. P. S.; ROSSETTI-FERREIRA, M. Clotilde. **Desafios atuais da educação infantil e da qualificação dos seus profissionais**: onde o discurso e a prática se encontram? Anped 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/0707t.PDF>> Acesso em 15 set. 2014.

SIQUEIRA, Romilson Martins. **Do silêncio ao protagonismo**: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança. 2011, 222f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SOARES, Natalia; SARMENTO, Manuel; TOMÁS, Catarina. Investigação da infância e crianças como Investigadoras: metodologias participativas dos Mundos sociais das crianças. **Nuances: estudos sobre educação** – ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1678/1593>. Acesso em: 09 nov 2014.>

SOUZA, Vera. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. In: ALMEIDA, Laurinda; PLACCO, Vera (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 9.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

SOUZA, Vera; PLACCO, Vera. Entraves da formação centrada na escola: possibilidades de superação pela parceria da gestão na formação. In: ALMEIDA, Laurinda; PLACCO, Vera. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

ZUMPANO, Viviani. **O coordenador Pedagógico e o seu papel na formação continuada em serviço do professor de educação infantil (creche)**. 2010, 184f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado em Educação
 Linha de Pesquisa: Práticas pedagógicas e suas relações com a formação docente

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)²

1 TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA: A AÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CAMPO GRANDE-MS

2 PESQUISADORA : Ana Cristina Cantero Dorsa Lima CPF: 759.575.661-87 RG: 687.489
 SSP/MS Telefone: (67) 8175-8575 Endereço: Rua Dom Aquino nº 1849 ap 123 Ed Dom
 Aquino Cidade: Campo Grande/MS -e-mail: anadorsalima@gmail.com

3 ORIENTADORA: Nome: Marta Regina Brostolin CPF: 613.896.259-15 RG: 531 505
 SSP/SC Telefone: (67) 8444 0953 Endereço: Rua Abrão Julio Rahe nº 858 Cidade:
 Campo Grande/MS- Email: brosto@ucdb.br

Analisar a ação e intervenções do coordenador pedagógico que atua no Centro de Educação Infantil, verificar como as práticas pedagógicas dos coordenadores intervêm nas ações docentes dos profissionais que atuam nos CEINFs, identificar os fatores que dificultam e/ou facilitam as ações da prática docente e analisar as ações de formação continuada propostas pelos coordenadores pedagógicos quanto aos momentos de formação continuada nos CEINFS. A definição do tema principal “A ação do Coordenador Pedagógico no Centro de Educação Infantil”, foi pensada tendo como expectativa uma análise das práticas dos profissionais envolvidos voltados ao processo de construção do conhecimento na escola. Justificamos a escolha deste tema como forma de investigar a ação deste profissional, possibilitando-nos visualizar os modelos de formação continuada e os desafios que estão sendo enfrentados e desenvolvidos em busca de um atendimento adequado às crianças que se encontram no Centro de Educação Infantil.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Acredito ter sido suficientemente informado à respeito da pesquisa “A ação do Coordenador Pedagógico no Centro de Educação Infantil”. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, o instrumento de coleta de dados a ser utilizado, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Campo Grande-MS ____/____/____

Assinatura do informante

Nome: _____ RG _____
 Endereço: _____ Fone:() _____
 Data ____/____/____

Assinatura da pesquisadora

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1- De que maneira é estabelecida sua rotina de trabalho?
- 2- Você utiliza algum instrumento de acompanhamento do trabalho do professor?
- 3- Fale a respeito deste instrumento...
- 4- Como são organizados os horários de planejamento?
- 5- Quais são as problemáticas que dificultam seu trabalho em sala de aula?
- 6- Que sugestões você teria para minimizar as dificuldades?
- 7- Em relação aos aspectos facilitadores de seu trabalho, comente a respeito.
- 8- Como são organizados os momentos de formação continuada neste Centro?
- 9- De que forma as temáticas a serem trabalhadas são escolhidas?
- 10- Como é possível oferecer aos profissionais subsídios teóricos e práticos que contribuam no aprimoramento e enriquecimento em seu trabalho cotidiano?
- 11- O acompanhamento do coordenador pedagógico auxilia em quais aspectos seu trabalho?
- 12- Como você avalia a entrada deste profissional no quadro funcional do CEINF?
- 13- Quais as contribuições deste profissional você visualiza que melhorou seu trabalho?