



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

JORGIANA RICARDO PEREIRA

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O TRABALHO
OBSERVADO E AS PERSPECTIVAS DA COORDENADORA E DAS PROFESSORAS
DE UMA CRECHE MUNICIPAL**

FORTALEZA

2014

JORGIANA RICARDO PEREIRA

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O TRABALHO
OBSERVADO E AS PERSPECTIVAS DA COORDENADORA E DAS PROFESSORAS
DE UMA CRECHE MUNICIPAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosimeire Costa de Andrade Cruz

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Silvia Helena Vieira Cruz

FORTALEZA

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

P492c Pereira, Jorgiana Ricardo.

A coordenação pedagógica na educação infantil: o trabalho observado e as perspectivas da coordenadora e das professoras de uma creche municipal / Jorgiana Ricardo Pereira. – 2014.
272 f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.

Área de Concentração: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

Orientação: Profa. Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz.

Coorientação: Profa. Dra. Silvia Helena Vieira Cruz.

1. Coordenadores educacionais – Ceará – Atitudes. 2. Professores de creches – Ceará – Atitudes.
3. Prática de ensino – Ceará. 4. Educação pré-escolar – Estudo e ensino – Ceará. I. Título.

CDD 372.2107108131

JORGIANA RICARDO PEREIRA

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O TRABALHO
OBSERVADO E AS PERSPECTIVAS DA COORDENADORA E DAS PROFESSORAS
DE UMA CRECHE MUNICIPAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

Aprovada em: 30/09/2014.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Rosimeire Costa de Andrade Cruz (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Silvia Helena Vieira Cruz
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Denise Maria de Carvalho Lopes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

A Deus, por tudo o que representa em minha vida.

Ao meu pai, Antonio Jorge Soares Pereira (*in memoriam*) e a minha mãe, Antonia Ricardo Pereira, amor de minha vida, exemplo de perseverança, coragem e fé, por educar suas filhas para o caminho da verdade, justiça, humildade e respeito ao próximo e à vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, um pai amado no qual confio a minha vida e tudo que dela emana, por me fortalecer nos momentos difíceis e me fazer sempre acreditar nos meus sonhos e lutar pela conquista de cada um deles.

À minha querida orientadora, professora doutora Rosimeire Costa de Andrade Cruz, que também se tornou amiga, pela orientação sensível, segura, atenta e competente a este trabalho.

À professora doutora Silvia Helena Vieira Cruz, pessoa tão especial e querida por mim, a quem tanto admiro e respeito, que, com a máxima confiança, me deu a oportunidade de participar como bolsista do PROINFANTIL, conferindo-me a honra e alegria de compartilhar de seus conhecimentos, de sua tranqüilidade, ética, profissionalismo e generosidade, desde a graduação e, por ter contribuído com seu exemplo de pessoa para meu desenvolvimento pessoal e profissional. Agradeço, imensamente, por ter aceito o convite para coorientação a este trabalho, faltando menos de dois meses para sua defesa, pela leitura atenta, sensível e cuidadosa, bem como pelos momentos de orientações seguras e valiosas, fundamentais para finalização deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, que ministraram disciplinas importantes para minha formação pessoal e profissional e enriqueceram minha participação neste Programa.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, pelos esclarecimentos necessários que facilitaram a minha caminhada neste curso de mestrado.

À Secretaria Municipal de Educação por ter permitido a realização da pesquisa no Município.

Ao núcleo gestor da creche (diretora, coordenadora pedagógica e secretaria escolar) por terem permitido a minha inserção na Instituição.

À coordenadora pedagógica e as professoras, sujeitos da pesquisa, pela confiança e carinho.

Às professoras doutoras Silvia Helena Vieira Cruz e Denise Maria de Carvalho Lopes, pelas contribuições sobre o projeto, pelas conversas enriquecedoras e a gentileza em participar da minha banca de defesa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão de bolsa de estudo.

À professora doutora Sinara Almeida da Costa, pelo incentivo e apoio, desde que esta dissertação era um projeto.

À minha mãe, Antônia Ricardo Pereira, pelo exemplo de vida e força, por ter sempre acreditado nos meus sonhos e confiado em mim, bem como por saber que sempre poderei contar com seu apoio e amor.

À minha avó, Raimunda Rodrigues Ricardo (*im memoriam*) pelo amor incondicional que me concedeu e pelos eternos momentos felizes que vivemos juntas.

Às minhas irmãs, Jorginete Ricardo Pereira e Daniele Lino Alves, pela torcida e apoio na caminhada de minha vida até aqui.

A toda a minha família, amores de minha vida.

Ao meu noivo, Igor Silva Mendes, que, com paciência e carinho, me apoiou e me incentivou sempre nesse processo, pela compreensão de minha ausência em vários almoços, viagens e passeios tão importantes para nós.

À querida amiga Maria de Jesus Araújo Ribeiro, companheira de sempre e parceira certa em qualquer hora, pelas trocas e constantes diálogos estabelecidos sobre este trabalho, por todas as conversas (pessoais e profissionais) e por todas as inestimáveis contribuições oferecidas ao longo deste ensaio, fundamentais nos momentos complicados desse processo; pelas valiosas reflexões provocadas, pelas sugestões de leituras e empréstimos de fonte de pesquisa e pela oportunidade de aprendizado mediante sua experiência e conhecimento.

Aos amigos de estudo e conquistas profissionais, Lilianne Moreira Dantas, Flávio Muniz Chaves, Kátia Cristina Fernandes Farias, Márcia Vanessa Silva e Maria de Jesus Araújo Ribeiro, pela cumplicidade, companheirismo e encorajamento constantes, notadamente nos momentos de dúvidas, angústias, conquistas e alegrias.

A todos os amigos do curso de graduação em Pedagogia e do curso de Mestrado, pelos momentos felizes e desafiadores que vivemos juntos.

As queridas amigas Francinelma Ribeiro, Ireulene Feitosa, Maria Jotacília e Núbia Ribeiro, pela confiança, companheirismo e por apoiarem, torcerem e incentivarem minha escolha pelo Mestrado.

A todos os professores e professoras que passaram pela minha vida, pelo importante papel que desempenharam em minha formação básica e acadêmica.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo central investigar o trabalho da coordenação pedagógica e apreender a sua relação com as práticas pedagógicas docentes, apreendendo as perspectivas das professoras e da coordenadora pedagógica. Teve como aportes teóricos a Pedagogia da Educação Infantil, caracterizada por sua especificidade no âmbito da Pedagogia da Infância e da Pedagogia de forma geral (ROCHA, 1999). A metodologia alicerçou-se nos princípios da abordagem qualitativa. Em razão do interesse de compreender em profundidade o fenômeno focado, optou-se pelo estudo de caso (LUDKE; ANDRÉ, 1986; YIN, 2010). Os sujeitos foram uma coordenadora pedagógica e quatro professoras de uma creche municipal do Ceará que funciona em tempo integral. Foram realizadas seções de observação participante do cotidiano de trabalho da coordenadora pedagógica, no período de setembro a novembro de 2013, e entrevistas individuais semiestruturadas com a coordenadora pedagógica e as professoras, tendo como foco suas percepções sobre o trabalho da coordenação pedagógica e sua relação com as práticas pedagógicas docentes. A análise dos dados mostrou que o trabalho cotidiano da coordenação pedagógica na instituição pesquisada relaciona-se de forma pouco colaborativa para a constituição de práticas pedagógicas de boa qualidade por parte das professoras e não contribui para a construção da profissionalidade específica das professoras de Educação Infantil. A percepção da coordenadora pedagógica sobre o seu trabalho apoia-se na ideia de amor à profissão e às crianças e indica confiança em sua qualidade. Por outro lado, as professoras consideram que ele não atende as suas necessidades de orientação e acompanhamento e de gestão do trabalho pedagógico. Dessa forma, considerando a relevância do trabalho da coordenação pedagógica para a construção da qualidade da educação de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas em ambientes coletivos, conclui-se que é urgente a necessidade de conferir maior atenção e apoio técnico e pedagógico ao profissional que assume a coordenação pedagógica na Educação Infantil, com vistas a ampliar a qualidade do trabalho que desenvolve na primeira etapa da Educação Básica. A realidade revelada neste estudo fortalece argumentos existentes de que é preciso pensar o perfil do profissional que atua na Educação Infantil, neste caso, dos profissionais que assumem a coordenação pedagógica, dialogando para isso com suas necessidades de formação inicial e continuada.

Palavras-chave: Educação Infantil. Coordenação Pedagógica. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

The main objective of the present study is to investigate the work of the pedagogical coordination to observe their relationship with the faculty teaching practices, learning about the perspectives of teachers as well as the Educational Coordinator. The theoretical contributions were the pedagogy of early childhood education characterized by its specificity within the child pedagogy in general (ROCHA, 1999). The methodology is based in the principles of qualitative approach. Due to the interest to understand in depth the focused phenomenon, we chose the case study (LUDKE; ANDRÉ, 1986; YIN, 2010). The subjects were a pedagogical coordinator and four teachers from a full time municipal nursery school in Ceará. There were observations sessions with participants of the working daily life of the educational coordinator in the period of September to November 2013 and semi-structured individual interviews with the educational coordinator and teachers, focusing on their perceptions of the job of Education Coordination unit and their relationship with the faculty teaching practices. Data analysis showed that the daily work of teaching coordination in the researched institution relates little collaboratively to form good quality teaching practices by teachers and does not contribute to the construction of the particular professionalism of Early Childhood Education teachers. The perception of the educational coordinator about her work relies on the idea of love for the profession and to the children and shows confidence in its quality. On the other hand, the teachers consider that it does not meet their needs for guidance, monitoring and management of pedagogical work. Thus, considering the importance of the work of education coordination to build the quality of babies, small children and toddlers' education in collective environments, it is so concluded that there is an urgent need to give more attention, technical and pedagogical support to the professional who is in charge of the pedagogical coordination of Early Childhood Education with a view of enhancing the quality of the work on the first stage of Early childhood education. The reality revealed in this study strengthens existing arguments that we need to think about the profile of the professionals who operates in kindergarten, in this case the professionals who take the pedagogical coordination, talking about this with their needs for initial and continuing training.

Keywords: Early Childhood Education. Pedagogical Coordination. Pedagogical Practice.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Art.	Artigo
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Conselho Escolar
CE	Ceará
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEI	Centro de Educação Infantil
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CIEE	Centro de Integração Empresa-Escola
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
CP	Coordenação Pedagógica
CP	Conselho Pleno
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DS	Demanda Social
EC	Entidade Científica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FACED	Faculdade de Educação
FALC	Faculdade Aldeia de Carapicuíba
FCC	Fundação Carlos Chagas
FEBEMCE	Fundação do Bem-Estar do Menor do Ceará
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FVC	Fundação Victor Civita
G1	Grupo 1
G2	Grupo 2
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS	Lei Orgânica de Assistência Social
MEC	Ministério da Educação
NEE0A6	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Educação de 0 a 6 anos
PAI	Professora de Atividades Interdisciplinares
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PPPEI	Propostas Pedagógicas e Práticas em Educação Infantil
PROAP	Programa de Apoio à Pós-Graduação
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
RA	Reuniões Anuais
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAS	Secretaria de Assistência Social
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UUNDC	Unidade Universitária Federal de Educação Infantil Núcleo de Desenvolvimento da Criança
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO – REFLEXÕES SOBRE O PONTO DE PARTIDA E TEMAS INTERLIGADOS	13
2	CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	26
2.1	O envolvimento pessoal, acadêmico, profissional e político com a Educação Infantil: a construção da paixão por essa área	26
2.2	Coordenação pedagógica: um pouco de sua trajetória e história em âmbito nacional	36
2.3	Coordenação pedagógica na Educação Infantil: um olhar sobre as pesquisas brasileiras	44
3	BASES TEÓRICAS	56
3.1	Novos olhares sobre as infâncias, as crianças e a Educação Infantil	56
3.2	A especificidade do trabalho docente na Educação Infantil	69
3.2.1	<i>A profissionalidade específica do professor de Educação Infantil</i>	78
3.2.2	<i>A profissionalidade específica da coordenação pedagógica na Educação Infantil</i>	84
4	METODOLOGIA	91
4.1	O paradigma qualitativo	91
4.2	As questões da pesquisa	93
4.3	O locus do trabalho de campo	94
4.4	Os sujeitos da pesquisa	96
4.5	Os instrumentos de pesquisa	99
4.5.1	<i>A observação participante</i>	99
4.5.2	<i>As entrevistas</i>	103
4.5.3	<i>Outras estratégias de construção dos dados: questionário e consulta a documentos</i>	106
4.5.4	<i>A análise dos dados</i>	108
5	O CONTEXTO DA CRECHE PESQUISADA	110
5.1	Algumas informações sobre a criação, localização, população atendida e funcionamento atual da creche	110
5.2	Os profissionais da instituição	116
5.3	Um pouco mais acerca dos sujeitos da pesquisa	120

5.4	A estrutura física da creche pesquisada e algumas informações sobre os seus usos	124
5.5	Algumas palavras sobre a proposta pedagógica da instituição pesquisada ...	129
6	O TRABALHO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA CRECHE PESQUISADA	134
6.1	Recepção das crianças e suas famílias na entrada e organização da saída das crianças	135
6.2	Organização do café dos profissionais	138
6.3	Controle e distribuição de material	139
6.4	Orientação e acompanhamento ao trabalho das professoras	141
6.5	Organização de festas na instituição	145
6.6	Ações junto às crianças	147
6.7	Ações relacionadas à substituição de profissionais	149
6.8	Mediação de conflitos entre os profissionais da instituição	151
6.9	Atendimentos à comunidade	154
6.10	Planejamento de ações institucionais	155
6.10.1	<i>Reunião de pais</i>	155
6.10.2	<i>Planejamento pedagógico</i>	159
6.11	Decisões compartilhadas com o grupo gestor	164
6.12	Ações relacionadas à vida privada	165
7	O TRABALHO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA CRECHE PESQUISADA: A PERSPECTIVA DA COORDENADORA E DAS PROFESSORAS	168
7.1	A perspectiva da coordenadora pedagógica	168
7.2	A perspectiva das professoras	187
7.3	As perspectivas da coordenadora e das professoras: algumas considerações	217
8	CONSIDERAÇÕES “FINAIS”	221
	REFERÊNCIAS	232
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	247
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A COORDENADORA PEDAGÓGICA E AS PROFESSORAS	249

APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DO TRABALHO COTIDIANO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA CRECHE	251
APÊNDICE D – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DOS MOMENTOS DE PLANEJAMENTO COLETIVOS/ ESTUDO/ FORMAÇÃO NA INSTITUIÇÃO	255
APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA	256
APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS	258
APÊNDICE G – ROTEIRO PARA A CONSULTA À PROPOSTA PEDAGÓGICA DA CRECHE	260
APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO PARA COORDENADORA PEDAGÓGICA: PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL	261
APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO PARA AS PROFESSORAS: PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL	264
APÊNDICE J – QUESTIONÁRIO PARA DIRETORA: PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL	267
APÊNDICE L – QUESTIONÁRIO PARA SECRETÁRIA ESCOLAR: PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL	270

1 INTRODUÇÃO – REFLEXÕES SOBRE O PONTO DE PARTIDA E TEMAS INTERLIGADOS

O presente estudo situa-se na área da Educação Infantil. Tem como foco central de investigação a coordenação pedagógica em creches. A escolha desse tema é fruto de um interesse que emergiu da experiência como professora de Educação Infantil, especificamente em creche, da rede municipal de ensino de um município cearense.

Nesse contexto, chamava especial atenção a forma autoritária como a coordenadora pedagógica¹ desenvolvia o seu trabalho, especialmente as repercussões das decisões tomadas por essa profissional, relativas à forma como realizava seu trabalho na instituição, no meu fazer pedagógico. Algumas decisões tomadas pela coordenadora, sem diálogo com o grupo de professoras², as obrigavam a desenvolver uma prática pedagógica incoerente com os ritmos, interesses e necessidades das crianças.

Os tempos que compunham a rotina e as atividades que seriam desenvolvidas junto às crianças, por exemplo, eram estabelecidos pela coordenadora pedagógica e caracterizados pela rigidez dos horários de alimentação, higiene, brincadeira, contação de histórias etc. De acordo com Andrade (2007, p. 27), “[...] o estabelecimento de horários fixos para higiene, alimentação e sono a despeito das [...] necessidades e ritmos das crianças é indicativo da onipresença das relações de poder autoritárias no cotidiano da creche, semelhante ao que ocorre noutras etapas da educação.”

Vale ressaltar que os temas que norteavam o “trabalho com Projetos³” eram iguais para todas as turmas de Educação Infantil e o modo como esse trabalho deveria ser desenvolvido já chegava predefinido às professoras pela coordenadora pedagógica, que aceitava passivamente o que era determinado pela Secretaria Municipal de Educação (SME)⁴.

¹ Neste trabalho, as expressões “professor”, “coordenador pedagógico” e “diretor” serão empregadas no feminino quando se referirem aos sujeitos concretos, porque, historicamente, as instituições de Educação Infantil tem se constituído como espaços de atuação profissional, quase exclusivo, de mulheres. Nas referências gerais, será usado o masculino genérico ou o feminino, conforme o contexto.

² No breve relato da minha experiência como professora, sempre que for utilizado o termo “professoras”, estarei incluída nesse grupo e expressando a forma como percebia o trabalho da coordenadora pedagógica no contexto referido.

³ Barbosa e Horn (2008) apresentam relevante contribuição para o entendimento de como deve ser o trabalho com projetos na Educação Infantil, ao afirmarem que é uma situação, um interesse, uma necessidade, um problema real, um questionamento que surge do grupo com o qual se trabalha que deve orientar a forma como este trabalho será organizado. Nesse sentido, pressupõe uma construção coletiva entre professoras e crianças que progride não em função de determinações externas, mas com suporte nos interesses, ritmos e necessidades das crianças.

⁴ Diversas vezes a coordenadora pedagógica afirmava ter que seguir as determinações da SME, mesmo que estas fossem contrárias à legislação e aos recentes estudos realizados na área. Ressaltava que o grupo tinha que seguir tais determinações, enfatizando que seria ela a responsabilizada pelo não cumprimento destas.

Além disso, a coordenadora não acolhia outros temas de projetos propostos pelas professoras, originadas nas experiências vivenciadas com e pelo grupo de crianças com o qual trabalhavam.

Sobre os papéis assumidos pelas SME, que tem configurado a forma como as relações entre os profissionais do magistério têm sido estabelecidas no Brasil, Kramer (2002) destaca que o alvo de ação dessas secretarias, frequentemente, são os professores, em uma posição política que pode ser tanto de apoio e orientação às práticas como numa perspectiva que se caracteriza pela reprodução das formas de agir, “que tradicionalmente no Brasil têm levado as equipes das SME a colocar-se no centro da ação e, de maneira autoritária, a supor que nem as escolas nem os profissionais possuem as condições para assumir a produção do seu próprio projeto.” (KRAMER, 2002. p. 13).

Em meio a essa realidade, questionava, principalmente a respeito da não consideração da criança, sujeito histórico e de direitos, como centro do planejamento curricular, aspecto que deveria ser atendido nas propostas pedagógicas de Educação Infantil, conforme determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009b) e sobre a falta de consideração, por parte da SME, do direito da coordenadora pedagógica de dispor de autonomia na gestão pedagógica, administrativa e financeira da instituição, como define o Art. 15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394, de 20/12/96.

Considero importante destacar o fato de que o Centro de Educação Infantil (CEI), no qual exerci a função de professora, atendia crianças de dois a seis anos de idade, em período parcial e era um anexo⁵ de uma escola de Ensino Fundamental, e, em decorrência dessa condição, não tinha diretora. Assim, a coordenadora pedagógica exercia tanto a função de diretora quanto de coordenadora da creche e da pré-escola que funcionavam no CEI. É interessante pontuar que, embora a coordenadora pedagógica se reconhecesse apenas como coordenadora, afirmando não ser diretora, era ela, com o auxílio de uma secretária, que assumia o trabalho cabível à diretora realizar, ou que poderia ser compartilhado entre ambas, como, por exemplo, administração de pessoal, dos recursos materiais, pedagógicos, financeiros etc.

⁵ Os “anexos” são instituições de educação vinculadas a escolas municipais (que funcionam em prédios próprios do Município e, frequentemente, são chamadas de “escolas-mãe”, por terem ligadas a elas tais anexos), de cujos repasses financeiros dependem para a compra de materiais pedagógicos. Assim, os anexos funcionam em prédios alugados ou cedidos e não tendo uma equipe de gestores próprios; em sua maioria, possuem apenas uma coordenadora pedagógica e, quando muito, também uma secretária (BODIÃO; MAMEDE, 2004).

Não reconhecendo a dupla função que era obrigada a assumir, a coordenadora pedagógica parecia não perceber o quanto o excesso de trabalho, somado às demandas burocráticas, a impedia de atuar mais no campo pedagógico com as professoras.

Outro exemplo da forma pouco democrática de como as decisões eram tomadas pela coordenadora pedagógica referia-se à compra dos materiais que subsidiavam a atuação das docentes com as crianças. Em momento algum, havia diálogo com as professoras sobre o que seria mais necessário e adequado para o trabalho com as distintas faixas etárias atendidas pela instituição.

Nesse âmbito, também a elaboração da proposta pedagógica da instituição não se realizou com base em ampla participação democrática, envolvendo as professoras e os demais profissionais da instituição, a comunidade, as famílias e as crianças.

Assim, o princípio da gestão democrática do ensino, previsto na Constituição Federal (CF) de 1988, na LDB/1996 e em recomendações de documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação (MEC), como, por exemplo, a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2005) e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a), como também, as deliberações mandatórias contidas nas novas DCNEI (BRASIL, 2009b) não era considerado.

As DCNEI determinam que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios do Art. 6, incisos I, II, III:

I - Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; II - Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito a ordem democrática; III - Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009b, p. 2).

Tais princípios sugerem a participação das professoras e dos demais profissionais da instituição, dos pais/famílias/comunidade na construção da proposta pedagógica, considerando que esses princípios só podem ser garantidos se, além das condições materiais, eles forem respeitados.

Sobre os preceitos legais que garantem a presença ativa dos pais na construção das propostas pedagógicas, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei federal nº 8.069, de 13/07/90, por meio do parágrafo único do Art.53, determina que “é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.” Essa conquista também é garantida pela LDB/1996,

nos artigos que tratam das incumbências das instituições de educação e dos docentes, respectivamente, no Art. 12, inciso VI, e no Art. 13, inciso VI.

Contrariando tanto as determinações legais quanto as recomendações oficiais, em um dia “normal” de trabalho com as crianças, as professoras receberam a proposta pedagógica da instituição “pronta para assinar,” como se tivessem participado de sua elaboração. No momento, foi sugerida a realização de breve leitura do documento, que não tinha como ser realizada, pois o grupo de docentes estava na sala de atividades com as crianças e não foi permitido levá-lo para ler em casa.

O autoritarismo que marcava o modo como as decisões eram tomadas pela coordenadora pedagógica se materializava, também, por meio do trabalho do Conselho Escolar (CE). A exemplo disso, fui convidada por ela a participar deste colegiado. Recordo que fiquei muito feliz. Imaginava que esta seria uma ótima oportunidade para contribuir com a construção de uma gestão democrática⁶ na instituição. Entretanto, logo em seguida, ao indagar à coordenadora quando seria a primeira reunião e pedir a confirmação de que famílias e representantes da comunidade iriam participar, veio a decepção. Como resposta, obtive: “Nós não chamamos os pais porque eles não entendem muito das coisas, eles vêm apenas assinar a ata e a comunidade nem se interessa em participar⁷.” Diante desta resposta, argumentei que o funcionamento de um CE é caracterizado pela tomada de decisões coletivas por todos que o compõem. Nesta conversa com a coordenadora, ficou evidente que ela compreendia o CE como algo meramente formal, de modo que parecia existir apenas para atender a uma exigência da SME. Assim, semelhante ao que aconteceria com as famílias das crianças, também a minha participação consistiria apenas em assinar a ata de reuniões que não aconteceriam. Depois das argumentações que apresentei nesta conversa, a coordenadora pedagógica não mencionou mais a minha participação no suposto CE.

Essa situação revela que, na prática, o CE não atuava com a participação da comunidade escolar e local, conforme delibera a LDB/1996 (Art. 14, inciso II) e segundo

⁶ O conceito gestão democrática adotado neste trabalho alude fundamentalmente à participação “propriamente dita” da comunidade (pais/famílias) na partilha do poder, na tomada de decisões e não apenas em atividades de execução para a realização de eventos festivos (PARO, 2000). É importante ressaltar que a gestão democrática participativa e descentralizada é fruto do compromisso de todos os envolvidos no processo educacional. Isso remete a uma prática de discussão coletiva, pressupõe divisão de responsabilidades, estabelecimento das funções de cada um e deliberações sobre encaminhamentos e ações (PARO, 2000).

⁷ Diversos estudos (BORGHI, 1998; SPAGGIARI, 1999; ZABALZA, 1998) enfatizam a relevância de um trabalho integrado, em parceria entre famílias, comunidade e instituições de Educação Infantil para elevar a qualidade da educação oferecida às crianças, e apontado uma diversidade de meios para efetivá-la. Paradoxalmente, outras pesquisas (ANDRADE, 2002; CORRÊA, 2001; SALES, 2007) revelam que ainda há restrições a essa participação, ocorrendo geralmente de forma conflituosa, sobretudo, em decorrência da maneira preconceituosa como as famílias são vistas.

orientações de documentos publicados pelo MEC, como o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI)⁸ (BRASIL, 1998), que sugere a criação de conselhos e associações de pais como meios abertos de participação das famílias na gestão das instituições de Educação Infantil; a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2005), que indica a implantação do CE como estratégia à participação da comunidade escolar local; e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a), que apresentam como competência do Sistema de Ensino Municipal a garantia da gestão democrática por meio da fundação de conselhos escolares nas creches e pré-escolas públicas como forma de aperfeiçoamento da participação da comunidade⁹.

Vale destacar o fato de que, apesar de o CE ser reconhecido pela legislação como meio potencialmente favorável à promoção de uma participação democrática da família e da comunidade nas instituições de educação, pesquisas (CORRÊA, 2001; PARO, 2000) revelam que ele parece não estar servindo satisfatoriamente a essa função. Mostram que, mesmo nas instituições onde há discussões coletivas nesses colegiados, estes não constituem um foro expressivo de decisões tomadas coletivamente, tanto em razão do caráter formalista e burocrático que assume, quanto em virtude da posição ocupada pelos diversos segmentos que o compõem.

Assim, em face da experiência pessoal de professora, brevemente relatada, refletia acerca da:

- a) negação da garantia legal prevista na CF/1988 (Art. 206, inciso VI) de que o ensino será ministrado com base no princípio da gestão democrática, reafirmado com a LDB/1996 (Art. 3º, inciso VIII) e com o Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei 10.172 de 9/01/2001¹⁰ (BRASIL, 2001); e
- b) sobre o desrespeito ao direito das professoras de participarem da elaboração da proposta pedagógica, como definem a LDB/1996 (Art. 13, inciso I; Art. 14,

⁸ É importante destacar que, apesar do RCNEI ponderar que a relação de parceria que deve existir entre família e instituições de Educação Infantil faz-se necessária em função das características da faixa etária atendida e das “necessidades atuais de construção de uma sociedade mais democrática e pluralista” (BRASIL, 1998, v.1, p.75), a ideia da gestão democrática contida neste documento é pouco sólida. Mesmo apresentando várias propostas para que as instituições promovam uma relação de parceria com os pais ou responsáveis pelas crianças, não ressalta a importância dos CE como estratégia que poderá assegurar uma participação mais efetiva das famílias e da comunidade na democratização da gestão.

⁹ Além dessas publicações, específicas da área, reiterarem a importância dos CE para a gestão democrática, o MEC destaca, por meio de outros documentos, a importância desses conselhos para implementação de uma gestão democrática. Nesse sentido, pode ser citada a série de cadernos publicados como material de apoio ao Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (BRASIL, 2004).

¹⁰ Atualmente o PNE está expresso na Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014).

inciso I;) e alguns documentos (BRASIL, 1996a, 1998, 2005, 2006a) que orientam a política na área.

Sobre os impasses entre a legislação e a realidade de instituições de Educação Infantil, Andrade (2007, p. 16), em estudo realizado sobre a rotina da pré-escola, lembra que,

Apesar das conquistas obtidas, seja por meio da definição de um rol de regulamentações, documentos oficiais e leis [...] seja pela produção de conhecimentos assentados em um novo paradigma sobre desenvolvimento infantil, o contato com realidades concretas revela que ainda é abissal a distância que separa o cotidiano das instituições de Educação Infantil [...] dos avanços obtidos nos planos do discurso e da legislação.

Também no que concerne aos desencontros da legislação com relação à realidade, Campos (2008, p. 27) avalia: “[...] o divórcio entre a legislação e a realidade, no Brasil, não é de hoje. Nossa tradição cultural e política sempre foi marcada por essa distância e, até mesmo, pela oposição entre aquilo que colocamos no papel e o que de fato fazemos na realidade.”

Embora o incipiente diálogo estabelecido no CEI em que trabalhei com os avanços legais fosse gerador de muitas reflexões e questionamentos, não era somente acerca deste aspecto que me interrogava constantemente.

Assim, ainda na experiência docente retratada nesta introdução, outras questões, mais voltadas para a relação entre o trabalho da coordenadora pedagógica e as práticas pedagógicas das professoras foram sendo geradas, quais sejam: Por que a relação de trabalho da coordenadora pedagógica com as professoras é marcada pelo autoritarismo e não pelo estabelecimento de relações democráticas? Como a coordenadora pedagógica percebe o seu trabalho? Como nota as influências do trabalho que desenvolve naquele que é realizado pelas professoras? Como compreende a educação da criança pequena? Como dialoga com os novos conhecimentos elaborados sobre infâncias, crianças e Educação Infantil nas tomadas de decisões relativas aos seus fazeres diários? Sua formação constitui elemento diferenciador dessas percepções? De que forma? Como as professoras percebem o trabalho da coordenadora pedagógica e a influência deste nas práticas pedagógicas que desenvolvem junto às crianças? Por que a coordenadora pedagógica não dispõe das condições de trabalho, de autonomia e de formação necessárias para desenvolver seu exercício profissional de modo que atenda a critérios de qualidade que respeitem os direitos das crianças e das professoras?

Estudo realizado por Alves (2007) revela que as ações desenvolvidas pelas coordenadoras pedagógicas na Educação Infantil são marcadas por ambiguidades e paradoxos, semelhantes aos que vivenciei no CEI onde trabalhei, por exemplo, em relação à restrição à participação familiar, ao controle excessivo das propostas de trabalho das

professoras, entre outros. De fato, os discursos das coordenadoras pedagógicas identificados por essa autora indicam também “[...] restrição à participação familiar; pragmatização do conhecimento enquanto resposta imediata aos problemas da prática; controle sobre o trabalho do professor, desde a preparação até a realização.” (ALVES, 2007, p. 264).

É preciso enfatizar o fato de que, embora a atuação da coordenadora pedagógica interferisse de forma negativa no meu trabalho com as crianças, não desconsidero a ideia de que as suas posturas e ações estavam fortemente vinculadas às características do contexto de atuação profissional, marcado por limitadas condições de trabalho. Com efeito, pesquisas realizadas sobre a coordenação pedagógica revelam que faltam condições de trabalho básicas, de carreira e de formação, para concretizar suas atividades.

Waltrick (2008) destaca a inexistência de espaço próprio para a coordenação pedagógica. Algumas coordenadoras têm suas mesas nos corredores das instituições. Também ressalta que os salários são desmotivadores e chegam a ser inferiores aos das professoras, o que demonstra a deficiência dos planos de carreira e remuneração dessas profissionais.

Pallares (2010) denuncia a ausência de um trabalho dialogado entre coordenadoras pedagógicas e diretoras. A não definição de papéis dos sujeitos responsáveis pela gestão sobrecarrega a coordenação pedagógica com trabalhos burocráticos em detrimento dos pedagógicos.

Alves (2007), por sua vez, enfatiza noção de que a formação em Pedagogia ainda deixa lacunas em relação à especificidade da educação, especialmente, da Educação Infantil e da coordenação pedagógica, como também sobre a infância e sua história, a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

É importante destacar que as condições de trabalho, carreira e formação referidas nos estudos supracitados expressam algumas semelhanças com as vivenciadas pela coordenadora pedagógica do CEI onde trabalhei, como, por exemplo:

- a) a ausência de formação que melhor prepare para atuar na coordenação pedagógica de uma instituição de Educação Infantil;
- b) a falta de autonomia para realizar o trabalho de forma coletiva com o grupo de professoras e demais profissionais da instituição, o que era influenciado pela sua inserção na função por indicação política;
- c) os poucos recursos materiais e o receio de reivindicá-los junto à SME, especialmente, pelo receio de perder o cargo, de ser vista como alguém que não consegue realizar o trabalho sem “levar problemas à SME;”

- d) a necessidade de assumir dupla função (coordenação/direção), o que comprometia a qualidade do seu trabalho;
- e) o salário inferior ao das professoras; e
- f) a ausência de plano de carreira e remuneração¹¹.

Desta realidade, se destaca a “[...] ausência do poder público, uma vez mais, como um dos maiores responsáveis pela falta de formação e de condições dignas de trabalho.” (CORRÊA, 2001, p. 181).

É importante ressaltar que as diversas situações enfrentadas no meu contexto de atuação profissional que envolviam o trabalho da coordenadora pedagógica, causavam grande inquietação, sobretudo, em virtude das implicações do seu trabalho no meu fazer pedagógico, já referidas aqui, e aos estudos realizados na graduação em Pedagogia (2006/2011), na Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Embora as disciplinas deste curso não tivessem contemplado em seus programas questões específicas sobre a gestão e a coordenação pedagógica em nenhuma etapa da educação, os conhecimentos construídos nas disciplinas optativas da área de aprofundamento em Educação Infantil¹² possibilitaram-me conhecer a história da Educação Infantil, seus objetivos, as especificidades do atendimento às crianças pequenas, as conquistas legais para a área, os direitos das crianças, o que devem conter as propostas pedagógicas de creches e pré-escolas e como devem ser construídas. Assim, permitiram-me compreender melhor como devem ser a estrutura e o funcionamento de instituições de Educação Infantil. Deste modo, tais conhecimentos construídos sobre Educação Infantil me permitiram entender como deveriam ser organizadas, pela coordenadora pedagógica e grupo de professoras, as experiências de educação e cuidado a serem desenvolvidas junto às crianças, e me levaram a refletir criticamente sobre a experiência por mim vivenciada no CEI.

É importante chamar a atenção para o fato de que, embora os estudos propostos nas disciplinas de Educação Infantil tenham oferecido, indiretamente, elementos que me possibilitaram a apreensão de alguns aspectos da gestão e coordenação do trabalho

¹¹Vale ressaltar que, desde 1997, os estados e municípios dispõem de diretrizes (Resolução CNE/CEB nº. 3/1997; nº 2/2009c) que orientam e regulamentam a elaboração de planos de carreira e remuneração para os profissionais do magistério público. Estas cuidam de vários temas relacionados aos planos de carreira e remuneração que, ao serem desconsiderados, comprometem a qualidade do trabalho desses profissionais e, conseqüentemente, da educação, como, por exemplo: formação inicial e continuada, acesso a função, remuneração, progressão salarial por titulação etc. (BRASIL, 1997, 2009c).

¹²Somente em 2006, dez anos após a promulgação da LDB/1996, que reconheceu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, é que foram instituídas, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, que tornaram obrigatória a oferta de disciplinas teóricas e práticas sobre a Educação Infantil nos cursos de Pedagogia. (BRASIL, 2006).

pedagógico na Educação Infantil, este não me parece o melhor caminho para a formação inicial de professores. Assim, os cursos de Pedagogia precisam incluir em seus currículos disciplinas específicas sobre gestão e coordenação pedagógica na Educação Infantil.

Também entendendo a relevância da formação profissional para o trabalho da coordenação pedagógica, Bruno, Abreu e Monção (2010) destacam que a formação inicial de professores deve contemplar conhecimentos específicos das ações do coordenador pedagógico na Educação Infantil, haja vista que é nesses espaços de formação que se formam os diretores e coordenadores pedagógicos.

Alves (2007, p. 263) também considera “[...] importante que a formação de professores contemple o estudo específico da coordenação no campo da gestão escolar, tendo em vista a compreensão da historicidade da função, incluindo-se os estudos da área da supervisão escolar”, função historicamente ligada à origem da coordenação pedagógica. Pondera que a concepção da gestão democrática e suas formas de desenvolvimento na política educacional e no dia a dia das instituições devem ser eixos orientadores da formação inicial e continuada dos coordenadores pedagógicos. Compreende, ainda, que o conhecimento pedagógico em geral e, sobretudo, da Educação Infantil, é fundamental para o exercício profissional desses profissionais.

Foi no contexto de trabalho referido nesta introdução, marcado pela ausência de uma coordenadora pedagógica que atendesse às minhas expectativas de trabalho com crianças pequenas, constituídas com base nos estudos realizados na graduação, que pude perceber a relevância da função da coordenação pedagógica e de sua atuação na gestão educacional. Como já referido, essa falta era sentida, mais especificamente, na gestão democrática do trabalho pedagógico, tanto na articulação, construção e implementação de propostas pedagógicas que atendessem aos interesses e necessidades específicas das crianças, quanto no acompanhamento e orientação às práticas pedagógicas das professoras.

Neste estudo, partilho da ideia defendida por Alves (2007, p. 258), de que “[...] a coordenação pedagógica é uma função de gestão educacional, que tem o papel de mediação e articulação coletiva dos projetos e práticas educativas realizados nas escolas e nos CMEIs [Centros Municipais de Educação Infantil].” A autora acrescenta ser essencial que o coordenador pedagógico tanto se reconheça quanto seja reconhecido como um gestor, cuja função central é coordenar, ordenar e articular democraticamente um projeto educacional coletivo, isto é, com todos os profissionais da educação. Para ela, a direção e a coordenação das creches e pré-escolas têm papel importante na construção de um atendimento que

colabore para garantir às crianças que frequentam a Educação Infantil o recente direito conquistado à educação em instituições próprias, laicas, gratuitas e de boa qualidade.

Em relação ao conceito de qualidade, é importante pontuar que ele pode ser concebido de formas diversas, conforme o contexto social, histórico e cultural; portanto, não é neutro, mas relativo e baseado em valores (MOSS, 2008; ZABALZA, 1998). No Brasil, a discussão sobre qualidade da Educação Infantil “[...] implica necessariamente enfrentar e encontrar caminhos para superar as desigualdades no acesso a programas de boa qualidade¹³, que respeitem os direitos básicos das crianças e de suas famílias.” (BRASIL, 2006a, v.1, p. 23).

Bruno, Abreu e Monção (2010), ao refletirem sobre os subsídios que o coordenador pedagógico pode oferecer para a construção da qualidade das práticas pedagógicas das professoras na Educação Infantil, de modo a possibilitar o desenvolvimento integral das crianças, pressupõem que esse profissional desempenha papel relevante nas instituições de Educação Infantil, atuando como formador de professores.

Conforme Placco, Almeida e Souza (2011), há concordância no Brasil e no cenário internacional acerca da relevância da coordenação pedagógica para os processos educacionais, embora em alguns contextos essa função não seja exercida por um profissional em cada instituição. As autoras destacam que as tarefas do conselheiro escolar na França e no Canadá denotam semelhanças com o papel da coordenação pedagógica no Brasil, que, na perspectiva defendida por elas, se constitui em torno de três eixos: formação, articulação e transformação.

No sistema escolar da França, o conselheiro pedagógico tem o papel de ajudar os professores no âmbito pedagógico, acompanhando suas práticas e contribuindo nos processos de preparação, concretização e acompanhamento dos projetos da instituição educacional. Deste conselheiro são exigidos conhecimentos pedagógicos, didáticos e relacionais (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011).

¹³ O conceito de boa qualidade adotado neste trabalho tem como fundamento principal o atendimento aos direitos das crianças, das famílias e dos profissionais envolvidos no trabalho docente nessa etapa da educação, expressos no documento “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças,” publicado pelo MEC (BRASIL, 1995). Na primeira parte do documento, Maria Malta Campos detalha critérios para uma creche que respeita a criança; na segunda parte, Fúlvia Rosemberg destaca critérios para uma política e programas de creche que respeitem a criança. A pesquisadora aborda quais parâmetros da gestão devem ser adotados para garantir os direitos das crianças delineados na primeira parte do documento, cuja garantia está diretamente relacionada ao atendimento de alguns dos direitos das famílias e dos profissionais docentes, como, por exemplo: “A política de creche prevê a gestão democrática dos equipamentos e a participação das famílias e comunidade; “A política de creche reconhece que os adultos que trabalham com as crianças têm direito a condições favoráveis para seu aperfeiçoamento pessoal, educacional e profissional.” (ROSEMBERG, 1995, p. 32-35).

Em Quebec, há conselheiros pedagógicos nos níveis secundário, colegial e universitário. Suas atribuições são bastante abrangentes, dentre as quais se destacam,

[...] o aconselhamento do pessoal de ensino dos estabelecimentos escolares, relativamente à: implantação, desenvolvimento e avaliação dos programas de estudo; escolha e utilização de métodos, de técnicas, de equipamento e de material didático e pedagógico a fim de favorecer o desenvolvimento e a qualidade do ensino; importância de conhecer pesquisas, mudanças e inovações no domínio pedagógico; importância de informar-se sobre as exigências de evolução profissional, e empenhar-se em processos de avaliação contínua. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 11).

Na Itália, na região de Emília-Romanha, a legislação educacional “[...] impõe a presença do coordenador pedagógico como padrão qualitativo necessário para o credenciamento das creches.” (BONDIOLI, 2004, p. 117-118). No Brasil, algumas instituições de Educação Infantil, sobretudo as creches, funcionam apenas com o coordenador pedagógico, sem uma direção, o que o leva a se desdobrar para exercer função dupla, direção/coordenação.

É importante esclarecer a noção de que, ao destacar a relevância do papel da coordenação pedagógica para a qualidade do atendimento educacional na Educação Infantil, não estou desconsiderando as características dos contextos de trabalho em que as coordenadoras pedagógicas atuam, bem como as condições necessárias para a efetivação de um atendimento de boa qualidade, que não dependem somente de formação e compromisso profissional. Portanto, não pretendo, com isso, responsabilizar as coordenadoras pedagógicas pela qualidade do trabalho das professoras e do atendimento oferecido as crianças, mas destacar o importante papel que estas profissionais podem exercer na constituição de práticas pedagógicas de boa qualidade para as crianças, desde que lhes sejam garantidas condições de trabalho adequadas e formação inicial e continuada compatível com as exigências de suas funções. A efetivação desta qualidade está, também, intensivamente vinculada à implementação das políticas nacionais de Educação Infantil e, especialmente, das políticas municipais para área, considerando que é o município o maior responsável pela oferta do atendimento às crianças em creches e pré-escolas (BRASIL, 1996).

Além disso, é preciso enfatizar que tanto a experiência profissional relatada nesta introdução quanto os resultados de diversas pesquisas (ALVES, 2007; CUNHA, 2006; GOMES, 2011; PALLIARES, 2010; WALTRICK, 2008; ZUMPARNO, 2010) revelam que as coordenadoras pedagógicas das instituições de Educação Infantil possuem demandas bastante diversas que não podem mais ser desconsideradas pelas políticas públicas educacionais.

Ao realizar um levantamento das pesquisas realizadas no Brasil sobre a coordenação pedagógica na Educação Infantil, no período de 2006 a 2012, observei que, dos 354 trabalhos publicados sobre Educação Infantil pelas entidades científicas consultadas, apenas oito tiveram como foco de investigação a coordenação pedagógica, o que representa 2,25% deste universo.

Vale esclarecer que a preferência por este período (2006-2012) justifica-se pelo fato da demarcação temporal inicial representar uma década do reconhecimento jurídico da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica (LDB/1996). Além disso, constitui um tempo marcado por alterações significativas na legislação educacional¹⁴ que provocam mudanças na organização e gestão do atendimento na Educação Infantil e instituem novas demandas para as políticas públicas nesse campo. É importante mencionar, entretanto, os resultados¹⁵ do referido levantamento revelarem que tais alterações parecem não ter suscitado, ainda, no meio acadêmico, a necessidade de intensificação de estudos sobre a coordenação pedagógica na primeira etapa da Educação Básica.

Logo, tem destaque a urgência de realização de pesquisas sobre a coordenação pedagógica que discutam o seu papel nas instituições de Educação Infantil; a formação inicial e continuada necessária para seu exercício profissional em creches e pré-escolas; as condições imprescindíveis para a realização do seu trabalho; a relevância do seu trabalho para a promoção da qualidade do atendimento oferecido às crianças pequenas; a influência do trabalho da coordenadora pedagógica nas práticas docentes na perspectiva das professoras; a relação do trabalho da coordenação pedagógica com as práticas pedagógicas das professoras, na perspectiva das docentes e da coordenadora pedagógica etc. Este último aspecto teve destaque, tanto no levantamento da produção sobre coordenação pedagógica, realizado por ocasião deste trabalho, como em conclusões de outros estudos¹⁶ sobre o tema, como questão importante que carece ser investigada.

¹⁴Dentre estas mudanças, destacam-se: a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172/2001, que estabelece metas para ampliação da oferta da Educação Infantil (BRASIL, 2001); a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI, que buscam atender e dialogar com os novos desafios postos para a área (BRASIL, 2009a); a criação da Lei 11.494/2007, que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, o qual destina recursos para o financiamento de toda a Educação Básica (BRASIL, 2007); a Emenda Constitucional nº 53, de 2006, que redefiniu a faixa etária da Educação Infantil de zero até cinco anos (BRASIL, 2006b); e a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que tornou obrigatória a matrícula dos quatro aos 17 anos de idade (BRASIL, 2009d); e a promulgação do parecer do CNE/CEB Nº:17/2010 que define as normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas às universidades federais, suas autarquias e fundações (BRASIL, 2010).

¹⁵Os resultados deste levantamento encontram-se no segundo capítulo desta dissertação, precisamente, na seção 2.3.

¹⁶Ver, por exemplo, Geglio (2010).

Destaca-se a idéia de que é o foco na relação entre o trabalho da coordenação pedagógica e as práticas pedagógicas das professoras que diferencia os objetivos deste estudo das pesquisas brasileiras supracitadas sobre essa função na Educação Infantil. Mencionado foco subsidiou a elaboração dos objetivos dessa dissertação, os quais expressam os principais questionamentos, já mencionados aqui, feitos durante meu exercício profissional de professora de Educação Infantil.

Assim, conforme evidenciado, o objeto de pesquisa deste estudo é o trabalho da coordenação pedagógica na Educação Infantil. Seu **objetivo geral** consistiu em investigar o trabalho da coordenação pedagógica e sua relação com as práticas pedagógicas docentes, buscando apreender as perspectivas das professoras e da coordenadora pedagógica de uma creche da rede municipal de um município cearense. Os **objetivos específicos** foram:

- a) caracterizar o trabalho da coordenação pedagógica na creche investigada;
- b) identificar a percepção¹⁷ da coordenadora pedagógica sobre o seu trabalho na instituição e sua relação com as práticas pedagógicas das professoras;
- c) identificar a percepção das professoras sobre o trabalho da coordenação pedagógica e a relação deste com suas práticas pedagógicas desenvolvidas na creche.

¹⁷O termo percepção é utilizado neste trabalho como sinônimo de concepção, perspectiva, visão, compreensão e pensamento. Conceitualmente, significa formas diversas de apreensão e interpretação da realidade. Conforme Emiliani e Molinari (1998), indica uma multiplicidade de possíveis dimensões para descrever o que pensam os sujeitos.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Este capítulo tem como finalidade contextualizar o objeto de investigação. Inicialmente, é narrado, de forma breve, como ocorreu a minha inserção na educação, identificando a gênese do meu envolvimento com a Educação Infantil, por considerá-lo fundamental na sensibilização, no questionamento e criticidade experienciados na atuação docente. Nesse sentido, os sentimentos suscitados por ocasião do referido envolvimento foram fundamentais na definição do objeto de pesquisa. Em seguida, são mostrados indicativos sobre a coordenação pedagógica – sua história em âmbito nacional e sua presença nas pesquisas brasileiras.

2.1 O envolvimento pessoal, acadêmico, profissional e político com Educação Infantil: a construção da paixão por essa área

Refletir acerca do meu envolvimento com a Educação Infantil se constitui uma oportunidade que considero importante para dialogar um pouco com alguns aspectos vinculados diretamente à escolha pelo curso de Pedagogia. Implica, também, retomar algumas das situações que explicam a minha inserção profissional na educação.

Nesse sentido, primeiramente é necessário mencionar que a opção pelo curso de Pedagogia aconteceu, sobretudo, por conta da minha condição socioeconômica, em razão da necessidade de trabalhar durante o dia. Isso era requisito para continuar morando em uma cidade onde poderia cursar uma faculdade, caso contrário, teria que voltar para Mineirolândia, Distrito do município de Pedra Branca – interior do Ceará, onde morava com minha família antes de mudar-me para Fortaleza. Desse modo, não era possível afastar-me do trabalho para dedicar-me somente aos estudos. O desejo de cursar uma faculdade era intenso, pois acreditava que esse seria o caminho para conquistar uma condição de vida melhor, para mim e para minha família.

Nesse sentido, Elias (1994) indica que no coração das sociedades se abre um espaço para as decisões pessoais. Apresentam-se momentos que podem ser aproveitados ou perdidos, aparecem situações em que se tem de fazer escolhas, e essas escolhas vão ser materializadas com suporte na condição social de cada um e delas pode depender tanto o destino pessoal imediato, quando o da família.

Nesta perspectiva, a opção pelo curso superior em que iria ingressar pautou-se em alguns critérios: primeiro, ser oferecido em uma Universidade pública, devido à ausência de

condições de arcar financeiramente com as despesas de uma faculdade particular; segundo, funcionar no período noturno, haja vista a necessidade de trabalhar durante o dia; terceiro, ser pouco concorrido, porque não me sentia preparada para enfrentar uma concorrência alta, tanto pelo fato de sempre ter estudado em escolas públicas como também, por ter pouco tempo para estudar; e quarto, ser da área de meu interesse – Ciências Humanas. Desta área, o curso mais desejado era Psicologia, mas a elevada concorrência e a falta de oferta no período noturno não atendiam aos critérios apontados.

Foi esse cenário que impulsionou minha entrada no curso de Pedagogia da FACED/ UFC, em agosto de 2006, tendo em vista que este foi o único curso que, naquela ocasião, atendeu aos quatro critérios mencionados anteriormente. É importante mencionar que antes de definir tais critérios, que passaram a orientar a minha escolha pelo curso superior, havia tentado uma vez o exame vestibular na UFC, para o curso noturno de Administração e duas vezes na Universidade Estadual do Ceará (UECE), para o curso noturno de Serviço Social.

Vale ressaltar que essa forma de inserção em um curso superior não constitui unicamente um traço de uma pessoa singular. Sem pretender generalizações, é importante mencionar que Saraiva e Ferenc (2010), em pesquisa sobre a escolha profissional do curso de Pedagogia por estudantes de uma instituição pública de ensino superior, demonstram que tal escolha não representa a primeira opção dos estudantes, sendo consequência da não aprovação em outros cursos pretendidos; da proximidade do curso com outro curso almejado, como a Psicologia; da baixa concorrência, quando comparado com cursos mais valorizados socialmente; da possibilidade de ascensão social, econômica e cultural; da sua oferta no período noturno, o que possibilita conciliar estudo e trabalho.

Além disso, diversos estudos, como os de Brandão (2004), Jesus (2008) e Silva (2003) revelam que a concorrência é um dos fatores de semelhança na escolha do curso universitário feita por estudantes pobres, negros, de família de baixa-renda e oriundos de escolas públicas.

Silva (2003), ao discorrer sobre o percurso de jovens pobres para a universidade, pondera que a preocupação com a concorrência se relaciona com as possibilidades concretas de aprovação, uma vez que as dificuldades que esses jovens precisam transpor para passar no concurso vestibular são bem conhecidas por eles.

Brandão (2004) revela que as aprovações nos concursos vestibulares de estudantes que frequentam cursos pré-vestibulares destinados a negros carentes se concentram em cursos da área de Ciências Humanas, particularmente nas licenciaturas, e que cursos

tradicionalmente considerados de maior prestígio social, como, por exemplo, Medicina, Direito e Engenharia, não são cogitados por esses estudantes.

Jesus (2008), por sua vez, ao ponderar sobre as representações relativas à escolha profissional de estudantes de família de baixa-renda e oriundos de escolas públicas, aponta que a complexidade marcante de escolha desses estudantes ao decidirem se preparar para o exame vestibular envolve aspectos como, por exemplo, o fato de esta preparação ter implicações na entrada imediata no mercado de trabalho, a necessidade de ter que contribuir com a renda familiar, preocupações com o custeio dos estudos etc. Além disso, os estudantes enfrentam dilemas relacionados à inquietação acerca do curso a ser escolhido. Sobre este último aspecto o autor destaca:

Esse processo de escolha não muito simples também está presente nos estudos educacionais, que já vem debatendo os critérios utilizados pelos jovens de meios populares para a escolha do curso universitário. Quase sempre o curso menos concorrido não é a primeira opção do vestibulando de família de baixa-renda, este só passa a ser em decorrência de insucessos sucessivos ou da necessidade de aprovação imediata. (JESUS, 2008, p. 11).

Sobre a paixão construída pela educação, especificamente, pela Educação Infantil, esta se iniciou pela inquietação que sentia quando aluna do curso de Pedagogia noturno da FACED/UFC, que não tinha previsto no currículo¹⁸, disciplinas que abordassem a educação da criança pequena. Nessa situação, comecei a indagar-me sobre algumas questões, quais sejam: Como eu seria professora de Educação Infantil sem saber trabalhar com crianças pequenas, sem conhecer a história e as teorias que fundamentariam minha prática pedagógica com elas? Não seria no curso de Pedagogia que eu teria que aprender sobre esses temas? Tudo isso me inquietava.

Foi por meio de uma amiga¹⁹, também estudante do curso de Pedagogia noturno, que havia se matriculado em algumas disciplinas no período diurno, que descobri a existência de uma área de aprofundamento em Educação Infantil na FACED, de caráter optativo. Esta

¹⁸É importante esclarecer que, na ocasião, conforme o currículo do curso de Pedagogia noturno oferecido pela FACED/UFC, as disciplinas eram todas voltadas para o Ensino Fundamental e, sobretudo, para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dessa forma, também os estágios supervisionados aconteciam em turmas de EJA. A justificativa utilizada pela coordenação do curso de Pedagogia para essa realidade apoiava-se no fato de que à noite não funcionavam instituições de Educação Infantil, impossibilitando a realização de estágios nessas instituições. Contraditoriamente, esta posição não impede que o profissional formado em Pedagogia no curso noturno desta faculdade venha atuar como docente na Educação Infantil.

¹⁹Trata-se de Bárbara Caline Paiano, amiga importante nesse processo, pois indicou a possibilidade de cursar no período da tarde algumas das disciplinas específicas da área de Educação Infantil. Vale ressaltar que a divulgação, pela coordenação do curso, acerca da existência dessas disciplinas para estudantes do curso noturno era quase inexistente. O que sabíamos, por intermédio de nossos pares, é que elas eram ofertadas para os estudantes do curso diurno.

área, na ocasião, era composta pelas disciplinas: Fundamentos da Educação Infantil; Fundamentos Psicogenéticos da Educação; Psicomotricidade; O Brinquedo como Mediador do Desenvolvimento da Criança; Literatura Infantil e Educação da Criança; Organização das Experiências de Ensino-Aprendizagem na Educação Infantil; e Prática de Ensino na Educação Infantil (CRUZ, 2008).

Essas disciplinas só eram ofertadas pela manhã e à tarde. Como trabalhava das 8 às 14 horas, em 2008, no quarto semestre de Pedagogia, cursei a disciplina Fundamentos da Educação Infantil, à tarde.

A mencionada disciplina tinha por objetivo situar o estudante quanto à história da infância e da Educação Infantil no Brasil; discutir funções que o atendimento a infância tem assumido; legislação, situação atual e desafios da área (CRUZ, 2008). Essa disciplina possibilitou-me o primeiro contato com textos específicos sobre a história da educação de crianças pequenas e com uma instituição de Educação Infantil. Era parte de suas atividades a realização de uma visita a uma creche ou pré-escola para conhecer o seu funcionamento organizacional, equipe de funcionários, clientela atendida, rotina, proposta pedagógica e estrutura física. A visita possibilitava uma caracterização geral da instituição.

O encantamento com os conhecimentos advindos da participação na referida disciplina foi gerador do desejo de cursar as outras disciplinas dessa área, o que só foi possível no ano seguinte, quando ingressei como bolsista de extensão no Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL)²⁰. A remuneração recebida pela bolsa de extensão possibilitou-me solicitar o desligamento do trabalho e dedicar-me somente aos estudos, passando a estudar, também, pela manhã.

No percurso acadêmico da graduação, no entanto, não foi possível cursar todas as disciplinas da área de aprofundamento em Educação Infantil, uma vez que elas não eram ofertadas com a frequência necessária.

Acerca desse aspecto, Cruz²¹ (2008), ao discorrer sobre a formação do professor e do pesquisador na FAGED/UFC, lamenta não ser possível atender a todos os estudantes da

²⁰O PROINFANTIL é um programa de formação inicial para professores em exercício na Educação Infantil que não possuem a formação mínima exigida na legislação vigente. Oferece um curso de nível Médio na modalidade normal com formação pedagógica específica para a Educação infantil e foi criado com a finalidade de elevar o nível de qualidade do ensino no País. Foi desenvolvido pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) em parceria com estados e municípios. (BRASIL, 2005c). Na UFC, este programa foi coordenado pela prof^a Dra. Silvia Helena Vieira Cruz.

²¹Professora titular da FAGED/UFC, integra o grupo de docentes que atuam na Educação Infantil na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, na linha de pesquisa Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança, particularmente, no eixo Educação Infantil: práticas pedagógicas e formação de professores.

graduação interessados nas disciplinas da área de aprofundamento em Educação Infantil, sobretudo, porque são apenas três docentes atuando na área – na graduação e na pós-graduação. Com efeito, a professora destaca que as docentes não têm condições de “[...] oferecer as disciplinas com a frequência que seria necessária.” (CRUZ,²² 2008, p. 229). Além disso, pondera que são feitas restrições em relação à oferta de algumas disciplinas para o curso noturno, pela necessidade de maior presença dos estudantes em instituições de Educação Infantil. Assim sendo, as disciplinas Organização das Experiências de Ensino-Aprendizagem na Educação Infantil e Prática de Ensino na Educação Infantil são oferecidas apenas para o curso diurno.

Alguns estudos (MARTINS, 2007; SILVA, 2005) apontam, ainda, alguns limites e possibilidades à formação de pedagogos para atuar na Educação Infantil.

Martins (2007), ao pesquisar o lugar que a Educação Infantil ocupa no curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, sob o olhar dos estudantes, revela que a abordagem a Educação Infantil não perpassa todo o curso, mas se perfaz localizada apenas nas disciplinas de fundamentos educacionais, como, por exemplo, Sociedade Cultura e Infância, Arte-Educação, Psicologia e História da Educação. A pesquisadora defende a necessidade de que as discussões sobre a educação da criança pequena estejam presentes em várias disciplinas do curso, sendo, portanto, fundamental a compreensão de que os debates sobre a Educação Infantil se realizem em todos os espaços acadêmicos.

Silva (2005), ao analisar a experiência de cinco cursos de Pedagogia de universidades federais que realizam a formação de docentes para Educação Infantil, menciona que a presença das disciplinas sobre jogos, brincadeiras e artes compõe o conjunto das disciplinas específicas da formação para a Educação Infantil. Revela, ainda, que, dos cursos pesquisados, apenas um utiliza o termo Educação Infantil, pois os demais são identificados como Habilitação para a Pré-Escola, o que denota a permanência da priorização da formação de professores para crianças de quatro a seis anos de idade, em relação às de zero a três anos. A autora conclui que,

[...] estão presentes nos cursos de pedagogia dois modelos de formação de professores: o escolar, que é o mais antigo, mais consolidado e mais presente por conta da influência do modelo do ensino fundamental. E um projeto de educação infantil que, tendo como base, a pedagogia da infância, busca uma forma diferente e específica para o trabalho com crianças pequenas, uma pedagogia que procure respeitar as especificidades das crianças e da educação infantil, levando em

²²Professora titular da FAGED/UFC, integra o grupo de docentes que atuam na Educação Infantil na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, na linha de pesquisa Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança, particularmente, no eixo Educação Infantil: práticas pedagógicas e formação de professores.

consideração: o tempo que as crianças permanecem nas instituições de educação infantil; as atividades realizadas que envolvem os cuidados com o corpo; a pouca idade das crianças, inclusive bebês; a importância que o lúdico e as brincadeiras espontâneas têm nessa faixa etária; a presença do imprevisto; as múltiplas e diversas linguagens infantis; a importância da participação das famílias. Enfim, *é possível apontar a presença, ainda que incipiente de uma tendência à incorporação destes temas nos cursos de pedagogia analisados.* (SILVA, 2005, p. 172-173, grifos meus).

É importante chamar a atenção para o fato de que, atendendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006), que tornaram obrigatória a oferta de disciplinas teóricas e práticas sobre a Educação Infantil nos cursos de Pedagogia, a FAGED/UFC reformulou o currículo do curso de Pedagogia, que começou a vigorar no primeiro semestre de 2007. Esta reformulação, embora positiva para a formação docente, não resolveu os problemas dos estudantes do curso noturno, da FAGED/UFC, em relação à necessidade das disciplinas relativas a Educação da criança pequena, pois o currículo continuou concentrado apenas no Ensino Fundamental e os estágios supervisionados persistiram nas turmas de EJA. Pelo contrário, referida reestruturação curricular limitou, ainda mais, a oferta das disciplinas da área de aprofundamento em Educação Infantil para os alunos do curso noturno, pois as docentes desta área tiveram que assumir, prioritariamente, as disciplinas obrigatórias do curso diurno, o que as sobrecarregava.

Deste modo, tendo ingressado no curso de Pedagogia no segundo semestre de 2006, cursei algumas disciplinas sobre Educação Infantil na área de aprofundamento, e outras no novo currículo – para isso concorria a vagas que não eram ocupadas pelos estudantes do curso diurno.

Assim, da área de aprofundamento cursei as disciplinas Fundamentos da Educação Infantil e Fundamentos Psicogenéticos da Educação. Do novo currículo cursei: Práticas Lúdicas, Identidade Cultural e Educação (equivalente à disciplina O Brinquedo como Mediador do Desenvolvimento da Criança); Propostas Pedagógicas e Práticas de Educação Infantil (equivalente à disciplina Organização das Experiências de Ensino-Aprendizagem na Educação Infantil); e Estágio Educação Infantil (equivalente à disciplina Prática de Ensino na Educação Infantil).

Todas as disciplinas sobre Educação Infantil foram importantes para consolidar o meu entusiasmo pela área, mas gostaria de destacar a relevância que teve a disciplina “Estágio Educação Infantil” para minha formação e definição profissional – ser professora de Educação Infantil, trabalhar, estudar e pesquisar nessa área. Durante esse estágio supervisionado convivi com as crianças em um ambiente coletivo de educação, observei, interagi e estabeleci vínculos com elas, o que me possibilitou conhecê-las melhor. Além disso,

tive a oportunidade de observar, de forma participativa, a prática pedagógica da professora da turma e refletir sobre ela, assim como desenvolver algumas práticas pedagógicas por meio da elaboração e desenvolvimento de um projeto que partisse dos interesses e necessidades das crianças. Estas experiências possibilitaram-me compreender como as teorias estudadas sobre o desenvolvimento infantil e os conhecimentos acerca da educação da criança pequena são fundamentais para que possamos planejar ações de educação e cuidado coerentes com suas necessidades, gostos, disponibilidades e possibilidades.

Ainda na graduação, outra experiência que considero fundamental na consolidação do meu envolvimento e paixão pela Educação Infantil, aconteceu no período de maio de 2009 a julho de 2011, quando tive a oportunidade de ser bolsista de extensão do PROINFANTIL, já mencionado. Esta experiência permitiu-me a participação em vários momentos de formação específica sobre Educação Infantil, oferecidos aos profissionais que estavam em formação nesse Programa, bem como a convivência com professoras pesquisadoras da área, que defendem e lutam pela garantia do direito das crianças a uma Educação Infantil de boa qualidade.

Os conhecimentos construídos nas disciplinas sobre Educação Infantil durante a graduação em Pedagogia e as experiências de formação oferecidas pelo PROINFANTIL foram primordiais para o meu exercício profissional como professora em creches e pré-escolas (públicas e privadas) e como coordenadora da equipe técnica de Educação Infantil da SME de um município cearense. Essas experiências profissionais ocorreram no curto período de 2011 a 2012, mas foram essenciais para a construção da minha identidade profissional.

A atuação docente iniciou-se em creches da rede privada, em dezembro de 2010. É importante mencionar que nesse período não tinha habilitação para atuar como professora, pois não possuía a formação em nível médio, na modalidade Normal, e ainda estava cursando o penúltimo semestre do curso de Pedagogia. A instituição de Educação Infantil, no entanto, não interpôs nenhum impedimento para minha contratação, embora, desde 1996 a LDB tenha instituído a obrigatoriedade da formação em nível superior, em cursos de licenciatura para atuar como docente na Educação Básica, admitindo como formação mínima a oferecida em nível médio, na modalidade Normal, para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental (BRASIL, 1996).

Sobre este aspecto, Ávila e Xavier (1997), um ano após a promulgação da LDB/1996, já enfatizavam que algumas das determinações desta lei estão distantes de serem efetivadas no cotidiano das instituições de Educação Infantil. O desrespeito à exigência de formação inicial das professoras, especialmente das que atuam em creches, é um exemplo

disso. Nota-se que, passada mais de uma década da promulgação da referida Lei, tal reflexão continua ainda bastante atual.

Situação ainda mais grave ocorreu no meu ingresso na rede pública. No primeiro semestre de 2011, antes de concluir o curso de Pedagogia, submeti-me a uma seleção pública para professores em um município cearense e fui aprovada.

Ao receber a convocação para assumir o cargo, imaginava que isso não seria possível porque não possuía a formação mínima exigida pela legislação e a conclusão do curso superior em Pedagogia só aconteceria no final do semestre. Para minha surpresa, ao indagar aos responsáveis pela lotação de professores sobre a possibilidade de o município aceitar uma declaração de que estava concluindo o curso de Pedagogia, foi informada que o certificado de Ensino Médio era suficiente. Em momento algum, foi questionado o fato de o Ensino Médio não haver ocorrido na modalidade Normal.

Este caso revela-se muito grave, sobretudo, por se tratar de uma seleção pública regulamentada por edital amplamente divulgado, e dessa forma, exposta a diversos órgãos fiscalizadores. Onde estão esses órgãos que permitem que episódios como esse continuem acontecendo? Qual o significado de uma legislação que não é respeitada por gestores municipais e estaduais, portanto, é classificada de “letra morta?” Ante, pois, omissão de órgãos fiscalizadores e da fragilidade de movimentos sociais que exijam o respeito às leis que buscam assegurar uma boa qualidade para a educação das crianças, quem assumirá esse papel?

Kramer (2008, p. 119), ao discorrer sobre questões e tensões envolvidas na formação de profissionais de Educação Infantil, destaca a idéia de que,

Na Educação Infantil, convivemos com paradoxos de uma realidade onde diferentes instâncias (Federal, estadual, municipal) e instituições atendem as crianças de 0 a 6 anos fazendo exigências diferenciadas não só quanto à formação inicial, como também quanto ao processo de formação. Esse quadro se agrava quando, no contexto atual, são feitas “leituras” diferenciadas da legislação em vigor, em especial no que se refere ao profissional que atua em creches e pré-escolas.

Para Cruz (2010), o professor é o profissional mais importante para a qualidade das experiências oferecidas às crianças em creches e pré-escolas. Assim, a autora considera ser indispensável que tanto sua formação inicial quanto a formação continuada sejam focalizadas pelas políticas públicas. Citada autora avalia que o MEC tem demonstrado preocupação com a formação inicial e continuada dos docentes da Educação Básica. Aponta que esse cuidado pode ser observado em diversas ações, como: a elaboração, pelo CNE, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica

(CNE/CP nº 1/2002) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (CNE/CP Nº 1/2006); a implementação do PROINFANTIL e a oferta de curso de Especialização em Educação Infantil desde 2010²³.

Ainda sobre a atuação docente na Educação Infantil sem a formação exigida pela legislação educacional, vale ressaltar que esta realidade não é uma particularidade do Estado do Ceará, ocorrendo, também, em distintas regiões brasileiras. Tal afirmação é confirmada pelo número de professores atendidos pelo PROINFANTIL, sobretudo, em decorrência do grande número de professores atuantes na Educação Infantil em diversos estados brasileiros sem a formação mínima necessária²⁴ (BRASIL, 2005c).

De acordo com Souza (2011), esse Programa formou, em nível médio, na modalidade Normal, no grupo-piloto, 782 professores; no Grupo I, 1.448; no Grupo II, 1.643 e no Grupo III, aproximadamente, 12.600. Estes números representam, em parte²⁵, a quantidade de professores que, àquela época, atuavam na primeira etapa da Educação Básica sem a formação mínima, o que evidencia o desrespeito à formação inicial de professores para atuar na Educação Infantil prevista na legislação. Nota-se, assim, que uma das principais conquistas jurídicas da área é, ainda, desconsiderada em muitos estados e municípios do Brasil.

Percebe-se, então, que as conquistas legais, por si, não garantem as mudanças necessárias para que, na prática, a legislação seja respeitada e contribua para ampliar a qualidade do atendimento oferecido às crianças em creches e pré-escolas. Em relação aos direitos, conquistados legalmente, na avaliação de Bobbio (1992, p. 25), o grande desafio da sociedade contemporânea não está nos aspectos específicos e detalhados por decretos, pareceres, resoluções, entre outros, e sim na sua proteção. Desta forma, “o problema não é tanto de justificá-los [os direitos], mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político.”

²³A oferta deste curso para professores, coordenadores e diretores de creches e pré-escolas das redes públicas e para técnicas das SME responsáveis pela Educação Infantil, foi implementada em 2010, pelo MEC, em parceria com as Universidades Federais (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2012).

²⁴O PROINFANTIL teve início em 2005, com um Grupo Piloto, envolvendo quatro estados - Ceará, Goiás, Rondônia e Sergipe. Em 2006, começou o trabalho do Grupo I, desta vez, em seis estados - Alagoas, Amazônia, Bahia, Ceará, Piauí e Rondônia. No ano de 2008, teve início o trabalho de mais um grupo deste programa, o Grupo II, com a participação de nove estados - Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Pernambuco, Rondônia e Sergipe. Em 2009, com o objetivo de ampliar e encerrar as ações do Programa, teve início o Grupo III, que envolveu 18 estados - Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima e Sergipe. (SOUZA, 2011).

²⁵Embora o curso tenha sido oferecido para todas as regiões do país, a adesão ao Programa, por parte dos estados e municípios da federação, era facultativa (BRASIL, 2005c).

No percurso profissional na Educação Infantil, ainda por ocasião da minha aprovação na seleção de professores, em 2012, fui convidada a assumir a função de coordenadora da equipe técnica de Educação Infantil da SME do mesmo município onde trabalhei como professora.

Esta experiência também foi primordial para meu desenvolvimento profissional na área, porque possibilitou o diálogo, a reflexão e o contato direto com as dificuldades enfrentadas pelos responsáveis pela gestão municipal da Educação Infantil, na elaboração e implementação de políticas municipais para a área, que respeitassem a legislação educacional e os pressupostos das políticas nacionais de Educação Infantil.

A propósito da paixão pela Educação Infantil, destaco mais uma vez, que os saberes e afetos construídos durante a graduação em Pedagogia, particularmente, nas disciplinas sobre Educação Infantil e nas formações oferecidas pelo PROINFANTIL, assim como na mencionada atuação como professora e coordenadora de Educação Infantil, foram primordiais para o meu desenvolvimento profissional nesta área. Nesta perspectiva, Oliveira-Formosinho (2008, p. 139) enfatiza, entre outros aspectos, que “o desenvolvimento profissional é uma caminhada que envolve crescer, ser, sentir e agir. Envolve crescimento como o da criança, requer empenhamento, com a criança, sustenta-se na integração do conhecimento e da paixão.”

Ainda sobre os saberes e paixões envolvidos no desenvolvimento profissional, essa pesquisadora enfatiza que,

Integrar saberes, integrar funções, viver interações alargadas requer um processo vibrante de procura de saberes de renovação das disposições para aprender, sentir, fazer. Requer também que os saberes se integrem com os afectos para sustentar a paixão de educar as crianças de hoje, cidadãos de amanhã. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p. 162).

Nota-se, de efeito, que o desenvolvimento profissional docente envolve a integração de conhecimentos, funções e sentimentos, bem como o estabelecimento de relações e interações diversas.

Finalmente, em agosto de 2012, ingressei no curso de Mestrado²⁶, do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da FACED/UFC, na linha de pesquisa

²⁶Neste período solicitei o desligamento da SME, pela impossibilidade de conciliar o trabalho com o curso de Mestrado. Nesta ocasião, fui beneficiada com uma bolsa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo Programa Demanda Social (DS) e Programa de Apoio a Pós-Graduação (PROAP). Durante o segundo semestre desenvolvi atividade de monitoria na disciplina Propostas Pedagógicas e Práticas em Educação Infantil (PPPEI), ministrada pela Prof^a. Dr^a. Sílvia Helena Vieira Cruz, no Curso de Pedagogia (Diurno), da FACED/UFC. No terceiro semestre, devido à aprovação em concurso para

Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança, no eixo Educação Infantil: práticas pedagógicas e formação de professores, motivada pelo interesse de aprofundar os conhecimentos sobre Educação Infantil, assim como responder a algumas indagações sobre o trabalho da coordenação pedagógica nesta etapa da educação.

Hoje, sou professora de Educação Infantil da Unidade Universitária Federal de Educação Infantil Núcleo de Desenvolvimento da Criança (UUNDC/UFC), trabalho com crianças de dois anos e meio e três anos de idade. Não me imagino atuando em outra área. Saber que posso de alguma forma contribuir para a melhoria da educação e do cuidado das crianças pequenas no Brasil, seja como professora, coordenadora, pesquisadora ou militante, fortalece a pretensão de continuar estudando, trabalhando na área, e lutando por uma Educação Infantil de boa qualidade, que respeite os direitos fundamentais das crianças.

2.2 Coordenação pedagógica: um pouco de sua trajetória e história em âmbito nacional

Convém exprimir a idéia de não se pretender reconstituir aqui a trajetória da coordenação pedagógica no Brasil, mas situar, brevemente, suas origens, relembrar alguns dados de sua história que possibilitaram e ainda propiciam a definição do seu lugar nas instituições de educação. O texto será mediado por alguns estudos da área e pela legislação educacional, que, historicamente, estabeleceu cargos externos ao trabalho do professor até se chegar à função de coordenação pedagógica.

O enfoque na legislação justifica-se por considerar que o coordenador pedagógico - profissional da educação, é um sujeito histórico, e que a função exercida por ele foi se construindo em meio às concepções de sociedade e de educação predominantes nos contextos sociais, políticos e econômicos que compuseram e compõem a história do País. Tais concepções manifestam-se, sobretudo, na legislação educacional.

Roman (2001), ao refletir sobre a perspectiva histórica da coordenação pedagógica, considera que é difícil seguir com nitidez o desenvolvimento histórico do que atualmente se chama de coordenação pedagógica. De acordo com esse autor,

As funções externas ao trabalho docente, sejam elas denominadas de controle, apoio técnico ou planejamento, estando ou não ligadas diretamente ao cotidiano escolar e elegendo cada qual seu espaço e objeto específico de intervenção, difundiram-se e definham continuamente; foram retomadas com outros nomes, ajustadas ao seu contexto sócio-político e confundiram-se ao longo da história descontínua de suas atuações. (ROMAN, 2001, p. 13).

Diversos estudos (FUSARI, 1998; ROMAN, 2001; SALVADOR, 2000) situam os antecedentes da coordenação pedagógica na inspeção escolar. Esta função era exercida por docentes com extensa experiência e êxito no magistério. Os inspetores, pode-se afirmar, assumiam a “coordenação pedagógica” das escolas sob sua jurisdição. Embora seu trabalho se caracterizasse pelo aspecto fiscalizador, realizavam, ao mesmo tempo, o acompanhamento do trabalho realizado na instituição (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011).

Fusari (1998) destaca a noção de que os inspetores escolares do começo do século XX, quando necessário, realizavam, dentro da conjuntura do período, formação dos docentes em serviço. Esta se materializava por via de “aconselhamentos” aos professores mais jovens, socialização de materiais oriundos de outras escolas, “aulas de demonstração” e orientação metodológica.

A primeira LDB nº4024/61, em diversos artigos (54, 57, 62, 63), trata da formação dos orientadores, supervisores, administradores escolares e inspetores federais de ensino, mas não define em que consistem seus trabalhos nas escolas (BRASIL, 1961).

Vale destacar que a atual LDB/1996 não se diferencia da primeira neste aspecto, haja vista que, no Art. 64, ao estabelecer a formação dos profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica, não delibera sobre os contextos de atuação desses profissionais, no sentido de definir quais deles atuarão diretamente em escolas, quais estarão mais diretamente vinculadas à SME e em que incide o trabalho de cada um. Também não determina a obrigatoriedade da existência de todos esses profissionais nas escolas ou nas Secretarias Estaduais de Educação (SEE) e nas SME.

Assim, os sistemas estaduais de ensino e também os sistemas municipais de ensino, foram estabelecendo, cada um ao seu modo, quais desses profissionais comporiam os quadros das secretarias de educação e das escolas, e que papel seria atribuído a eles. Sobre este aspecto, Pinto (2001, p. 80), ao discorrer sobre a tradição histórica da atuação dos pedagogos nas escolas brasileiras, destaca:

Essas funções do pedagogo [coordenador pedagógico, orientador educacional ou diretor escolar] no interior das unidades escolares tiveram trajetórias diferentes no ensino do país, de acordo com as legislações específicas que implementaram os diferentes quadros do magistério em âmbito estadual e municipal. De qualquer modo, seguiram, interpretaram e se adaptaram aos dispositivos legais emanados pelo governo federal ao longo do tempo.

O autor pondera, ainda, que as expressões “supervisão pedagógica”, “supervisão escolar”, “supervisão educacional”, “assistência pedagógica” e “orientação pedagógica”

constituem um conjunto de termos usados para designar o mesmo trabalho desenvolvido pelo pedagogo que assume a coordenação pedagógica. Considera que a variação dos nomes da função, presente em distintos estados e municípios brasileiros, se torna mais obscura porque em vários lugares corresponde “às funções assumidas pelo pedagogo que atua fora das escolas em diferentes instâncias do sistema estadual ou municipal das Secretarias da Educação.” (P.80). Assim, nota-se que a imprecisão do papel da coordenação pedagógica relaciona-se também com a ausência de uma orientação nacional acerca dessa função para todos os sistemas de ensino, sejam estaduais ou municipais.

A busca por compreender a trajetória histórica da coordenação pedagógica no Brasil impõe a necessidade do diálogo com a história do curso de Pedagogia. Tal diálogo é relevante porque foi com a criação deste curso, em 1939, que legalmente se mencionou a formação dos especialistas em educação (PINTO, 2001).

O Parecer nº 5/2005, de 13/12/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, ao retomar a biografia deste curso, menciona que,

O curso de Pedagogia, ao longo de sua história, teve definido como seu objeto de estudo e finalidade precípuos os processos educativos em escolas e em outros ambientes, sobremaneira a educação de crianças nos anos iniciais de escolarização, além da gestão educacional. [...] Nas primeiras propostas para este curso, a ele se atribuiu o “estudo da forma de ensinar”. Regulamentado pela primeira vez, nos termos do Decreto-Lei nº 1.190/1939, foi definido como lugar de formação de “técnicos em educação.” Estes eram, à época, professores primários que realizavam estudos superiores em Pedagogia para, mediante concurso, assumirem funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretarias dos estados e dos municípios. (BRASIL, 2005b, p. 2).

A estrutura do primeiro curso de Pedagogia do Brasil foi organizada de forma semelhante ao das outras licenciaturas, de acordo com o esquema “3+1”. Nesse esquema, a formação de bacharéis “nas diversas áreas das Ciências Humanas, Sociais, Naturais, nas Letras, Artes, Matemática, Física, Química” realizava-se em três anos de estudos em fundamentos e teorias educacionais. Ao título de Bacharel podia ser acrescentado o de licenciado, desde que o estudante permanecesse mais um ano no curso dedicando-se a estudos relativos à Didática e à Prática de Ensino. Nesse sentido, “[...] o então curso de Pedagogia dissociava o campo da ciência Pedagogia, do conteúdo da Didática, abordando-os em cursos distintos e tratando-os separadamente.” (BRASIL, 2005b, p. 3).

Nesse âmbito, é importante destacar que “[...] a dicotomia entre bacharelado e licenciatura levava a entender que no bacharelado se formava o técnico em educação e, na

licenciatura em Pedagogia, o professor que iria lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário.” (BRASIL, 2005b, p. 3).

Brzezinski (2004), analisando a evolução do curso de Pedagogia, pondera que até a primeira LDB/1961, o curso permaneceu com o esquema “3+1”. A autora enfatiza que o referido esquema foi reforçado pelo parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251/1962, que conservou a formação em nível superior dos especialistas da educação e dos professores para formar em nível médio o docente para nível primário e modificou o currículo dos cursos superiores, fixando currículos mínimos.

Sobre o currículo mínimo do curso de bacharel em Pedagogia, vale ressaltar que,

[Era] composto por sete disciplinas indicadas pelo CFE e mais duas escolhidas pela instituição. Esse mecanismo centralizador da organização curricular pretendia definir a especificidade do bacharel em Pedagogia e visava manter uma unidade de conteúdo, aplicável como critério para transferências de alunos, em todo território nacional. Regulamentada pelo parecer CFE nº 292/1962, a licenciatura previa o estudo de três disciplinas: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino, esta última em forma de Estágio Supervisionado. Mantinha-se, assim, a dualidade, bacharelado e licenciatura em Pedagogia, ainda que, nos termos daquele parecer, não devesse haver ruptura entre conteúdos e métodos, manifesta na estrutura curricular do esquema 3+1. (BRASIL, 2005b, p. 3).

Alterações mais substantivas no curso de Pedagogia aconteceram durante o regime militar. Em relação a este aspecto, Pinto (2001) lembra que o governo militar, ao mesmo tempo em que adota uma ideologia política de adequação ao modelo econômico do capital estrangeiro, adota, ainda, uma ideologia tecnocrática que se manifesta de maneira mais contundente nas reformas educacionais. Assim, a Lei nº 5.540, de 1968, que estabelece a Reforma Universitária, o Parecer nº 252/1969, do CFE, que regulamenta o curso de Pedagogia conforme os princípios desta lei, e a Lei 5.692/71 de reforma de ensino de 1º e 2º graus, que reorganizam o ensino brasileiro, foram formuladas dentro dos princípios tecnocráticos (PINTO, 2001).

Em relação ao Parecer nº 252/1969, Pinto (2001, p. 90-91, grifos meus) exprimi que,

Esse parecer muda estruturalmente o curso de Pedagogia, introduzindo um núcleo de formação básica e uma parte diversificada em habilitações específicas para formação de profissionais não-docentes da área do magistério, que passam a ser chamados de *especialistas da educação*. Trata-se daqueles profissionais responsáveis pelas especialidades que já se haviam firmado a partir dos anos 1930: *orientação educacional, supervisão, administração e inspeção escolar*. Além da formação desses especialistas da Educação, o parecer previa também uma habilitação para formar o professor do ensino das disciplinas e atividades práticas do curso Normal, que passou a ser conhecida como habilitação para o magistério. [...] Previa, ainda, a criação de outras habilitações desde que as instituições as julgassem necessárias.

Brzezinski (2004) ressalta que a habilitação para o Magistério sustentou a possibilidade de formar o professor para as séries iniciais, estendendo ao docente das disciplinas pedagógicas do então Segundo Grau, o direito de atuar no Ensino Primário. Tal posição sustentava-se sob o argumento de que se ele era preparado para formar o “professor primário”, do mesmo modo, estava apto a atuar como professor desse nível.

Nota-se que a regulamentação dada pelo nº 252/1969 não resolveu o problema do caráter ambíguo do curso de Pedagogia, quanto a formar professores ou especialistas da educação. Vale enfatizar, que a formação de professores foi, em muitas instituições de Ensino Superior, relegada ao segundo plano, tendo em vista que estes cursos priorizaram as habilitações de especialistas (BRZEZINSKI, 2004).

Pinto (2001, p. 91) chama atenção para o fato de que, nesse período, na conjuntura do regime militar, o perfil do especialista de ensino era

Referido ao contexto tecnicista em que a formação era pensada. A concepção pedagógica dominante era centrada na divisão social e técnica do trabalho que tinha como referência a perspectiva empresarial do taylorismo/fordismo. Esta colocava a organização tendo como base as unidades fabris, uma estrutura vertical de gestão hierarquizada na qual o técnico ocupava um lugar privilegiado na difusão da racionalidade formal e técnica. A base paradigmática era a separação entre pensamento e ação. Esse tipo de pedagogo era formado numa abordagem que em alguns momentos dava ênfase ao conteúdo e, em outros, à prática, sem nunca chegar a uma síntese. Até mesmo as figuras de diretor, supervisor escolar etc. foram definidas a partir do modelo empresarial.

Alves (2007, p. 103) aponta que a criação das habilitações no curso de Pedagogia impulsionou e diferenciou a profissão de supervisor da profissão de inspetor escolar. Menciona ainda que, “[...] ao mesmo tempo em que a extinção dessas habilitações introduziu mudanças no campo da Supervisão e da atuação do pedagogo, possibilitou o surgimento de nova função: a coordenação pedagógica.”

Referida autora chama atenção para a “importância da transformação histórica da supervisão escolar para coordenação pedagógica”, aliada ao movimento de reformulação da formação docente, especialmente, do curso de Pedagogia. Além disso, acrescenta que “[...] desse movimento resultou a resignificação de uma função [da supervisão escolar], caracterizada pelo autoritarismo, para se buscar o trabalho coletivo, a participação, enfim, a gestão democrática.” (ALVES, 2007, p. 260-261).

Pinto (2001) entende que a reestruturação dos cursos de Pedagogia foi marcada por questionamentos acerca de sua estrutura curricular. Discutia-se, sobretudo, a falsa neutralidade em que se apoiava o caráter técnico da educação. Assim, apontava-se que a

atuação dos especialistas de ensino acobertava sentidos políticos; que as habilitações formavam pedagogos com uma visão fragmentada do seu ofício nas escolas, de modo que “[...] o orientador educacional só via o aluno, o coordenador pedagógico só via o professor e o diretor só via a parte administrativa da escola.” (PINTO, 2001, p. 92). O autor, afirma, ainda: “[...] em que pese à procedência dessas críticas, no meu entender, elas [as críticas as habilitações do curso de Pedagogia] foram superestimadas e, sem ter essa intenção inicial, contribuíram para subtrair do pedagogo o direito de ser especialista, sim, da área educacional.” (PINTO, 2001, p. 92-93).

Sobre estas críticas, é relevante enfatizar que, na década de 1980, a mobilização nacional dos educadores liderados pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) possibilitou a construção da concepção do curso de Pedagogia como aquele que deveria formar professores, sob o aspecto de docência alargada, que envolve as funções de regência, planejamento, administração, gestão, supervisão em sistemas e espaços escolares e não escolares. É estabelecida, de tal modo, a identidade do pedagogo vinculada à docência, assim como a sugestão de base comum nacional para formação de professores. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 1986).

De acordo com Alves (2007), lutava-se principalmente por uma formação básica comum que possibilitasse aos professores articular diversas ações, mesmo atuando em distintas funções nas escolas. Acreditava-se que, assim, poderiam ser constituídas possibilidades de realizar um trabalho pautado na coletividade e não na fragmentação e hierarquização entre docentes e especialistas da educação.

Essa estudiosa lembra que, na década de 1980 não se consolidou uma padronização dos cursos de Pedagogia, de modo que em algumas instituições foram suprimidas as habilitações para os especialistas e em outras elas permaneceram, o que ensejou uma multiplicidade de experiências e causou a diversidade curricular deste curso.

Com base no exposto até aqui, percebe-se que o curso de Pedagogia, desde a sua criação, esteve vinculado à formação do técnico/especialista em educação. Nos seus primórdios, era voltado, particularmente, para formar estes técnicos e professores do curso Normal (nível médio na modalidade Normal), posteriormente, era também destinado a formar professores do Curso Primário (atualmente séries iniciais do Ensino Fundamental). Nos dias atuais, entre outros aspectos, tem como missão formar professores para a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental, como também gestores para a Educação Básica. (BRASIL, 2006).

Para elucidar melhor como atualmente é definido o curso de Pedagogia, é relevante fazer referência à Resolução nº 1, de 15/05/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para este curso. Em seu art. 2º, tal Resolução determina que,

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p. 2).

No Art. 14, a referida Resolução também determina que a Licenciatura em Pedagogia assegura a formação de profissionais de educação para atuar na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional da Educação Básica.

Nessa nova configuração legal do curso de Pedagogia, são superados “os modelos de organização curricular estruturados para formação por ‘habilitação’, que culminavam na formação dos denominados ‘especialistas em educação’, como o supervisor, o orientador, o administrador, o inspetor educacional, entre outros.” (AGUIAR *et al.*, 2006, p. 834).

Vale chamar a atenção para o fato de que o Parecer CNE/CP nº 05/2005, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, evidencia a superação no curso de Pedagogia da visão fragmentada do trabalho dos especialistas em educação, que historicamente teve como referência a divisão social e técnica do trabalho, com base nas idéias da Pedagogia tecnicista²⁷. Assim o faz ao indicar a gestão educacional como uma das dimensões que compõem o campo de atuação do licenciado em Pedagogia, entendida numa

Perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação. (BRASIL, 2005b, p. 8).

Esses novos pressupostos do curso de Pedagogia reafirmam o princípio da gestão democrática do ensino público que deve orientar as ações dos docentes que atuam diretamente com as crianças, bem como dos docentes que assumem as funções administrativas e pedagógicas nas instituições de Educação Infantil e nas escolas – diretores, coordenadores pedagógicos, entre outros.

²⁷Saviani (2003, p. 30) enfatiza que esta pedagogia tinha como aspiração principal “garantir a eficiência e a produtividade do processo educativo. E isso seria obtido por meio da racionalização que envolvia o planejamento do processo sob o controle de técnicos supostamente habilitados, passando os professores a plano secundário, isto é, subordinando-os à organização ‘racional’ dos meios [...]”

A breve abordagem à origem da coordenação pedagógica, aqui realizada, evidencia que a história desta função é marcada por diferentes configurações históricas e espaços de atuação, como também por muitas designações profissionais: supervisão pedagógica, supervisão escolar, supervisão educacional, assistência pedagógica e orientação pedagógica, em alguns casos com significados análogos e em outros distintos.

É preciso destacar a noção de que, embora o sentido da função da coordenação pedagógica tenha se constituído historicamente em meio aos significados atribuídos às funções dos especialistas da educação, recentemente, os termos “coordenação pedagógica” e “coordenações educacionais” foram incluídos na legislação nacional.

Precisamente a coordenação pedagógica é mencionada nas seguintes resoluções e leis: 1) na Resolução nº 1/2008/CNE, que define os profissionais do magistério, por ocasião da aplicação da lei do FUNDEB (BRASIL, 2008); 2) na Lei 11.738/2008, que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica (BRASIL, 2008a); 3) na Resolução nº 2/2009/CNE, que define Diretrizes Nacionais para Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com a Lei 11.738/2008 (BRASIL, 2009b); 4) na LDB/1996, em decorrência da Lei 11.301/2006 que alterou o art. 67 desta Lei, incluindo para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º art. 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério (BRASIL, 1996).

Considera-se que a menção à coordenação pedagógica na legislação nacional recente indica um movimento histórico que evidencia um processo em curso de conquista pelo profissional que assume essa função em instituições de educação de uma designação própria, além de fazer-se existir nomeado por meio de termos que indicam outras funções da educação (inspeção, supervisão, orientação educacional etc.), que não são o nome próprio de sua função, aquele que representa, especificamente, o profissional que assume a coordenação pedagógica.

Assim, é nesse contexto, brevemente retomado neste trabalho, que é situada a história da coordenação pedagógica no País, que tem origem demarcada por alguns pesquisadores ora na inspeção escolar (FUSARI, 1998; ROMAN, 2001; SALVADOR, 2000), ora nas demais funções externas ao trabalho docente: supervisão pedagógica, supervisão escolar, supervisão educacional, assistência pedagógica e orientação pedagógica (PINTO, 2001).

Ressalte-se que, no percurso mencionado, teve destaque a vinculação da história da Pedagogia com a trajetória da coordenação pedagógica. Isto porque, desde a criação do

curso de Pedagogia no Brasil, a coordenação pedagógica, embora não identificada por este nome, teve sua biografia atrelada às variadas configurações identitárias deste curso.

2.3 Coordenação pedagógica na Educação Infantil: um olhar sobre as pesquisas brasileiras

Para conhecer como a coordenação pedagógica é focalizada nas pesquisas e compreender como se constituiu sua atuação nas instituições de Educação Infantil e, além disso, ampliar os conhecimentos sobre essa função, realizou-se uma revisão bibliográfica sobre as pesquisas acadêmicas publicadas no Brasil, no período de 2006 a 2012, que tiveram a coordenação pedagógica na Educação Infantil como tema. Mencionada revisão delimitou seu campo de investigação às pesquisas publicadas na área da Educação Infantil.

A seleção das pesquisas foi realizada a partir de um levantamento dos trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais (RA) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), e da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). No portal da ANPEd, foi realizada uma busca, no período eleito, de todas as comunicações orais publicadas, especificamente, no Grupo de Trabalho (GT) 07 - Educação da Criança de 0 a 6 anos. Procedimento similar foi realizado no *site* da SBPC, focando todos os resumos expandidos apresentados na área de Educação Infantil.

Além dos trabalhos dessas Entidades Científicas (EC), também compuseram este levantamento as dissertações e teses publicadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)²⁸, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Para a seleção de teses e dissertações na página eletrônica da BDTD, foi utilizada a expressão: “Educação Infantil e coordenação pedagógica” na opção “procura básica.”

A escolha dos trabalhos nas EC foi feita pelo título, o qual deveria abordar a coordenação pedagógica na Educação Infantil.

Quantitativamente, o levantamento revelou que foram divulgados 354 trabalhos na área da Educação Infantil: 120 na ANPEd, 148 na SBPC e 85 na BDTD²⁹. Destas

²⁸A escolha pelas EC ANPEd e SBPC ocorreu devido essas entidades terem uma área de estudos que abordam, especificamente, a Educação Infantil e também devido à periodicidade (anual) com que realizam suas reuniões, bem como pelo fato de representarem tanto o universo das pesquisas realizadas em programas de pós-graduação (ANPEd) quanto na graduação e na pós-graduação (SBPC). De acordo com Rocha (1999), estas EC permitem realizar um levantamento de pesquisas que expressam a produção nacional. A opção pela BDTD justifica-se por ela constituir-se em um banco de dados que publica anualmente teses e dissertações dos cursos de pós-graduação de várias universidades brasileiras (FARIAS; CRUZ, 2011).

²⁹A ANPEd, a SBPC e a BDTD serão identificadas pelas letras EC acompanhadas dos numerais 1, 2 e 3, respectivamente.

investigações, apenas oito tiveram a coordenação pedagógica na Educação Infantil como foco, o que representa 2,25% do total de pesquisas realizadas no período selecionado.

A Tabela 1 apresenta mais detalhadamente a diferença do número de pesquisas publicadas pelas EC1 e EC2, tanto no que se refere à Educação Infantil como aquelas que tiveram como objeto de estudo a coordenação pedagógica.

Tabela 1 – Produções, por EC, referentes à Educação Infantil e à Coordenação Pedagógica (CP), segundo o ano

Período	ANPED		SBPC	
	Pesquisa em Educação Infantil	Pesquisa com foco na CP	Pesquisa em Educação Infantil	Pesquisa com foco na CP
2006	17	0	14	0
2007	18	0	³⁰ -	-
2008	19	0	19	0
2009	16	0	15	0
2010	17	0	40	0
2011	15	1	29	1
2012	18	0	32	0
Total	120	1	149	1

Fontes: ANPED (2014) e SBPC (2014).

A análise dos dados da Tabela 1 revela que o maior número de pesquisas foi encontrado na EC2, totalizando 149. Observa-se, ainda, um aumento crescente de pesquisas nesta entidade nos períodos de 2010 a 2012, atingindo maior produção no ano de 2010³¹. A quantidade de pesquisas que tiveram como foco a coordenação pedagógica na Educação Infantil encontra-se equivalente nas duas EC – cada uma teve apenas uma pesquisa publicada no período.

Uma consideração inicial sobre as possíveis causas da baixa quantidade de pesquisas sobre a coordenação pedagógica na Educação Infantil pode estar relacionada ao lugar acessório que historicamente é destinado a essa etapa da educação, marcada pela persistência de velhos problemas que comprometem a qualidade do atendimento, tais como: de acesso, de financiamento, de precariedade da creche em relação à pré-escola, de desrespeito à exigência de formação mínima para a contratação de professoras, de carência na formação continuada e de apoio pedagógico nas instituições (CAMPOS *et al.*, 2010).

Em face desta realidade, observa-se que, pela pouca expressão de pesquisas sobre a coordenação pedagógica, essa função parece ocupar um lugar tão secundário nas pesquisas acadêmicas, quanto ao que a Educação Infantil ocupa em sua trajetória histórica, sobretudo,

³⁰Não foi possível acessar o banco de publicações da RA nesse período porque os anais não estavam disponíveis no site da SBPC.

³¹É possível que a diferença do quantitativo de trabalhos apresentados na EC1 e EC2 esteja relacionada ao limite de trabalhos estabelecido por parte de cada EC que pode ser apresentado nas RA.

na implementação de políticas públicas que atendam ao direito das crianças a uma educação de boa qualidade.

Ressalte-se, ainda, que as duas pesquisas publicadas na EC1 e EC2 são de mesma autoria (ALVES, 2011a, 2011b) e têm abordagem teórico-metodológica similares. Os dois trabalhos apresentaram como referência dados e análises constituídos em uma pesquisa mais ampla, vinculada ao projeto “Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas”, e tiveram como base os princípios do materialismo histórico-dialético. De forma análoga, resultaram de pesquisa teórica, documental e empírica, com a participação de 93 coordenadoras pedagógicas em CMEI de Goiânia e dialogam com autores do campo da educação e trabalho, gestão educacional e Educação Infantil.

Assim, é possível assinalar que a quantidade de pesquisas que tiveram como foco a coordenação pedagógica na Educação Infantil na EC1 e na EC2 foi menor do que os números indicam, porquanto os dois trabalhos publicados no ano de 2011 nessas EC trazem estudos muito semelhantes acerca do trabalho da coordenação pedagógica. Ambos discutem a coordenação pedagógica na perspectiva da elaboração da identidade profissional, diferenciando-se apenas no foco que concedeu e essa temática. Alves (2011a) buscou compreender o trabalho e a constituição de identidades profissionais de coordenadores pedagógicos e Alves (2011b) objetivou analisar a coordenação pedagógica, seu papel, desafios e a constituição de identidade profissional.

Sobre as pesquisas publicados na EC3, do total de 85, 67 são dissertações e 18 são teses. Deste universo, somente quatro pesquisas de mestrado e duas de doutorado tiveram como foco a coordenação pedagógica na Educação Infantil, totalizando seis pesquisas, o que corresponde a 24,1% do total.

Com base na observação dos focos de investigação sobre a coordenação pedagógica, foi possível organizar as seis pesquisas da EC3 em dois grupos: Grupo 1 (G1) e Grupo 2 (G2). No G1 foram reunidas as três pesquisas que estudam “a coordenação pedagógica na perspectiva da formação de professoras”; no G2 foram reunidas as outras três pesquisas que estudam “a coordenação pedagógica na perspectiva da constituição de sua função, percurso histórico e identidade profissional.”

As investigações do G1 (CUNHA, 2006; PALLIARES, 2010; ZUMPARNO, 2010) focalizam-se na análise: 1) do papel e das práticas das coordenadoras pedagógicas na formação de professoras na Educação Infantil; 2) das possibilidades e dificuldades de sua ação formadora; 3) da construção de suas identidades profissionais como formadoras de

professoras de Educação Infantil; 4) de como as coordenadoras pedagógicas vêm o seu trabalho; e 5) da formação necessária à coordenadora pedagógica da Educação Infantil.

Em relação às pesquisas do G2 (ALVES, 2007; GOMES, 2011; WALTRICK, 2008), essas concentram suas análises: 1) na trajetória profissional das coordenadoras pedagógicas em redes municipais de ensino específicas; 2) na construção da identidade profissional na coordenação pedagógica; 3) nas práticas da coordenação pedagógica nas instituições de Educação Infantil; 4) nas concepções que fundamentam a ação das coordenadoras pedagógicas; 5) nas concepções norteadoras da gestão educacional; e 6) na formação de gestores e coordenadores pedagógicos para a Educação Infantil.

Os resultados destas pesquisas revelam que o trabalho da coordenação pedagógica na Educação Infantil é diferenciado daquele realizado pela coordenação pedagógica no Ensino Fundamental e Médio, dadas as especificidades dos sujeitos desta etapa da educação (as crianças). O coordenador aparece como um articulador do Projeto Político-Pedagógico (PPP), do processo educativo e das relações interpessoais, um atuante formador, cujo papel é bastante abrangente: encaminha princípios e fundamentos específicos do trabalho pedagógico a ser desenvolvido com as crianças pequenas; observa, orienta e acompanha a prática pedagógica das professoras; estimula o processo reflexivo das professoras sobre sua prática; atua como mediadora das relações interpessoais; assume funções de natureza burocrático-administrativa, entre outras ações. Assim, o trabalho da coordenação pedagógica na Educação Infantil envolve competências administrativas, pedagógicas e relacionais.

É oportuno destacar que, assim como a presença de uma profissional que exerce a função de coordenadora pedagógica em escolas é recente, igualmente os estudos³² sobre os processos que caracterizam seu trabalho, sobretudo em instituições de Educação Infantil, são novos.

Um exemplo de trabalhos sobre a coordenação pedagógica que não privilegiaram em todas as fases de investigação a Educação Infantil é a pesquisa nacional³³, realizada em 2010, pela Fundação Carlos Chagas (FCC). A fase inicial dessa investigação teve como

³²A exemplo de estudos sobre pesquisas a respeito da coordenação pedagógica, Geglio (2010) realizou um levantamento e análise temática, bastante abrangente, sobre a produção acerca do coordenador pedagógico no Brasil, produzidas no período de 1988 a 2009, incluindo livros, teses, dissertações, artigos publicados em periódicos e trabalhos apresentados nas RA da ANPEd.

³³Essa pesquisa foi encomendada pela Fundação Victor Civita (FVC). A primeira fase, de caráter quantitativo, envolveu 400 coordenadores pedagógicos de 13 estados brasileiros. A segunda fase foi realizada nas cinco regiões do País, particularmente, em São Paulo, Curitiba, Rio Branco, Goiânia e Natal. Em cada um dos estados e cidades foram selecionadas duas escolas da rede municipal e duas da rede estadual, um diretor, um coordenador pedagógico e dois professores de cada escola. Assim, foram sujeitos da segunda fase da pesquisa 20 coordenadores pedagógicos, sendo quatro de cada região, e foram informantes dos sujeitos 20 diretores das escolas pesquisadas e 40 professores – dois de cada escola.

objetivo delinear o perfil do coordenador pedagógico da rede pública brasileira, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Na segunda fase, teve como objetivo identificar e analisar os processos de coordenação pedagógica apenas em escolas públicas municipais e estaduais de Ensino Fundamental e Médio (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011). Assim, nota-se que a Educação Infantil não foi incluída na segunda fase da referida pesquisa, o que leva ao questionamento do motivo de a Educação Infantil ser afastada da discussão quando se pretende compreender os processos que se concretizam nos espaços escolares.

Serão mostrados alguns dos dados da referida pesquisa, relativos à primeira fase, presentes no seu relatório final (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011). Assim sendo, dos 400 coordenadores pedagógicos que participaram da primeira fase da investigação, 88% têm ampla experiência como professores e 90% são mulheres. A idade desses profissionais situa-se de 36 e 55 anos. O período em que trabalham, predominantemente, é pela manhã e à tarde. O tempo de atuação como coordenadores pedagógicos é em média de 6,9 anos e o tempo que assumem essa função na escola investigada é em média de 3,9 anos. Para 33%, a entrada na função ocorreu por meio de concurso público, enquanto para 32% foi por indicação, e para 22%, por seleção técnica.

Em relação à formação inicial, 59% fizeram o Magistério. O curso de Pedagogia aparece como primeira formação para 55% e como segunda formação para 61% dos 45% que tiveram outra formação inicial; 70% realizaram cursos de especialização e somente 4% cursaram mestrado. A área de concentração da pós-graduação é diversa: 20% realizaram-na em áreas relacionadas à Pedagogia, 19% em Gestão Escolar e 19% em Psicopedagogia. Sobre a responsabilidade por sua formação, 64% responsabilizam a SME, 17% responsabilizaram o diretor e 14% responsabilizaram especialistas ligados à SME. 5% consideraram ser de seu próprio encargo esta formação.

Dentre os temas abordados pela pesquisa, é oportuno mencionar o que os coordenadores pedagógicos ponderaram sobre a satisfação com a profissão. Nesse sentido, menos da metade está contente. Dentre os aspectos que causam insatisfação, destacam: “ausência de interesse dos pais”; “número de alunos por sala”; “falta de funcionários de apoio na escola”; “carência de políticas de inclusão para alunos com deficiência”; “pouco tempo para se dedicar à família”; “remuneração”; “progressão na carreira” e “reconhecimento por mérito”. Sobre os principais problemas enfrentados na coordenação pedagógica, 47% fazem referência à “motivação e indisciplina dos alunos”; 43% apontam os problemas com as famílias e a comunidade; 35% informam falta de recursos e infraestrutura; 31% mencionam a motivação e “preparo” docente; 14% apontam dificuldades na “gestão da aprendizagem dos

alunos” e na coordenação; 4% indicam imprecisão do seu papel; 2% mencionam à ausência de “preparo” para o cargo de coordenador; e 2% revelam sentir pouca autoridade em presença dos demais profissionais da instituição.

Além do exposto, é importante fazer referência às atividades que fazem parte do cotidiano desses profissionais nas escolas: 87% informam trabalhar com gestão da aprendizagem, no entanto, o acompanhamento à prática pedagógica do professor e a realização de outras ações de caráter estritamente pedagógico acontecem em menor medida (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011). Também realizam reuniões diversas – com pais, com professores e com o Conselho Escolar; acompanham “questões de disciplina dos alunos”; participam de atividades extracurriculares em comemorações que acontecem na escola; realizam ações sociais por meio de articulação externa com a comunidade e desempenham trabalhos burocráticos, como: agendamento de horários para uso dos diversos espaços da instituição, acompanhamento de diários e substituição de docentes. Destarte, pode-se exprimir que ocorrem desvios de função no dia a dia dos coordenadores pedagógicos ou que algumas das múltiplas tarefas assumidas por eles são passíveis de questionamento.

Com efeito, quando se aborda a coordenação pedagógica na Educação Infantil, vale fazer menção a pesquisas que, embora não tratem exclusivamente da coordenação pedagógica, podem trazer subsídios para a ampliação dos conhecimentos sobre o tema, bem como a respeito do profissional que exerce essa função. Duas dessas pesquisas, a denominada “Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa³⁴” e a intitulada “A Gestão da Educação Infantil no Brasil³⁵,” ambas coordenadas pela FCC.

Nessas pesquisas, entre os instrumentos de coleta de dados adotados, foram aplicados questionários com os diretores e coordenadores pedagógicos das instituições de Educação Infantil que permitiram o delineamento de algumas características do perfil desses profissionais. Aqui, serão enfocados apenas os resultados relativos aos coordenadores pedagógicos.

³⁴Essa pesquisa foi realizada em seis capitais brasileiras - Belém, Campo Grande, Florianópolis, Fortaleza, Rio de Janeiro e Teresina – as quais, juntas, representam as cinco regiões do Brasil e teve entre seus principais objetivos avaliar a qualidade da Educação Infantil brasileira em 147 instituições municipais, conveniadas e particulares que atendem a Educação Infantil. (CAMPOS *et. al.*, 2010).

³⁵Esse estudo é fruto de uma parceria estabelecida entre a FVC e a FCC, e visou investigar a gestão no âmbito municipal das secretarias de educação, como também das instituições de Educação Infantil públicas e conveniadas com o Poder Público, incluindo creches e pré-escolas situadas nas zonas urbanas de sete capitais brasileiras que representem a diversidade regional existente no País. No âmbito das instituições de Educação Infantil, as questões investigadas dizem respeito ao perfil dos profissionais, ao seu cotidiano de trabalho, a sua relação com as políticas públicas e aos órgãos gestores, ao seu modelo da gestão e às suas opiniões, perspectivas e reflexões acerca da Educação Infantil (CAMPOS *et al.*, 2012).

Assim sendo, serão mostrados primeiro os resultados da pesquisa “Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa” contido em seu relatório final (CAMPOS *et al.*, 2010). O exame aos dados dessa investigação revela que: dos 94 coordenadores pedagógicos que responderam ao questionário, 51 (54,3%) exerciam a função em uma instituição que atendia unicamente a Educação Infantil e 43 (45,7%) em instituições que têm, ainda, matrículas em outras etapas da Educação Básica. Há apenas um homem na função, portanto, a maioria é constituída de mulheres. Observou-se a presença de três grupos de idades: até 34 anos (25%), de 35 a 44 anos (38%) e com 45 anos ou mais (37%). Apenas dois entrevistados, que trabalhavam em instituições conveniadas, não possuíam nível superior. O curso de Pedagogia representa 82,8% da formação desses profissionais. A maioria é especialista (85,1%). Apenas cinco coordenadores pedagógicos informaram realizar ou ter concluído mestrado acadêmico.

Sobre a área em que cursaram a pós-graduação, somente 21,1% dos coordenadores pedagógicos frequentaram cursos específicos para Educação Infantil, enquanto 89% frequentaram um curso que não é representativo desta etapa da educação. 94,5% informaram ter participado, nos últimos dois anos, de alguma atividade de formação continuada. Acerca da experiência profissional, 54,8% relataram ter mais de 15 anos de atuação na área da Educação. O tempo de trabalho em uma mesma instituição é mais estável na rede privada. 54% dos coordenadores dessas instituições informaram que trabalham na instituição há mais de 15 anos e mais da metade declarou ter menos de cinco anos de trabalho na instituição pesquisada. Nas instituições municipais, 95,5% são concursadas. Em relação à remuneração, 57,1% dos que trabalhavam nas instituições conveniadas e 33,3% dos que trabalhavam nas particulares recebem salários iguais ou menores do que R\$ 930,00; os que trabalhavam nas escolas particulares e na rede municipal (32,9%) recebem R\$ 2.790,00.

Além desses dados, é importante destacar também informações sobre a atuação profissional dos coordenadores pedagógicos. Nas instituições que atendem somente a Educação Infantil, 78,4% declararam atuar sozinhos na coordenação. Nas instituições em que funcionam, também, outras etapas da Educação Básica, 39,6% dos coordenadores afirmaram a existência de outros profissionais desempenhando, também, a função de coordenadores pedagógicos.

A respeito das reuniões para planejamento e avaliação das atividades a serem desenvolvidas com as crianças, 78,8% revelaram que essas reuniões acontecem mensalmente. Em relação às avaliações de acompanhamento das crianças, 95,6% dos respondentes

informaram realizá-las. Deste total, 93,5% destacaram que as observações e registros são norteadores de possíveis alterações no planejamento.

Sobre o relacionamento com a família, só 46,6% das instituições que participaram da pesquisa enviam diariamente informações sobre a criança para as famílias e apenas 23,2% encaminham o PPP aos pais.

Acerca das dificuldades encontradas no trabalho, os coordenadores pedagógicos ressaltaram: dispor da colaboração da comunidade atendida (48,4%); contar com assessoria de especialistas (42,6%); ter à disposição docentes competentes (40,7%) e empenhados com o trabalho (39,8%); rodízio e ausência dos professores (33,3%); e ser apoiado pela direção da instituição (20,7%).

Nessa pesquisa, a apreciação dos dados que tratam dos coordenadores pedagógicos evidenciou, entre outros aspectos, serem fatores que impactam a qualidade da educação oferecida às crianças: a formação específica do coordenador pedagógico para a Educação Infantil obtida por meio de cursos de especialização e de formação continuada; o maior tempo de atuação deste profissional na coordenação pedagógica; o tempo de exercício profissional na mesma instituição como coordenador pedagógico; o planejamento de ações facilitadoras do processo de adaptação das crianças; a participação do coordenador pedagógico em atividades de cultura e lazer; e, por fim, a melhor remuneração como coordenador pedagógico (CAMPOS *et al.*, 2010).

A pesquisa “A Gestão da Educação Infantil no Brasil” trouxe dados importantes sobre a coordenação pedagógica em seu relatório final (CAMPOS *et al.*, 2012). Dos 142 coordenadores pedagógicos que responderam ao questionário, 96 (67,6%) trabalhavam em uma instituição que atendia exclusivamente à Educação Infantil e 46 (32,4%) exerciam a função em instituições que atendiam também ao Ensino Fundamental. No grupo pesquisado havia somente dois homens exercendo a função, o que mostra, também, a predominância de mulheres. Em relação à idade, destaca-se a presença de três grupos: 25,4% com até 34 anos, 40,1% de 35 a 44 anos e 34,5% com 45 anos ou mais.

Sobre a formação inicial, a maioria tinha curso superior, dos quais 71,8% em Pedagogia. Somente sete coordenadores de instituições conveniadas possuíam apenas o Ensino Médio. 75,4% mencionaram ter cursado pós-graduação; destes, 85,6% atuavam em instituições municipais e 38,7% em instituições conveniadas. 77,1% concluíram um curso de especialização que não contempla a especificidade da Educação Infantil e somente cinco coordenadores afirmaram ter mestrado acadêmico. 96,5% mencionaram ter participado de formação continuada nos últimos 24 meses.

Acerca da experiência profissional na educação, 93% já atuaram como docentes, 32% como supervisores e 13,4% como diretores. Na função de coordenadores pedagógicos, a maioria (53%) estava na função há mais de cinco anos, 12% tinha mais de 15 anos de trabalho na coordenação pedagógica. Quanto ao tempo de trabalho na mesma instituição investigada, 38,7% informaram trabalhar há menos de 24 meses, 31% de dois a quatro anos e cerca de 30%, há cinco anos.

Sobre a situação trabalhista, 94,6% dos coordenadores das instituições municipais são concursados; já nas instituições conveniadas, 84% são contratados conforme a norma legislativa da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). A admissão no cargo para mais da metade (51,4%) dos coordenadores das instituições municipais ocorreu por meio de concurso público, enquanto nas instituições conveniadas 71% desses profissionais foram selecionados para o cargo pelo diretor.

Em relação à remuneração, 65,3% dos coordenadores informaram receber valores idênticos ou aquém a R\$ 2.180,00; 25,4% entre R\$2.181,00 a R\$ 3.270,00 e 9,4% mencionaram receber salários idênticos ou superiores a R\$ R\$ 3.271,00. Nas instituições conveniadas, metade dos coordenadores recebe salários iguais ou inferiores a R\$ 1.090,00 e 46,4% recebem de dois a quatro salários-mínimos; nas instituições municipais, 8,2% dos coordenadores recebem remuneração de até dois salários-mínimos.

No que diz respeito à atuação profissional dos coordenadores pedagógicos, os temas mais enfocados foram: 1) projeto pedagógico; 2) reunião/orientação pedagógica; 3) planejamento docente; 4) avaliação da prática pedagógica dos professores; e 5) relacionamento com as famílias das crianças.

Relativamente à construção do projeto pedagógico, 43,7% informaram ter ocorrido de forma coletiva, envolvendo pais e funcionários da instituição; 32% apontaram que o documento tinha sido formulado pelos gestores (direção e coordenação) e pelos docentes; 7% mencionaram a ausência desde documento na instituição. No que se refere aos assuntos mais tocados nas ocasiões de reunião/orientação pedagógica, destacam-se três: “acompanhamento do desenvolvimento das crianças”, “organização das rotinas diárias” e “elaboração do planejamento pedagógico”. Quanto às experiências de aprendizagem que compõem o planejamento docente, duas atividades aparecem com menor frequência: “passeios fora da instituição” e “oportunidades para os pais participarem de atividades com as crianças.” Além disso, atividades em ambientes como a biblioteca, a sala de informática e a brinquedoteca, e experiências de ciências foram apontadas por um quinto dos respondentes como de realização rara.

Sobre a avaliação da prática pedagógica dos professores, a maioria dos coordenadores (89,4%) informou realizá-la mediante análise do planejamento docente; 88,7% nas reuniões pedagógicas; 87,4% dos coordenadores das instituições municipais apontaram que esta avaliação é feita por meio de observações em sala de aula e 87,1% dos que atuavam nas instituições conveniadas destacaram que a realizam pela análise do caderno de registros do docente.

Em relação ao relacionamento com as famílias das crianças, 77,5% dos coordenadores das instituições municipais e 64,5% das conveniadas, informaram enviar, aos pais ou responsáveis, informações sobre as experiências pedagógicas planejadas para serem desenvolvidas junto às crianças. Entre os documentos e informações menos frequentemente enviados às famílias, destacam-se “o projeto pedagógico da instituição” (14,8%) e as “informações diárias sobre a criança” (50%).

Acerca das dificuldades enfrentadas no trabalho, foram ressaltadas pelos coordenadores: 1) dispor da colaboração da família (82,4%); 2) rodízio/carência de docentes (73,2%); 3) organizar adequadamente o tempo para realização de trabalhos pedagógicos e administrativos (67,6%); 4) garantir a conservação dos materiais pedagógicos (66,9%); e 5) respeito às normas e regras pela equipe (64,8%).

A análise dos dados dessa pesquisa, especificamente os que abordam os coordenadores pedagógicos, revelou, entre outros aspectos, que a formação desses profissionais em Pedagogia, o tempo de experiência profissional na função e o tempo de atuação em uma mesma instituição são fatores que impactam a qualidade da Educação Infantil. (CAMPOS *et al.*, 2012).

Os resultados dessas três pesquisas de abrangência nacional³⁶ (CAMPOS *et al.*, 2010, 2012; PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011), apontados aqui, revelam que: 1) há predominância de mulheres na coordenação pedagógica; 2) a faixa etária das coordenadoras concentra-se entre 25 e 55 anos; 3) a maioria desses profissionais é graduada em Pedagogia; 4) a formação em Pedagogia não tem abordado as especificidades da Educação Infantil e da atuação da coordenação pedagógica nessa etapa da educação; 5) embora as coordenadoras tenham cursado pós-graduação (*lato sensu*), esta, também, não contempla a especificidade da Educação Infantil e da coordenação pedagógica; 6) é pequeno o percentual dos coordenadores pedagógicos que possuem mestrado; 7) a experiência profissional em educação e na

³⁶Considera-se que essas pesquisas são de abrangência nacional, porque foram realizadas em diversas capitais brasileiras, nas cinco regiões do País.

coordenação pedagógica é uma das características do perfil dos coordenadores pedagógicos, com destaque para a experiência como professores.

Sobre as ações que caracterizam o trabalho da coordenação pedagógica nas instituições, tiveram evidência: 1) a organização de reuniões diversas (para pais, conselhos escolares, comunidade, professores); 2) a coordenação dos momentos de estudo e planejamento; 3) o acompanhamento e orientação da prática pedagógica das professoras; 4) a avaliação do trabalho pedagógico; 5) o envolvimento em atividades de caráter mais administrativo; 6) o atendimento as pessoas da comunidade e famílias; e, 7) a substituição de professoras.

Chama atenção, o fato de que, nas três pesquisas, em sua maioria as dificuldades apontadas pelos coordenadores pedagógicos em relação ao seu trabalho estejam mais vinculadas ao insuficiente apoio, empenho e colaboração dos professores, direção, famílias, comunidade e aos poucos recursos humanos e materiais, enquanto, aspectos relacionados diretamente aos próprios coordenadores, como, por exemplo, necessidade de formação específica para atuar na coordenação pedagógica na Educação Infantil, são raramente mencionados. Assim, parece que estes profissionais se excluem do campo de dificuldades, situando-as distante de si.

Quanto à relação com os pais das crianças, é importante destacar que os dados das três pesquisas apontam que, em vez de se caracterizar pela colaboração e parceria, é marcada por rotulações que os classificam como “desinteressados” e “ausentes³⁷.”

Os resultados de duas dessas pesquisas (CAMPOS *et al.*, 2010, 2012) mostram que, em comparação às instituições conveniadas, as instituições municipais possuem melhores condições de desenvolver um trabalho de boa qualidade, haja vista que têm os profissionais com melhor qualificação (formação inicial e continuada), com estabilidade no magistério público e, por isso, com maiores oportunidades de participarem das formações continuadas oferecidas pela SME e pelo MEC em parceria com as universidades federais. Dessa forma, os profissionais que trabalham em instituições municipais têm maior valorização profissional³⁸ e financeira.

³⁷Estudos como os de Bonomi (1998) e Campos, Fullgraf e Wiggers (2006) apontam que as relações entre as instituições “creches e pré-escolas” e “famílias” nem sempre são tranquilas, sendo, em muitas situações, marcadas por conflitos e frustrações.

³⁸Cabe questionar por que o Poder Público, a despeito do direito das crianças a terem acesso a uma Educação Infantil de boa qualidade, ainda mantém instituições conveniadas, sem possibilitar-lhes as condições necessárias para a realização de um atendimento que respeite os direitos das crianças e dos profissionais de educação.

Ademais, semelhante à análise dos trabalhos localizados na ANPED, SBPC e DBTD, a análise dos resultados dessas três pesquisas (CAMPOS *et al.*, 2010, 2012; PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011) demonstra que são muitas as atribuições da coordenação pedagógica e que, ao seu perfil profissional, se articulam competências administrativas, pedagógicas e relacionais.

3 BASES TEÓRICAS

Este capítulo sintetiza os fundamentos teóricos que subsidiaram a presente investigação acerca do trabalho da coordenação pedagógica em creches e sua relação com as práticas pedagógicas das professoras, apreendendo as perspectivas das professoras e da coordenadora pedagógica. A busca por um referencial que dialogue com os novos conhecimentos produzidos sobre a infância e a criança, a Educação Infantil e a especificidade do trabalho docente nesta primeira etapa da Educação Básica justifica as opções teóricas dessa pesquisa.

A primeira parte trata da construção social, histórica e cultural dos conceitos de infância e criança e de um campo do conhecimento ainda em construção, a Pedagogia da Educação Infantil, que se caracteriza por sua especificidade no âmbito da Pedagogia da Infância e da Pedagogia de forma geral (ROCHA, 1999).

Destes recursos teóricos avança-se na segunda parte para a abordagem das especificidades do trabalho docente na Educação Infantil, notadamente, discutindo a especificidade do trabalho do professor e da coordenação pedagógica.

3.1 Novos olhares sobre as infâncias, as crianças e a Educação Infantil

A expressão “novos olhares³⁹” sobre as infâncias e as crianças faz referência à diversidade e à heterogeneidade que marcam a forma de se pensar essas categorias sociais no tempo presente, século XXI. Ao mesmo tempo, ressalta que não há infância única e universal, pois as crianças experimentam essa fase da vida de modos distintos, dependendo de múltiplas variáveis, como, por exemplo: nacionalidade, classe social e grupo étnico, religioso e cultural do qual fazem parte (SARMENTO, 2007).

Quanto aos novos olhares sobre a Educação Infantil, estes se relacionam com as modernas concepções de infâncias e de crianças. Tais ideias consideram as infâncias como o modo particular de conceber, produzir e legitimar as experiências das crianças, e “[...] as crianças como seres humanos concretos, um corpo presente no aqui e agora em interação com outros, portanto, com direitos civis” (BARBOSA, 2009, p.22), competentes, capazes de estabelecer várias relações, portadoras de história, ao mesmo tempo produtos e produtores de cultura (FARIA, 2005).

³⁹A expressão “novos olhares”, nesta dissertação, será utilizada com sinônimo das expressões “novos conhecimentos” e “novos saberes”.

É essa concepção de criança cidadã, sujeito histórico e produtor de cultura que aponta para uma redefinição do conceito de Educação Infantil (CRUZ, 1996; KRAMER, 1994a) e dos objetivos definidos para a educação de bebês e crianças pequenas, “[...] que vincula-se ao sentido educativo atribuído tanto à creche quanto à pré-escola, bem como à concepção que se tem de criança e dos processos de constituição da infância.” (CERISARA; ROCHA; SILVA FILHO, 2002, p. 209-210).

Igualmente, pode-se analisar que a compreensão dessas categorias sociais (infâncias e crianças) também repercute nos modelos de políticas públicas⁴⁰ adotados para a efetivação da Educação Infantil. Ressalte-se que, do mesmo modo, atualmente “[...] tem sido produto da grande transformação nos conceitos de infância e criança a reformulação de políticas públicas que as contemplem na área da educação.” (FARIA, 2005, p. 1014).

De acordo com Barbosa (2009), a educação brasileira por muitos anos, abordou os conceitos de infância e criança como análogos. Segundo essa pesquisadora, os primeiros estudos a distinguir esses conceitos situam-se no campo da história da infância.

Kuhlmann Jr. (1998, p. 31), ao estudar a infância e a Educação Infantil numa perspectiva histórica, aborda a evolução do olhar sobre a infância e a criança. Segundo o autor,

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais etc., reconhecê-las como produtoras da história. Desse ponto de vista, torna-se difícil afirmar, que uma determinada criança teve ou não infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância. Porque geralmente se associa o não ter infância a uma característica das crianças pobres. Mas com isso, o significado de infância se torna imediatamente abstrato e essas pessoas, excluídas de direitos básicos, receberão a culpa de não terem sido as crianças que foram, da forma como foi possível, irreversivelmente. O que os excluídos não têm é o que a sociedade lhes sonega. A vida, sofrida, enquanto dura, é algo que lhes pertence. (KUHLMANN JR., 1998, p. 31).

O entendimento de como foram sendo construídas as contemporâneas visões de infância e de criança indica, sempre, um retorno à obra “História Social da Criança e da Família” (ARIÈS, 1981). Isto porque “[...] a historiografia da infância tem-se ocupado do debate sobre a obra de Philippe Ariès, em torno do processo de desenvolvimento da

⁴⁰No Brasil, nas últimas décadas, há em curso políticas públicas universalistas e residualistas. As primeiras são voltadas para toda a população, para garantir o direito de todos, por exemplo: as políticas de saúde, educação, habitação, alimentação, segurança etc. As segundas são voltadas para determinada parcela da população e têm como objetivo garantir um direito que está sendo negado, por exemplo: as políticas de assistência aos cidadãos que não têm suas necessidades básicas satisfeitas, aquelas pessoas e grupos que vivem em situação de exclusão social e de pobreza (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011).

concepção moderna de infância, da época e dos ritmos em que se deu.” (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004, p. 16). Ainda que o trabalho desse historiador seja alvo de críticas, tanto em relação aos limites metodológicos, à forma como analisou as fontes históricas, quanto à afirmação generalizada da ausência sobre a consciência da infância na Idade Média, sua produção constituiu-se, de início, na “agenda dos historiadores” para a realização de outros estudos sobre a infância (HEYWOOD, 2004).

Entre as contribuições das pesquisas de Ariès (1981) para o estudo da infância, ressalte-se seu pioneirismo na sistematização de extenso trabalho sobre a história da infância e da criança, que tanto motivou o interesse de outros historiadores por estudar essas categorias como abriu possibilidades para muitas reflexões sobre o tema. Além disso, destaca-se a apresentação da ideia de infância como historicamente construída.

Frabboni (1998), ao discorrer acerca da ideia de infância, referenciando-se nos estudos de Ariès (1981), aponta três etapas da infância socialmente edificadas. Assinala que, da Idade Média até o início da Idade Moderna, predominou a identidade da “criança-adulto” ou a infância negada. Menciona que, neste período, parece não ter havido nenhuma ideia intencional de educação. Assim, logo após o desmame, a criança tornava-se o companheiro do adulto e, quando adquiria maior independência motora, parecendo não necessitar mais de cuidados maternos, não se distinguia mais da pessoa adulta. A identidade de adulto era dada às crianças desde os sete anos, idade em que elas podiam ser responsabilizadas socialmente por seus atos e penalmente incriminadas por eles. Assim, a criança era precocemente jogada na sociedade dos homens sem nenhuma mediação. Existia, ainda, nessa identidade, uma visão de infância como uma fase sagrada e ao mesmo tempo impossível de cuidar. Paralelamente, havia a ideia de criança à espera por se tornar uma pessoa humana legítima. Parece que a condição para tornar-se um ser humano completo era chegar à idade adulta.

No período que corresponde à Idade Moderna, em sua fase avançada, o pesquisador pondera que prevalecia a identidade criança “filho-aluno” ou a infância institucionalizada, caracterizada pelo interesse dos adultos pela educação das crianças. A Revolução Industrial está na origem dessa nova identidade, marcada pelo nascimento da família moderna.

Segundo esse autor, neste novo desenho familiar, a criança passa a ocupar um notável espaço, marcado por sentimentos de afetividade, cuidados, reconhecimento e continuidade. Os adultos passam a ter grande interesse por sua educação e inicia-se a percepção, por parte das famílias, da escola como uma instituição vinculada a ela e que a complementa. Nesse contexto, “família e escola da era industrial colocam em andamento um

fulminante tandem e invadem de maneira permanente o sagrado reino infantil.” (FRABBONI, 1998, p. 66). Nessa conjuntura, somente como filho-aluno se podia ser criança, em uma composição de relações de posse e poder; ele conclui: “A criança existe somente como minha, tua, nossa, sua criança, ou seja, dentro de uma estreita privatização de relações e definições.” (P. 68).

A terceira identidade, a criança “sujeito social” ou a infância reencontrada, corresponde à contemporaneidade, tempo histórico em que a criança tem maiores possibilidades de viver plenamente sua infância, em termos biológicos, psicológicos e lúdicos, desde que tudo se desenvolva na família ou na escola. Frabboni (1998, p. 68) enfatiza que se vive um período histórico caracterizado pelas mudanças tecnológico-científicas e pela modificação ético-social que, segundo ele, “[...] cumpre todos os requisitos para tornar efetiva a conquista do último salto na educação da criança, legitimando-a finalmente como *figura social*, como sujeito de direitos enquanto sujeito social.” Destaca que isso será possível quando escola e família conseguirem rescindir os elos de seu isolamento, se desinstitucionalizando efetivamente, iniciando esse processo pela abertura para o social e incorporando a criança ao social.

Na avaliação do autor, em termos pedagógicos,

O chamamento pedagógico que é ouvido hoje com maior insistência é aquele que solicita que seja jogado um bote salva-vidas para a infância. Especificamente, pede-se à família e à escola que protejam uma *nova imagem* da criança. *O reaparecimento em cena da infância*, dito em outras palavras, *com a roupagem da razão*. Uma infância que venha, logicamente, equipada com fantasia, sentimento, intuição, mas também com “corporeidade”, com “linguagem”, “lógica”, “cultura antropológica;” com *sangue social*, com vontade de conhecer o próprio território de vida e a própria região histórica. Trata-se, é verdade, de uma criança bem dotada para voar através dos circuitos da fantasia: mas não para adotar a face de um ser metafísico, sem rosto, inexistente, e sim para dilatar e enriquecer os diferentes planos “contingentes” da sua identidade histórica e social. Assim, então, juntamente com as asas para voar possui também as pernas para caminhar com a *palavra-pensamento-corporeidade-sociedade* através do território do seu próprio cotidiano. (FRABBONI, 1998, p. 68-69; grifos do autor).

Sarmento (2007), também atento a uma visão social de infância, observa que os estudos recentes sobre essa categoria social consideram que, além da não existência de uma consciência da infância na Idade Média e na Pré-Modernidade, havia concepções que se modificaram em razão do nascimento do capitalismo, invenção da escola pública, crise do teocentrismo e da emergência do racionalismo. Sobre as consequências dessas mudanças, o autor destaca:

Os séculos XVII e XVIII, que assistiram a essas mudanças na sociedade, constituem o período em que a moderna idéia da infância cristaliza definitivamente, assumindo um caráter distintivo e constituindo-se como referenciadora de um grupo humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano. (SARMENTO, 2007, p. 28).

Assim, nota-se que as representações hoje existentes sobre infância e criança são frutos de uma construção sócio-histórica que foi se edificando e transformando-se à luz das mudanças ocorridas nas formas de organização da vida social, em diferentes culturas e ao longo da história da humanidade.

Nesse sentido, Barbosa (2009, p. 25) pondera que a infância é uma categoria geracional recente e que, embora sempre tenham existido crianças, “[...] elas não eram reconhecidas como grupo social com especificidades próprias. Foi ao longo dos últimos séculos que a idéia da infância como período separado e diferenciado da idade adulta emergiu.”

Machado (2000), por sua vez, considera que distinguir bebês e crianças pequenas de adolescentes, jovens ou adultos, ou seja, identificá-los como grupo social distinto, provém de uma configuração política, econômica e cultural, que reconhece as características específicas dessas crianças na sociedade como um todo.

Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004, p. 15, grifos dos autores), ao refletirem sobre a história da infância esclarecem que,

Podemos compreender a *infância* como concepção ou representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela *criança*, o sujeito real que vive essa fase da vida. A *história da infância* seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade, e a *história da criança* seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e com a sociedade. Ao se considerar a infância como condição das crianças, caberia perguntar como elas vivem, ou viveram esse período, em diferentes tempo e lugares.

Segundo esses dois autores, as mudanças na forma de a sociedade relacionar-se com a infância propiciaram uma série de ações para essa etapa da vida durante os séculos XIX e XX. Enfatizam que houve, nesse período, uma ampliação relevante de planos e ações voltados às crianças na área jurídica, educacional, da saúde, nas políticas públicas etc.

Sobre as atuações educacionais relativas às crianças, Kuhlmann Jr. (1998), ao analisar a história das instituições pré-escolares no Brasil, as situa no campo da “assistência científica” à infância, onde diversos saberes – jurídico, médico e religioso – estiveram envolvidos na configuração da história e das propostas educacionais dessas instituições. Ressalta que duas propostas foram estabelecidas com base em visões que se diferenciavam em função da classe social e da idade das crianças atendidas.

Na sua análise, para a educação da infância pobre, existiam as creches, onde se desenvolvia “a pedagogia da submissão” das crianças e de suas famílias. Por outro lado, havia para a infância rica os jardins de infância, que procuravam diferenciar-se, da creche afirmando-se como instituição de cunho predominantemente educativo, sob a inspiração dos Kindergarten⁴¹ criados por Froebel, na Alemanha.

A compreensão de como foram se constituindo os critérios da distinção por classe social dessas instituições exige olhar a história do atendimento, por parte do Estado, às classes mais pobres. Sob este aspecto, Kuhlmann Jr. (1998, p. 59) menciona que “[...] a organização da assistência aos pobres remonta a raízes que se desenvolveram ao longo de um processo de secularização das instituições sociais.” Na avaliação do pesquisador, instituições e regulamentos para ajudar os pobres existem desde o século XVI e no momento em que o Estado passou a assumir a responsabilidade com essa parcela da população, o que era natural, a pobreza, passou a ser considerado um problema social, inclusive, utilizado como parâmetro de civilização.

Os estudos desse pesquisador evidenciam que um dos motivos sociais que possibilitaram a criação de instituições, nas diversas áreas, para atender a população pobre, portanto, vítima de desigualdades sociais, foi a busca por amenizar a pobreza, com a finalidade de construir uma sociedade moderna. Assim, foram desenvolvidas ações em diferentes setores, entre eles naqueles designados a proteção à infância, que deram origem às instituições de Educação Infantil.

Deste modo, é possível pensar que o início das iniciativas de atendimento à criança na Educação Infantil brasileira é caracterizado pela história da assistência desigual às infâncias (KUHLMANN JR., 1998), resultado de uma desigualdade social historicamente instituída pelas formas de organização da vida em sociedade que foram edificando-se desde a colonização europeia.

Entre as contribuições das pesquisas de Kuhlmann Jr. (1998) para a Educação Infantil, destaca-se a desmistificação, por ele proposta, da uma interpretação equivocada construída na área, que considera que as creches, no início das iniciativas de atendimento às crianças, por serem vinculadas à assistência social e por se caracterizarem pela função de guarda, higiene e alimentação para crianças pobres, eram ausentes de caráter educativo. Este seria reservado, apenas, aos jardins de infância, tendo em vista que eram ligados à educação, e

⁴¹“O kindergarten froebeliano destinava-se à educação de crianças de 3 a 7 anos, por meio de atividades que envolviam a formação religiosa, o cuidado com o corpo, a observação da natureza, o aprendizado de poesias e cantos, exercícios de linguagens manuais, desenho, canto, viagens e passeios.” (FROEBEL, 1913, p. 3 *apud* KISHIMOTO, 1988, p. 58).

as crianças atendidas, por serem das classes abastadas, tinham garantidas, no lar, as funções peculiares à creche. Essa percepção equivocada considera que educar é algo positivo, imparcial ou emancipador e desconsidera que as instituições assistenciais “[...] também educavam – não para a emancipação, mas para a subordinação.” (KUHLMANN JR., 1998, p.73). O estudioso destaca, ainda, que “é a origem social e não institucional, que inspirava objetivos educacionais diversos.” (KUHLMANN JR., 1998, p. 78).

Assim, observa-se que as representações de infância e de criança dominantes na sociedade repercutem e se materializam na forma como são pensadas e realizadas as práticas de educação e cuidado nas instituições de Educação Infantil, ao mesmo tempo em que, também, essas práticas são reveladoras de representações sobre essas categorias sociais.

Entre os diversos fatores que contribuíram para que os elementos culturais da infância se tornassem foco de interesse das distintas áreas, tem destaque a divulgação de conhecimentos psicológicos acerca da criança. Embora, inicialmente, os estudos da Psicologia tenham se situado no campo do desenvolvimento, numa perspectiva que conformava a infância e a criança a um modelo predeterminado e universal, mudanças em relação a esse paradigma foram possíveis com o surgimento das teorias chamadas interacionistas, que consideram as relações socioculturais em suas abordagens (ROCHA, 1999).

Ressalte-se que além da Psicologia, outras áreas das ciências humanas como a Filosofia, a História, a Pedagogia, a Sociologia e a Antropologia (ARROYO, 2008; CAMPOS, 2012; GOMES, 2008; SARMENTO, 2008) contribuem para o entendimento da infância como construção sócio-histórica e para superação de modelos educacionais que desconsideram as peculiaridades da infância e da criança. Nesse sentido, Arroyo (2008, p. 120) destaca que “[...] o pensamento pedagógico foi se configurando em diálogo com as ciências que interrogam o aprender humano e que estudam os tempos desse aprender especificamente na infância.”

Rocha (1999), ao analisar a produção recente (1990-1996) das ciências humanas e sociais a respeito da educação da criança de 0 a 6 anos no Brasil e o subsídio das diversas ciências na construção de uma Pedagogia da Infância, acentua que a produção analisada traz formulações teóricas para isso. Com o objetivo de demarcar os limites das fronteiras da Pedagogia da Infância com uma educação escolarizante da criança, esta pedagogia é identificada pela autora como Pedagogia da Educação Infantil.

Do mesmo modo, os resultados da análise realizada por Cerisara, Rocha e Silva Filho (2002), da trajetória de investigações do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Educação de zero a seis anos (NEE0A6), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC),

com foco nos estudos acerca da formação de professores de Educação Infantil, revelam que os elementos identificados pelas pesquisas analisadas permitem afirmar “[...] a possibilidade e o nascimento de uma Pedagogia da Educação Infantil que passa a analisar criticamente o real, a partir de uma reflexão sistemática que ganha corpo, procedimentos e conceituações próprias.” (CERISARA; ROCHA; SILVA FILHO, 2002, p. 207).

Cerisara (2004), ao ponderar sobre a Pedagogia da Educação Infantil e os desafios e perspectivas para as docentes, ressalta que a concepção de infância é um dos aspectos que merece atenção. Isto porque, tradicionalmente, a escola se referencia em uma concepção de infância homogênea, caracterizada, sobretudo, pelo que lhe falta em relação ao adulto. A pesquisadora destaca que a infância é um tema multidisciplinar, elemento de áreas distintas do conhecimento: Sociologia, Antropologia, História, Psicologia, devendo, portanto, “[...] ser vista não apenas na sua dimensão biológica, mas como fato social, e que, por refletir as variações da cultura humana, é heterogênea.” (CERISARA, 2004, p. 9).

Estudos como os de Faria (1999) e Rocha (1999) indicam que os debates sobre as especificidades de uma Pedagogia da Educação Infantil consolidaram o início da discussão sobre o que hoje é denominado Pedagogia da Infância, que em seus primórdios era visualizada como uma proposta de educação pública para a Educação Infantil. Posteriormente, as autoras defendem a extensão desta perspectiva da Pedagogia da Infância para educação da criança de zero a dez anos⁴².

Barbosa (2010, p. 1), ao discorrer sobre a Pedagogia da Infância, analisa que a consolidação dessa perspectiva pedagógica “[...] emerge de uma acumulação científica da área da educação que passa a criticar a reprodução de modelos educativos reducionistas e conservadores de educação/ensino, produção/transmissão de conhecimentos, vida coletiva/sala de aula e crianças/alunos.”

Segundo essa autora, no Brasil, a elaboração conceitual acerca da Pedagogia da Infância incrementou-se logo após a determinação legal da Educação Infantil, em creches e pré-escolas, como dever do Estado, direito social das crianças e famílias, desde a promulgação da Constituição de 1988 e, sobretudo, pelo seu reconhecimento como primeira etapa da Educação Básica, legitimado pela LDB/1996.

É importante salientar, que o movimento histórico da área e as pesquisas que enfocavam a educação de crianças, a educação de crianças pequenas e a interação criança/criança realizadas no final da década de 1970 e início da década de 1980⁴³ no Brasil,

⁴²Nesta pesquisa, as referências à Pedagogia da Infância se fazem, especialmente, à Educação Infantil.

⁴³Ver Rosemberg (1976), Rossetti-Ferreira (1988) e Carvalho e Beraldo (1989).

já traziam fundamentos teóricos para a elaboração de uma Pedagogia da Educação da criança pequena em ambientes coletivos (FARIA, 2005).

De acordo com Rocha (1999, p. 61), o objeto de apreensão da Pedagogia da Infância é a criança, “[...] seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais.”

A autora apresenta alguns conceitos fundamentais que diferenciam a natureza do trabalho pedagógico na Educação Infantil do da escola:

[...] a creche e a pré-escola [...] diferenciam-se essencialmente da escola quanto às funções que assumem num contexto ocidental contemporâneo. Particularmente, na sociedade brasileira atual, estas funções apresentam em termos de organização do sistema educacional e da legislação própria, contornos bem definidos. Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põe sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola tem como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade [...]. (ROCHA, 1999, p. 60, grifos da autora).

Assim, creches e pré-escolas diferenciam-se das escolas de Ensino Fundamental em relação: 1) a suas funções (educação e cuidado da criança pequena compartilhado com a família); 2) as experiências de aprendizagem, que se concretizam por meio das práticas de educação e cuidado e das interações e relações educativas entre adultos e crianças, entre crianças e entre crianças e o ambiente físico, social e cultural, levando em consideração a faixa etária atendida, seus interesses e necessidades; e 3) aos sujeitos dessa educação (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas⁴⁴).

Oliveira-Formosinho (2007, p. 13), por sua vez, ao discorrer sobre a Pedagogia da Infância, destaca que ela “pode reclamar que tem uma herança rica e diversificada de pensar a criança como ser participante, e não um ser em espera de participação.” Nesse sentido, menciona a produção teórica de estudiosos como Froebel, Dewey, Montessori, Freinet, Piaget, Vygotsky, Bruner, Malaguzzi. A pesquisadora considera que os pedagogos dos dois últimos séculos construíram conhecimentos que contribuem para a construção de uma nova pedagogia, que supere os modelos da transmissão, nomeada de Pedagogia da participação,

⁴⁴Esta nomenclatura é utilizada por Barbosa (2009, p. 5, grifos da autora) para enfatizar as especificidades da educação de crianças na faixa etária de zero a três anos, “compreendendo **bebês** como crianças de 0 a 18 meses; **crianças bem pequenas** como crianças entre 19 meses e 3 anos e 11 meses, e **crianças pequenas** como crianças entre 4 anos e 6 anos e 11 meses”. Considerando que a Educação Infantil atende crianças de zero a cinco anos, quando for utilizado, nesta dissertação, o termo crianças, leia-se bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

que “centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da (s) cultura (s) que os constituem como seres sócio-históricos-culturais.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 18).

Oliveira-Formosinho (2007) considera, ainda, que a Pedagogia da Infância construtivista, conduz à Pedagogia da participação. Ao discorrer sobre os eixos da Pedagogia da Participação, a pesquisadora assinala:

Entramos assim no domínio específico da Pedagogia da Infância que, em coerência, se entende como a criação de espaços e tempos pedagógicos onde a ética das relações e interações permite desenvolver actividades e projectos que, porque valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças, em diálogo com os saberes e as culturas dos adultos, permitam aos aprendentes viver, conhecer, significar, criar. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2004, p. 87).

De acordo com essa autora, a Pedagogia da participação envolve ações marcadas por escuta, diálogo e negociação, acompanhadas de uma reflexão crítica acerca dos motivos (por quê e para quê) pelos quais se observa, se escuta e se negocia. Pondera que a observação da criança é sempre contextual, uma vez que envolve não somente sua observação isolada, mas, também, suas aprendizagens no contexto educativo em que está inserida. A escuta precisa ser uma ação contínua no ambiente educativo, a qual necessita ter como objetivo conhecer as crianças, seus interesses, gostos, saberes etc. O diálogo e a negociação envolvem o debate e a concordância com o grupo (adultos e crianças) sobre as experiências que compõem a proposta curricular.

Em relação aos maiores desafios impostos pela Pedagogia da Infância, como, por exemplo, a compreensão sobre a importância dos contextos físico e social para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, Oliveira-Formosinho (2007, p. 22) menciona que eles “[...] provém de ter mostrado que a construção do conhecimento pela criança necessita de um contexto social e pedagógico que sustente, promova, facilite, celebre a participação, de um contexto que participe na construção da participação.”

Assim, os contextos de Educação Infantil, onde as crianças passam grande parte do seu tempo, têm o desafio de constituírem-se em ambientes que possibilitem e promovam, em seu cotidiano, a participação das crianças em experiências significativas que lhes permitam interagir com os conhecimentos construídos pela humanidade, por meio da brincadeira e de jogos, do movimento, da literatura infantil, da cultura escrita, da linguagem oral, da arte, da música, da dança etc., contribuindo para seu desenvolvimento e aprendizagem.

Nesse sentido, é essencial que, nas creches e pré-escolas, as crianças participem cotidianamente de experiências que lhes permitam se expressarem com originalidade por via de diversas linguagens, ampliando, assim, suas formas de relacionar-se com o meio físico, social e histórico-cultural do qual fazem parte.

Em relação aos benefícios que a Educação Infantil pode representar para a criança, Zabalza (1998, p. 20) enfatiza que,

Ao deixar a Educação infantil [a criança] deve possuir um repertório de experiências e destrezas mais amplo, rico e eficaz, que expresse o trabalho educativo realizado durante os primeiros anos de escolaridade. Não se trata apenas que a criança seja feliz e esteja sendo cuidada durante esses anos. Trata-se de fazer justiça ao seu potencial de desenvolvimento durante anos que são cruciais.

Assim, nota-se que, na perspectiva da Pedagogia da Educação Infantil (CERISARA, 2004), da Pedagogia da Infância (ROCHA, 1999) e da Pedagogia da Participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007), a criança é percebida como sujeito competente e de direitos. Dentre esses direitos, se destacam: viver a sua infância nas experiências das quais participa; e participar da construção de seus conhecimentos, uma vez que seus interesses são orientadores das práticas cotidianas desenvolvidas na instituição educativa e seu envolvimento nas experiências de aprendizagem é tido como fundamental para que construa conhecimentos. Dessa forma, refletir sobre creche e pré-escola como espaço de vivência dos direitos das crianças é fundamental para a consolidação de práticas de educação e cuidado que respeitem e façam jus ao potencial criativo desses sujeitos.

Conforme Zabalza (1998, p. 20), “[...] a criança é ‘competente’ no duplo sentido de ‘situação de entrada’ [na instituição de Educação Infantil] e de ‘propósito de saída’,” isto porque a criança traz diversas vivências e tipos de competências com distintos níveis de evolução que deverão ser consideradas durante seu desenvolvimento e sua aprendizagem na instituição. Por outro lado, como já mencionado, ao deixar a Educação Infantil, a criança deve ter um repertório de experiências e competências mais vasto, que expresse o trabalho educativo realizado nesta etapa da educação.

Fundamentando-se nas construções teóricas aqui aduzidas, pode-se afirmar, então, que a Pedagogia da Educação Infantil tem como pressuposto básico a criança cidadã, sujeito de direitos, contextualizada sócio, histórico e culturalmente, capaz de agir e interagir com e no meio social em que está inserida desde bebê, dotada de uma história singular e, que ao mesmo tempo em que é produto da cultura da qual faz parte, a produz.

Essa imagem de criança como sujeito de direito, competente, produto e produtor de cultura, defendida por diversos pesquisadores (FARIA, 1999; 2005; MACHADO, 1998; 2000; ZABALZA, 1998), encontra-se presente, também, em documentos oficiais publicados pelo MEC e nas DCNEI (BRASIL, 1994; 2006a; 2009b). Nas DCNEI, instituídas por meio da Resolução nº 5/2009, Art. 4º; do Conselho Nacional de Educação (CNE), a criança deve ser considerada nas Propostas Pedagógicas da Educação Infantil como

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

Neste contexto, considera-se que o diálogo com os novos conhecimentos sobre a infância, a criança e a Pedagogia da Educação Infantil é fundamental para o trabalho da coordenação pedagógica em creches e pré-escolas, porque poderá contribuir para que a profissional que assume essa função, compreenda melhor que o centro de todas as ações e decisões na instituição de Educação Infantil e do seu ofício é as crianças e os seus direitos, as interações estabelecidas com elas e as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento oferecidas a elas. Essa compreensão é imprescindível à garantia de uma Educação Infantil de boa qualidade, que possibilite às crianças viverem suas infâncias de forma segura e desafiadora, que respeite seus direitos, interesses e necessidades. É preciso enfatizar, no entanto, que esse conhecimento, sem as condições de trabalho, salário e formação necessárias, não garante sozinho a boa qualidade da Educação Infantil e do trabalho da coordenação pedagógica e das professoras atuantes junto às crianças.

Assim, com base nos referenciais da Pedagogia da Educação Infantil e no objetivo desta primeira etapa da Educação Básica, de promover o desenvolvimento integral da criança em todos os aspectos (BRASIL, 1996), parece que um dos grandes desafios do trabalho docente em creches e pré-escolas envolve, entre outros fatores, transformar práticas pedagógicas que não respeitam os direitos⁴⁵ fundamentais das crianças e que tratam o seu desenvolvimento de forma fragmentada, valorizando apenas alguns de seus aspectos, para a construção de práticas que possibilitem seu desenvolvimento global, nos aspectos físico, psicológico, intelectual, afetivo e social.

Da mesma forma, constitui-se desafio desenvolver práticas pedagógicas que possibilitem às crianças o direito de viverem inteiramente suas infâncias e que contemplem a

⁴⁵Como todos os direitos apontados no documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.” (BRASIL, 1995).

heterogeneidade das crianças, nas suas capacidades e possibilidades, uma vez que existem variados contextos nos quais elas constroem sua identidade pessoal e coletiva. Ademais, elas não são iguais, mas, diferentes entre si, e situadas em um tempo social, histórico e cultural presente.

Cerisara (2004) destaca alguns dos impasses, desafios e problemas implicados na construção de uma Pedagogia da Educação Infantil, que os profissionais deparam em creches e pré-escolas.

1) Os distintos níveis de formação dos profissionais que convivem no trabalho junto às crianças e um quantitativo significativo de profissionais leigos, o que provoca relações hierarquizadas em relação às práticas de educação e cuidado, fragmentando corpo e mente, educar e cuidar.

2) A ambigüidade entre a função materna e a função de professora, dada a predominância histórica de mulheres assumindo a docência nessa primeira etapa da Educação Básica, o que tem gerado uma desvalorização e esvaziamento do conteúdo profissional da carreira.

3) A descontinuidade e racionalidade técnica dos treinamentos em serviço, que quando oferecidos não dialogam com os saberes oriundos das vivências das docentes.

4) A fragilidade dos equipamentos que não são adequados e das condições concretas de trabalho das professoras.

5) As condições concretas de trabalho das professoras, que não prevêm uma articulação entre formação, carreira e salários, como também, não disponibilizam tempo na carga horária de trabalho para que coletivamente estudem, planejem e discutam suas práticas e as registrem.

6) A separação entre cuidar e educar, uma vez que nas instituições de Educação Infantil, ainda se constata essa fragmentação.

7) O questionamento sobre os equívocos das práticas desenvolvidas junto as crianças tanto em instituições de Educação Infantil públicas quanto em instituições particulares.

8) A necessidade de clara explicitação de princípios éticos que norteiem o que pode e o que não pode ser realizado com as crianças nas instituições de Educação Infantil⁴⁶.

⁴⁶Cerisara (2004) sugere que, para a superação das perspectivas adultocêntricas presentes na educação das crianças pequenas, e para a legitimação das crianças como sujeitos de direitos, é necessário que seus direitos fundamentais sejam tomados como base para a elaboração dos princípios éticos orientadores das práticas pedagógicas na Educação Infantil, tal como estão configurados no documento “Critérios para um atendimento em creches que respeita os direitos fundamentais das crianças.” (BRASIL, 1995), publicado pelo MEC.

A estudiosa considera que esses impasses precisam ganhar visibilidade e ser debatidos, e argumenta que a concretização de uma Pedagogia da Educação Infantil envolve a reivindicação de instituições de educação e cuidado coletivo de crianças que constituam

[...] um espaço para a vida, para a vivência dos afetos – alegrias e tristezas – para as relações entre coetâneos e não coetâneos, para os conflitos e encontros, para a ampliação do repertório vivencial e cultural das crianças a partir de um compromisso dos adultos, que se responsabilizam por organizar o estar das crianças em instituições educativas que lhes permitam construir sentimentos de respeito, troca, compreensão, alegria, apoio, amor, confiança, solidariedade, entre tantos outros. Que lhes ajudem a acreditar em si mesmos e no seu direito de viver de forma digna e prazerosa. (CERISARA, 2004, p. 13-14).

Observa-se, com efeito, que transformar o trabalho pedagógico em creches e pré-escolas com base nos pressupostos teóricos da Pedagogia da Educação Infantil, envolve: reflexões e talvez ressignificações sobre algumas concepções, como, por exemplo, a imagem de criança e a função da Educação Infantil; garantia de condições de trabalho e formação, o que implica, entre outros aspectos, investimento em formação inicial e continuada de todos os profissionais envolvidos no trabalho junto às crianças; contratação de (mais) docentes, para que os momentos de estudo e planejamento coletivos na instituição sejam possíveis de acontecer, uma vez que o trabalho com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas necessita de ocasiões de troca entre as professoras na busca pela melhoria da qualidade da proposta pedagógica em desenvolvimento (FERNANDES, 2000). Para tanto, é urgente que sejam formuladas, implementadas e asseguradas a realização e a continuidade de políticas públicas que atendam a essas demandas.

Ante os conhecimentos elaborados sobre a infância, a criança e a Educação Infantil e abordados aqui, é possível considerar que o debate sobre a implementação do direito à educação das crianças em creches e pré-escolas, além de ter contribuído para o fortalecimento de um campo do conhecimento ainda em construção no Brasil, a Pedagogia da Educação Infantil, gerou, também, a necessidade de se pensar a formação de professores para essa área, abrindo caminho para as discussões sobre as especificidades do trabalho docente na Educação Infantil. É sobre esse tema que versarão os próximos itens deste capítulo.

3.2 A especificidade do trabalho docente na Educação Infantil

Inicialmente, antes de abordar a especificidade do trabalho docente na Educação Infantil, vale mencionar alguns aspectos da configuração jurídica relativa a esta etapa da educação no Brasil, tendo em vista que seu reconhecimento como um direito é recente

(CERISARA, 2004), e, ainda assim, tem passado por muitas transformações, sobretudo, no plano legal. Além disso, há implicações desse reconhecimento na construção das especificidades do trabalho docente em creches e pré-escolas e da formação necessária para a construção de uma profissionalidade específica do professor de Educação Infantil.

A presença de docentes com alguma qualificação profissional em instituições de Educação Infantil é algo novo, no contexto brasileiro, pois, embora desde os primeiros jardins de infância existissem professores envolvidos nesse trabalho, por muito tempo não era exigido do profissional que trabalhava com crianças uma formação específica, uma vez que a educação e o cuidado de crianças não se situavam sob responsabilidade da educação, mas no campo do direito à assistência social às famílias (BARBOSA, 2009).

Como mencionado no item anterior, no Brasil, a educação das crianças pequenas em ambientes coletivos foi reconhecida como um direito social e dever do Estado em 1988, com a promulgação da Constituição que instituiu, na República Federativa do Brasil, um Estado Democrático de Direitos Sociais e Individuais (BRASIL, 1988). No capítulo constitucional que dispõe sobre a educação, a cultura e o desporto, na seção específica da educação, este importante instrumento legal determina que “o dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de Educação Infantil, em creches e pré-escolas, às crianças de 0 até 5 anos de idade” (Art. 208, inciso IV).

Este direito é novamente proclamado no capítulo dos direitos sociais⁴⁷, quando é assegurada aos trabalhadores rurais e urbanos a “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 anos de idade em creches e pré-escolas” (Art. 7º, inciso XXV). Portanto, com a Constituição Federal (CF) de 1988, legitima-se tanto o direito das crianças à Educação Infantil como o das famílias a educação de seus filhos e o dever do Estado em garantir a sua oferta.

Essa nova configuração legal foi relevante para a área, pois criou a necessidade de regulamentação do atendimento às crianças em creches e pré-escolas, implicando a elaboração de legislação complementar, condizente com os princípios e determinações da CF/1988, (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011), como também no estabelecimento de critérios, os quais buscassem assegurar a implementação e o cumprimento dos direitos das crianças à educação.

⁴⁷De acordo com o artigo 6º da CF/1988, “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados.” (BRASIL, 1988).

Entre as leis complementares após a CF/1988, destacam-se: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), de 1993 e a LDB/1996. (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011).

Desses instrumentos legais, a LDB/1996, certamente, representou um dos maiores avanços para a área, pois reconheceu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, integrou-a ao sistema educacional e determinou um conjunto de medidas para a sua regulamentação. Entre estas medidas, destaca-se a definição da formação do professor que atua junto às crianças nesta etapa da educação:

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, p. 46, Art. 62, grifos meus).

O reconhecimento do adulto que se ocupa diretamente das crianças na Educação Infantil como um profissional docente lhe confere uma série de direitos tais como: plano de carreira e remuneração, licenciamento para aperfeiçoamento profissional, progressão na carreira baseada na titulação, habilitação ou avaliação, condições adequadas de trabalho, período reservado para estudos, planejamento e avaliação, incorporados na carga horária de trabalho e ingresso na profissão por concurso público (BRASIL, 1996).

Igualmente importante para a construção de uma profissionalidade específica de todos os profissionais do magistério que atuam na Educação Infantil foi a definição da formação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, para os profissionais que atuam na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional na Educação Básica (LDB/96, Art. 64).

Embora seja conhecido o fato de que nos dias atuais “[...] muitos sistemas e estabelecimentos educacionais perpetuam a situação de ter muitos profissionais sem formação ou com ensino médio e poucos com curso de Pedagogia” (BARBOSA, 2009, p. 36), a LDB (BRASIL, 1996), ao garantir no plano legal diversos direitos dos profissionais de educação, ampliou os argumentos para o debate por sua garantia, como, por exemplo: o direito à formação inicial e continuada dos profissionais do magistério (Art. 62, § 1º) e a especificidade desta formação, mencionada de forma geral no Art. 67.

Nesse sentido, Machado (2000, p. 194) destaca:

Com as determinações contidas na LDB, a formação específica dos profissionais de educação infantil passa a merecer um destaque especial, tendo em vista seu caráter

de pré-requisito para o exercício de funções docentes e não docentes [art. 62; art. 64]. Ademais, as prescrições legais sobre a educação infantil conduzem à inclusão de temas peculiares à formação dos que trabalham na área - tais como desenvolvimento infantil e montagem de projetos pedagógicos -, sempre tendo em mente a faixa etária que vai do nascimento aos 6 anos e o atendimento em período parcial ou integral.

Vale ressaltar que a discussão sobre a necessidade de implementação de uma política de formação do profissional que trabalha com a educação de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, e a especificidade dessa formação, desde o início da década de 1990, já vinha sendo discutida em diversos estudos (ROSEMBERG; CAMPOS; VIANA, 1992) e pelo MEC, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), que publicou vários documentos (muitas vezes conhecidos como os documentos “das carinhas”), uma importante contribuição do MEC à Educação Infantil (KRAMER, 2002).

Destes documentos, destaca-se a “Política Nacional de Educação Infantil” (BRASIL, 1994) que, ao definir “diretrizes para uma política de formação de recursos humanos,” reafirma que a concepção de Educação Infantil pautada no educar e cuidar de forma integrada em complementação à ação da família, impõe que o sujeito que trabalha com as crianças seja legalizado como um profissional. Ao explicitar as diretrizes para a formação, esse documento aponta que elas tanto valem para a formação dos profissionais que atuam diretamente com as crianças como para os que assumem as funções da gestão, supervisão ou orientação. As diretrizes elencadas enfatizam que

- O profissional de Educação Infantil tem a função de educar e cuidar, de forma integrada, da criança na faixa de zero a seis [conforme a legislação atual cinco] anos de idade;
- A valorização do profissional de Educação Infantil, no que diz respeito às condições de trabalho, plano de carreira, remuneração e formação, deve ser garantida tanto aos que atuam nas creches quanto na pré-escola;
- Formas regulares de formação e especialização, bem como mecanismos de atualização dos profissionais de Educação Infantil deverão ser assegurados;
- A formação inicial, em nível médio e superior, dos profissionais de Educação Infantil deverá contemplar em seu currículo conteúdos específicos a esta etapa educacional;
- A formação do profissional de Educação Infantil, bem como a de seus formadores, deve ser orientada pelas diretrizes expressas nesse documento;
- Condições deverão ser criadas para que os profissionais de Educação Infantil que não possuem a qualificação mínima, de nível médio, obtenham-na no prazo de 8 (oito) anos. (BRASIL, 1994, p. 19).

No mesmo ano, o MEC/COEDI publicou o documento “Por uma política de formação do profissional da Educação Infantil” (BRASIL, 1994a), fruto da participação de vários especialistas na área, profissionais do sistema de ensino, de organizações que atuam

nesse campo etc., em um Encontro Técnico de Formação do Profissional de Educação Infantil realizado no mês de abril/1994, na capital do Estado de Minas Gerais – Belo Horizonte.

Nesse documento, Kramer (1994a), ao expressar os resultados das discussões desenvolvidas no encontro, recomenda diretrizes fundamentais para a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Infantil a serem asseguradas pelo MEC. A estudiosa destaca o fato de que, se a Educação Infantil se fundamenta no binômio educar/cuidar, a formação necessita assentar-se nele e preparar seus profissionais para assumi-las sem uma concepção hierarquizada dessas atividades, haja vista que ambas são relevantes no cotidiano da Educação Infantil.

Entre as alternativas pedagógicas da Educação Infantil e da formação de seus profissionais, apontadas pela mencionada autora, particularmente, sobre o curso de formação de profissionais para a Educação Infantil, ela destaca a importância de três polos de sustentação do currículo, quais sejam:

(i) conhecimentos científicos básicos para a formação do professor (matemática, língua portuguesa, ciências naturais e sociais) e conhecimentos necessários para o trabalho com a criança pequena (psicologia, saúde, história, antropologia, estudos da linguagem etc); (ii) processo de desenvolvimento e construção dos conhecimentos do próprio profissional; (iii) valores e saberes culturais dos profissionais produzidos a partir de sua classe social, sua história de vida, etnia, religião, sexo e trabalho concreto que realiza. (KRAMER, 1994a, p. 78).

Nesse sentido, a estudiosa aponta uma perspectiva de formação docente que integre tanto conhecimentos científicos constituídos ao longo da história da humanidade, sobre as diversas ciências e sobre a criança e a infância, como também os saberes já construídos pelos profissionais em formação.

De modo semelhante, Barbosa (2009) considera que a docência no tempo atual precisa de uma formação que associe formação cultural, ética e estética nas distintas linguagens expressivas e processos de construção da autoestima e identidade dos professores; uma formação que combine razão e imaginação e integre “[...] o desenvolvimento das sensibilidades e das capacidades intelectuais dos professores, pois eles são profissionais, como tantos outros, para os quais a relação é uma ferramenta de trabalho.” (BARBOSA, 2009, p. 37-38).

Refletir sobre uma formação específica para o profissional que atua na Educação Infantil implica dialogar com os objetivos e funções dessa educação, o que acena, também, para a definição de um perfil dos profissionais responsáveis por essa educação.

Nesse sentido, Campos (1994a), ao refletir sobre o perfil do profissional de Educação Infantil, menciona que este deve ser pensado a partir dos objetivos que se pretende para a educação das crianças. Tendo como referência a integração entre cuidado e educação, a pesquisadora destaca que

[...] tanto é inaceitável que a educação em grupo de crianças pequenas esteja a cargo de adultos que não receberam nenhum tipo de formação para isso, quanto é inaceitável o tipo de formação que os professores recebem na maioria dos cursos de magistério e também nos cursos de pedagogia existentes. (CAMPOS, 1994a, p. 37).

Assim, considera que os adultos que trabalham com as crianças precisam de uma formação “[...] baseada numa concepção integrada de desenvolvimento e educação infantil, que não hierarquize atividades de cuidado e educação e não as segmente em espaços, horários e responsabilidades profissionais diferentes.” (CAMPOS, 1994a, p. 37).

Cruz (2010), ao refletir sobre os desafios da formação inicial para professores da Educação Infantil, compreende que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) representam um avanço quando comparadas a documentos anteriores, uma vez que definem que a formação docente para atuar na Educação Infantil é um dos objetivos do curso de graduação em Pedagogia. Além disso, a autora acentua que essas diretrizes determinam que “[...] o egresso do curso de Pedagogia, deverá estar apto a *compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social.*” (BRASIL, 2006, p. 36, grifos da autora).

Particularmente em relação aos desafios da formação inicial, a pesquisadora menciona um problema que precisa ser mais bem avaliado. Trata-se do fato de que somente as disciplinas específicas de Educação Infantil contemplam discussões sobre essa etapa da educação. De modo geral, as outras disciplinas do currículo do curso de Pedagogia não contêm em seus programas conteúdos referentes à Educação Infantil, o que inviabiliza a construção, por parte dos estudantes, de uma concepção da Educação Infantil como parte da educação, uma vez que disciplinas sobre a História da Educação e Política da Educação, por exemplo, não incluem discussões sobre a elaboração histórica da infância e da Educação Infantil, assim como das políticas para a infância e para essa etapa da educação (CRUZ, 2010).

Quanto à relevância da formação para a valorização pessoal e profissional do professor, Cruz (2010, p. 352) ressalta que,

Se isso é verdadeiro para todas as áreas de atuação do professor, torna-se mais evidente para a Educação Infantil, uma vez que esta área ainda está construindo a sua identidade. Essa identidade inclui um maior âmbito de responsabilidades (cuidado e educação abrangendo a criança como um todo e uma maior interação com as famílias) e, ao mesmo tempo, precisa se firmar como a de um profissional da educação. Isso significa que o professor que atua na Educação Infantil precisa construir uma profissionalidade [...] específica relativa a aspectos diferenciadores do papel de professoras de crianças pequenas.

É preciso enfatizar a idéia de que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia também evidenciam a especificidade da formação dos profissionais atuantes na gestão educacional das instituições de Educação Infantil, uma vez que se destinam, também, à formação desses profissionais. Nesse sentido, o parágrafo único do Art. 4º, inciso I, determina que “as atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação.” (BRASIL, 2006).

Igualmente, quando estas diretrizes se referem à forma como deverá ocorrer a integralização dos estudos, no projeto pedagógico da instituição que ofertará a formação em Pedagogia (Art. 8º), a participação em atividades da gestão educacional é mencionada ao longo dos seus incisos, com destaque nos incisos II, IV e alíneas, a, e, e f, deste último:

II - práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos; IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências: a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; [...] e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos; f) em reuniões de formação pedagógica. (BRASIL, 2006, p. 5).

Ademais, no Art. 14 dessas diretrizes (BRASIL, 2006), a licenciatura em Pedagogia é instituída como formação exigida para os profissionais da educação que atuam na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional da Educação Básica; sendo, também, a critério da instituição, permitido que esta formação seja realizada em cursos de pós-graduação particularmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

Apontadas essas considerações, é preciso ressaltar que as atividades da gestão educacional, destacadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

(BRASIL, 2006), se aproximam bem mais das competências da coordenação pedagógica, objeto de estudo desta dissertação. Isto porque “[...] o coordenador pedagógico é um profissional com formação docente, portanto, um professor que realiza importante trabalho na gestão da instituição educacional, ocupando-se, primordialmente, da gestão pedagógica.” (ALVES, 2007, p. 248).

Embora algumas pesquisas realizadas na Educação Infantil identifiquem, especialmente, o diretor nas atividades da gestão em instituições de Educação Infantil⁴⁸, sendo infrequentes investigações que analisem a coordenadora pedagógica como gestora, estudos como o de Alves (2007) partem da hipótese de que a coordenação pedagógica é uma dimensão da gestão, responsável pela articulação coletiva do projeto político-pedagógico.

Ainda que o objetivo desta pesquisa tenha consistido em investigar a relação entre o trabalho da coordenação pedagógica e as práticas pedagógicas das professoras na perspectiva da coordenadora pedagógica e das professoras, considera-se que a especificidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil se estende a todos os profissionais que assumem funções do magistério⁴⁹ na Educação Infantil.

Barbosa (2009), por sua vez, estende a necessidade de formação específica para todos os funcionários das instituições de Educação Infantil, como a cozinheira, a secretária, a servente e o guarda, pois, de acordo com os contextos e especificidades, eles irão discutir e participar das decisões educativas da instituição. A pesquisadora enfatiza que “[...] constituir, em serviço, a formação específica e a identidade como cozinheira de uma escola de educação infantil é diferente de ter uma identidade como cozinheira de um restaurante ou hospital.” (BARBOSA, 2009, p. 39-40). Assim, a autora considera que

[...] é preciso criar oportunidades de formação em serviço para todos. Se em determinados momentos a formação necessita ser específica – por exemplo, a professora faz curso de música para bebês e a cozinheira curso de biscoitos – é necessário também, haver oportunidades de formação dentro da instituição com todos os adultos, objetivando a construção de consensos pedagógicos, ainda que provisórios, que explicitem a proposta pedagógica, pensando e amadurecendo as decisões sobre a vida coletiva na escola. (BARBOSA, 2009, p. 39).

⁴⁸ Algumas pesquisas sobre gestão democrática na Educação Infantil articulam o tema à eleição de diretores ou não (HASCKEL, 2005; MELLO, 2003) relacionam as dimensões da gestão à participação familiar (CORRÊA, 2001) e discutem a gestão municipal. (KRAMER, 2005; SOUSA, 1996).

⁴⁹ De acordo com o parágrafo 2º, do Art. 67, da LDB/96, as funções exercidas por professores e especialistas da educação em equipamentos de Educação Básica nos seus diferentes níveis e modalidades são funções do magistério, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico (BRASIL, 1996).

Machado (1998, p. 65, grifos da autora), refletindo sobre a formação profissional na Educação Infantil, incluindo docentes e não docentes⁵⁰, assinala que “[...] o processo de formação específica, na perspectiva dos pesquisadores contemporâneos, vai além da aquisição de conhecimentos específicos, abarcando, simultaneamente a *formação estrita e a formação ampla*.” A primeira habilitaria para o fazer cotidiano com bebês e crianças pequenas e a segunda trataria de temáticas implicadas na área.

Fundamentando-se na relevância da integração entre cuidado e educação, bem como na importância das interações sociais, a autora considera que a formação específica de docentes e não docentes deve abordar conhecimentos, habilidades e valores envolvidos com as ações de educar/cuidar e interagir. Essa posição é justificada ao afirmar que

É da concepção de criança [...] que decorre essa ênfase, tendo em vista o desafio de traduzir uma intencionalidade educativa em propostas de atendimento concretas que equacionem necessidades e características de crescimento e desenvolvimento de bebês e crianças pequenas. A ênfase na integração cuidar/educar na perspectiva das interações sociais implica em incluir componentes de formação que desenvolvam nos profissionais docentes e não docentes uma disponibilidade para a valorização equivalente das atividades realizadas junto às crianças, com a consequente não supervalorização de umas em detrimento de outras [...]. (MACHADO, 1998, p. 107).

Assim, a pesquisadora defende a posição de que o foco na formação estrita e ampla, respaldada na integração cuidar/educar e na perspectiva das interações sociais, constitui a principal meta de uma formação específica nessa área. Seus objetivos são

A apropriação de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e a solidificação de valores que permitam suprir as necessidades de crescimento e desenvolvimento de bebês e crianças pequenas, possibilitando a ampliação permanentemente do universo de significados por eles sendo apropriados; o enriquecimento do repertório do profissional em formação sobre conhecimentos, habilidades e valores intrínsecos ao contexto de atuação no campo da educação infantil. (MACHADO, 1998, p. 108).

Nomeando alguns dos conhecimentos e habilidades necessários para o enriquecimento do repertório desses profissionais, Machado (1998) menciona a organização do “entorno” para a viabilização das condições concretas necessárias à realização do trabalho junto às crianças e às trocas com as famílias, o trabalho com os outros profissionais da instituição e a utilização de recursos que possibilitem o constante aprimoramento de sua formação.

⁵⁰Essa pesquisadora identifica como profissionais não docentes aqueles responsáveis pela administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional.

Cruz (1996), ao refletir sobre a formação do professor de Educação Infantil, também indica conteúdos de formação que resultem em uma formação ampla e específica. A pesquisadora menciona dois conjuntos de conhecimento, os quais destaca que precisam estar intimamente relacionados. No grupo 1, encontram-se os conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, a criança e sua família, o contexto cultural, socioeconômico, valores e costumes das famílias. No grupo 2, estão os conhecimentos referentes às instituições de Educação Infantil e ao trabalho com as crianças pequenas: o contexto histórico e o atual contexto do atendimento à criança no País; Linguagem, Matemática, Ciências, Artes e Atividades Físicas; programação, planejamento, organização do espaço e dos materiais; avaliação; nutrição, saúde, primeiros socorros; ética; legislação acerca das crianças e do funcionamento de instituições de Educação Infantil.

Cruz (1996) enfatiza, igualmente, a necessidade de os cursos de formação contribuírem para o desenvolvimento de habilidades e competências que instrumentalizem o professor a desenvolver um trabalho cada vez mais qualificado. Atribui destaque à capacidade de observação das crianças e de si próprio, com a finalidade de que o professor possa compreender o ponto de vista infantil e descentrar-se do seu próprio ponto de vista. Além disso, também, destaca a importância de a formação possibilitar oportunidades aos professores de reflexão e ressignificação de seus valores e crenças, sobretudo, quanto às formas de se posicionar em relação às famílias das crianças, para que possam respeitá-las e reconhecer seus aspectos positivos, compreendendo “[...] as causas socioeconômicas que as engendraram, evitando a atribuição de responsabilidades que transformam vítimas em vilões.” (CRUZ, 1996, p. 86).

Não obstante a necessidade de formação e de construção de uma profissionalidade específica para todos os profissionais do magistério e para todos os adultos que trabalham em creches e pré-escolas, defendida aqui, em consonância com os objetivos dessa pesquisa, a discussão que se segue neste capítulo se centrará na profissionalidade específica do professor e da coordenação pedagógica de instituições de Educação Infantil.

3.2.1 A profissionalidade específica do professor de Educação Infantil

Como ponderado no item anterior, no Brasil, a história do reconhecimento da Educação Infantil como direito e da necessidade de formação específica para atuar em creches e pré-escolas é muito recente. Viu-se que no movimento científico e político da área, a luta pela valorização dos adultos que atuavam junto às crianças, para que fossem formados e

reconhecidos como docentes da Educação Básica, foi relevante para o reconhecimento da especificidade do trabalho pedagógico do professor de Educação Infantil.

Bonetti (2004), ao estudar a especificidade da docência na Educação Infantil, considera especificidade aquilo que é próprio a certa atuação profissional. No campo da docência, destaca que

É uma forma de explicitar a docência que vai se constituindo no âmbito das instituições de educação infantil, de denominá-la, de estabelecer suas funções, e de determinar sua influência no estabelecimento da formação quanto aos conhecimentos e habilidades necessários para exercê-la junto às crianças pequenas. (BONETTI, 2004, p. 14).

Nota-se, com efeito, que a estreita relação entre os contextos de atuação profissional do professor, a construção da especificidade da função e a formação necessária para exercer a profissão traduzem-se na necessidade de profissionalidade específica para a função de cuidar e educar as crianças em creches e pré-escolas.

Diversos pesquisadores brasileiros do campo da Educação Infantil, como Barbosa (2009), Cruz (2010), Machado (1998), Rosemberg, Campos e Viana (1992) defendem aspectos próprios do trabalho docente com crianças pequenas, o que contribuí para defesa de uma “profissionalidade específica do professor de Educação Infantil.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001, 2002)⁵¹.

Segundo Katz (1993 *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 43), a profissionalidade “[...] diz respeito ao crescimento em especificidade, racionalidade e eficácia dos conhecimentos, competências, sentimentos e disposições para aprender ligados ao exercício profissional dos educadores de infância.”

Para Oliveira-Formosinho (2002), conceitualmente, a profissionalidade docente se refere à ação profissional integral que a educadora da infância realiza junto às crianças e famílias, tendo como referência seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão. A estudiosa esclarece que, em muitos aspectos, o papel dos professores das crianças pequenas é semelhante ao dos professores de outras etapas da educação, contudo, é bastante distinto em outros aspectos, sendo, exatamente, as diferenças que demarcam a profissionalidade específica do seu trabalho com crianças pequenas. Segundo a autora, essas diferenças derivam de algumas dimensões da ação das professoras,

⁵¹Quando forem referidos os estudos de Oliveira-Formosinho (2001) sobre a profissionalidade específica das docentes que atuam na Educação Infantil, para ser fiel às denominações utilizadas pela autora, serão empregadas as expressões “educadoras da infância” e “professores das crianças pequenas”, o que, no contexto brasileiro, equivale a professores de Educação Infantil.

relacionadas às características das crianças, das tarefas desempenhadas pelas educadoras da infância, da rede de interações alargadas e dos contextos.

A primeira dimensão decorre das características da criança pequena. Refere-se a sua globalidade, vulnerabilidade e dependência da família. Segundo Oliveira-Formosinho (2002, p. 44, grifos da autora), “[...] *a globalidade da educação da criança pequena* reflete a forma holística pela qual a criança aprende e se desenvolve.” Assim, alude ao caráter global do desenvolvimento da criança, o qual exige que o professor a considere como um todo indissociável, em todos os aspectos: afetivo, cognitivo, físico, psicológico e social.

A vulnerabilidade se relaciona à dependência da criança, por muito tempo, do adulto para o atendimento de suas necessidades físicas, nutritivas, emocionais, sociais, psicológicas e de saúde. Vale ressaltar que, embora vulnerável em diversos aspectos, “[...] simultaneamente, desde cedo, [a criança] fala com linguagens.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 45).

Nesse contexto, onde coexistem vulnerabilidade, dependência em relação aos adultos e capacidades expressivas, é preciso que o professor reconheça, por um lado, a “vulnerabilidade” social das crianças e, por outro, reconheça as suas competências sociopsicológicas que se manifestam desde a mais tenra idade, por exemplo, nas suas formas precoces de comunicação (DAVID, 1999 *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

A segunda dimensão resulta das características das diversas tarefas desempenhadas pela educadora da infância, que configuram a abrangência do seu papel. Assim, a segunda dimensão se relaciona diretamente com a primeira, uma vez que a globalidade, vulnerabilidade e dependência da família, características da criança pequena, exigem que a educadora da infância assuma tarefas diversas, amplas e com limites pouco definidos.

Katz e Goffin (1990 *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002) citam sete aspectos que demarcam a diferença entre o papel dos professores das crianças pequenas e os outros professores: 1) assumir responsabilidades pelo conjunto total das necessidades infantis e pelo desenvolvimento das crianças; 2) a variedade de missões e ideologias que coexistem; 3) a vulnerabilidade da criança; 4) o foco na socialização; 5) os aspectos éticos implicados na vulnerabilidade da criança; 6) o relacionamento com as famílias; e 7) a natureza integrada do currículo. Os autores destacam, ainda, que “quanto mais nova é a criança, mais alargado é o âmbito das responsabilidades pelos quais o adulto deve prestar contas da sua função” (KATZ; GOFFIN, 1990 *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 47) e mais ampla e diversa é a área das suas interações. Nesse sentido, Oliveira-Formosinho (2002) ressalta que o

alargamento do papel da educadora da infância decorre da interligação intensa entre educação e cuidado, entre função pedagógica, de cuidado e custódia.

A terceira dimensão relacionada à profissionalidade específica da educadora da infância resulta da necessidade de estabelecer uma “rede de interações alargadas.” Oliveira-Formosinho (2002) destaca os diversos e distintos tipos de interação que a educadora precisa estabelecer, por exemplo: com as crianças, com as famílias, com auxiliares do trabalho, representantes da comunidade e autoridades locais, com psicólogos e assistentes sociais, concebe uma singularidade profissional a educadora da infância e compõe mais um fator de abrangência do seu papel.

Assim, “[...] a capacidade de interação, desde o interior do microsistema que é a sala de educação da infância até a capacidade de interação com todos os outros parceiros e sistemas, é indispensável para a profissional de educação da infância.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 48). Nesta perspectiva, a profissionalidade da educadora da infância situa-se no mundo da interação, uma interação positiva que marca a forma como a educadora se relaciona com a criança, caracterizada pelo afeto e respeito ao atendimento de suas necessidades, expressos, sobretudo, nos contatos corporais, visuais e auditivos, ou seja, no toque, no tom de voz, no olhar e nas mediações ao seu desenvolvimento.

A quarta dimensão relativa à profissionalidade específica da educadora da infância baseia-se na integração e nas interações, do conhecimento com a experiência, das interações com a integração, dos saberes com os sentimentos. Assim, a autora acredita que interação e integração estão no centro da profissionalidade das educadoras da infância, uma vez que

A centralização na criança e na globalidade de sua educação requer *integração de saberes*; a centralização na educação e cuidado requer *integração de funções*; a relação com os pais, com outros profissionais, com agentes voluntários requer *interações e interfaces*; a relação com a comunidade requer *interações e interfaces*. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 49, grifos da autora).

Diante do exposto sobre as dimensões que configuram a profissionalidade específica do professor de crianças pequenas, percebe-se que as referidas dimensões dialogam entre si, pois se constituem e se implicam mutuamente.

A relevância das características dos contextos na construção da profissionalidade das professoras de crianças pequenas é enfatizada por Oliveira-Formosinho (2001), quando menciona a diversidade de contextos institucionais e organizacionais nos quais as educadoras da infância atuam em Portugal. Na sua avaliação, essa variabilidade influencia “as condições

de trabalho das educadoras – a autonomia profissional, os processos de trabalho e o tipo de tarefas e papéis congruentes, e o estilo de interação com as crianças.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001, p. 85). No Brasil, esses contextos são a creche, quando a faixa etária atendida é de zero a três anos, a pré-escola, quando as crianças têm de quatro a cinco anos de idade, e as escolas de Ensino Fundamental, que tem crianças matriculadas na Educação Infantil⁵².

Barbosa (2009), também atenta ao importante papel das interações na definição da profissionalidade específica do professor de Educação Infantil, assinala que o professor, em suas práticas de educação e cuidado, não oferece às crianças pequenas somente seu saber, mas, ao mesmo tempo, o que ele é por meio das interações. Compreende que existe uma especificidade no trabalho do professor de creches e pré-escolas que se refere à sensibilidade necessária para dialogar com as linguagens das crianças, estimular o desenvolvimento da autonomia e mediar a construção de conhecimentos que fazem parte do patrimônio artístico, científico e tecnológico. Além desses aspectos, a autora destaca que a capacidade do professor de se colocar no lugar do outro é um fator necessário ao estabelecimento de vínculos com os sujeitos dessa educação – bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Machado (1998) também destaca a importância das interações sociais para as diversas possibilidades de desenvolvimento infantil, e menciona que elas constituem as alicerces que devem inspirar a caracterização da especificidade das práticas na Educação Infantil.

Assim como Oliveira-Formosinho (2002), essa pesquisadora avalia, ainda, que são as necessidades e características do crescimento e do desenvolvimento⁵³ das crianças que frequentam a Educação Infantil que deve delimitar as competências dos profissionais da área, valorizando as especificidades do trabalho nessa etapa da educação.

Considerando que as práticas pedagógicas também formam a especificidade do trabalho do professor de Educação Infantil, as DCNEI (BRASIL, 2009b) revelam que, além das especificidades aqui apresentadas (globalidade e vulnerabilidade da criança; sensibilidade para dialogar com as “cem linguagens” das crianças; necessidade de estabelecer interações

⁵²Ao se apontar três espaços institucionais de educação e cuidado de crianças, não se pretende fragmentar a Educação Infantil, mas demarcar os lugares institucionais que atendem as crianças na Educação Infantil, bem como os espaços de atuação das professoras e da coordenação pedagógica dessa primeira etapa da Educação Básica, que atuam em instituições que atendem unicamente a Educação Infantil e em instituições com matrículas em outras etapas da Educação Básica. Assim, sempre que forem referidas nesta dissertação creches e pré-escolas, leia-se, também, escolas de Ensino Fundamental que possuem turmas de Educação Infantil.

⁵³Ao distinguir crescimento e desenvolvimento como processos diferentes e interdependentes, Machado (1998, p. 15 *apud* MYERS, 1991, p. 31) menciona que: “[...] enquanto o crescimento se define por uma mudança no tamanho, o desenvolvimento caracteriza-se por mudanças em complexidade e função.”

alargadas e uma relação de parceria com as famílias; e cuidar e educar de forma integrada na perspectiva das interações sociais.), os conhecimentos sobre a brincadeira como linguagem própria da criança, como atividade necessária para seu desenvolvimento e aprendizagem, e as diversas formas como a criança brinca ao longo do seu desenvolvimento, constituem, igualmente, saberes necessários ao professor de Educação Infantil na construção de sua profissionalidade específica.

Outro aspecto sobre a profissionalidade específica dos professores de Educação Infantil é apontado por Cruz (2010). Segundo essa pesquisadora, essa profissionalidade decorre tanto das características das crianças que frequentam essa etapa da educação como do seu objetivo de garantir “[...] o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (LDB/96 Art. 29). A autora entende ser preciso observar que no objetivo da Educação Infantil é:

[...] enfatizado o desenvolvimento, não a aprendizagem; as aprendizagens necessárias são aquelas que atendem e favorecem o desenvolvimento. Além disso, a referência é ao desenvolvimento integral da pessoa. É possível concluir, portanto, que o foco é a criança e o seu desenvolvimento, não determinados conteúdos (a não existência, em nosso país, de um currículo mínimo obrigatório para essa etapa da educação reforça essa opção). (CRUZ, 2010, p. 355).

Tendo como referência os fundamentos teóricos apresentados, percebe-se que a profissionalidade específica do professor de Educação Infantil é diferenciada dos professores de outras etapas da educação, porquanto evidenciam que as práticas educativas em creches e pré-escolas devem ter como referência a criança concreta, suas necessidades e interesses em cada momento do desenvolvimento, e não o modelo do Ensino Fundamental, que também não se mostra adequado às crianças que o frequentam.

É preciso destacar, no entanto, o fato de que a construção dessa profissionalidade no País, ainda, é algo a ser conquistado, uma vez que diversos estudos (ANDRADE, 2002; 2007; BUJES; HOFFMANN, 1991; GONÇALVES, 1994; LEITÃO, 2011; SALES, 2007) revelam prevalecer no cotidiano de instituições de Educação Infantil rotinas que quase não consideram as especificidades das crianças, sendo essencialmente centralizadas nos adultos responsáveis por sua educação e cuidado.

Andrade (2007, p. 26) destaca a ideia de que a dificuldade de perceber a especificidade do trabalho realizado com a criança faz com que as professoras se referenciem no modelo escolar, “[...] especialmente naquilo que ele tem de mais tradicional: na repetição,

na imitação, na fragmentação do saber, na atribuição de grande importância ao silêncio e à disciplina e na centralização do saber e do poder na figura da professora.”

Assim, nota-se que, embora a conquista da Educação Infantil como um direito seja recente, a área, porém, conquistou mudanças significativas na legislação nacional que configuram a especificidade do trabalho do professor em creches e pré-escolas e a conquista de uma profissionalidade específica. Um dos grandes desafios a ser enfrentado consiste, no entanto, em garantir que essa especificidade e essa profissionalidade se traduzam nas práticas pedagógicas desenvolvidas junto às crianças no cotidiano dessas instituições.

3.2.2 A profissionalidade específica da coordenação pedagógica na Educação Infantil

A pouca presença da coordenação pedagógica na Educação Infantil em pesquisas brasileiras já foi mencionada neste trabalho, por ocasião da revisão bibliográfica das produções sobre essa função, publicados nos sítios da ANPED, SBPC e BDTD, no período de 2006 a 2012, a qual revelou que, do total de 354 trabalhos publicados na área da Educação Infantil, apenas oito tiveram como foco de investigação a coordenação pedagógica na primeira etapa da educação.

Do mesmo modo, ao se consultar a literatura especializada (livros e periódicos da área), produzida no Brasil na área da Educação Infantil, se observou que é quase inexistente a produção sobre coordenação pedagógica em creches e pré-escolas. Foram encontrados, porém, alguns artigos que versam sobre a coordenação pedagógica na primeira etapa da Educação Básica na produção recente organizada por Almeida e Placco (2010) e por Placco e Almeida (2012), que discutem a especificidade da atuação da coordenação pedagógica na formação continuada dos professores, as possibilidades e dificuldades da ação do profissional que assume essa função formadora centrada na escola⁵⁴.

Sobre a formação centrada na escola, é importante mencionar que, segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001), podem-se integrar ao seu conceito várias vertentes que acentuam algumas dimensões: 1) *Dimensão física*: ocorre no local de trabalho do professor; 2) *Dimensão organizacional*: centrada nas iniciativas da unidade organizacional da escola, que deve identificar as necessidades de formação, seu formato, a quem se reserva e os momentos destinados a ela; 3) *Dimensão psicossocial*: ressalta o papel dos professores em

⁵⁴Vale destacar, aqui, outras produções organizada por Almeida e Placco (2001, 2011, 2013) e por Placco e Almeida (2012a) que, embora não contemplem a Educação Infantil, apresentam importantes subsídios para se pensar e discutir a especificidade da atuação da coordenação pedagógica na formação continuada de professores centrada na escola, de forma associada às diversas ações que integram seu cotidiano de trabalho.

todas as fases da formação, não vistos individualmente, mas inseridos em seus grupos profissionais; 4) *Dimensão pedagógica*: busca identificar as necessidades das práticas dos professores, com vistas às mudanças, valorizando seus saberes práticos e experiências; 5) *Dimensão político-corporativa*: observa a necessidade de auto-organização dos professores para promover sua própria formação.

Os autores defendem o argumento de que a formação centrada na escola não precisa necessariamente se limitar ao seu espaço físico, mas necessita, sobretudo, atender as necessidades coletivas dos professores e da instituição educacional em que trabalham. Além disso, é essencial que também esteja aberta às necessidades da comunidade e que seus conteúdos sejam definidos, considerando, sempre, as necessidades das crianças pequenas e de suas famílias, o que implica vincular o desenvolvimento profissional e organizacional ao desenvolvimento das crianças.

Zumpano e Almeida (2012) apontam que a ação mais importante do coordenador pedagógico na Educação Infantil está relacionada à formação de professores que, ao realizar um trabalho coletivo, articulado e integrado com os docentes, investem na formação centrada na escola. De acordo com as mencionadas autoras, a atuação do coordenador pedagógico como formador de professores pode contribuir para superar a visão dicotômica que ainda existe em relação ao cuidado e à educação em creches e pré-escolas, uma vez que as intervenções desse profissional devem instigar o professor a refletir e explicitar os princípios que orientam sua prática pedagógica a partir dele mesmo, de sua formação e da troca de experiência com seus pares. Elas destacam, ainda, que

[...] proporcionar uma formação em serviço centrada na escola, considerando suas singularidades e características educativas, permitindo que os próprios professores disponham de um conhecimento aprofundado e concreto em relação a sua organização, elaborando um diagnóstico sobre seus problemas e suas dificuldades, mobilizando suas experiências, saberes e ideias para refletir sobre eles e posteriormente aplicá-los em possíveis soluções são todas tarefas que cabem ao papel do coordenador pedagógico não somente da educação infantil, mas dos demais segmentos educacionais. (ZUMPANO; ALMEIDA, 2012, p.34-35).

Nesse sentido, pesquisas que versam sobre a coordenação pedagógica em contextos educacionais diversos (ALMEIDA; PLACCO, 2013; CUNHA, 2006) destacam a atuação do coordenador pedagógico como formador de professores como sendo um dos eixos que compõe o trabalho deste profissional.

Bruno, Abreu e Monção (2010) também enfatizam a ideia de que a ação deste profissional como formador de professores está entre os quatro aspectos fundamentais que permeiam as ações do coordenador pedagógico na Educação Infantil. Em relação aos demais

aspectos implicados no trabalho do coordenador pedagógico, referidos autores destacam: a escuta das crianças como orientação para planejar e avaliar o trabalho desenvolvido junto a elas; o cuidado com a forma como se concretizam as relações interpessoais, uma vez que estas relações são fundamentais para constituição do grupo de professores com o qual trabalha; e a especificidade de sua atuação em creches e pré-escolas, a qual se relaciona, principalmente, com o propósito de instigar a reflexão permanente dos docentes acerca da articulação entre o cuidar e o educar nas práticas que desenvolvem no dia a dia junto às crianças.

Bruno, Abreu e Monção (2010) acrescentam, à especificidade do papel do coordenador pedagógico, a relevância do trabalho com as famílias das crianças e de estudo sobre esta temática com os professores.

A análise dos estudos identificados na revisão de literatura e referidos na introdução e no segundo capítulo deste trabalho (ALVES, 2007; 2011a; 2011b; CUNHA, 2006; GOMES 2011; PALLIARES, 2010; WALTRICK, 2008; ZUMPARNO, 2010) aponta que o trabalho da coordenação pedagógica na Educação Infantil é diferenciado daquele realizado pela coordenação pedagógica no Ensino Fundamental e Médio, dadas as especificidades dos sujeitos desta etapa da educação (as crianças) e que são diversas e alargadas as funções que configuram o trabalho da coordenação pedagógica na Educação Infantil: a) encaminha princípios e fundamentos específicos do trabalho pedagógico a ser desenvolvido com as crianças; b) observa, orienta e acompanha a prática pedagógica das professoras; c) estimula a reflexão das docentes sobre sua prática; d) articula a construção e implementação da proposta pedagógica; e) atua como mediadora das relações interpessoais; f) planeja e organiza a formação continuada das professoras; e g) assume vários serviços de caráter burocrático-administrativo.

Essas pesquisas, em sua maioria, não mencionam uma definição de coordenação pedagógica, mas, por outro lado, indicam funções/papéis que a caracterizam nos contextos pesquisados, o que contribui para a compreensão do seu papel e da sua identidade profissional na Educação Infantil.

No estudo de Alves (2007, p. 258), observa-se uma definição dessa função, já mencionada neste trabalho, a saber: “a coordenação pedagógica é uma função de gestão educacional, que tem o papel de mediação e articulação coletiva dos projetos e práticas educativas realizados nas escolas e nos CMEIs” [Centros Municipais de Educação Infantil].

Bruno, Abreu e Monção (2010) definem o coordenador pedagógico na Educação Infantil como

[...] aquele que, na instituição, impulsiona, motiva, provoca, desafia e instiga seu grupo a se questionar sempre, a refletir sobre sua prática, a buscar alternativas para as mudanças, atuando como mediador de um processo no qual os professores confrontam suas ideias com ideias dos autores e de seus pares, em sucessivas sínteses que se traduzem na ação de aprender e nas quais se imbricam aspectos como emoções, valores, representação e conceitos que fazem parte do universo cultural de quem aprende. (BRUNO; ABREU; MONÇÃO, 2010, p. 88-89).

Esses autores também compartilham da idéia, defendida por Alves (2007), de que o coordenador pedagógico compõe a equipe da gestão. Compreendem-no, então, como parceiro do diretor e, portanto, capaz de contribuir com a formação de toda a equipe de profissionais da instituição.

Na análise de Placco, Almeida e Souza (2011), seja no campo da pesquisa ou da reflexão sobre a prática, ocorre no Brasil um crescente interesse sobre a coordenação pedagógica nos últimos anos, contemplando tanto aspectos mais amplos (como a profissão, a identidade profissional e a carreira), quanto abordagens mais focadas no sujeito que assume essa função, envolvendo aspectos subjetivos, habilidades, competências etc. Os resultados da revisão bibliográfica apresentados na seção 2.3 do segundo capítulo desta dissertação, no entanto, indicam que esse crescente interesse ainda é incipiente quando se trata da coordenação pedagógica em creches e pré-escolas.

Assim, considera-se que, em um contexto onde são raras as pesquisas sobre a coordenação pedagógica em ambientes coletivos de educação e cuidado de crianças pequenas, constitui-se um desafio refletir sobre a profissionalidade específica dessa função.

Para isso, sem desconsiderar a relevância das produções brasileiras que tratam da coordenação pedagógica em outras etapas da Educação Básica, e o fato de que elas podem contribuir para o debate da constituição dessa função na Educação Infantil, particularmente, por entender que o papel dos coordenadores pedagógicos de outras etapas da educação, em alguns aspectos gerais, é semelhante ao papel dos coordenadores pedagógicos da Educação Infantil, é necessário, destacar o fato de que, em muitos aspectos, este papel é bastante distinto. Esta distinção existe, sobretudo, em virtude da diferenciação da natureza do trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil daquele desenvolvido na escola, em geral. (ROCHA, 1999). Assim, a reflexão teórica sobre a profissionalidade específica da coordenação pedagógica na Educação Infantil conta, também, com as contribuições de autores italianos.

A opção por autores desse país decorre do fato de as creches na região de Emília-Romanha serem exemplos de instituições públicas de educação e cuidado de crianças pequenas, que inspiram reflexões teóricas e práticas em diversos países, inclusive no Brasil.

Também porque a história da coordenação pedagógica nesse país surge junto com a história do atendimento educacional à criança pequena na rede oficial (BONDIOLI, 2004).

Segundo Bondioli (2004), pesquisadora italiana, o coordenador pedagógico começa a atuar nos municípios que iniciam a reorganização do atendimento às crianças na creche, a partir do ano de 1970, paralelamente à lei que cria as creches e modifica aquelas pertencentes à Obra Nacional de Maternidade e Infância, criadas durante o regime facista. Desse modo, argumenta que o esboço do perfil profissional do coordenador pedagógico está intensivamente vinculado à história das redes de atendimento a infância.

A mencionada autora destaca que, na região de Emília-Romanha, a legislação educacional “[...] impõe a presença do coordenador pedagógico como padrão qualitativo necessário para o credenciamento das creches.” (BONDIOLI, 2004, p. 118). Neste contexto, o trabalho do coordenador pedagógico está relacionado à “requalificação das redes” e formação das professoras de creches. Bondioli (2004, p. 119) enfatiza, ainda, que “[...] em realidades mais atentas, [...] em que o órgão local aposta nas redes para a infância, o pedagogo ou coordenador pedagógico é, naqueles anos, uma figura-chave na definição da qualidade das creches e das pré-escolas municipais.” Além disso, destaca que:

A presença do coordenador pedagógico, além da formulação de um projeto pedagógico, constitui um dos critérios básicos de credenciamento, um critério para garantia de qualidade. É como dizer que ao coordenador pedagógico é requisitada uma tarefa não apenas organizacional, mas, sobretudo, formadora, em defesa da qualidade educativa dentro do programa educativo. (BONDIOLI, 2004, p. 136).

Ao discorrer sobre a coordenação pedagógica em creches italianas, Saitta (1998) fala acerca de aspectos referentes ao seu papel, funções e competências profissionais. Assim, suas ponderações, ao mesmo tempo, revelam a especificidade do trabalho da coordenação pedagógica e da profissionalidade específica dessa função na Educação Infantil. Mencionada autora considera que a coordenação pedagógica garante o princípio da continuidade da experiência educacional da creche, tendo em vista que se configura como instrumento de programação, estudo, organização, verificação e síntese do projeto pedagógico.

Saitta (1998) ressalta que o conjunto de competências pedagógicas desse profissional se articula em torno desses três elementos. A compreensão de cada um destes elementos é assim especificada:

- A) Organização do serviço compreendida como:
- espaços (articulações e estruturação dos ambientes em função do projeto pedagógico e das necessidades das crianças);
 - atividades (em relação aos projetos e planos de trabalho de seção);
 - materiais e brinquedos (escolha dos materiais lúdicos e didáticos);

- pessoal (análise dos tempos, horários, subdivisões das tarefas, etc.);
 - grupos de crianças (formação de turmas, grupos homogêneos de crianças ou grupos heterogêneos de acordo com a idade etc.).
- B) Projeto educacional realizado através de:
- identificação e programação dos objetivos gerais e dos objetivos específicos;
 - análise dos momentos de rotina;
 - necessidades das crianças e utilização dos espaços;
 - aspectos comunicativos, expressivos e cognitivos na dimensão corpo/ambiente/símbolo.
- C) Competências profissionais dos educadores referentes a:
- conhecimentos psicopedagógicos sobre a primeira infância;
 - capacidade de construir um projeto educacional;
 - análise das temáticas inerentes a infância na cultura contemporânea;
 - estruturação da relação entre adultos e crianças;
 - confronto entre pais e educadores. (SAITTA, 1998, p. 115).

Saitta (1998) menciona também que se somam ao perfil desse profissional capacidades de tipo administrativo, destacando a dificuldade de instituir limites entre estas e as pedagógicas, haja vista que essas dimensões estão intensivamente inter-relacionadas. Apesar de reconhecer que os temas de caráter burocrático-administrativo não devem compor as funções da coordenação, lembra que problemas dessa natureza podem criar obstáculos à realização do projeto pedagógico. Desse modo, o coordenador não pode desconhecer as dificuldades de natureza administrativa, embora a administração e a solução destes problemas não integrem diretamente suas funções. Assim, enfatiza que a coordenação pedagógica deve ter um constante apoio administrativo:

As escolhas de caráter pedagógico devem encontrar um *constante retorno* de caráter administrativo e organizacional. Isso comporta periódicos encontros em nível administrativo, para uma realização concreta das iniciativas, de acordo com os problemas colocados pela organização mais geral dos serviços. (SAITTA, 1998, p. 115; grifos da autora).

É importante mencionar a ênfase que Saitta (1998, p. 116) confere ao papel que o coordenador pedagógico desenvolve como condutor e administrador do grupo no coletivo de educadores, “[...] organismo institucionalmente previsto como modalidade organizacional e administrativa do projeto pedagógico da creche.” Para tanto, ela evidencia quatro competências ligadas às funções da coordenação pedagógica:

- 1) capacidade de análise para manter o grupo na elaboração do projeto pedagógico;
- 2) capacidade de organizar os meios de ação mais eficazes, para permitir que o grupo alcance os objetivos preestabelecidos;
- 3) capacidade de síntese que ajude o grupo a assumir e levar a termos as tarefas assumidas;
- 4) capacidade de comunicar, para permitir a si mesmo e aos outros as trocas dos significados das próprias experiências. (SAITTA, 1998, p. 119).

Assim, apoiando-se no exposto aqui, entende-se que a profissionalidade específica da coordenação pedagógica na Educação Infantil esta relacionada à ação do coordenador pedagógico junto aos professores, crianças e famílias, tendo como referência seus conhecimentos sobre criança, infância, desenvolvimento infantil e Educação Infantil, suas competências e sentimentos.

Ademais, com base nas ideias delineadas nesta seção, é possível observar que, de forma geral, há semelhanças em relação ao papel e ao trabalho geral da coordenação pedagógica nas creches da Itália e as funções/papéis/trabalho desse profissional evidenciados em algumas pesquisas (ALVES, 2007; GOMES, 2011; WALTRICK, 2008) e estudos (BRUNO; ABREU; MONÇÃO, 2010; ZUMPARO; ALMEIDA, 2012) brasileiros. Apesar das diferenças na estrutura e funcionamento dos serviços de atendimento educacional para a primeira infância, os dois países ratificam a ideia de que são diversas e alargadas as funções que configuram o trabalho da coordenação pedagógica na Educação Infantil, abrangendo aspectos pedagógicos, administrativos e relacionais. A abrangência de cada um desses aspectos destaca a complexidade que marca a profissionalidade específica do trabalho da coordenação pedagógica na Educação Infantil, que precisa ter como referência as particularidades do atendimento aos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, que se diferenciam das particularidades de outras etapas da educação em decorrência das características das crianças, sujeitos da educação em creches e pré-escolas.

É preciso ressaltar, no entanto, a noção de que, na Itália, a coordenação pedagógica e os aspectos que envolvem o seu trabalho são amplamente reconhecidos e discutidos pela administração municipal e pela gestão social de creches e pré-escolas (FILIPPINI, 1999), enquanto no contexto brasileiro, a discussão acerca da relevância desse profissional em instituições de Educação Infantil apenas se anuncia. Desse modo, a construção da sua profissionalidade, tanto no campo teórico como concreto, constitui um desafio.

4 METODOLOGIA

Este capítulo tem como objetivo apresentar e justificar a abordagem de pesquisa que orienta este estudo e as escolhas metodológicas utilizadas para a realização do trabalho de campo. São apontados as questões que orientaram a pesquisa, o *locus* da pesquisa e o trabalho de campo, os sujeitos que participaram do estudo, os instrumentos para a construção dos dados e a forma como foram organizados os dados para a análise.

4.1 O paradigma qualitativo

A abordagem qualitativa se evidencia como a que melhor pode contribuir para responder às questões dessa pesquisa, tendo em vista que tem como objeto de pesquisa o trabalho da coordenação em uma creche da rede pública que funciona em tempo integral, com o propósito de investigar a relação entre esse trabalho e as práticas pedagógicas das professoras, bem como os diferentes significados que a coordenação pedagógica e as professoras atribuem a esse ofício.

Assim, a opção por esta abordagem se justifica em decorrência de o interesse da pesquisa centrar-se mais no processo e nos significados do que nos resultados. Esse processo é representado pelas indagações em torno do trabalho da coordenação pedagógica na Educação Infantil: O que ela faz? Como faz? Como o que a coordenação pedagógica faz afeta o trabalho das professoras? Que significados a coordenadora pedagógica e as professoras atribuem ao que a coordenação pedagógica faz?

Além disso, este estudo não intenciona homogeneizar os dados pesquisados, pelo contrário, busca conhecer diferenças e particularidades entre os significados que os sujeitos atribuem à realidade por eles vivenciada.

É importante enfatizar a idéia de que no campo das ciências humanas, a abordagem qualitativa possui trajetória extensa, complexa e atribulada, marcada por significados distintos em diferentes momentos históricos (BOGDAN; BIKLEN, 1994; DENZIN; LINCOLN, 2006). Nesse sentido, Anadón (2005, p. 2) destaca que o termo investigação qualitativa faz referência a

[...] uma panóplia de correntes teóricas (sociologia interpretativa, filosofia pragmática, fenomenologia, sociologia pós-moderna); de maneiras de fazer a pesquisa (estudo de campo, pesquisa naturalista, etnográfica, fenomenológica, hermenêutica, grounded theory, etc.) e à uma diversidade de técnicas de coleta e

análise de dados (entrevistas, observações, análise documental, indução analítica, etc.) [construídos historicamente].

Nesse contexto, tentar definir esse paradigma investigativo pode ser uma tarefa complexa e desafiadora, pois, dependendo das referências do leitor, tal definição, por vezes, é sempre contestável.

No entanto, há autores, muito referidos nesse campo, que apresentam definições para essa abordagem. Bogdan e Biklen (1994), por exemplo, destacam que a pesquisa qualitativa tem como principal instrumento o investigador. Além disso, é naturalista, descritiva, processual e indutiva. Ajustados a essa proposição, estes pesquisadores apontam cinco características como sendo específicas das investigações qualitativas.

A primeira característica destaca que a fonte de dados é o ambiente onde se encontram o fenômeno e os sujeitos a serem pesquisados (neste caso, uma creche da rede municipal de um município do Estado do Ceará) e o instrumento principal é o investigador, pois os dados colhidos, seja por meio de observações, gravações e entrevistas, serão revistos por ele a partir das características do contexto onde ocorrem e dos conhecimentos que possui sobre o tema. Nesse sentido, é o investigador que constrói o conhecimento.

A segunda característica enfatiza o caráter descritivo das pesquisas qualitativas, já que os dados apreendidos são expressos em forma de narrativa textual abrangente, onde predominam palavras em vez de números. A tentativa fundamental é caracterizar o objeto de estudo (nesta investigação – o trabalho da coordenação pedagógica), a fim de compreendê-lo profundamente, realizando uma análise fiel aos registros e transcrições dos dados, buscando apreendê-los em sua totalidade.

A terceira característica considera que o interesse do pesquisador centra-se mais no processo do que nos produtos. Assim, a busca está em compreender os processos, como ocorrem e por que ocorrem. Neste estudo, procurou-se apreender os processos envolvidos no trabalho cotidiano da coordenação pedagógica na creche investigada.

A quarta característica trata da preponderância da forma indutiva na análise dos dados, sobretudo, porque o pesquisador não conhece os resultados nem os busca para confirmar hipóteses previamente construídas. No lugar disso, “[...] estar-se a construir um quadro que vai ganhando forma a medida que se recolhem e examinam as partes.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

Por fim, a quinta característica considera que, na investigação qualitativa, se valorizam os significados que os sujeitos (nesse caso, a coordenadora pedagógica e as professoras) atribuem ao fenômeno enfocado (o trabalho da coordenação pedagógica e sua

relação com as práticas pedagógicas das professoras, na perspectiva da coordenadora e das professoras).

Denzin e Lincoln (2006) também entendem que a investigação qualitativa dá ênfase aos processos e aos significados. Destacam a íntima relação entre o pesquisador e o objeto de estudo. Ademais, compreendem que esta abordagem se insere em uma perspectiva multimetódica, que inclui um enfoque interpretativo e naturalista em face do objeto de pesquisa.

Dentre as distintas abordagens de pesquisa qualitativa, optou-se pelo estudo de caso, sobretudo, pelo interesse de investigar e entender, em profundidade, o fenômeno enfocado, com vista a ampliar o conhecimento sobre o trabalho da coordenação pedagógica e sua relação com as práticas pedagógicas das professoras de creches e acerca dos significados atribuídos ao ofício da coordenação pedagógica, tanto na perspectiva dessa profissional, quando das docentes.

Ludke e André (1986, p. 19) ressaltam que os estudos de caso

Buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação problema, focalizando-o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a interrelação natural dos seus componentes.

Yin (2010, p. 39) considera que o estudo de caso

[...] É uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade (neste caso, o trabalho da coordenação pedagógica) e em seu contexto de vida real (neste estudo, em uma creche), especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes.

Stake (1999, p. 11, tradução minha), por sua vez, define o estudo de caso como “[...] o estudo da particularidade e complexidade de um caso singular para chegar a compreender a sua atividade em circunstâncias importantes.”

4.2 As questões da pesquisa

Ao investigar o trabalho da coordenação pedagógica e sua relação com as práticas pedagógicas docentes, buscando apreender a perspectiva das professoras e da coordenadora pedagógica, pretendeu-se retratar em profundidade os processos que influenciam e fundamentam a forma como ele se estrutura e se desenvolve, dialogando com o contexto

social, econômico, político e cultural em que a creche se insere. Nessa perspectiva, as questões que nortearam este estudo e que ajudaram a compreender melhor o trabalho da coordenação pedagógica na creche foram:

- a) Como se caracteriza o trabalho da coordenação pedagógica? Como a coordenadora pedagógica o faz? Para quem o faz?
- b) Como o trabalho da coordenação pedagógica se relaciona com as práticas pedagógicas das professoras?
- c) Como a coordenadora pedagógica percebe o seu trabalho na instituição e a relação deste com aquele que é desenvolvido pelas docentes?
- d) Como as professoras percebem o trabalho da coordenação pedagógica e a relação dele com as práticas pedagógicas por elas desenvolvidas?

4.3 O *locus* do trabalho de campo

No período de 20 de setembro de 2013 a 25 de novembro do mesmo ano, foi realizado o trabalho de campo em uma instituição de Educação Infantil pública patrimonial, de jornada integral, que atende creche e pré-escola, localizada em um município do Ceará⁵⁵.

A realização da pesquisa estava prevista para acontecer em uma instituição que funcionasse em tempo integral e que atendesse somente creche, mas, em virtude da inexistência de um equipamento dentro desses dois critérios em municípios de fácil acesso à pesquisadora⁵⁶, a investigação foi realizada em uma instituição de tempo integral que atendeu parcialmente aos critérios mencionados (funcionar em tempo integral e atender somente creche). Parcialmente, porque, na instituição pesquisada, das oito turmas, havia uma turma de pré-escola (Infantil IV). Além disso, na tentativa de realizar a pesquisa apenas no contexto da creche, optou-se por entrevistar professoras que trabalhavam em turmas da creche.

Esses fatos justificam a escolha por manter o termo creche no título desta dissertação, nas justificativas para a escolha do *locus* de pesquisa, dos sujeitos e ao longo da discussão sobre esta pesquisa, bem como a opção por manter o termo creche no nome fictício da instituição, qual seja: Creche “Cuidando e Pensando no Futuro⁵⁷.”

⁵⁵Inicialmente, o *locus* da pesquisa seria uma instituição pública vinculada ao Município de Fortaleza. Em razão da mudança do Governo Municipal, estava em curso uma série de alterações na gestão das instituições de Educação Infantil que inviabilizaram a realização desta pesquisa no referido Município.

⁵⁶Considerar a facilidade de acesso é importante, tendo em vista a presença prolongada em campo e os vários deslocamentos que serão feitos até o local.

⁵⁷Ao se perguntar à coordenadora sobre a sugestão de um nome fictício que ela considerava mais adequado para a instituição ser identificada na pesquisa, ela sugeriu que se realizasse a escolha. Assim, a escolha pelo nome

A preferência por uma instituição de educação e cuidado de crianças pequenas (creche) decorre do envolvimento pessoal, acadêmico, profissional e político da pesquisadora com a Educação Infantil, referido na seção 2.1 do segundo capítulo desta dissertação. Deste envolvimento e, sobretudo, em razão da experiência como professora em creches, descrita na introdução, resultou o desejo de se conhecer melhor a atuação profissional da coordenação pedagógica nessa instituição e sua relação com as práticas pedagógicas das professoras, entre outros aspectos. Os motivos que justificam a opção pela creche em tempo integral deve-se ao fato de se considerar que este fator facilita a observação ao trabalho da coordenação pedagógica nos dois turnos e à intenção de se aprofundar o conhecimento sobre essa temática, especificamente, nesse segmento da Educação Infantil, bem como a necessidade de pesquisas nesse campo.

Diversos autores (ROSEMBERG, 2011; ROSSETI-FERREIRA; AMORIM; VITÓRIA, 2008) denunciam o fato de que é escasso o número de pesquisas em instituições que atendem crianças de zero até três anos. Rosseti-Ferreira, Amorim e Vitória (2008, p. 4), ao refletirem sobre a necessidade urgente de pesquisas em creches, assinalam que

O desafio a ser enfrentado pelos profissionais da área envolve o desenvolvimento de pesquisas, programações e soluções que permitam promover um atendimento de qualidade, o qual deve contemplar a função social em relação à população que atende, além dos objetivos e princípios norteadores do trabalho educativo junto às crianças.

A dificuldade de encontrar uma instituição que atendesse apenas creche para realizar esta investigação, parece indicar que, além do desafio de realização de pesquisas nesse contexto, há igualmente o desafio da oferta desse atendimento.

Ao discorrer sobre a criança pequena e o direito à creche, Rosemberg (2011) destaca a realidade de que, no Brasil, a creche é uma instituição discriminada, pois o silenciamento em relação às especificidades dessa instituição e ao atendimento a bebês denota discriminação. A pesquisadora assume-se vigilante das produções científicas, procurando sempre, verificar:

[...] quando textos acadêmicos, políticos, militantes, governamentais se referem à educação ou à educação infantil, se estão, de fato, *incluindo as creches e as pré-escolas ou se estão se referindo apenas às escolas ou às pré-escolas*. Se, quando falamos, genericamente, em crianças ou infância ou pré-escolares, no Brasil, estamos incluindo os bebês, as crianças de até 3 anos de idade, a primeiríssima infância. *Na maioria das vezes, escola se refere ao sistema de ensino a partir do*

“Cuidando e Pensando no Futuro” se deu por considerar que ele parece exprimir a limitação da função pedagógica que era assumida pela creche pesquisada, qual seja, “a de cuidar das crianças visando a garantia de sua integridade física e preparação para que, no futuro, possam viver sua “cidadania.”

ensino fundamental, e educação infantil se refere à pré-escola. Infância, no Brasil, via de regra, começa entre 5 e 7 anos, e exclui os bebês. (ROSEMBERG, 2011, p. 17, grifos meus).

O fato de ser uma creche da rede pública se justifica, especialmente, pelo compromisso ético e político com a Educação Pública, uma vez que, toda formação escolar e acadêmica da pesquisadora ocorreu em instituições públicas. Assim, sente-se no dever de dar uma contribuição à sociedade em retribuição à educação recebida. Com efeito, esta pesquisa poderá contribuir para o fortalecimento da identidade da Educação Infantil, particularmente, das creches; para a demarcação das especificidades de organização do trabalho da coordenação pedagógica nessa instituição, que deve ter como referência as particularidades da faixa etária atendida e não o modelo do Ensino Fundamental, o que também poderá resultar em melhoria da qualidade do atendimento oferecido às crianças pequenas e suas famílias.

Além dos dois critérios mencionados aqui (funcionar em tempo integral e atender somente creche) para escolha do *locus* da pesquisa, igualmente, foi considerado o fato de que ele fosse indicado pela equipe técnica de Educação Infantil da SME e que não fosse considerado, pela SME, nem o melhor e nem o pior do Município, não se diferenciando substancialmente das suas demais creches. Para essa escolha, também outros critérios foram levados em consideração, quais sejam: formação da coordenadora pedagógica e das professoras em Pedagogia ou com especialização em Educação Infantil; vínculo efetivo dessas profissionais com o Magistério público no Município, tempo mínimo na função⁵⁸ e, sobretudo, aceitar participar da pesquisa.

4.4 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram uma coordenadora pedagógica e quatro professoras da creche “Cuidando e Pensando no Futuro” que aceitarem participar do estudo.

Inicialmente, alguns critérios foram eleitos para a escolha desses sujeitos, tais como os que são delineados, com explicações, na sequência:

1) Formação inicial em Pedagogia ou especialização em Educação Infantil.

Embora a legislação educacional vigente defina que a formação dos profissionais para atuar na gestão pedagógica ou administrativa (os especialistas em educação) da Educação Básica pode ser realizada em cursos de graduação em Pedagogia ou no plano de

⁵⁸A justificativa pela escolha desses aspectos é apontada nos critérios de escolha dos sujeitos.

pós-graduação, a critério da instituição de ensino (BRASIL, 1996), optou-se por realizar a pesquisa com uma coordenadora pedagógica formada em Pedagogia ou com especialização em Educação Infantil.

Do mesmo modo, apesar da formação de professores para atuar na Educação Básica ser em curso de licenciatura, de graduação plena, admitindo, para docência na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a formação em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996), preferiu-se realizar a pesquisa com professoras com formação inicial em Pedagogia ou com especialização em Educação Infantil.

A preferência pela formação inicial em Pedagogia é consequência do fato de, historicamente, o curso de Pedagogia ter-se constituído no espaço de formação inicial, tanto dos gestores pedagógicos e administrativos (os especialistas em educação) como de professores (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 1986; BRZEZINSKI, 2004). A definição pela pós-graduação em Educação Infantil decorre de este curso contemplar a especificidade do trabalho na primeira etapa da educação.

Assim, apesar da obrigatoriedade de as disciplinas específicas sobre a primeira etapa da Educação Básica ser recente nos cursos de Pedagogia e, como já referido na seção 2.1, seja reconhecida e defendida a necessidade da inclusão de disciplinas específicas sobre gestão e coordenação pedagógica na Educação Infantil no currículo desses cursos⁵⁹, a história revela que a formação em Pedagogia parece ser a que mais contempla, de forma geral, conhecimentos necessários para o trabalho da coordenadora pedagógica e das professoras. (BRASIL, 2005b).

2) Vínculo empregatício efetivo, da coordenadora pedagógica e das professoras com o magistério público do Município.

O contato com instituições de Educação Infantil diversas evidencia que a estabilidade na função é relevante, porque confere mais autonomia à coordenadora pedagógica e às professoras em seus trabalhos, tanto na forma de se posicionar sobre seu próprio trabalho como sobre aquele desenvolvido por outros profissionais da instituição.

Vale ressaltar, como referido na introdução desta dissertação, que o ingresso no cargo seja de coordenadora pedagógica ou de professora, por indicação, compromete a autonomia da coordenadora na gestão pedagógica da instituição e das professoras de se

⁵⁹Inclusão, também, defendida em alguns estudos (ALVES, 2007; BRUNO; ABREU; MONÇÃO, 2010).

posicionarem criticamente acerca de questões políticas, por exemplo, que se relacionam com suas práticas pedagógicas. Este relação este aspecto, Kramer (2001) aponta que indicações, sobretudo políticas, causam muitas interferências na gestão e na continuidade do trabalho.

No contexto pesquisado, esse critério teve que ser flexibilizado em decorrência de limitações impostas pelas características da realidade local: o vínculo efetivo só foi contemplado em relação a três das quatro professoras, considerando que uma professora que se disponibilizou a participar da pesquisa tinha contrato temporário. Além disso, as coordenadoras pedagógicas desse Município ingressavam no cargo por indicação política, portanto não pertenciam ao quadro de profissionais do magistério público do Município com vínculo empregatício efetivo.

3) Tempo mínimo de dois anos de atuação da coordenadora pedagógica e das professoras na mesma instituição.

A adoção desse critério é relevante por se considerar que as experiências vividas cotidianamente em instituições de Educação Infantil servem tanto para criar como para reforçar concepções, mas, para isso, é preciso um tempo que possibilite pensar sobre o vivido.

O período de dois anos parece um tempo mínimo necessário para que a coordenadora pedagógica tenha elementos suficientes para refletir sobre seu trabalho e a relação deste com aquele que é desenvolvido pelas professoras, podendo dar continuidade a alguns aspectos e redimensionar outros. Considera-se, também, que esse tempo seja importante para que as professoras percebam, no cotidiano, a relação do trabalho da coordenação pedagógica com suas práticas pedagógicas.

Como será explicado a seguir, uma das professoras incluídas na pesquisa não atendeu a esse critério.

4) Aceitar participar da pesquisa – coordenadora pedagógica e professoras.

Apenas três professoras efetivas da creche “Cuidando e Pensando no Futuro” aceitaram participar da pesquisa. Inicialmente, quatro professoras efetivas, e com mais de dois anos de trabalho na instituição, haviam aceitado participar da pesquisa, mas, no segundo dia de observação, a coordenadora pedagógica comunicou que a professora do Infantil III tinha desistido de participar da pesquisa, sobretudo, porque ficava nervosa devido ao fato de que a sua entrevista seria gravada. Em razão dessa notícia, conversou-se novamente com a professora e se lhe explicou que a gravação somente ocorreria se ela permitisse, mas, mesmo assim, ela manteve sua decisão.

Nesse contexto, consultou-se, então, outras professoras efetivas sobre o interesse em participar da pesquisa e todas recusaram. Assim, conversou-se com uma professora temporária acerca da possibilidade e interesse em participar da pesquisa e ela aceitou. Esta professora trabalhava na creche há seis meses e atendeu somente aos critérios: “formação inicial em Pedagogia” e “aceitar participar da pesquisar.”

4.5 Os instrumentos de pesquisa

A construção dos dados empíricos necessários para atingir os objetivos desta investigação foi subsidiada pelo uso de instrumentos diversos, uma vez que em pesquisas qualitativas o pesquisador dispõe de variadas formas para a apreensão de informações. Segundo Gomez, Flores e Jiménez (1999, p. 32, tradução minha),

A investigação qualitativa implica na utilização e obtenção de uma grande variedade de materiais – entrevistas, experiência pessoal, histórias de vida, observações, textos históricos, imagens, sons – que descrevem a rotina, as situações problemáticas e os significados na vida das pessoas.

Assim, para a realização deste estudo de caso, foram utilizados os seguintes instrumentos: observação participante; entrevista semiestruturada, consulta a documentos; questionário e notas de campo.

4.5.1 A observação participante

A opção pela observação participante como instrumento de construção de dados foi norteadada pelo caráter de cada um dos objetivos específicos deste estudo de caso. Nesse sentido, Pacheco (1995 *apud* YARGER; SMITH, 1990) lembra que as questões da pesquisa é que orientam a metodologia, e não o oposto.

Gomez, Flores e Jimenez (1999, p. 165, tradução minha) destacam que a observação participante é “[...] um método interativo de coleta de informações que requer uma implicação do observador nos acontecimentos ou nos fenômenos que está observando.”

Assim, o uso da observação participante se justifica porque a complexidade do fenômeno investigado neste estudo (o trabalho da coordenação pedagógica e sua relação com as práticas pedagógicas das professoras e as perspectivas da coordenadora pedagógica e das professoras) requereu a presença da pesquisadora nas situações assumidas e vivenciadas pelos sujeitos nos contextos em que elas acontecem.

As observações aconteceram em vários contextos da creche onde a coordenadora pedagógica desenvolveu alguma atividade, e foi o principal recurso utilizado para caracterizar o trabalho da coordenação pedagógica (primeiro objetivo específico deste estudo), o que permitiu o “[...] acesso aos eventos ou grupos que, de outro modo, seriam inacessíveis ao estudo” (YIN, 2010, p. 139), como, por exemplo: os acontecimentos, relações e interações envolvidas nas ações concretas e que caracterizam o trabalho cotidiano da coordenação pedagógica com o grupo de professoras.

Considerando-se que as experiências vividas na instituição onde a coordenadora pedagógica trabalha, além de configurarem seu ofício, apresentam indicações de como esta profissional percebe o seu trabalho e a relação deste com as práticas pedagógicas das professoras (segundo objetivo específico deste estudo); e, ainda, que a inserção no cotidiano da instituição possibilita o acesso a situações reveladoras das percepções das professoras sobre o trabalho da coordenação pedagógica e a relação deste com suas práticas pedagógicas (terceiro objetivo específico deste estudo), a observação participante também contribuiu para o alcance desses três objetivos, embora seja a entrevista o principal instrumento de apreensão dos dados que permitiram atingi-los.

Foram realizadas duas visitas à instituição antes de se iniciar as observações. A primeira visita aconteceu no mesmo dia em que se consultou a equipe técnica da SME a respeito da indicação de uma instituição para realizar a investigação. Ao se chegar à creche, por volta das 15 horas, conversou-se com o núcleo gestor⁶⁰ e, especialmente, com a coordenadora pedagógica, sobre o motivo da visita e os objetivos da pesquisa. Na ocasião, tanto a instituição, representada pelo núcleo gestor, como a coordenadora aceitaram participar da pesquisa. Nesse dia, não se conseguiu falar com as professoras efetivas, pois elas saíam às 13 horas.

Na segunda visita, chegou-se à instituição por volta das 11 horas e 40 minutos e só se conseguiu falar com duas professoras, que concordaram em participar da pesquisa⁶¹. Após o primeiro contato com a instituição, foi elaborado o ofício à SME, solicitando autorização para realizar a pesquisa na creche, mas só se entregou na SME após a segunda visita, quando se teve a aceitação de duas professoras. Assim sendo, na terceira visita, diante

⁶⁰O núcleo gestor é formado pela diretora, coordenadora pedagógica e secretária escolar.

⁶¹Manifestou-se à diretora e à coordenadora o interesse em ficar o restante do dia na instituição, mas elas pareciam não estar à vontade com a presença da pesquisadora na instituição. Elas perguntaram se já se tinha almoçado e, ao saberem que não, sugeriram discretamente que se fosse para casa almoçar e no dia seguinte se retornaria. (DIÁRIO DE CAMPO, 23.09.2013).

da concordância de mais duas professoras, iniciaram-se as observações ao trabalho da coordenação pedagógica.

Foram realizadas 15 sessões de observação participante, no período de setembro a novembro de 2013, que tiveram a duração média de dez horas diárias, com exceção de duas, que duraram, em média, sete horas. Uma delas foi realizada em um dia de encontro de planejamento mensal, que reúne professoras e estagiárias⁶² da creche, na própria instituição, e é planejado e coordenado pela coordenadora pedagógica. Todas as observações aconteceram regularmente duas ou três vezes por semana, sem dia pré-fixado, contemplando todos os dias da semana.

Chegava-se à creche por volta de seis horas e 50 minutos, algumas vezes às sete horas⁶³ e todas as vezes o portão que dava acesso à recepção da creche estava aberto e a coordenadora pedagógica se encontrava na recepção, recebendo as crianças e suas famílias ou responsáveis. Algumas vezes a diretora e a secretária também se faziam presentes. O portão de entrada das crianças fechava por volta de sete horas e 40 minutos. Após esse momento dirigia-se, junto com a coordenadora, para a sala do núcleo gestor, onde se permanecia por quase todo o período. Ficava-se sentada em uma cadeira encostada na parede ao lado do birô da coordenadora. Nos momentos em que ela saía da sala, cuidava-se de acompanhá-la e juntamente com ela se retornava.

Todos os dias a coordenadora recolhia dinheiro de quem queria comprar pão (professoras, diretora, secretária, lactaristas, auxiliares de serviços gerais) e entregava ao porteiro para ele fazer essa compra. Passou-se a colaborar na arrecadação desse dinheiro, pois tomava-se café junto com a coordenadora. Algumas vezes, o café da manhã se constituía em momentos de interação da coordenadora com as professoras que estavam na sala dos professores também tomando café, mas pouco falavam de assuntos relacionados à creche, conversavam mais de aspectos da vida particular.

Também almoçava-se na creche, junto com a coordenadora e seu sobrinho que estudava em uma instituição próximo da creche. Todos os dias, por volta de 11 horas, ela saía para buscá-lo e ele ficava na creche até em torno de 13 horas, horário em que seus pais saiam

⁶²A função de estagiária é assumida por estudantes que estão cursando o Ensino Médio ou curso de graduação em Pedagogia. Não há nenhuma exigência para que o referido Ensino Médio seja na modalidade Normal. Segundo a coordenadora pedagógica, na prática, as estagiárias assumem a função de auxiliar de sala. Geralmente são pessoas da comunidade, que moram próximo à instituição.

⁶³Sete horas é o horário oficial de entrada das crianças. Nesse horário, geralmente, as professoras ou as estagiárias já se encontravam nas salas para receber as crianças que estavam chegando.

do trabalho e iam pegá-lo. O horário de almoço da coordenadora era das 12 às 14 horas⁶⁴. Após o almoço, a coordenadora costumava descansar e dormir em colchonetes no pátio coberto. Algumas vezes, se decidia acompanhá-la e também dormia-se um pouco.

Após o descanso, às 14 horas, a coordenadora retornava para sua sala e retomava o trabalho. Assim como no período da manhã, ficava-se na sala do núcleo gestor observando e acompanhando a coordenadora pedagógica nos momentos em que ela saía da sala. À tarde também se tomava, juntas, o café na sala das professoras.

As sessões de observação ao trabalho cotidiano da coordenação pedagógica foram norteadas por um roteiro de observação⁶⁵ e registradas em um diário de campo⁶⁶, onde foram realizadas anotações descritivas e reflexivas acerca das atividades desenvolvidas pela coordenadora pedagógica, bem como das impressões que se guardava sobre o que se via, sentia e escutava no tempo em que se permaneceu na instituição. A observação do encontro de planejamento coletivo foi orientada por um roteiro específico⁶⁷ diferente do utilizado na observação do trabalho cotidiano da coordenação pedagógica.

É importante lembrar que Bogdan e Biklen (1994) se reportam a dois tipos de diários de campo: o primeiro é do tipo descritivo e incide na tentativa do pesquisador apreender o que ocorre em campo por meio da observação das pessoas, das ações e das conversas, assim como da descrição do local. O segundo é do tipo reflexivo e apreende as ideias, reflexões, impressões e sentimentos do pesquisador ante esse campo.

Não foram utilizados recursos como fotografias, gravação ou filmagem para registrar momentos do cotidiano de trabalho da coordenação pedagógica, tampouco os espaços da creche, sobretudo porque as professoras inicialmente pareciam incomodadas e preocupadas com a presença da pesquisadora. Com a desistência de uma professora em participar da pesquisa, ficou-se com o receio de que o uso desses recursos motivasse a desistência de mais alguma professora.

⁶⁴O momento do almoço não era compartilhado com as professoras, que almoçavam em suas salas no horário do sono das crianças.

⁶⁵Ver apêndice C.

⁶⁶Durante toda a pesquisa de campo, o diário de campo despertava a curiosidade das professoras, da coordenadora, até mesmo da merendeira, que chegou a comentar: “Deixa eu ler o que você tanto anota nesse caderninho, você tá fiscalizando a [nome da coordenadora], vai escrever aí que ela saiu para fazer pagamento da Avon.” Isto angustiava bastante, ficava-se confusa sobre o papel de pesquisadora. No dia de observação do planejamento coletivo, saiu-se para tomar água e levou-se o diário de campo e a coordenadora olhou e disse: “Jorgiana vou pegar esse caderninho.” A resposta foi: “eu tenho que anotar tudo que vejo, senão esqueço.” (NOTAS DE CAMPO, 26.09.2013). Diversas vezes se guardou medo de que, em algum momento, alguém pegasse o diário de campo para ler. Algumas vezes, se deixou de descansar com a coordenadora no horário do almoço porque se temia que isso acontecesse; entretanto, é compreensível a curiosidade da coordenadora pedagógica sobre os escritos acerca do seu trabalho. Deve ser difícil ter alguém o tempo inteiro, durante alguns meses, observando e analisando seu trabalho, pois, certamente, as fragilidades ficam expostas.

⁶⁷Ver apêndice D.

A construção dos roteiros que subsidiaram as observações foi orientada pelos resultados das três pesquisas de abrangência nacional citadas em passagem deste estudo (CAMPOS *et al.*, 2010, 2012; PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011), que, direta ou indiretamente, estudaram a coordenação pedagógica na Educação Infantil, apresentando dados relevantes sobre o dia a dia do trabalho dessas profissionais. Além das contribuições dessas pesquisas, a elaboração dos roteiros também foi orientada pelo documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, publicado pelo MEC (BRASIL, 2006a, v. 2). A opção por este documento aconteceu porque ele sintetiza as principais orientações legais que os sistemas de ensino devem obedecer, no tocante às creches e pré-escolas, nas suas formas de organização; organiza em seções distintas diversos aspectos relacionados ao processo educacional, inclusive quanto à gestão; e aponta o coordenador pedagógico como um dos profissionais responsáveis pela gestão.

O uso dos roteiros de observação foi importante porque contribuiu para a concentração do olhar sobre o objeto do estudo. Estes roteiros também funcionavam como guias na retomada dos registros realizados no diário de campo, evitando que se ficasse perdida, em face da rapidez com que se realizava os registros, sobretudo, em razão do incomodo e da curiosidade que ele causava na coordenadora e em outros profissionais da instituição. Assim, os roteiros foram fundamentais nos momentos de tomar notas. Contribuíram, ainda, na distinção entre fatos, acontecimentos e impressões, sentimentos e interpretações.

4.5.2 As entrevistas

Mesmo as observações constituindo-se em um instrumento com potencial para fornecer diversas informações para o alcance dos objetivos desta pesquisa, foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas com a coordenadora pedagógica e com as professoras, a fim de apreender-se o fenômeno investigado com maior profundidade.

Especificamente, visando a atender o segundo e terceiro objetivos específicos (identificar a percepção da coordenadora pedagógica sobre o seu trabalho na instituição e sua relação com as práticas pedagógicas das professoras e identificar a percepção das professoras sobre o trabalho da coordenação pedagógica e a relação deste com suas práticas pedagógicas desenvolvidas na creche), foi realizada uma entrevista individual com a coordenadora pedagógica e com cada uma das professoras sujeitos dessa pesquisa.

Os roteiros de entrevistas, da coordenadora pedagógica e das professoras⁶⁸, foram orientados pelos instrumentos utilizados na pesquisa “A Gestão da Educação Infantil no Brasil” (CAMPOS *et al.*, 2012), especificamente, pelos questionários utilizados com os coordenadores pedagógicos e com os professores. É importante pontuar que, embora a referida pesquisa não trate especificamente da coordenação pedagógica, conforme mencionado na seção 2.3 do segundo capítulo desta dissertação, teve como instrumento de coleta de dados questionários bastante abrangentes, com questões fechadas e abertas sobre o perfil e cotidiano de trabalho dos diretores, coordenadores pedagógicos e professores.

É importante ressaltar que a entrevista semiestruturada parte de certos questionamentos basilares, sustentados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa e que, em seguida, apresentam amplo campo de interrogações, decorrentes de novas hipóteses que vão aparecendo à medida em que se obtém as respostas do entrevistado (TRIVIÑOS, 1987).

Para Spink (2004, p. 100), a entrevista possibilita “[...] dar voz ao entrevistado, evitando impor as preconcepções e categorias do pesquisador, permite eliciar um rico material, especialmente quando este é referido às práticas sociais relevantes ao objeto da investigação.”

A escolha desse tipo de entrevista se deu porque ela valoriza a presença do investigador e oferece várias perspectivas para que o entrevistado tenha a liberdade e a espontaneidade necessárias para expressar seus pensamentos, enriquecendo a investigação. Assim, a entrevista semiestruturada sustenta a consciência constante e atuante do pesquisador e deixa evidente a importância do ponto de vista do entrevistado, o que favorece, além da descrição dos fenômenos sociais, a explicação e a compreensão do seu conjunto, tanto dentro de uma situação peculiar como de situações de maiores dimensões (TRIVIÑOS, 1987).

É necessário ressaltar que nesta pesquisa a entrevista é compreendida, conforme lembra Silveira (2002), como um momento discursivo complexo, formado não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, concepções e expectativas que circulam de ambas as partes durante a sua realização. Neste sentido, as vozes dos entrevistados não trazem “verdades” absolutas, mas são influenciadas pelos discursos do seu tempo, pelas experiências vividas e pelas “verdades” instituídas para os grupos sociais a que pertencem.

⁶⁸Ver, respectivamente, os apêndices E e F.

A realização das entrevistas foi combinada com a coordenadora e com as professoras para acontecer próximo do final das observações. Assim, na 10ª sessão de observação, especificamente, no mês de outubro, iniciaram-se as entrevistas, que haviam sido pré-agendadas considerando a disponibilidade de cada um dos sujeitos. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, uma vez que, na totalidade, as entrevistadas autorizaram a gravação. A utilização deste recurso possibilitou o acesso às vozes das entrevistadas e às interações verbais ocorridas com elas e a pesquisadora, durante sua realização, permitindo, inclusive, sua revisão, quando necessário.

A escolha do local e horário de realização das entrevistas foi feita pelos sujeitos. As professoras optaram pela própria instituição, justificando que não teriam tempo de ir para outro lugar. Quanto ao horário, a maioria delas considerou que o melhor horário seria no momento do descanso das crianças, de 11 horas e 40 minutos ou 12 horas até às 13 horas. Apenas uma professora não indicou o mencionado horário, notadamente porque ela trabalhava no turno da tarde. Assim, sugeriu que sua entrevista fosse realizada à tarde, à partir das 13 horas, no dia do seu planejamento. Para a realização das entrevistas, foi escolhido um ambiente tranquilo (a brinquedoteca) e um horário em que houvesse poucas interferências internas e externas, especialmente o trânsito de pessoal e o barulho. As entrevistas com as professoras duraram, em média, uma hora.

A tranquilidade durante a realização das entrevistas só foi possível em relação ao trânsito de pessoal, isto porque, no decurso das entrevistas, a porta da sala da brinquedoteca ficava fechada, uma vez que haviam sido acertados com a professora que trabalhava na referida sala o horário e os dias em que ela seria utilizada para as entrevistas. Em relação ao barulho, porém, embora tenha sido escolhido o horário de descanso das crianças, o barulho advindo da rua, principalmente do trânsito de carros e ônibus⁶⁹, era intenso.

Foi concordado entre os sujeitos que as entrevistas iniciariam com as professoras e a última entrevista seria com a coordenadora pedagógica. Após a terceira entrevista, no entanto, que aconteceu numa sexta-feira, a coordenadora pedagógica sugeriu que sua entrevista acontecesse na segunda-feira, na casa da pesquisadora, já que nesse dia não haveria atendimento na creche, pois era feriado em razão do dia do Servidor Público⁷⁰. Assim, a

⁶⁹O barulho da rua, aliado ao tom de voz das professoras, que falavam muito baixo, talvez pelo medo de alguém da instituição ouvi-las, tornou o processo de transcrição das entrevistas muito lento, em razão da necessidade de retomar a escuta várias vezes.

⁷⁰É importante expressar que, assim como se fez com as professoras, apresentou-se à coordenadora a possibilidade de a entrevista ser realizada em sua residência ou na casa da pesquisadora, porque assim haveria mais tranquilidade, pois ela não ficaria preocupada com o tempo e com o trabalho e se evitariam interrupções.

entrevista com a coordenadora foi realizada nesse local, no período da tarde, e durou cerca de duas horas. Um dia após a entrevista da coordenadora, foi realizada a última entrevista com a professora que trabalhava no período da tarde.

É relevante destacar o fato de que, embora a entrevista constitua valioso instrumento de construção de dados, assim como outros instrumentos, apresenta limitações. Nesse sentido, Bogdan e Biklen (1994) ponderam que a entrevista formal abrange a relação entre duas pessoas. Assim sendo, a raça, o sexo, a idade e tantas outras características do entrevistador e do entrevistado podem influenciar o tipo de relação que se estabelece entre ambos.

Com a intenção de equilibrar possíveis limitações, como, por exemplo, o frágil entendimento acerca da linguagem das entrevistadas, a possível omissão, pelas entrevistadas, de detalhes importantes etc., houve empenho em pôr em prática o que sugere Gaskell (2003, *apud* ANDRADE, 2007, p. 78):

[...] não aceitar nenhuma informação como ponto pacífico; sondar cuidadosamente mais detalhes que os oferecidos pelo sujeito entrevistado em uma primeira resposta às perguntas formuladas; levar em consideração o conjunto de informações acumulado em outros momentos.

Vale ainda destacar que, durante uma entrevista, as diversas informações, relatos e opiniões anunciados pelos entrevistados também podem trazer dados importantes a respeito do fenômeno pesquisado.

4.5.3 Outras estratégias de construção dos dados: questionário e consulta a documentos

De forma complementar aos dados construídos por meio das observações e entrevistas, foi realizada a aplicação de questionários e consulta à proposta pedagógica da instituição, ao regimento escolar, ao caderno de planejamento da coordenadora pedagógica e ao Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profissionais da Educação Pública Básica do Município (PCCR).

A aplicação de um questionário⁷¹ constituído por questões abertas e fechadas sobre informações pessoais e profissionais dos sujeitos investigados foi necessária, tendo

⁷¹Ver apêndice H (Questionário para a coordenadora pedagógica), apêndice I (Questionário para as professoras), apêndice J (Questionário para a diretora) e apêndice L (Questionário para a secretaria escolar). É importante mencionar que, embora a diretora e a secretária escolar não tenham sido sujeitos da pesquisa, ao longo do trabalho de campo, foi considerado importante que o questionário fosse respondido por elas, sobretudo porque

como objetivo conhecer, parcialmente, os sujeitos participantes da pesquisa. Assim, a aplicação do questionário foi importante porque possibilitou certo conhecimento sobre quem são os sujeitos pesquisados, de forma a orientar as interações e o relacionamento com o grupo. Além disso, forneceu informações que ajudaram a compreender melhor o contexto investigado e as concepções constituídas com origem nele.

Em decorrência do objetivo do questionário, sua aplicação ocorreu logo no início da pesquisa de campo, no começo da segunda semana. Antes de entregar os questionários aos sujeitos, foi explicado que seu objetivo consistia em permitir que se conhecesse um pouco mais as profissionais que participariam da pesquisa. O prazo de devolução desse instrumento foi combinado com as professoras e com coordenadora pedagógica, diretora e secretária escolar, que se comprometeram em devolvê-lo em uma semana. Este prazo, contudo, não foi cumprido por todas, de modo que três questionários foram entregues na última semana da pesquisa de campo.

O procedimento de consulta à proposta pedagógica da instituição justificou-se pelo fato de ser este o documento que deve apresentar a história da instituição, expressar e definir, dentre outros aspectos, as concepções de criança, infância, educação, sociedade, função da Educação Infantil, papel dos gestores (diretores e coordenadores pedagógicos), papel das professoras, devendo ser elaborado coletivamente, com a participação da comunidade e de todos os profissionais da instituição de Educação Infantil, constituindo-se, assim, no documento orientador das ações a serem desenvolvidas em creches e pré-escolas (BARBOSA; HORN, 2008; BRASIL, 1996, 1996a, 2009a), dentre elas, as que caracterizam o trabalho da coordenação pedagógica.

Esta consulta foi orientada por um roteiro⁷² elaborado com base no documento “Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise.” (BRASIL, 1996a). A recorrência a esta publicação deveu-se ao fato de ela constituir um material elaborado para subsidiar tanto a análise e a avaliação de propostas pedagógicas, como a elaboração de novas propostas, representando uma das principais publicações do Ministério da Educação, na década de 1990, para a avaliação e a elaboração desses documentos.

A consulta ao regimento escolar ocorreu ao se constatar que, contrariando o que a legislação e a literatura da área definem, a creche não possuía uma proposta pedagógica

a coordenadora pedagógica, no desenvolvimento do seu trabalho, compartilhava algumas decisões com essas duas profissionais.

⁷²Ver apêndice G.

sistematizada em forma de documento que tivesse sido elaborado pelos profissionais da instituição⁷³. Caso existisse esse documento, poderia conter informações sobre a história da creche, o que era de interesse conhecer. O regimento escolar, embora também não contasse com a participação de todos os profissionais em sua elaboração, teve pelo menos a participação do núcleo gestor. Ao se consultar este documento, porém, foi verificada a ausência de informações sobre a história da instituição. Assim, as escassas informações que foram possíveis obter sobre a história da instituição foram conseguidas em conversa formal com a coordenadora, para tratar especificamente sobre esse aspecto, como também, em conversas informais com algumas técnicas da equipe de Educação Infantil da SME.

A observação ao caderno de planejamento da coordenadora foi importante porque permitiu conhecer melhor um aspecto do seu trabalho, qual seja, a forma como organiza o planejamento do planejamento mensal com as professoras e estagiárias da creche, assim como os elementos e conteúdos que compõem esse planejamento.

A apreciação do PCCR do Município foi relevante, porque possibilitou uma melhor compreensão de aspectos presentes na forma de admissão ao cargo de coordenadora pedagógica.

4.5.4 A análise dos dados

É importante lembrar que na pesquisa qualitativa há uma análise concomitante ao trabalho de campo, a fim de possibilitar a reavaliação das estratégias utilizadas e um possível redirecionamento destas (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Após o trabalho de campo, foram iniciadas a sistematização e a categorização dos dados construídos por meio das observações e registros no diário de campo, entrevista, questionários e consulta a documentos, tendo como base os objetivos da pesquisa e as referências teóricas eleitas.

As informações apreendidas por meio das observações, questionários e consulta a documentos foram minuciosamente arquivadas em pastas identificadas por instrumento utilizado e por data, por exemplo: observação – 16-09-13; consulta a documento – proposta pedagógica – 17-09-13. Cada arquivo continha a descrição do contexto que gerou seus conteúdos. Na primeira leitura e na organização desses dados, buscou-se identificar o que eles

⁷³Este aspecto será discutido no capítulo 5, especificamente, na seção 5.5.

revelavam de forma geral. Posteriormente, na segunda leitura, foi objetivado identificar e organizar os elementos relacionados aos objetivos da pesquisa.

Também os dados construídos por meio das entrevistas foram arquivados em pastas identificadas, datadas e com descrição do contexto que as geraram. A interpretação das informações construídas por meio das entrevistas obedeceram os seguintes passos, propostos por Spink (2004) 1) transcrição da entrevista; 2) leitura flutuante do material, intercalando a escuta do material gravado com a leitura do material transcrito de modo a afinar a escuta, deixando aflorar os temas, atentando para a construção, para a retórica, permitindo que os investimentos afetivos emergissem; 3) identificação precisa dos objetos de percepções que interessam à pesquisa, pois discursos são complexos e muitas vezes estão presentes neles teorias sobre muitos aspectos relacionados, sendo necessário esclarecer o que é figura e o que é fundo, mesmo quando o fundo esteja presente nas elaborações das ideias em pauta.

Assim, foi formulada uma matriz primária, contendo as categorias mais importantes que surgiram dos discursos dos sujeitos e, posteriormente, uma matriz secundária com as categorias e subcategorias que interessam à pesquisa.

A sistematização de todos os dados construídos durante a pesquisa de campo possibilitou a categorização dos dados sobre o trabalho da coordenação pedagógica e sua relação com as práticas pedagógicas das professoras e a apreensão das percepções das professoras e da coordenadora sobre isso, oferecendo subsídios necessários para as análises de todo o material.

5 O CONTEXTO DA CRECHE PESQUISADA

Este capítulo tem como finalidade apresentar a instituição onde foi realizado o trabalho de campo. Primeiramente, destacou-se informações sobre sua criação, localização, população atendida e funcionamento. Em seguida, destacou-se alguns dados sobre os profissionais da instituição, enfocando mais detalhadamente os sujeitos participantes da pesquisa. Com o propósito de tornar mais próxima do real a apresentação da instituição para o leitor, procedeu-se a breve descrição dos espaços e materiais, com destaque para a sala da coordenação pedagógica. Por fim, são explicitadas algumas ideias sobre a proposta pedagógica da creche “Cuidando e Pensando no Futuro”.

As informações apresentadas foram construídas com suporte em consulta a documentos, conversas formais orientadas por meio de roteiro e informais com a coordenadora pedagógica e equipe técnica de Educação Infantil da SME, dos dados fornecidos nos questionários respondidos pela coordenadora pedagógica, diretora, secretária escolar e professoras que participaram da pesquisa, das observações feitas na creche e registradas no diário de campo, bem como das entrevistas realizadas com a coordenadora pedagógica e as professoras.

5.1 Algumas informações sobre a criação, localização, população atendida e funcionamento atual da creche

A creche “Cuidando e Pensando no Futuro” foi inaugurada em 1990. Funciona em prédio próprio, desde o início construído para ser uma creche comunitária. Na época em que foi fundada, a creche integrava um conjunto de creches comunitárias⁷⁴ conveniadas com o Governo do Estado, por intermédio da extinta Fundação do Bem-Estar do Menor do Ceará (FEBEMCE) e da Secretaria de Assistência Social do Estado (SAS).

No cenário social brasileiro, as creches comunitárias surgiram como tática de sobrevivência das camadas mais pobres da população que, ao terem negado pelo Estado o atendimento a direitos básicos, como alimentação, saúde, trabalho etc., assumiram a responsabilidade de guarda e nutrição de suas crianças. Vale mencionar que, se o Poder Público passou a tomar para si a construção de creches comunitárias, isso não foi sempre

⁷⁴O termo creche, nesse contexto, não se restringe à faixa etária de zero a três anos. Refere-se ao atendimento em tempo integral para crianças pobres, marcado pelo oferecimento de um atendimento orientado por uma concepção educacional assistencialista (KUHLMANN JR., 1998).

deste modo, mas foram as práticas cotidianas de lideranças comunitárias que impulsionaram medidas oficiais⁷⁵ (ANDRADE, 2002).

A creche “Cuidando e Pensando no Futuro” está localizada em um bairro periférico da sede do Município, cuja pobreza, violência, precária rede de esgoto e insuficiente serviço de coleta de lixo são algumas de suas características. O acúmulo de lixo nas ruas e calçadas e os resíduos provenientes de esgoto logo são vistos por qualquer visitante, não excetuando nem mesmo a rua e a calçada da instituição. O clima de insegurança é tão presente que algumas professoras ficavam preocupadas com o risco de seus veículos, estacionados na frente da instituição, serem furtados. Segundo a coordenadora pedagógica, as pessoas que moram no bairro vivem num clima de insegurança, em razão da ocorrência de assaltos, uso de drogas e violência.

Atualmente, a creche está vinculada à SME do Município. Como este não possui sistema de ensino próprio, integra o Sistema Estadual de Ensino. A coordenadora pedagógica, embora trabalhe na instituição desde 1995, não soube informar em que ano aconteceu a transição da creche “Cuidando e Pensando no Futuro” da SAS para a SME. Mencionou que deveria ter sido em 1996, por conta da LDB que definiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, portanto, uma atribuição da educação.

É importante lembrar, entretanto, que, embora a LDB/1996 (BRASIL, 1996) tenha incluído a Educação Infantil na educação, retirando-a da assistência social, esta regulamentação legal, sozinha, não garante que tal transição tenha acontecido em 1996. Em Fortaleza-CE, por exemplo, a municipalização das creches vinculadas à Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social do Estado para SME só aconteceu em 2009, 13 anos depois da promulgação da LDB, ainda assim ocorrendo de forma conflituosa entre Estado e prefeitura (FREITAS, 2008).

A equipe técnica de Educação Infantil da SME também não soube precisar o período correto em que a mencionada transição ocorreu. Baseando-se, sobretudo, nas mudanças de governo municipal, levantaram a hipótese de que as instituições de Educação Infantil desse Município saíram da área da assistência social e passaram a ser geridas pela educação no final da década de 1990, entre 1998 e 1999. Esta informação, porém, é passível de questionamento, especialmente, porque, no final da década de 1980 (1989) e ao longo da década de 1990, o número de creches comunitárias conveniadas com o Governo estadual por

⁷⁵De acordo com o Artigo 20, inciso II da LDB/1996, creche comunitária é uma instituição de Educação Infantil de cunho privado, “instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade”. (BRASIL, 1996).

meio da FEBEMCE, apresentava números cada vez mais crescentes. Em 1989, somavam 147; em 1993, passaram a 351; chegavam a 446 em 1996; e aumentaram para 455 em 1998. Importa mencionar que, desde 1987, com a criação do Programa de Apoio à População Carente (PAPI), a creche comunitária passou a integrar as políticas públicas do Estado do Ceará e a quase absoluta maioria dos municípios participava desse Programa, designado “Criança Feliz.” (CRUZ, 2001).

De acordo com a versão preliminar da proposta pedagógica para a Educação Infantil/2010 do Município onde está localizada a creche “Cuidando e Pensando no Futuro”, a Educação Infantil funciona em creches, pré-escolas, centros e núcleos de Educação Infantil ou em salas anexas às escolas de Ensino Fundamental e em anexos alugados e conveniados⁷⁶.

No ano em curso, conforme o quadro de matrícula de fevereiro, a referida creche integra um conjunto de 195 escolas do Município. Deste total, 95 são escolas de Ensino Fundamental que também têm turmas de Educação Infantil e 46 são instituições que atendem apenas a Educação Infantil, totalizando 141 equipamentos com matrículas na primeira etapa da Educação Básica.

Vale pontuar que, das 95 escolas de Ensino Fundamental que também têm matrículas na Educação Infantil, 69 se encontram na zona rural. 46 instituições atendem somente a Educação Infantil e, dessas, apenas 14 funcionam em tempo integral. Desses equipamentos que funcionam em tempo integral, seis estão localizados na zona rural e oito estão situados na zona urbana⁷⁷, sendo que, desses oito, somente quatro atendem bebês e com a restrição de eles terem idade de sete meses em diante.

É importante mencionar, ainda, o fato de que, no ano em curso (2014), dos 141 equipamentos que oferecem atendimento à primeira etapa da Educação Básica, apenas um, que funciona em tempo integral, atende somente creche. Como já referido, no ano em que foi realizada a pesquisa de campo (2013), o Município não contava com nenhuma instituição que atendesse somente creche.

No que toca ao atendimento na Educação Infantil em creche, essa não é, apenas, uma realidade local. Segundo dados de pesquisa realizada em sete capitais brasileiras (CAMPOS *et al.*, 2012), a cobertura na faixa etária da creche é muito pequena, quando comparada ao atendimento na pré-escola. Mesmo na Capital que, entre as que participaram da

⁷⁶Pesquisas realizadas em diversas capitais brasileiras (CAMPOS *et al.*, 2010, 2012) demonstram que as instituições municipais oferecem melhores possibilidades de desenvolver um trabalho de boa qualidade do que os equipamentos conveniados com o Poder Público, tendo em vista, entre outros motivos, que têm profissionais mais qualificadas, com estabilidade e melhores salários.

⁷⁷Uma dessas instituições, que funciona em tempo integral, possui matrículas no primeiro ano do Ensino Fundamental.

pesquisa, era a mais bem posicionada quanto aos indicadores sociais, a taxa de matrícula para creche não era superior a 30%. Apenas uma das sete capitais já universalizou o atendimento em pré-escola e atingiu quase 50% de cobertura em creche. Todavia, atende a maioria das crianças em meio período, inclusive na faixa etária de creche.

A diversidade de instituições que atendem a Educação Infantil no Município pesquisado parece indicar a necessidade de construção de mais equipamentos que atendam exclusivamente a Educação Infantil, especialmente em creches, uma vez que um número significativo de escolas de Ensino Fundamental tem matrículas nessa etapa da Educação. O quadro a seguir contém a taxa de matrículas no Município.

Quadro 1 – Número de crianças matriculadas em creche e pré-escola, segundo o período de atendimento, por vinculação administrativa e localização urbana ou rural (2013)

Tipos de unidade	Creche		Pré-escola	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral
Estadual Urbana	6	0	33	0
Estadual Rural	80	0	157	0
Municipal Urbana	3.943	893	5.542	420
Municipal Rural	1.047	85	1.318	35
Estadual e Municipal	5.076	978	7.050	455

Fonte: Censo Escolar (INEP, 2013).

A observação do Quadro 1 revela que, no Município pesquisado, há matrículas da Educação Infantil também em instituições da rede estadual. O atendimento em creches de tempo parcial é inferior ao realizado em turmas de pré-escolas. As matrículas em creche de tempo integral, contudo, são superiores às existentes na pré-escola.

Essa não é uma realidade exclusiva deste município. Dados do Censo Escolar 2013 mostram que existem no Brasil 47.048 matrículas de crianças na faixa etária da Educação Infantil em instituições da rede estadual urbana e 7.467 na rede estadual rural, evidenciando que, apesar de a Educação Infantil dever ser oferecida em creches ou entidades equivalentes e pré-escolas (BRASIL, 1996), ainda é bastante diverso o contexto em que este atendimento é ofertado.

Do mesmo modo, as matrículas em creches de tempo parcial (627.986) são bastante inferiores às existentes na pré-escola (3.281.089). Ao mesmo tempo, ainda de forma semelhante ao que acontece no Município pesquisado, o atendimento em creche de tempo integral é superior (1.093.897) ao realizado em turmas de pré-escolas (333.686).

Nesse contexto, vale lembrar a análise realizada por Rosemberg (1999) sobre diversos registros históricos da evolução das matrículas na Educação Infantil, no período de 1986 a 1996, a qual revelou que a apreciação isolada de taxas maiores de cobertura não

significa essencialmente democratização da educação. De acordo com a autora, na expansão de vagas no Brasil, segmentos sociais excluídos foram realocados no sistema educacional, de modo que crianças negras, pobres e moradoras de regiões subdesenvolvidas podem estar mais presentes em programas de baixo custo, que, na maioria dos casos, têm professoras menos qualificadas.

O horário de funcionamento oficial da creche pesquisada, segundo o regimento escolar elaborado no ano de 2010, é das sete às 18 horas. Na prática, entretanto, ela funciona das sete às 17 horas, sendo que, por volta de 16 horas e 40 minutos, as crianças já estão “prontas” para ir para casa, podendo sair assim que os pais ou responsáveis chegarem. Muitas famílias buscam as crianças às 16 horas e 40 minutos e poucas ultrapassam as 17 horas. Conforme a coordenadora, quando alguma família não chega até as 17 horas, o núcleo gestor fica com a criança, mas telefona para a família para saber o motivo do atraso e lembrar o horário de encerramento.

Segundo a coordenadora pedagógica, a maioria da população atendida pela creche “Cuidando e Pensando no Futuro” é composta por moradores do bairro, famílias de classe média baixa, trabalhadores assalariados (diaristas, costureiras, vendedores etc.) e alguns sem trabalho, sobrevivendo apenas de bolsas sociais do Governo. Algumas crianças cujos pais são professores da rede municipal, da própria instituição, ou são parentes de algum membro do núcleo gestor, também compõem a população atendida.

A creche recebe crianças de idade de sete meses a quatro anos e nove meses. O número total de matrículas nas turmas da instituição, em 2013, era 116. O quadro a seguir informa o número de turmas existentes na creche, o quantitativo de vagas ofertadas, o número de crianças matriculadas em cada turma e o total de crianças matriculadas em cada tipo de agrupamento.

Quadro 2 – Número de turmas, vagas e crianças matriculadas em cada tipo de agrupamento

Nomenclatura	Nº de turmas	Nº de Vagas ofertadas	Nº de crianças em cada turma	Total de crianças
Berçário (7 meses a 1 ano)	1	10	5	5
Infantil I (1 ano a 1 ano e nove meses)	2	10 a 15	11 e 12	23
Infantil II (2 anos a 2 anos e nove meses)	2	15 a 20	15 e 16	31
Infantil III (3 anos a 3 anos e nove meses)	2	15 a 20	18	36
Infantil IV (4 anos a 4 anos e nove meses)	1	20 a 25	21	21
Total geral de crianças matriculadas				116

Fonte: Quadro de matrículas da instituição/2013.

Chama atenção que em todas as turmas o número de crianças matriculadas é inferior ao número de vagas ofertadas. Segundo a coordenadora, no início do ano, todas as vagas são preenchidas, chegando a faltar, mas, no decorrer do ano, algumas famílias desistem do atendimento às crianças e sua matrícula deixa de constar no quadro de matrículas. Paula⁷⁸ não sabe precisar o motivo de todas as desistências, mas menciona que algumas estão relacionadas a mudanças de local de residência dos pais, que passam a morar em bairros distantes da creche, e, algumas vezes, em outros municípios.

Igualmente chama a atenção que as vagas geradas em razão das desistências não sejam preenchidas por outras crianças⁷⁹, e que o número de vagas ofertadas para o Infantil II seja igual à oferta para o Infantil III, como se não houvesse a necessidade de diferença entre a proporção entre adultos e crianças entre as duas faixas etárias.

O documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a) aponta que a relação entre o número de crianças por agrupamento ou turma e o quantitativo de professoras de creches e pré-escolas é um importante parâmetro de qualidade para a Educação Infantil. Sobre está relação, a referência nacional a ser discutida e utilizada pelos sistemas de ensino na demarcação de padrões de qualidade locais para os equipamentos de Educação Infantil que está presente nesse documento é: uma professora para cada seis a oito crianças de zero a dois anos; uma professora para cada 15 crianças de três anos; e uma professora para cada 20 crianças acima de quatro anos.

No Estado do Ceará, a Resolução nº. 361/2000, do Conselho Estadual de Educação (CEE), que dispõe sobre a Educação Infantil no âmbito do Sistema de Ensino do Estado, em seu artigo 5º, inciso IV e alínea “e”, determina que a composição das turmas deva respeitar os seguintes limites máximos, para cada ambiente e profissional: dez crianças, nos berçários; 15 para turmas de crianças na faixa de dois a três anos; e de 25 em grupos de crianças na faixa de quatro a seis anos (CEARÁ, 2000).

Na creche “Cuidando e Pensando no Futuro” as crianças matriculadas no berçário e nas duas turmas do Infantil I são agrupadas em uma mesma sala, totalizando 28 crianças em um mesmo espaço. Há três professoras, uma para cada turma, e apenas uma estagiária para as três turmas. Também as crianças das duas turmas do Infantil II são agrupadas em uma única sala, totalizando 31 crianças no espaço. Neste agrupamento, há duas professoras, uma para

⁷⁸Nome fictício da coordenadora pedagógica. A fim de que seja mantido o anonimato de todos os sujeitos que participaram da pesquisa, também os nomes da diretora, da secretaria escolar e das professoras são fictícios.

⁷⁹Segundo a coordenadora pedagógica, não havia lista de espera por matrículas na instituição, embora ela tenha comentado em alguns momentos que, no período de matrícula, a fila de famílias na porta da creche é muito grande e que as vagas disponíveis não são suficientes para atender a todos os que procuram.

cada turma, e também apenas uma estagiária para as duas turmas. Nas demais turmas há uma professora e uma estagiária.

Vale destacar que a presença de uma estagiária/auxiliar no compartilhamento do trabalho desenvolvido pela professora junto às crianças denuncia a não observância das determinações legais e pedagógicas (BRASIL, 1996, 2009a) necessárias para o desenvolvimento de uma Educação Infantil de boa qualidade. No que diz respeito ao profissional responsável pela educação e cuidado das crianças em creches e pré-escolas, nenhum instrumento legal ou publicação oficial do MEC, feita a partir da década de 1990, menciona a presença de um profissional com função de estagiária ou auxiliar para apoiar e compartilhar o trabalho da professora junto às crianças. A presença de estagiários é admitida na condição de realização de atividade supervisionada relacionada a curso de formação de nível médio ou superior.

É importante exprimir a noção de que a média de crianças matriculadas em cada turma da creche “Cuidando e Pensando no Futuro,” estava de acordo com a Resolução nº. 361/2000, do CEE. Contudo, devido à ausência da discriminação dos espaços destinados às atividades educacionais no Regimento Escolar da creche, não foi possível precisar se os limites de cada ambiente estavam de acordo com as determinações do artigo 5º, inciso IV, alínea “b”, da referida Resolução. Todavia, com base na observação dos espaços das salas de atividades, é possível afirmar que elas são pequenas para comportar as crianças, professora, estagiária e o pouco mobiliário existente (mesas e cadeiras adaptadas ao tamanho das crianças). Todos os dias, mesas e cadeiras eram afastadas, especialmente na hora do sono, como forma de obter um mínimo de espaço para a organização dos colchonetes.

5.2 Os profissionais da instituição

A creche “Cuidando e Pensando no Futuro” dispõe de 43 profissionais, como pode ser observado no quadro a seguir.

Quadro 3 - Número, escolaridade, carga horária mensal e média salarial dos profissionais da creche no ano de 2013

Função	Número	Escolaridade	Carga horária	Média Salarial
Diretora	1	Superior (Pedagogia)	200	R\$ 1.000,00 a 1.500,00
Coordenadora	1	Superior (Pedagogia)	200	R\$ 500,00 a 1.000,00
Secretária Escolar	1	Superior em andamento (Pedagogia)	200	R\$ 501,00 a 1.000,00
Professoras	22	Superior (Pedagogia)	200 ou 100	R\$ 1.000,00 a 2.500,00 ⁸⁰
Estagiárias	8	Ensino Médio e Superior em andamento (Pedagogia)	100	R\$ 200,00 a 300,000
Merendeiras	2	Ensino Médio	150	R\$ 700,00
Lactaristas	2	Ensino Médio	150	R\$ 700,00
Serviços Gerais	3	Ensino Médio	200	R\$ 700,00
Porteiros	2	Ensino Médio	200	R\$ 600,00
Vigia	1	Ensino Médio	200	R\$ 700,00

Fonte: Quadro de lotação dos profissionais da instituição/2013.

Deste quadro, a diretora, a coordenadora pedagógica e a secretária escolar estão na função porque foram nomeadas para assumir estes cargos comissionados. Segundo o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR) dos profissionais da Educação Pública Básica do Município onde foi realizada a pesquisa, nas escolas do Município, essas cargos são sempre comissionados. Ainda que o PCCR assinale que o provimento dos mencionados cargos comissionados ocorra por meio de seleção pública e indicação do prefeito municipal, segundo as profissionais, o ingresso no cargo deu-se, unicamente, por indicação política.

Diversas pesquisas (CAMPOS *et al.*, 2010; CUNHA, 2006; PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011) revelam que são várias as formas de ingresso na função de coordenadora pedagógica, variando entre concurso público para professora e posterior indicação para assumir a coordenação, seleção técnica e indicações de varias naturezas (de técnicos, de diretores, de políticos etc.).

É importante registrar que a entrada na função meramente por indicação política, sem a presença de requisitos mínimos para admissão à rede e sem processos democráticos, como a realização de concurso específico para Educação Infantil, torna difícil o reconhecimento da especificidade e a continuidade do trabalho desenvolvido nessa etapa da educação (KRAMER, 2001).

A análise dos dados do Quadro 3 revela que os salários da diretora e da coordenadora são inferiores aos das professoras. Convém apontar que, no País existe uma legislação específica (Lei nº 11.738/2008) que define o piso salarial nacional para os professores (BRASIL, 2008a), e, além disso, diretrizes nacionais para elaboração de planos de

⁸⁰A diferença salarial das professoras entre si decorre da diferença na carga horária de trabalho e da titulação de algumas docentes, que são especialistas.

carreira e remuneração dos profissionais do magistério da Educação Básica pública. (BRASIL, 2009c). Em conformidade com os referidos instrumentos legais, é inaceitável que os profissionais responsáveis pela gestão pedagógica e administrativa (coordenadora pedagógica e diretora) da Educação Infantil recebam salários abaixo do piso nacional de professores. Também chama a atenção que os demais profissionais não docentes da instituição recebam salários inferiores ao salário mínimo.

Importa assinalar, ainda, que os baixos salários, aliados a uma extensa jornada de trabalho, de 30 a 40 horas semanais, parecem tornar a coordenação pedagógica na Educação Infantil uma função menos atraente para profissionais mais qualificadas. Os dados de varias pesquisas que abordam a coordenação pedagógica (CAMPOS *et al.*, 2010, 2012; PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011) revelam que é muito pequeno o percentual de coordenadores pedagógicos com mestrado, e que nenhum desses profissionais, participantes das referidas pesquisas, tinham cursado doutorado.

Das 20 professoras da creche pesquisada, 11 são concursadas. Destas 11, dez professoras trabalham seis horas corridas na instituição, de sete às 13 horas, cumprindo carga horária mensal de 200 horas; oito professoras atuam na regência de sala e duas são professoras classificadas como “readaptadas⁸¹”, que trabalham na brinquedoteca. Vale pontuar que, para fecharem a carga horária mensal de 200 horas, as professoras concursadas planejam todas as segundas-feiras, à tarde, de 13 às 17 horas. Apenas uma professora concursada tem carga horária mensal de 100 horas e, por isso, trabalha no turno da tarde, de 13 às 17 horas.

As dez docentes que atuam no período da tarde, com exceção de uma professora referida anteriormente, são professoras temporárias que ingressaram na função após aprovação em seleção pública simplificada para professores de Educação Infantil. Essas profissionais trabalham na instituição de 13 às 17 horas, cumprindo carga horária mensal de 100 horas. Destas professoras, oito atuam na regência de sala e duas assumem a função de Professora de Atividades Interdisciplinares (PAI)⁸². As professoras PAI substituem as professoras regentes do turno da tarde, no dia do seu planejamento semanal. Assim, de segunda a quinta-feira, estas docentes atuam em todas as turmas da instituição e realizam o seu planejamento na sexta-feira.

⁸¹São professoras que, por motivo de saúde, já não atuam na regência de sala.

⁸²No Município onde foi realizada a pesquisa, são consideradas atividades interdisciplinares: Arte, Religião e Recreação.

Nesse contexto, é importante mencionar que as professoras do turno da manhã alternam a regência das turmas com as quais trabalham com as professoras do turno da tarde. Assim sendo, embora a creche funcione em tempo integral, cada agrupamento tem duas professoras regentes responsáveis pelo atendimento às crianças, uma que trabalha pela manhã e outra que trabalha à tarde,

O vínculo empregatício das professoras da creche divide-se em estatutário (concurradas) e contrato temporário. O significativo número de professoras com contrato temporário permite analisar que a Educação Infantil no Município pesquisado funciona com professores com contrato provisório, o que expressa o pouco investimento na realização de concurso para professores de Educação Infantil, processo tão importante para continuidade do trabalho pedagógico e de ações políticas na área (KRAMER, 2001).

As estagiárias são estudantes que estão cursando o Ensino Médio ou curso de graduação em Pedagogia e assumem a função de auxiliar de sala. O vínculo funcional e a remuneração apresentou-se diferenciados pela escolaridade. As estagiárias com Ensino Médio são contratadas pela Prefeitura Municipal e recebem uma bolsa no valor de R\$ 200,00. Já as que estão cursando Pedagogia são contratadas pelo Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE) e recebem uma bolsa no valor de R\$ 300,00. Independentemente da escolaridade e da remuneração, as estagiárias cumprem carga horária mensal de 100 horas. Segundo a coordenadora pedagógica, a SME informou que, a partir de 2014, as estagiárias estudantes do Ensino Médio não seriam mais admitidas pelo Município.

Vale registrar que o contato com instituições de Educação Infantil diversas, da rede pública e privada, evidencia que a admissão de profissionais (professora e auxiliar) com formações distintas e que atuam junto às crianças é cada vez mais comum. Nesses contextos, equivocadamente, considera-se que é possível separar as ações de cuidado e educação, de modo que a professora seria responsável por atividades mais intelectuais e a auxiliar por ações relacionadas à higiene pessoal, por exemplo.

Nesse sentido, Cerisara (2002) lembra que a separação dos atos de cuidar e educar inclui uma conotação hierárquica estabelecida entre professora e auxiliar, sendo a primeira responsável pela educação da criança, enquanto a segunda responde pelos cuidados físicos. Esta hierarquização é confirmada mediante indicadores concretos, como carga horária semanal de trabalho, salário, formação etc.

Nunes, Corsino e Kramer (2013) destacam que a docência na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, exige a presença de professor junto às turmas de crianças.

Ressaltam que a contratação de auxiliares com função docente é uma ilegalidade e avaliam que o cargo e as atribuições de auxiliar nas creches e pré-escolas necessitam ser discutidos.

As merendeiras e lactarias da creche “Cuidando e Pensando no Futuro” também são concursadas. Duas trabalham pela manhã, de sete às 13 horas, e duas à tarde, de 12 às 18 horas. Das três profissionais de serviços gerais, duas são contratadas temporariamente pelo Município e uma é concursada. Duas trabalham no período da manhã, das seis horas e 30 minutos às 14 horas, e uma trabalha à tarde, de 11 às 17 horas. Os dois porteiros são contratados temporariamente pelo Município. Um trabalha durante o dia, de sete às 17 horas e outro trabalha à noite, em dias alternados com o vigia, que é concursado.

Assim, o vínculo de trabalho dos profissionais da creche varia entre cargo comissionado, estatutário e contrato temporário.

5.3 Um pouco mais acerca dos sujeitos da pesquisa

Paula, coordenadora pedagógica, tem 38 anos, é casada e nasceu em Fortaleza - CE. Antes de trabalhar na rede pública, foi professora de alfabetização em uma escola particular durante três anos. Trabalha na creche “Cuidando e Pensando no Futuro” desde 1995. No final do ano de 2013, Paula completou 19 anos de trabalho na instituição. Neste tempo, por dez anos, assumiu a função de professora, que foi o seu primeiro trabalho. Atuou em todas as turmas de Educação Infantil, desde o berçário até o Infantil V. No final de 2013, completou nove anos no cargo comissionado de coordenadora pedagógica na creche. Paula também trabalha como representante de cosméticos da Avon. Possivelmente, seu trabalho com vendas está relacionado à necessidade de complementação de renda, em decorrência do baixo salário de coordenadora pedagógica.

Paula fez o curso de nível médio na modalidade Normal⁸³ e, em 2003, graduou-se em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú (UVA). Durante estas formações, não cursou disciplinas específicas acerca da Educação Infantil. No período de 2006 a 2012, participou de cursos e formações de curta duração (100 horas), sobre temas específicos da Educação Infantil e a respeito da coordenação pedagógica, oferecidos pela SME, pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e por institutos privados.

⁸³Paula não se lembrava os anos em que havia cursado o Ensino Médio na modalidade Normal e teve dificuldade de localizar o certificado deste curso em seus arquivos pessoais para fornecer esta informação.

No ano em que foi realizada a pesquisa de campo, Paula e as professoras da creche estavam participando das formações continuadas oferecidas pela SME do Município para professoras e coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil.

Segundo a coordenadora e as professoras, estas formações ocorrem bimestralmente e cada encontro tem duração de oito horas. Mencionaram que, nesses encontros, são discutidos diversos temas voltados para a Educação Infantil, como: brincadeira, música, dança, arte, contação de histórias, linguagem, educação especial, adaptação, rotina, avaliação e planejamento.

Vale notar que, embora a SME ofereça bimestralmente encontros que denomina de formação continuada, a atitude de algumas professoras anuncia o pouco significado que estas formações têm para elas. Isto pode ser percebido nas situações relatadas a seguir:

Os encontros que a educação [SME] chama de formação, não é formação, aquilo é palestra ou qualquer coisa, porque formação não é, pois não contribui para nossa prática. (Fala de uma professora. DIÁRIO DE CAMPO, 02.10.2013).

Quando Paula informa às professoras o dia da formação oferecida pela SME, algumas professoras comentam: “A gente pode ficar em casa dormindo.” A coordenadora afirma que não, e uma professora diz: “Pode mulher, é sempre a mesma besteira.” (DIÁRIO DE CAMPO, 04.10.2013).

É necessário salientar que o desafio das políticas públicas de educação de oferecer formação continuada para os professores e coordenadores pedagógicos, que não se caracterizem como formação episódica e sem continuidade, ainda é grande. Processos de formação fragmentada e descontínua, em que os profissionais da educação não são ouvidos, não participam do seu planejamento, marcados pela dissociação teoria-prática, pelo sistema de repasses, distantes da realidade, anseios e necessidades dos professores não se constituem um processo de reflexão sobre suas práticas. Dessa forma, não contribuem para a construção da autonomia do professor e do coordenador pedagógico sobre o seu fazer, limitando-os a serem executores de políticas de formação sobre as quais não têm nenhuma influência (KRAMER; NUNES, 2007).

É oportuno enfatizar que, sem o acesso a uma formação sólida que contemple aspectos próprios do trabalho com crianças na Educação Infantil (CRUZ, 2010; MACHADO, 1998; ROSEMBERG; CAMPOS; VIANA, 1992) e na coordenação pedagógica dessa etapa da Educação Básica (ALVES, 2007; BONDIOLI, 2004; SAITTA, 1998), Paula acabava tendo que contar, no desenvolvimento do seu trabalho cotidiano, apenas com as experiências pessoais, acompanhadas de fragmentos de discursos assimilados em cursos rápidos, que, na maioria das vezes, reforçam ideias preconceituosas sobre as pessoas pobres, difundidas pela

ideologia dominante, situação apontada por alguns autores como Andrade (2002, 2007) e Cruz (2001). Tudo isso, certamente, contribuiu para que o trabalho realizado por ela fosse pouco enriquecedor para a prática pedagógica das professoras, como será analisado ao longo desta dissertação.

Suzana, diretora⁸⁴ da creche, é solteira, tem 38 anos e nasceu em Fortaleza - CE. Atuou na rede particular como professora de Educação Infantil por três anos e, antes de ingressar na educação, trabalhava como promotora de vendas. Ingressou no Magistério Público há cinco anos. Deste então, trabalha como diretora da creche “Cuidando e Pensando no Futuro.” Suzana é graduada em História pela UVA desde 2009 e concluiu o Curso de Especialização em Gestão e Supervisão Escolar, na Faculdade de Teologia do Ceará (FATECE) em 2010, e em 2013 concluiu graduação em Pedagogia na mesma faculdade. Em sua formação em Pedagogia ela cursou disciplinas específicas sobre Educação Infantil.

Marilene tem 37 anos, é solteira, nasceu em Pentecoste - CE. Há três anos, trabalha como secretária escolar da creche. Em 2001, concluiu o Ensino Médio na modalidade Normal, também designado de Magistério, e em 2011 ingressou num curso de graduação em Pedagogia oferecido pela UVA, que, na ocasião da pesquisa, se encontrava em andamento. Antes de trabalhar na educação, trabalhava como empregada doméstica. Marilene também trabalha com vendas de cosméticos da Avon e moda feminina.

É necessário lembrar, conforme já mencionado neste trabalho, que o ingresso da coordenadora pedagógica, da diretora e da secretária escolar nas funções que exercem deu-se, unicamente, por indicação política. Nesse contexto, chama atenção que, embora Paula não possua vínculo estatutário com o Município, trabalhe há 19 anos na mesma instituição. Este dado evidencia que a prática de convênios temporários para contratação de professora (função que assumiu por dez anos na creche pesquisada) e a indicação política para assumir o cargo comissionado de coordenadora pedagógica (função que assume há nove anos), parecem não se caracterizarem, apenas, como medidas emergenciais no Município pesquisado.

Acerca deste aspecto, Alves (2007, p. 241) denuncia:

A política de contratação sem concurso passa a ser “ilegal” quando utilizada continuamente, tornando-se a regra e não uma medida emergencial; interfere negativamente na qualidade do trabalho, além de abrir possibilidades para a prática do clientelismo local na própria instituição se o diretor “apadrinha” os contratados ou partidários, favorecendo troca de favores e ingerências de políticos. A problemática dos contratos temporários precisa ser compreendida em sua dimensão

⁸⁴Como mencionado no capítulo da metodologia, embora a diretora e a secretária escolar não tenham sido sujeitos da pesquisa, foi considerado importante conhecer um pouco mais sobre essas duas profissionais, especialmente porque a coordenadora pedagógica, no desenvolvimento do seu trabalho, compartilhava algumas decisões com elas.

político-ideológica, que além de favorecer o clientelismo, torna-se uma mediação do trabalho educativo nos CMEIs, e, conseqüentemente, da construção da identidade dos trabalhadores.

Maria, professora do Infantil I, tem 42 anos, é divorciada e nasceu em Jaguaruana - CE. Trabalha há dez anos no Magistério Público, sempre na função de professora de Educação Infantil, e há sete anos trabalha na creche pesquisada. Ingressou na rede pública por concurso para professora de Educação Infantil. É técnica em Contabilidade e também cursou o Magistério. Em 2004, concluiu Licenciatura em Educação Infantil pela UVA e, em 2007 concluiu especialização em Psicopedagogia pela mesma Universidade.

Francisca é casada, tem 49 anos, nasceu em Antonina do Norte - CE e atua como professora no berçário. Cursou o Ensino Médio na modalidade Normal e, em 2004, graduou-se em Pedagogia pela UECE, onde não cursou disciplinas específicas de Educação Infantil. É especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba (FALC). Antes de ingressar na rede pública, trabalhou como professora do Ensino Fundamental em uma instituição particular. Trabalha há 12 anos no Magistério Público, assumindo a função de professora na creche “Cuidando e Pensando no Futuro.”

Patrícia, professora do Infantil II, é casada, tem 40 anos e nasceu em Paracuru - CE. Atuou na rede particular como professora de Ensino Fundamental por oito anos e, antes de ingressar na educação, trabalhava na área de comércio e construção civil. Ingressou no Magistério Público há três anos. Deste então, trabalha como professora da creche “Cuidando e Pensando no Futuro.” Patrícia é graduada em Pedagogia pela UVA, desde 2004, e, em 2013, concluiu especialização em Gestão Escolar na Faculdade Darcy Ribeiro. Em sua formação não cursou disciplinas sobre Educação Infantil.

Mônica tem 34 anos, é casada, nasceu em Nilópolis - RJ e é professora do Infantil I. Trabalha há seis meses na creche pesquisada e não tem experiência anterior como professora em nenhuma etapa da Educação Básica. Antes de ingressar na educação, trabalhou como assistente administrativa e como auxiliar de treinamento e capacitação de funcionários. Graduou-se em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC) em 2012, e, durante sua formação, também não cursou nenhuma disciplina específica de Educação Infantil. Ingressou no Magistério Público por meio de seleção pública temporária para professores de Educação Infantil.

Vale expressar que nenhuma das professoras que participaram da pesquisa exerce outras atividades profissionais remuneradas.

Nota-se que, durante a formação em Pedagogia, tanto a coordenadora pedagógica como três das quatro professoras sujeitos da pesquisa não tiveram uma formação que contemplasse a especificidade da Educação Infantil, tampouco do atendimento a crianças pequenas em tempo integral⁸⁵. Nesse sentido, diversos estudos já mencionados nesta dissertação como Cruz (2010), Martins (2007) e Silva (2005) advertem sobre os limites e os desafios da formação inicial em Pedagogia para atuar na Educação Infantil e apontam possibilidades de fortalecimento de estudos e debates sobre essa etapa da educação nesses cursos.

5.4 A estrutura física da creche pesquisada e algumas informações sobre os seus usos

O portão de entrada da creche “Cuidando e Pensando no Futuro” dá acesso à recepção, que contém à direita um telefone público, à esquerda um banco de cimento que se estende até o centro da recepção, onde há, ainda, um balcão de cimento, utilizado para exposição de roupas e acessórios para adultos e crianças, vendidos a preços “populares.” Estes objetos compõem o bazar da creche⁸⁶. No final da recepção, à esquerda do balcão, está o portão que antecede a porta principal da creche. Alguns pais costumam aproveitar esse espaço da recepção para esperar seus filhos no final do dia.

Ao adentrar a creche, no seu centro, ao ar livre, fica um parque infantil, um lugar relativamente amplo, com grama e algumas plantas. No centro deste parque há uma pequena piscina utilizada por todas as turmas, sendo estabelecido em calendário o dia da semana que cada turma a utilizará. Nas extremidades do parque, há apenas dois balanços e uma gangorra infantil, não estão adequados à altura das crianças, de forma que elas precisam do auxílio de adultos para conseguir utilizá-los.

No entorno do parque, estão as cinco salas de atividades, que são pequenas para comportar as crianças, professora, estagiária, o pouco mobiliário presente e as mesas e cadeiras adaptadas ao tamanho das crianças. Assim, conforme já referido na metodologia, todos os dias mesas e cadeiras são afastados, especialmente, na hora do sono, como forma de obter espaço para a organização dos colchonetes. Não há armário para as professoras nas salas, tampouco brinquedos e jogos para as crianças. Há somente um painel com livros de

⁸⁵A exceção é a professora Maria, que cursou Licenciatura em Educação Infantil.

⁸⁶Segundo Paula, o bazar foi criado para arrecadar fundos para eventuais necessidades da creche, mas as vendas são poucas.

literatura infantil, afixado nas paredes das salas, e uma lousa. Os poucos brinquedos existentes ficam todos na brinquedoteca e as crianças só têm acesso no dia em que vão para esta sala.

Considerando que as DCNEI (BRASIL, 2009b), de caráter mandatório, determinam que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devam ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira; que importantes publicações do MEC (BRASIL, 1995, 2012) enfatizem o direito da criança à brincadeira, destacando as implicações desse direito para o cotidiano das instituições de Educação Infantil, para a elaboração de políticas públicas na área e para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, é oportuno mencionar a falta do Poder Público na garantia desse direito. Vale lembrar, igualmente, que a implementação do direito da criança à brincadeira no cotidiano da Educação Infantil traz inúmeras implicações para o trabalho desenvolvido em creches e pré-escolas, entre as quais a flexibilidade do planejamento e a (re)organização das rotinas, de forma a prever tempos, espaços e materiais específicos (jogos e brinquedos) para brincadeira.

As salas do Infantil II e de uma turma do Infantil III são interligadas e compartilham o mesmo banheiro. Igualmente, a outra sala do Infantil III é interligada à sala do Infantil IV. Essas salas não têm janelas nem tijolos vazados que favoreçam a iluminação e a ventilação naturais. As divisórias entre as salas vão até o teto. Existe apenas um espaço aberto, situado ao lado do banheiro⁸⁷, que permite o trânsito entre as duas salas. As professoras reclamam que, no período da tarde, as salas ficam totalmente tomadas pelo calor, de modo que os ventiladores situados nas paredes não são suficientes para aliviá-lo.

Somente a sala do berçário⁸⁸ não fica interligada a outra sala de atividades, estando conectada ao lactário, por meio de uma ampla janela que permite a visualização da sala e a distribuição das refeições das crianças.

O lactário, espaço onde é preparada a refeição dos bebês, é significativamente pequeno e ocupado por um pia de aço inoxidável com construções de cimento embaixo da pia

⁸⁷Não se teve acesso ao banheiro das crianças. Quando uma professora desistiu de participar da pesquisa, se notou que trânsito da pesquisadora pela porta das salas era motivo de preocupação e incômodo por parte das professoras. Assim, o acesso ao interior das salas ficou difícil. Também não foi permitido que se fotografasse os espaços. Tentou-se agendar com Paula uma data para realização de fotos em um dia que as professoras não tivessem na instituição. Paula ficou de ligar para agendar, mas nunca ligou. Algumas vezes se telefonou para agendar uma data, mas a coordenadora sempre informava que, assim que tivesse uma data, ela ligaria.

⁸⁸Entre os demais espaços da creche, a sala do berçário foi a que menos foi possível observar, isto porque as professoras sempre ficavam com a porta fechada, abrindo-a somente no horário de entrada e saída das crianças. Só se teve acesso a esta sala uma vez e muito rapidamente, no dia em que a coordenadora levou a pesquisadora para falar com uma professora sobre sua aceitação em participar da pesquisa. Algumas vezes, também de forma rápida, se observou esta sala por meio da janela que a liga ao lactário. Nessas experiências foi possível visualizar alguns berços, carros que acomodavam as crianças na hora das refeições e uma televisão. Desse modo, não se dispõe de informações para descrever, mesmo que de forma breve, esta sala e os materiais que a compõem, mas se pôde perceber que, entre as salas de atividades, ela é a maior.

para guardar objetos; um filtro; um fogão industrial de quatro bocas; um congelador e uma geladeira pequena; um cesto de lixo e um banco de madeira.

Além das cinco salas de atividades e do lactário, rodeiam o parque infantil:

- a) uma cozinha, utilizada pelas merendeiras para preparar as refeições das crianças, cujo espaço é amplo e ocupado por duas pias de aço inoxidável, uma geladeira, um liquidificador industrial, um fogão industrial de quatro bocas e uma despensa, onde são guardados os objetos de cozinha. Tanto o espaço como os equipamentos da cozinha se encontram em bom estado de conservação;
- b) o refeitório das crianças, equipado apenas com um bebedouro e mesas e cadeiras bem conservadas e adequadas ao tamanho das crianças;
- c) uma lavanderia com duas pias de cimento e espaço para estender roupas em dias de chuva;
- d) dois banheiros para adultos, um para homens e outro para mulheres. No banheiro das mulheres, há dois sanitários, um chuveiro, uma pia e um armário para as professoras. Estes equipamentos encontram-se em razoável estado de conservação;
- e) a sala das professoras, que conta com uma mesa grande, poucas cadeiras, em sua maioria quebradas e amarradas com arame, um ventilador de teto, um cesto de lixo, uma lousa para escrita a giz e uma bandeja com copos, xícaras e garrafas de café;
- f) um almoxarifado, que fica trancado, onde são guardados materiais de limpeza;
- g) um depósito, que também fica trancado, onde são guardados os alimentos⁸⁹;
- h) a brinquedoteca, sala pequena, que conta com alguns brinquedos, diversos livros de literatura infantil, fantoches e fantasias bem conservados e no alcance das crianças;
- i) um pátio coberto, com tijolos vazados, onde ficam guardados os colchonetes das crianças;
- j) a sala do núcleo gestor, lugar onde a coordenadora pedagógica, a diretora e a secretária escolar trabalham⁹⁰. É um espaço mediano. Ao entrar na sala, à direita estão a mesa de Paula e um armário encostado na parede. Em cima da

⁸⁹Vale esclarecer que não se teve acesso ao almoxarifado e ao depósito.

⁹⁰Será descrito em detalhes a sala do núcleo gestor, uma vez que ela constitui o espaço de trabalho da coordenadora pedagógica, sujeito central desta pesquisa, e onde se passou a maior parte do tempo durante as seções de observação.

mesa tem algumas pastas e, em cima do armário um rádio que fica o dia todo ligado em diversas emissoras.

No centro dessa última sala, à direita, fica a mesa da secretária e, na frente dela, à esquerda, há uma mesinha encostada na parede com alguns livros e jogos para uso das professoras. Ao final da sala, está a mesa da diretora. À esquerda da mesa, há um armário arquivo e um banheiro. Em cima deste armário, tem uma imagem de Nossa Senhora das Graças, uma Bíblia e uma vela dentro de um recipiente de vidro⁹¹. Há no teto desta sala um ventilador que quase não ventila e, no período da tarde, a sala é muito quente.

Ainda na sala do núcleo gestor, à direita da mesa da secretária, há uma pequena sala intitulada de biblioteca. Quando se adentra nela, à esquerda, há um armário onde são guardados materiais, como papel higiênico, *shampoo*, sabonete líquido etc. No final da sala, à esquerda, há uma mesa com um computador, e à direita há um armário onde são guardados alguns livros de Literatura Infantil, enviados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), revistas e livros para consulta por parte das professoras etc. Além disso, na frente desse armário, tem uma mesinha onde ficam expostos alguns livros de Literatura Infantil e de pesquisa para as professoras. No dia do planejamento de cada professora, esta sala é bastante visitada pelas docentes, especialmente as do berçário, pois, geralmente, elas levam alguns livros de Literatura Infantil e de estudo para a sala das professoras, local onde planejam.

A sala do núcleo gestor é um ambiente muito agitado, onde dificilmente há silêncio. Além do rádio ligado, do barulho advindo do cotidiano da creche, constantemente, há conversas entre o núcleo gestor em relação a decisões relativas a acontecimentos do cotidiano, como: atendimento a professoras e estagiárias que vêm negociar reposição de faltas e solicitar e buscar materiais; as lactaristas ou merendeiras, para tratar da necessidade de algum ingrediente para as refeições etc.

Embora Paula passe a maior parte do tempo nesta sala, há dias em que ela vai para sala das professoras, especialmente para estudar, planejar e fazer relatórios. A realização dessas atividades parece demandar a necessidade de estar em um espaço mais tranquilo. A sala das professoras também é um ambiente movimentado e pouco silencioso, pois, em

⁹¹Todos os dias na hora da transmissão do terço, a diretora acende a vela, aumenta o volume do rádio, baixa a cabeça e reza o terço. Ao final do terço, apaga a vela, mas nem sempre baixa o som do rádio. Quando uma das três profissionais que trabalha nessa sala se sente incomodada com o volume do rádio, apenas o diminui, mas nunca se presenciou elas desligarem o mesmo. Vale destacar que as práticas religiosas da diretora na instituição são inaceitáveis, tendo em vista que o Brasil é um país oficialmente laico. (BRASIL, 1988). Assim, a laicidade do Estado pressupõe a ausência em instituições públicas, de práticas religiosas que não assegurem o respeito à diversidade cultural e religiosa presente no País.

pequenos intervalos de tempo chegam professoras e profissionais dos serviços gerais para tomar café e conversar. Contudo, ainda assim, é mais tranquilo do que a sala do núcleo gestor.

Deste modo, nota-se que Paula não dispõe de um espaço tranquilo e silencioso para estudar e planejar suas atividades, o que evidencia ser preciso repensar o local de trabalho da coordenação pedagógica em instituições de Educação Infantil, uma vez que a profissional que assume essa função é responsável pela gestão pedagógica (ALVES, 2007). Assim, seu trabalho exige estudo, pesquisa e planejamento.

Waltrick (2008), em pesquisa realizada na rede municipal de Florianópolis, adverte que os coordenadores precisam de um espaço em que possam organizar pautas de reuniões, conversar reservadamente com os professores, atender as famílias das crianças, registrar e sistematizar suas observações. Destaca que, embora ao longo dos anos a SME tenha procurado aprimorar as condições físicas das instituições, não foi previsto na maioria delas uma sala para o coordenador pedagógico, que, quando possuem uma sala, esta é dividida com a diretora e outros profissionais.

Nesse contexto, em que a estrutura física da creche pesquisada diz muito a respeito da qualidade do atendimento ofertado e das condições de trabalho das profissionais, é necessário apontar importantes documentos publicados pelo MEC para orientar a normalização referente às condições da oferta de Educação Infantil; desde os Subsídios para Credenciamento e Funcionamento das Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1998a), até os recentes Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006c) e os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2006a) de sua tradução em Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009). Deve-se trazer à lembrança, também, a instituição, em 2007, do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância).

Todavia, a despeito desta farta e complexa produção que se constituem em forte apoio aos gestores municipais nos processos de normalização da oferta de Educação Infantil, de um modo recorrente, pesquisas como as de Campos *et al.* (2010, 2012) mostram que as condições de oferta e funcionamento da Educação Infantil refletem baixa qualidade.

Assim, é possível considerar que talvez esteja ocorrendo pouca observância, por parte dos gestores municipais, das recomendações normativas contidas nesses documentos, e que o estabelecimento de parcerias com programas federais específicos para Educação Infantil não seja uma prioridade das políticas educacionais dos municípios.

5.5 Algumas palavras sobre a proposta pedagógica da instituição pesquisada

Ter acesso a Educação Infantil no Brasil é um direito constitucional de todas as crianças de zero a cinco anos de idade. Assim, creches, pré-escolas e escolas de Ensino Fundamental que possuem turmas de Educação Infantil têm uma responsabilidade para com as crianças pequenas, seu desenvolvimento, sua aprendizagem e seu bem-estar, o que reclama um trabalho intencional e de boa qualidade. De acordo com Andrade (2007, p. 104), “[...] a explicitação dessa intencionalidade dá-se, principalmente, na proposta pedagógica da instituição e no planejamento das atividades a serem desenvolvidas junto às crianças.”

A instituição onde foi realizada a pesquisa não possui uma proposta pedagógica sistematizada em forma de documento, construída pelos profissionais da instituição. A proposta pedagógica existente em forma de documento é a do Município, como expresso no registro a seguir:

Ao consultar a coordenadora pedagógica se a instituição tinha uma proposta pedagógica em forma de documento, ela respondeu-me que sim e logo me deu o documento para que eu o consultasse. Ao ler a introdução da proposta pedagógica, percebi que se tratava de uma versão preliminar da proposta pedagógica de Educação Infantil do município. Perguntei à coordenadora se a proposta tinha sido elaborada pela Secretaria de Educação. Ela respondeu: “Foi sim, foi feita no tempo da [nome da coordenadora de Educação Infantil em 2010], foi ela quem fez e mandou para gente ler e dar sugestões. Nós fizemos, mas não sei se mudaram alguma coisa não.” Perguntei se na creche tinha uma proposta pedagógica que tivesse sido elaborada pelos profissionais da instituição, que falasse um pouco da sua história. A coordenadora olhou para a diretora e afirmou: “Tem o regimento escolar, que foi feito aqui.” (DIÁRIO DE CAMPO, 24.09.2013).

Chama atenção o desconhecimento, por parte da coordenadora pedagógica, sobre a incorporação ou não das sugestões apresentadas pelos profissionais da instituição na proposta pedagógica do Município, o que pode indicar pouca leitura, estudo e discussão do documento pelos profissionais da instituição e, especialmente, o pouco valor atribuído a ele.

Ao consultar a versão preliminar da proposta pedagógica de Educação Infantil do Município, observou-se que o documento continha 11 seções, a saber: 1) Introdução; 2) Objetivos; 3) Diretrizes para Educação Infantil; 4) Concepções sobre a Educação Infantil, que incluía as subseções: concepção de criança e infância; concepção de ensino; concepção de Educação Infantil; e concepção de atividades pedagógicas (educar e cuidar); 5) Construindo novos contextos para Educação Infantil de [nome do município pesquisado]; 6) Referenciais teóricos; 7) Proposta Curricular para Educação Infantil; 8) Processos de avaliação; 9) Orientações Pedagógicas; 10) Referências bibliográficas; e 11) Anexos.

A frágil compreensão e o valor atribuídos à proposta pedagógica na creche “Cuidando e Pensando no Futuro,” também são evidenciados quando, durante as entrevistas, as professoras e a coordenadora pedagógica mencionam o planejamento mensal e o planejamento das professoras como importantes e não fazem referência à proposta pedagógica. Embora a proposta pedagógica tenha sido elaborada pela coordenação de Educação Infantil da SME, se ela fosse periodicamente discutida e avaliada, deveria, entre outros aspectos, ser um documento orientador nesses momentos de planejamento. A ausência de alusão à proposta pedagógica pode ser indicativa do pouco conhecimento, também por parte das professoras, sobre o documento na instituição e de sua importância para o planejamento pedagógico, o que é expresso na fala a seguir, da única professora que mencionou termos relativos à proposta pedagógica:

[...] que ela [a coordenadora] oriente também ter um currículo, por exemplo, tem a questão do projeto pedagógico, né, de cada escola. Quanto a este assunto [projeto pedagógico] eu não estou muito atualizada, mas eu acredito que essa orientação é necessária. (MARIA).

O pouco entendimento da professora sobre o que seja projeto pedagógico e sua relação com o currículo, possivelmente, está relacionado com a fragilidade da formação a que teve acesso e ao fato de a instituição não possuir proposta pedagógica sistematizada em forma de documento que tenha sido elaborada com a participação de todos os profissionais.

Kramer (2002), ao discorrer sobre propostas pedagógicas ou curriculares para a Educação Infantil, não estabelece distinção conceitual entre proposta pedagógica e currículo. Concebe o currículo numa perspectiva ampla, dinâmica e flexível, e destaca que um currículo ou proposta pedagógica congrega tanto os alicerces teóricos como as diretrizes práticas fundamentadas nos aportes teóricos, como também os aspectos de caráter técnico que viabilizam sua concretização.

Com efeito, é bom lembrar que a proposta pedagógica deve conter os objetivos que se busca alcançar com as crianças e os meios para atingi-los. Dessa forma, ela não deve ser somente um documento que cumpre apenas uma função burocrática, mas um documento orientador das atividades desenvolvidas na instituição e que deve periodicamente ser revisto por todos os profissionais “[...] com base nas experiências vividas na instituição, nas avaliações do trabalho desenvolvido e nos desafios que surgem.” (BRASIL, 2009, p. 35).

Apesar da ausência de uma proposta pedagógica construída e assumida coletivamente por gestores, professoras, demais profissionais da instituição, crianças, famílias

e comunidade, o planejamento pedagógico é realizado mensalmente pela coordenadora pedagógica, e semanalmente, pelas professoras⁹².

Assim, percebe-se que, mesmo existindo várias determinações legais e normativas (BRASIL, 1996, 2006a, 2009b) que regulamentam e atribuem grande importância ao papel dos professores na construção, desenvolvimento, avaliação e articulação junto às famílias das propostas pedagógicas, na prática, isso não acontecia na creche pesquisada.

Ao consultar o regimento escolar da creche, referido pela coordenadora pedagógica no primeiro depoimento desta seção, nota-se que ele continha seis títulos, quais sejam: 1) Da identificação da instituição; 2) Dos fins e objetivos; 3) Da organização didática, que incluía cinco capítulos: Das modalidades; Da duração dos períodos letivos; Dos critérios de agrupamento de alunos; Do currículo; e Do projeto pedagógico; 4) Do regime escolar, o qual compreendia quatro capítulos: Do calendário; Da matrícula; Da avaliação; e Da frequência; 5) Da organização administrativa e gestão escolar, que incluía três capítulos: Da estrutura administrativa e pedagógica, que continha quatro seções (Da direção/coordenação; Da equipe docente; Da equipe de apoio; e Da equipe discente) enquanto os capítulos dois e três tratavam respectivamente da gestão escolar e do aperfeiçoamento dos recursos humanos; e 6) Das disposições gerais.

Vale mencionar que a terceira seção do primeiro capítulo do título “Da organização administrativa e gestão escolar,” intitulada “da equipe de apoio,” continha duas subseções, que explicitavam os profissionais que compunham a equipe de apoio escolar. A primeira subseção era nomeada “Do coordenador,” e a segunda “Do pessoal da limpeza e manutenção.”

Interessa apresentar, aqui, as disposições acerca do coordenador pedagógico contida na subseção “Do coordenador,” quais sejam:

- a) A função do coordenador pedagógico deve ser entendida como o processo integrador e articulador das ações pedagógicas e didáticas desenvolvidas na escola.
- b) São direitos do coordenador:
 - participar da elaboração do projeto pedagógico, coordenando as atividades do planejamento quando aos aspectos curriculares;
 - cumprir a legislação vigente.
- c) São deveres do coordenador:
 - substituir o diretor ou o auxiliar de direção em suas ausências;

⁹²O planejamento pedagógico na instituição será discutido no capítulo 6, especificamente, na seção 6.10.2.

- acompanhar, avaliar e controlar o desenvolvimento da programação curricular;
- elaborar relatórios de suas atividades e participar da elaboração de relatórios diversos da escola;
- prestar assistência técnica aos professores, visando assegurar a eficiência do desempenho dos mesmos para a melhoria do padrão de ensino;
- propor e coordenar as atividades de aperfeiçoamento e de atualização de professores;
- elaborar, coordenar e executar a programação de sua área de atuação;
- controlar e avaliar o processo educativo;
- assistir o diretor em sua área de atribuição;
- recomendar e propor a utilização de materiais didáticos;
- coordenar a elaboração do projeto pedagógico.

Ao analisar as especificações presentes no regimento escolar da creche sobre a função do coordenador pedagógico, pode-se dizer que tal função foi pensada numa perspectiva da gestão pedagógica. Isto é evidente, tanto no texto que versa sobre essa função como também no fato de a maioria dos deveres deste profissional expressos no referido documento centrar-se mais no seu papel formativo na instituição, notadamente em ações voltadas para os professores e para o trabalho pedagógico em geral.

Convém observar, ainda, que a atuação do coordenador pedagógico na coordenação e elaboração do projeto pedagógico parece ocupar um lugar de destaque, uma vez que é apresentada como um direito e um dever deste profissional.

Ademais, é interessante notar que, além das demandas explicitamente pedagógicas, cabe ao coordenador pedagógico substituir e assistir o diretor em seu campo de atuação; todavia, os limites das ações de substituição e assistência não são explicitados. Apesar disso, é necessário mencionar que as atribuições elencadas no Regimento escolar sobre a função e os deveres do coordenador pedagógico são relativamente esclarecedoras em relação ao seu trabalho; contudo, elas parecem orientar muito pouco o trabalho cotidiano da coordenadora pedagógica da creche, como será visto no próximo capítulo desta dissertação.

Segundo a coordenadora pedagógica, o regimento escolar da creche foi elaborado pelo núcleo gestor (diretora, coordenadora e secretária escolar) para atender à exigência do CEE no processo de renovação da autorização de funcionamento da instituição. De fato, foi possível observar que esse documento não parecia mesmo ter sido elaborado por todos os profissionais da instituição (as professoras, por exemplo, não haviam participado de sua

elaboração), pois, no final do documento, havia uma ata assinada por todas as docentes e pela coordenadora pedagógica referente à realização de uma reunião presidida pela diretora, realizada no dia cinco de outubro de 2010. O objetivo da reunião, segundo a ata, foi a realização de uma síntese e leitura do regimento escolar da instituição, ocasião em que foi oportunizado às professoras apresentarem contribuições que seriam incorporadas ao documento. Entretanto, não havia nenhuma sugestão registrada na ata.

Assim, percebe-se que, ainda, que seja notável a grande divulgação das determinações contidas na CF/1988, na LDB/1996 (BRASIL, 1988, 1996) e em recomendações presentes em documentos publicados pelo MEC (BRASIL, 2004, 2005, 2006a) acerca do princípio da gestão democrática do ensino, este princípio nem sempre é considerado na gestão de instituições educacionais e na elaboração de documentos que normatizam e regulamentam o funcionamento desses estabelecimentos.

É pertinente mencionar que a proposta pedagógica do Município onde está inserida a instituição pesquisada tem, entre seus objetivos, propor subsídios para a elaboração das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, aspecto que parece ser desconhecido ou pouco compreendido pela coordenadora pedagógica, ao afirmar que a instituição tem proposta pedagógica, quando esta proposta não é da instituição e sim do Município. Além disso, igualmente, a coordenadora parece desconhecer a orientação, contida no regimento escolar da creche, de que entre seus deveres como coordenadora pedagógica se encontra a coordenação da elaboração do projeto pedagógico da instituição.

Assim, é necessário pontuar que estes fatos podem ser indicativos de pouco conhecimento, por parte da coordenadora pedagógica, dos processos que envolvem a construção da proposta pedagógica, tais como estudo, discussão, participação e elaboração, por todos os profissionais da instituição, crianças, famílias e comunidade (KRAMER, 2002), bem como do seu papel enquanto articuladora e mediadora desses processos.

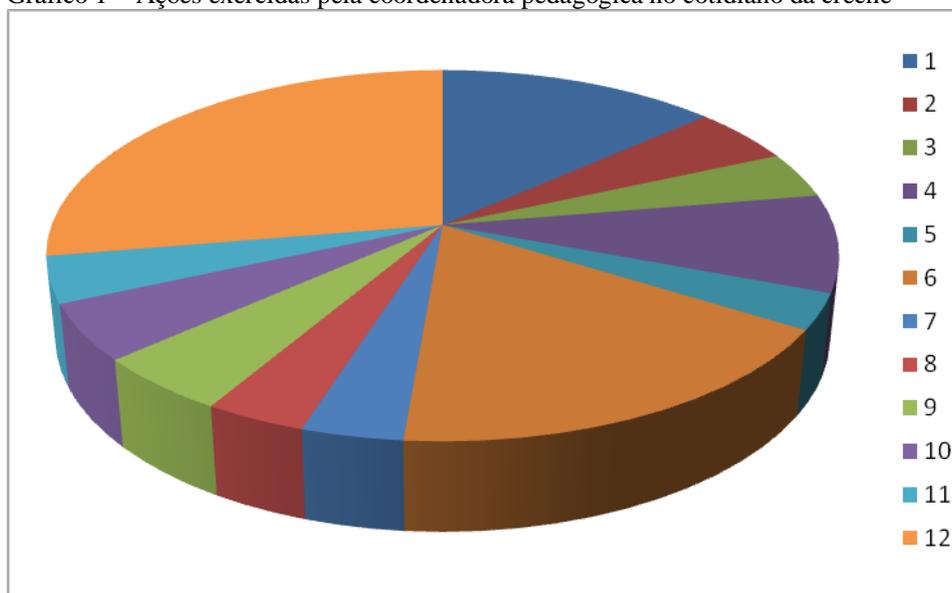
6 O TRABALHO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA CRECHE PESQUISADA

Este capítulo objetiva caracterizar o trabalho da coordenação pedagógica. Para isso, apresenta e descreve ações presentes na rotina de trabalho da coordenadora pedagógica. As informações foram construídas com base em consulta a documentos, nas entrevistas e, substancialmente, das observações feitas ao trabalho da coordenadora.

A observação atenta aos fazeres cotidianos da coordenadora pedagógica possibilitou distinguir diversas ações que caracterizam o trabalho da coordenação pedagógica na creche “Cuidando e Pensando no Futuro,” quais sejam: 1) Recepção das crianças e suas famílias na entrada e organização da saída das crianças; 2) Organização do café dos profissionais; 3) Controle e distribuição de material; 4) Orientação e acompanhamento ao trabalho das professoras; 5) Organização de festas na instituição; 6) Ações junto às crianças; 7) Ações relacionadas à substituição de profissionais; 8) Mediação de conflitos entre os profissionais da instituição; 9) Atendimentos à comunidade; 10) Planejamento de ações institucionais; 11) Decisões compartilhadas com o grupo gestor. A extensão da presença de cada uma dessas ações no cotidiano da creche pode ser observada no Gráfico 1.

Além dessas, foi observado que a coordenadora pedagógica desenvolvia varias ações relativas à vida privada no seu horário e local de trabalho. Em decorrência da significativa presença dessas ações no dia a dia da coordenadora, elas constituirão a seção 6.12 deste capítulo, nomeada: Ações relacionadas à vida privada. A presença dessas ações no cotidiano da coordenadora pode ser observada no item 12 do Gráfico 1.

Gráfico 1 – Ações exercidas pela coordenadora pedagógica no cotidiano da creche



Fonte: Arquivo de Pesquisa (2013).

A identificação da presença das ações realizadas pela coordenadora pedagógica no dia a dia foi importante, porque permitiu observar quais ações específicas dessa função, segundo estudos sobre a coordenação pedagógica na Educação Infantil (ALVES, 2007; BONDIOLI, 2004; SAITTA, 1998), integravam o trabalho da coordenadora pedagógica e quais, embora, não devessem integrá-lo, o compunham em uma dimensão muitas vezes maior do que as atividades que deveriam ser prioritárias.

Nesse sentido, é interessante observar que as atuações relacionadas à vida privada foram as que mais estiveram presentes nos fazeres cotidianos da coordenadora pedagógica, enquanto atividades específicas de sua função, como, por exemplo, o acompanhamento e orientação ao trabalho das professoras, tiveram pequena presença.

Na apresentação e descrição dessas ações, conceder-se-á maior ênfase às atuações relacionadas às crianças, às famílias e ao trabalho das professoras, por se considerar que elas melhor integram atividades específicas da coordenação pedagógica na Educação Infantil. Também terá destaque o planejamento de ações institucionais, tanto por se achar que elas representam e integram atividades específicas da coordenação pedagógica como por se ter observado que elas foram as que reclamaram maior esforço da coordenadora pedagógica em sua preparação e realização.

6.1 Recepção das crianças e suas famílias na entrada e organização da saída das crianças

O trabalho da coordenadora pedagógica na creche iniciava-se com a recepção das crianças e seus pais ou responsáveis. No horário em que chegava à instituição, por volta de seis horas 50 minutos, Paula estava na recepção recebendo as crianças e suas famílias. De forma simpática e acolhedora, cumprimentava todas as famílias, desejando bom dia. Igualmente cumprimentava todas as crianças, chamando-as por seu nome.

Nesse horário, geralmente as professoras ou as estagiárias já estavam na sala de atividades. Nos dias de segunda, terça e quinta-feira, a secretária escolar e a diretora ficavam com a coordenadora pedagógica na recepção, pois nesses dias as famílias não entravam com as crianças até a sala de atividades. Os familiares as deixavam na recepção e umas das três profissionais do núcleo gestor as acompanhavam até suas salas.

Segundo a coordenadora pedagógica, os pais só entravam para deixar as crianças nas salas nos dias de quarta e sexta-feira, porque, se as famílias entrassem todos os dias as crianças chorariam mais, e, se o núcleo gestor permitisse, os pais queriam entrar todos os dias. Também esses dias de entrada com as crianças eram definidos pelo núcleo gestor como

aqueles em que os pais podiam falar com as professoras sobre algo que avaliassem ser necessário.

A forma como a instituição, representada pelo núcleo gestor, considerava e organizava a participação das famílias das crianças no momento em que traziam seus filhos à creche, limitando os dias em que elas podiam falar com as professoras, evidenciava que, apesar dos equipamentos de Educação Infantil terem o dever de promover ações que permitam e estimulem a participação das famílias (BRASIL, 1996), algumas vezes essa participação é restringida, sendo definida, somente, a partir do ponto de vista dos profissionais da instituição. É necessário enfatizar que tal prática é contrária aos preceitos legais que garantem a presença ativa dos pais na educação de seus filhos e ao desenvolvimento de ações complementares entre instituições de Educação Infantil e famílias na educação das crianças. (BRASIL, 1990, 1996).

Sobre a relevância dos momentos de entrada para o fortalecimento das relações entre os três sujeitos da educação, professoras, crianças e famílias, Barbosa (2009) indica que o horário da chegada à escola é um momento importante, pois possibilita a construção de uma aliança entre famílias, criança e professora, contribuindo para edificação da confiança entre esses três parceiros de jornada.

A recepção das crianças e famílias na creche “Cuidando e Pensando no Futuro,” além de constituir-se em um momento de acolhimento e controle de entrada dos pais por parte da coordenadora pedagógica e do núcleo gestor, possibilitava que fossem estabelecidas algumas comunicações e trocas entre famílias e coordenadora pedagógica, bem como da coordenadora pedagógica com as crianças. A transcrição a seguir elucida um momento em que isso aconteceu:

Uma mãe chega com sua filha descalça. A criança estava com o pé machucado. Paula percebe e pergunta o que aconteceu com o pé da criança e a mãe afirma que foi uma queimadura na moto, que a levou no posto de saúde, mas não tinha material. Paula diz: “Não tem nada protegendo o pé dela, ela não poder ficar assim com o pé no chão. Eu vou passar uma pomada e fazer um curativo.” A coordenadora leva a criança para sua sala e, carinhosamente, explica que vai passar um “remedinho” em seu pé para ele ficar bom. A criança não fala nada. Paula faz o curativo e depois leva a criança para sua sala. (DIÁRIO DE CAMPO, 03.10.14).

O cuidado em relação ao bem-estar e à saúde das crianças também pode ser observado na seguinte situação:

Paula conversa com uma mãe que a relata que sua filha está “doente da barriga.” A mãe pergunta se na creche é feito vitamina de fruta para as crianças. A coordenadora informa que, quando a prefeitura manda fruta, é feito, mas que também é servida a própria fruta. A mãe pergunta que frutas a prefeitura manda e a coordenadora diz que enviam mamão, melão e banana. A mãe comenta que sua filha gosta mais de

vitamina, por isso ela tinha trazido algumas goiabas e que havia pedido à professora para fazer, mas ela disse que não podia. Paula explicou que quando ela quisesse que fosse feito vitamina ela podia falar com alguém do núcleo gestor, pois as professoras não têm tempo de fazer, por isso a professora disse que não faria. Em seguida, perguntou a mãe se ela queria que a vitamina fosse servida no lanche da manhã ou da tarde. A mãe respondeu que à tarde era melhor. A coordenadora recebeu as goiabas e disse que ia fazer a vitamina. (DIÁRIO DE CAMPO, 16.10.14).

Também, nesse momento de recepção, os pais entregavam à coordenadora pedagógica alguma medicação que as crianças precisavam tomar em algum período do dia.

No final do dia, Paula também assumia o trabalho de organizar a saída das crianças⁹³. Do mesmo modo que ocorria pela manhã, no final da tarde, as famílias só entravam para pegar as crianças nas salas nos dias de quarta e sexta-feira. Nos demais dias da semana (segunda, terça e quinta-feira), geralmente, a secretária escolar e a diretora ficavam com a coordenadora pedagógica ajudando-a a buscar as crianças nas salas. Quando os pais chegavam, uma dessas profissionais se dirigia até a sala da criança ou então gritava seu nome na direção de sua sala e a estagiária, que ficava na porta da sala, acompanhava a criança até o portão da recepção.

Raras vezes Paula não pôde estar presente na recepção durante a saída das crianças no dia que os pais não entravam para buscá-las. Quando isso acontecia, contudo, ela fazia os encaminhamentos para a secretária de como esse momento devia ser organizado. A transcrição a seguir exemplifica isso:

Paula está tentando concluir a escrita da pauta do planejamento mensal e informa à secretária que não podia ficar no portão entregando as crianças aos pais porque precisava terminar de “passar a limpo” a pauta de planejamento. Paula orientou a secretária a tirar uma estagiária de cada sala para ajudá-la nesse momento. (DIÁRIO DE CAMPO, 26.09.14).

Nos dias em que os pais entravam para pegar as crianças nas salas de atividades, a coordenadora também ficava na recepção e, igualmente, foram raras as ocasiões em que ela não esteve presente. O relato a seguir contextualiza uma situação em que isso aconteceu:

Desde o início da manhã, entre as diversas tarefas que realizava, Paula pesquisava em revistas um texto para trabalhar com as famílias na reunião de pais prevista para acontecer em seguida. No final da tarde, ela ainda estava envolvida com esse trabalho e comentou comigo que mesmo os pais entrando para pegar as crianças nas salas ela precisava ir para o portão observar quem vinha buscá-las, porque era perigoso vir uma pessoa que não tinha autorização, pois no dia que os pais entravam, às vezes eles mandavam outras pessoas em seu lugar. Falou isso, mas não foi para o portão e algum tempo depois comentou: “Ainda bem que o [nome do porteiro] conhece todo mundo.” (DIÁRIO DE CAMPO, 02.10.13).

⁹³Outras pesquisas (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011; ROMAN, 2001) observaram que a organização da entrada e saída dos “alunos” era realizada pela coordenação pedagógica.

Embora Paula demonstrasse preocupar-se com a segurança das crianças na hora da saída, essa preocupação parecia não ser suficiente para que ela deixasse o que estava fazendo, embora sua presença fosse importante para acompanhar e garantir a segurança desse momento.

Em relação ao o horário da saída, Barbosa (2009) destaca que ele também conta com a privilegiada presença dos três autores do processo educacional (criança, professoras e família), o que evidencia a necessidade de planejá-lo cuidadosamente. A autora avalia que o momento de saída envolve a despedida das crianças, constituindo ocasião para demonstrar como aquele encontro foi interessante. Pondera, ainda, que, assim como a despedida representa a possibilidade de ir embora, também, precisa, conter o desejo de voltar.

Na creche “Cuidando e Pensando no Futuro,” entretanto, a presença das crianças, professoras e famílias no horário de saída era limitada a alguns dias da semana e não parecia ser um momento planejado com a intenção de possibilitar uma experiência interessante para as crianças. Elas ficavam sem fazer nada, apenas esperando a chegada dos pais.

6.2 Organização do café dos profissionais

Todos os dias, após sair da recepção, por volta de sete horas e 40 minutos, Paula informava às professoras e demais profissionais da instituição que o porteiro sairia para comprar pães, recolhia o dinheiro dos interessados e o entregava ao porteiro, informando sempre a quantidade de pães que ele deveria comprar. Também verificava se tinha bolacha na sala dos professores e se o café estava pronto.

As docentes e estagiárias das diferentes turmas vinham para o café em tempos distintos. Elas tinham 20 minutos para o café e esse momento era uma ocasião que reunia parcialmente o grupo de professoras, estagiárias e coordenadora pedagógica. Era um momento descontraído, ocorriam várias conversas informais entre as professoras, entre professoras e coordenadora e entre os demais profissionais da instituição. Os temas dessas conversas eram predominantemente relativos à vida privada dessas profissionais. Raramente eram estabelecidos diálogos sobre educação e, quando o eram, não se relacionavam ao trabalho desenvolvido na instituição, mas a algo referente a alguma ação da SME (por exemplo, reclamações sobre a formação continuada oferecida pela referida Secretaria, ajuste salarial e rateio do FUNDEB).

No período da tarde, Paula não recolhia dinheiro para a compra de pães, mas algumas vezes verificava se tinha bolacha e café na sala das professoras.

Com base em estudos sobre coordenação pedagógica (BONDIOLI, 2004; BRUNO; ABREU; MONÇÃO, 2010; SAIITA, 1998), compreende-se que a organização do café não compõe o trabalho da coordenação pedagógica, no entanto, na creche pesquisada, o arranjo do café era uma tarefa que cotidianamente Paula realizava.

Nesse sentido, Placco, Almeida e Souza (2011) revelam que, voluntária ou involuntariamente, o coordenador pedagógico realiza tarefas que não são de sua responsabilidade e que a precária compreensão e a falta de limite em relação ao seu trabalho podem produzir equívocos e desvios de função.

É importante expressar que nenhum dos sujeitos entrevistados (professoras e coordenadora) fez menção à organização do café dos profissionais por parte da coordenadora pedagógica. Assim, não foi possível, somente com as observações, perceber por que a coordenadora pedagógica realizava essa ação, se a considerava importante ou se a realizava porque também tomava café todos os dias na instituição. Em virtude, porém, da importância que ela atribui à amizade com as docentes para o desenvolvimento do seu trabalho (conforme será visto no sétimo capítulo), é aceitável pensar que, talvez esta ação fosse uma estratégia para fortalecer os vínculos com as professoras.

6.3 Controle e distribuição de material

No intervalo de tempo entre a compra dos pães e algumas vezes após o café, Paula dirigia-se para sua sala, separava alguns materiais de higiene pessoal, principalmente papel higiênico, e os distribuía nas salas de atividades. Nos dias em que ela não fazia essa distribuição, as professoras vinham até sua sala solicitar os materiais de que estavam precisando. O papel higiênico era o material mais requerido.

Vale destacar que havia preocupação, por parte da coordenadora pedagógica e do núcleo gestor, com o controle dos materiais de higiene pessoal. A SME estava há algum tempo sem fornecê-los e sua compra estava sendo realizada pelo núcleo gestor ou pelas famílias das crianças. Isso ficou evidente no dia em que uma professora veio requerer papel higiênico e a diretora comentou: “Já está acabando o papel higiênico, vamos comprar dois rolos e mandar um ofício para a secretaria, para ver se já chegou, pois nunca mais eles mandaram.” A coordenadora, então, ponderou: “Já vai começar o problema de falta de papel higiênico! Nunca mais as mães trouxeram papel.” (DIÁRIO DE CAMPO, 30.09.14).

A ausência do Poder Público municipal no fornecimento de materiais de higiene pessoal necessários para o trabalho desenvolvido junto às crianças, e a frágil compreensão da

coordenadora pedagógica de que isso não devia ser assumido pelas famílias das crianças, ficaram ainda mais explícitas no dia em que uma criança veio até a sala da coordenação com um bilhete da professora solicitando uma régua. Nessa ocasião, a coordenadora pedagógica comentou com a diretora: “Vou fazer o levantamento do material que está faltando para pedir às mães, nunca mais elas trouxeram nada, já está acabando muita coisa, o *shampoo* vai já acabar.” (DIÁRIO DE CAMPO, 16.10.2013).

Paula elaborava uma lista de materiais a serem solicitados aos pais. Esta lista era identificada por semestre e organizada por turma com o nome de cada criança. O registro da entrega de material pelas famílias era feito com a marcação de um X no nome da criança. Os itens que compunham referida lista eram: *shampoo*; condicionador, sabonete líquido, colônia, escova de dente, creme dental, pente e papel higiênico.

Os materiais pedagógicos (como tinta, papel, cola, pinceis, giz de cera etc.) também não estavam sendo fornecidos pela SME. Inúmeras vezes as professoras vinham solicitá-los à coordenadora pedagógica e ela informava que a SME não tinha enviado nada. Esses materiais, contudo, não eram solicitados às famílias, mas as professoras compravam com seus salários, conforme revelam alguns depoimentos das docentes presentes no sétimo capítulo.

É relevante chamar atenção para ausência do Poder Público no cumprimento da responsabilidade de oferecer recursos materiais necessários e indispensáveis para a realização do trabalho em creches e pré-escolas, levando familiares e profissionais da educação a tomarem para si essa responsabilidade.

A tarefa de ir comprar nas mercearias dos arredores da instituição pequenas quantidades de algum material que estava faltando na creche, como papel higiênico e até mesmo suco para o lanche das crianças, também era assumida pela coordenadora pedagógica. Algumas vezes, Paula interrompia um momento de estudo, de escrita de relatório, que havia sido planejado por ela para realizar naquele dia, porque era solicitada pela diretora para comprar determinado material. Não ficava claro, contudo, por que Paula era solicitada a realizar esse trabalho.

Assim, é relevante destacar que os papéis dos sujeitos responsáveis pela gestão precisam ser bem definidos para que trabalhos mais ligados ao campo administrativo não comprometam a atuação da coordenadora pedagógica no campo pedagógico (PALLIARES, 2010).

Algumas pesquisas (GOMES, 2011; PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011) mostram que, embora os coordenadores pedagógicos saibam quais são as atividades que

compõem o seu trabalho, várias situações que acontecem no cotidiano da instituição muitas vezes interrompem o que é previsto para eles realizarem. Assim, são levados a atuar conforme a ordem de urgência, no lugar de seguir o que havia sido planejado.

6.4 Orientação e acompanhamento ao trabalho das professoras

É considerado, aqui o fato de que orientação e acompanhamento ao trabalho das professoras abrangem diálogos e trocas nos momentos de planejamento das experiências de aprendizagem que serão desenvolvidas junto às crianças, bem como observações e orientações sistematizadas nas práticas pedagógicas.

Cabe ressaltar que a mencionada orientação precisa considerar as interações e a brincadeira como essenciais ao desenvolvimento e aprendizagem da criança, precisa ser orientada pela intenção de educar e cuidar, de forma indissociável, as crianças, garantindo o acesso às experiências de aprendizagem previstas nas DCNEI/2009 (BRASIL, 2009b). Assim, é considerando os novos conhecimentos sobre a infância, a criança e a Educação Infantil (BARBOSA, 2009; BRASIL, 2009a; CRUZ, 1996; KUHLMANN JR., 1998; ROCHA, 1999; SARMENTO, 2007) que precisa se edificar a orientação e o acompanhamento ao trabalho pedagógico na Educação Infantil.

No contexto pesquisado, as ocasiões de orientação e acompanhamento do trabalho pedagógico docente foram raras e pouco sistematizadas, acontecendo de forma casual e mais numa perspectiva de controle. Além disso, não foi notado o estabelecimento do diálogo com os novos conhecimentos sobre a infância, a criança e a Educação Infantil.

Os momentos em que a orientação e o acompanhamento mais aconteceram foram durante as refeições das crianças. Todos os dias a coordenadora pedagógica acompanhava algum momento de refeição das crianças. Ela demonstrava preocupar-se muito com o fato de as crianças não se alimentarem e comentava que gostava de acompanhar esse momento porque às vezes a criança não queria comer e as professoras não incentivavam muito.

A orientação e o acompanhamento de outras experiências de aprendizagem (por exemplo, as práticas desenvolvidas nas salas de atividades) não foram realizados nenhuma vez pela coordenadora durante o trabalho de campo. Havia ocasiões, entretanto, em que as professoras a procuravam em sua sala para relatar dificuldades que estavam enfrentando no trabalho com alguma criança. Nesses momentos, Paula tinha a oportunidade de orientar como a professora deveria organizar suas práticas diante de algumas situações, mas não o fazia. O relato a seguir exemplifica uma dessas ocasiões:

Uma professora do turno da manhã, de uma das turmas de Infantil III entrou na sala da coordenação e reclamou em tom exaltado que não agüentava mais uma criança que estava batendo nela e na auxiliar. Disse à coordenadora que ela tinha que tomar as providências, falar com os pais da criança. A diretora estava na sala e, antes da coordenadora falar, ela mencionou que ia fazer uma reunião com a mãe da criança, pois ela tinha outro filho na creche que apanhava muito em casa e que por isso batia. Ressaltou, ainda, que essa mãe não cuidava muito deles [dos filhos] e que ia fazer uma reunião com ela e se ela não melhorasse ia pedir para o conselho tutelar acompanhar a criança. A coordenadora mencionou, apenas, que o pai da criança tem mais pulso com ela do que a mãe. (DIÁRIO DE CAMPO, 02.10.14).

É possível notar que as poucas palavras ditas pela coordenadora pedagógica pouco contribuíram para que a professora se esforçasse para entender o que estava acontecendo com a criança. Ao contrário, reforçou a culpa que estava sendo posta isoladamente na criança, como se o fato de ela bater na professora e na auxiliar fosse algo decorrente das experiências que vivencia em casa. A diretora mostrou-se mais sensível e atenta às necessidades das crianças e ao que poderia estar contribuindo para ela agir assim. Vale destacar, todavia, que talvez a reação da diretora tenha dificultado a atuação da coordenadora.

Uma situação semelhante que evidencia a necessidade de orientação e acompanhamento ao trabalho pedagógico também pode ser notada no relato:

A irmã da diretora, que desde que cheguei à instituição, embora não tenha a formação mínima para atuar com professora de Educação Infantil, substituí a professora do turno da tarde, da turma de Infantil IV⁹⁴, entrou na sala da coordenação muito nervosa segurando o braço de uma criança (um menino) que chorava muito. Ela disse que não sabia o que fazer com ele, que ele não obedecia, que quando ela dizia que ele ia ficar sem piscina ele respondia que não gostava de piscina, e afirmou: “não sei o que fazer para combater isso.” A coordenadora não deu nenhuma orientação à suposta professora, nem ao menos perguntou o que tinha acontecido, apenas sugeriu que ela deixasse a criança na sala da coordenação, que ela ia conversar com ele. A irmã da diretora retornou para sua sala e a coordenadora convidou a criança para sentar ao lado de uma mesa e olhar alguns livros de literatura infantil que estavam lá. Logo a criança parou de chorar e ficou folheando os livros. A diretora escutou tudo, mas dessa vez não disse nada. (DIÁRIO DE CAMPO, 02.10.14).

Chama atenção que, diante de tais reclamações, a coordenadora não apresente uma orientação em relação à forma como as professoras devem agir nesses momentos, bem como que não considere necessário observar as práticas pedagógicas, ou seja, as experiências de aprendizagens que estão sendo desenvolvidas junto às crianças e que relações orientam as

⁹⁴Em uma conversa informal, uma das lactarista da creche comentou que a irmã da diretora, que não tinha formação para atuar como professora, substituí uma professora que tinha quebrado a perna e que não queria tirar licença. Mencionou, ainda, que essa professora pagava a irmã da diretora para ela vir todas as tardes ficar com sua turma e que a diretora permitia que todo mês o ponto fosse levado na casa da professora para ela assinar. Vale pontuar que a ilegalidade destas práticas será retomada na seção 6.7, que trata das ações relacionadas à substituição de profissionais.

interações das professoras com as crianças nesses momentos. Ela parece não considerar que as reações das crianças podem estar relacionadas a um planejamento insuficiente das ações (ANDRADE, 2002) e, igualmente, parece não perceber que as professoras estão precisando urgentemente de orientação em relação ao trabalho com crianças pequenas.

Este cenário é preocupante, considerando que a coordenadora pedagógica é a profissional responsável pela gestão pedagógica (ALVES, 2007), aquela que impulsiona, motiva, provoca, desafia e instiga os professores a questionar sempre, a refletir sobre sua prática, a buscar opções para mudanças (BRUNO; ABREU; MONÇÃO, 2010).

Algumas vezes, no dia em que os pais entravam para pegar as crianças nas salas de atividades, no final da tarde, a coordenadora passava rapidamente na porta das salas de atividades para perguntar às professoras se já estava tudo organizado, se as crianças já estavam prontas e posteriormente autorizava a entrada dos pais. Vale salientar que a preocupação de Paula nesse momento não parecia ser com o trabalho pedagógico que estava sendo desenvolvido junto às crianças, mas com o que os pais poderiam ver.

A observação ao cotidiano de trabalho da coordenadora pedagógica permitiu ainda perceber que esta profissional se preocupava com a realização do encontro de planejamento mensal⁹⁵, mas o planejamento individual de cada professora parecia não ser alvo de preocupação, sobretudo em razão da ausência de orientação e de acompanhamento a esses momentos. Durante todo o trabalho de campo, em todos os dias, havia professoras planejando, e apenas uma vez a coordenadora pedagógica leu o planejamento de uma professora, não apresentando nenhuma consideração.

Essa ausência de orientação e acompanhamento nos momentos de planejamento ficou evidenciada em alguns acontecimentos cotidianos, como pode ser notado nas transcrições a seguir:

Às 14 horas a coordenadora retorna do almoço e, ao entrar em sua sala, reclama para secretaria que a professora PAI mais uma vez faltou no dia do planejamento e pede para a secretária olhar no livro de ponto se na quarta feira passada ela veio. A secretaria olha e diz: “Esse mês ela faltou todos os dias de planejamento.” A coordenadora diz espantada: “Ela não veio nem uma vez, não? Amanhã vou falar com ela.” (DIÁRIO DE CAMPO, 23.10.2013).

Às 13 horas e 55 minutos, a professora PAI que estava faltando nos dias do planejamento entrou na sala da coordenação e informou à diretora que trouxe os seus planejamentos para ela ver. A diretora respondeu: “Quem vai ver é a Paula.” A coordenadora retorna do almoço às 14 horas e a professora diz para ela que trouxe seus planejamentos para ela ver, que já fez até os da próxima semana. A coordenadora não diz nada e não pede para ver os planejamentos. A professora sai e vai para sala das professoras. (DIÁRIO DE CAMPO, 24.10.2013).

⁹⁵Este tema será discutido na seção 6.10.2.

Neste contexto, é necessário destacar que, embora diversos estudos sobre coordenação pedagógica na Educação Infantil (ALVES, 2007; CUNHA, 2006; GOMES 2011; PALLIARES, 2010; PEREIRA; CRUZ, 2013; 2014; WALTRICK, 2008; ZUMPARO, 2010) apontem, entre outras atividades, a observação, orientação e acompanhamento à prática pedagógica das professoras e aos momentos de planejamento pedagógico como importantes ações que caracterizam o trabalho da coordenação pedagógica, na creche pesquisada, estas ações eram episódicas. Assim, parecia não ser uma atividade planejada pela coordenadora para acontecer.

A impressão que se tem é que o planejamento das professoras é entendido pela coordenadora pedagógica apenas como um momento para cumprir uma tarefa burocrática, não constituindo atividade pedagógica intencional, reflexiva, que auxilia o professor na elaboração de experiências significativas para com o grupo de crianças (OSTETTO, 2000) que precisa ser orientado e acompanhado por ela, profissional responsável pela gestão pedagógica.

Algumas atitudes da coordenadora demonstravam, contudo, que, se a orientação e o acompanhamento ao trabalho das professoras acontecessem, talvez não se diferenciasse substancialmente do que as professoras evidenciavam realizar em suas práticas pedagógicas com as crianças. As transcrições a seguir elucidam essa idéia:

Durante o lanche uma das professoras do turno da manhã, da turma do Infantil II, falou para a coordenadora pedagógica, na frente da criança, que não aguentava mais ela, que ela estava mordendo muito. A coordenadora então disse, em tom rigoroso e olhando para a criança: “Eu já falei com ele que se ele mordesse ele ia pra minha sala, já falei até com o pai dele, o pai dele já sabia quem é ele.” A professora retrucou que a mãe não sabia, pois quando falou para ela [mãe] que ele [criança] lhe mordeu ela disse: “O bichinho [criança] [...]” (DIÁRIO DE CAMPO, 30.09.13).

A irmã da diretora, que estava substituindo a professora do turno da tarde, da turma de Infantil IV, chegou na sala da coordenação segurando um menino pelo braço. A criança chorava muito. Paula não estava na sala e ela disse para diretora que ele estava chorando porque queria ganhar uma boneca, não queria o carrinho. Em seguida falou: “Vou deixar ele aqui na sala [do núcleo gestor] para a Paula conversar com ele.” Paula chegou e, ao ver a criança chorando, perguntou a ele o que tinha acontecido. O menino não respondeu nada e a diretora contou o motivo do choro e imediatamente a coordenadora olhou para ele e disse: “O que é isso, menino! Homem tem que brincar é com carro, boneca é para mulher.” (DIÁRIO DE CAMPO, 11.10.13).

Em face dessas atitudes da coordenadora pedagógica, nota-se a fragilidade de sua formação, que possivelmente não lhe possibilitou acesso e compreensão acerca dos novos conhecimentos sobre infância, criança e Educação Infantil, fundamentalmente necessários para realizar uma gestão pedagógica respeitosa dos direitos das crianças, dos seus interesses e

necessidades em cada momento do desenvolvimento. Essa falta de formação não colabora para que realize ações de orientação e acompanhamento ao trabalho das professoras que contribuam para boa qualidade do trabalho dessas profissionais. Assim, no segundo relato de campo, transcrito anteriormente, chega a reforçar estereótipos ligados a gênero, no lugar de problematizar com a professora e a diretora a sua existência.

Nesse sentido, Dahlberg, Moss e Pence (2003) notam que o trabalho pedagógico é o fruto do que se pensa que sejam as crianças pequenas e do que se pensa que sejam creches e pré-escolas; assim, o que se ajuíza sobre a criança e essas instituições determina o que os profissionais fazem e o que acontece dentro desses espaços.

6.5 Organização de festas na instituição

A coordenadora pedagógica também assumia as atividades de organização de festas na instituição para celebrar alguma data cuja comemoração era bastante presente na cultura, como o Dia das Crianças, para citar apenas a festa em que se pôde observar o seu envolvimento⁹⁶.

A coordenação das iniciativas de arrecadação de recursos financeiros para a realização da festa do Dia das Crianças foi assumida pela coordenadora. Paula ficou responsável por receber o dinheiro das vendas da rifa de uma cesta básica, cujos ingredientes foram doados pelas professoras. Cada professora tinha que vender um determinado número de rifas e prestar contas com a coordenadora. O núcleo gestor também assumia a venda de algumas rifas. O dinheiro arrecadado era destinado à compra dos presentes das crianças, que seria realizada pelas professoras.

O relato seguinte elucida o envolvimento da coordenadora na organização de comemorações que considera importante que aconteça na instituição:

Uma professora entra na sala da coordenadora pra prestar conta da rifa da festa do dia das crianças. Quando a professora sai, Paula comenta comigo que no mês de outubro eram duas festas para organizar, a das crianças e das professoras, mas essa rifa era para a festa das crianças. (DIÁRIO DE CAMPO, 24.10.2013).

Os pais foram convidados a contribuir para realização da festa das crianças trazendo bolos e refrigerantes. Além disso, contribuíram com a quantia de R\$ 1,00 para custear o aluguel de um “pula-pula.” A participação deles, entretanto, se resumiu apenas nas

⁹⁶Em pesquisa realizada na rede municipal de ensino no litoral paulista, Franco (2008) encontra uma realidade semelhante a esta, e destaca que os coordenadores pedagógicos consideram que investem muito do seu tempo organizando eventos e festas na instituição.

contribuições referidas, eles não foram convidados a vivenciar nenhum momento da rotina junto às crianças no dia da festa.

É importante lembrar que o diálogo com as determinações contidas na legislação educacional e com estudos sobre gestão democrática (BRASIL, 1996; CÔRREA, 2001; PARO, 2000) autoriza avaliar que a participação da comunidade, pais e famílias no processo educacional não pode se restringir apenas à execução de atividades e contribuição para eventos festivos, devendo fazer-se presente também na partilha do poder, na tomada de decisões relativas ao processo educacional.

Quando da comemoração do Dia da Criança, o atendimento na creche “Cuidando e Pensando no Futuro” permaneceu em tempo integral e o que distinguiu esse dia dos demais foi a presença de um lanche diferenciado (bolo e refrigerante), do “pula-pula” e a entrega de um presente para cada criança. Vale ressaltar, entretanto, que tanto o “pula-pula” como o presente eram apresentados às crianças como uma recompensa por seu “bom” comportamento:

Alguns dias antes da festa do dia das crianças, a irmã da diretora, que estava substituindo a professora do turno da tarde da turma de Infantil IV, veio pedir à coordenadora para conversar com as crianças do Infantil IV, pois elas estavam muito agitadas. Paula foi conversar com as crianças, fez alguns combinados e ressaltou que quem não os cumprisse ficaria sem piscina. No final, falou que as crianças que melhorassem no comportamento ganhariam o presente do dia das crianças, pipoca e muitas outras coisas que as tias⁹⁷ estavam fazendo. (DIÁRIO DE CAMPO, 02.10.2013).

No dia da festa das crianças, por volta de 11 horas 30 minutos, a irmã da diretora, que estava substituindo a professora do turno da tarde, da turma de Infantil IV, entrou na sala da coordenação perguntando pela coordenadora. Eu estava sozinha e respondi que Paula tinha saído para atender uma ligação. Ela olhou para mim e disse: “Tia, eu vou deixar essas lembrancinhas aqui para fazer uma chantagem ali com as crianças. Infelizmente, tem que ser assim.” Escutei da sala da coordenação quando ela gritou com as crianças, dizendo que quem não dormisse e não se comportasse não ganharia lembrancinha do dia das crianças. (DIÁRIO DE CAMPO, 11.10.2013).

No dia da festa do dia das crianças, por volta de 10 horas e 50 minutos, a professora do turno da manhã de uma das turmas de Infantil III, entrou na sala da coordenação com duas crianças que não queriam almoçar. A professora gritava com as crianças ameaçando-as de não irem para o “pula-pula” se não comessem. A coordenadora falou: “Deixe eles aqui, eles vão já comer, deixe eles aqui comigo.” Paula então tentou pacientemente dar o almoço as crianças, mas elas não aceitavam. A

⁹⁷Chamou bastante atenção que tanto a coordenadora como todas as professoras chamem umas as outras de “tias”, inclusive a pesquisadora era chamada de “tia”. Mesmo fora da instituição, as professoras se cumprimentavam assim. Recordar-se de uma vez em que se pegou carona com uma professora e, ao se entrar no carro, ela disse: “Bom dia, tia”. Assim, as professoras e coordenadora parecem ter naturalizado essa expressão que não as identifica como professoras, como profissionais, fortalecendo a desvalorização profissional que ambiciona transformar professoras em parentes. Freire (1997) adverte que ser professor é uma profissão que envolve tarefa, militância e especificidade no seu cumprimento e ser tia, por outro lado, é viver uma relação de parentesco.

coordenadora insistiu muito para eles comerem, mas depois de um tempo resolveu levá-los para dormir. (DIÁRIO DE CAMPO, 11.10.2013).

Chama atenção, no terceiro relato, a ideia de que nem a professora nem a coordenadora pedagógica parecem considerar que as crianças poderiam não estar com fome, tendo em vista que às nove horas e 40 minutos elas tinham lanchado bolo e refrigerante e que também não tivessem com apetite para o almoço que estava sendo servido (arroz branco e carne moída).

Nesse cenário, vale ressaltar que os acontecimentos retratados no primeiro e segundo depoimentos permitem questionar: O que estava sendo chamado de festa das crianças? Festa para quem? Para quê? Para as crianças ou para a instituição dizer que fez uma festa para as crianças? Para quê presente e “pula-pula”? Para as crianças brincarem e se alegrarem ou para a coordenadora pedagógica e algumas professoras usassem isso para ameaçar as crianças?

Além disso, tais acontecimentos revelam a predominância de práticas pouco comprometidas com a construção de novas formas de sociabilidade e subjetividade empenhadas com a democracia e a cidadania e com o rompimento de relações de dominação etária que marcam a sociedade, e ainda são presentes nas creches e pré-escolas (BRASIL, 2009a).

6.6 Ações junto às crianças

Entre as ações que integravam os fazeres cotidianos da coordenadora pedagógica, algumas a colocavam diretamente em contato com as crianças, de modo que se pode considerar que a coordenadora pedagógica realizava ações permanentes e eventuais junto às crianças.

As ações permanentes dizem respeito ao que Paula realizava com maior regularidade. Destas, tiveram destaque a recepção das crianças na entrada e a organização da saída, bem como o acompanhamento nos momentos de refeição, já mencionados neste capítulo. Além dessas ações, a tarefa de organizar os remédios trazidos pelos pais das crianças e a de verificar os registros feitos nas caixas ou nos frascos de remédios acerca do horário em que as crianças teriam que tomá-los e, sobretudo, a ação de dar o remédio às crianças, cotidianamente, eram realizadas pela coordenadora. Assim, todos os dias, no período da manhã e à tarde, Paula se dirigia às salas de atividades para dar o remédio de alguma criança.

Foram infrequentes os momentos em que Paula não pôde fazer isso, solicitando à secretária escolar que o fizesse.

As ações eventuais estão relacionadas àquelas que a coordenadora realizava em determinados momentos, ou seja, não aconteciam todos os dias, como, por exemplo, a chamada “culminância coletiva” de projetos ou a celebração de alguma data comemorativa. Na transcrição a seguir é retratada uma culminância referente ao mês da Bíblia.

A coordenadora solicita a uma professora que avise às outras professoras para levarem as crianças para o pátio, pois ela já estava indo para fazer a culminância da Bíblia. A professora retornou e informou que as crianças já estavam lá. Nesse momento, Paula vai procurar um livro de literatura infantil “A criação de Deus,” mas não o encontra. O tempo passa e ela continua procurando. Uma professora vem chamá-la porque as crianças estão esperando. Ela diz que não achou o livro e que vai levar a bíblia. Paula mostra a bíblia às crianças e pergunta o que tem na bíblia. As crianças não dizem nada e ela afirma que “na Bíblia diz que tem que obedecer, que não pode bater no coleguinha, que tem que se comportar.” As professoras dizem: “Tem que obedecer as tias” e riem. As crianças não pareciam interessadas na conversa. Paula diz que vai pegar um livro para contar uma história para eles e sai. Enquanto isso, as crianças ficam sentadas esperando e recebendo ordens para ficarem quietas, e não levantarem etc. A coordenadora demora e quando chega as crianças estão muito agitadas, não suportando mais ficar sem fazer nada e paradas. Paula fala para as crianças que não encontrou a história que ela queria, mas que vai contar uma história sobre o amor, mostrando o livro para as crianças, que parecem não escutar. Elas estão conversando entre si, deitando no chão, levantando, brincando sozinhas, etc. Uma professora do berçário chega e diz que encontrou o livro “A criação de Deus.” Paula, então, fala: “Olha pessoal, a tia achou o livro que eu queria, o nome desse livro é “A criação de Deus”, ele conta como Deus criou o mundo.” Já passaram cerca de 30 minutos desde a hora que chegamos lá, sem contar o tempo que as crianças já estavam antes de chegarmos. As crianças estavam cada vez mais inquietas e Paula começa a pedir silêncio. As professoras dizem: “Tá vendo, tá vendo! Eu quero ver é você todo dia com eles! Depois você fala quando a gente reclama.” Paula tenta se justificar e diz: “Não, não, perafí!” Insiste pelo silêncio das crianças e começa a dizer que quem não fizer silêncio vai ficar sem piscina. Continua contando a história e a interrompe várias vezes para chamar a atenção das crianças que estão conversando. Quando termina, ela pergunta: “Do que a história falava? O que Deus fez no primeiro dia?” Quando as crianças falavam espontaneamente o que pensavam, ela dizia: “Não foi isso não! O que foi, hem, pessoal, que Deus fez nesse dia? Primeiro foi...” O tempo ia passando e as crianças estavam cada vez mais inquietas. Uma professora do Infantil II parecia muito incomodada e interrompe a sua fala sugerindo que a atividade seja encerrada com uma oração e convida todas as crianças para darem as mãos e rezarem o Pai nosso. Depois da oração, as crianças vão para as salas. (DIÁRIO DE CAMPO, 30.09.13).

Vale questionar o que justifica a presença de práticas organizadas em torno da celebração do mês da Bíblia se a laicidade do Estado brasileiro (BRASIL, 1988) pressupõe a ausência em instituições públicas de práticas religiosas que não assegurem o respeito à diversidade cultural e religiosa presente no Brasil. É importante destacar, ainda, que as ações e as falas da coordenadora e das professoras retratadas no relato expõem práticas que desrespeitam as características e demandas de interesses infantis e buscam disciplinar as crianças por meio de castigos, ameaças e outras formas de violação dos direitos das crianças,

por exemplo, o direito de viverem no cotidiano da Educação Infantil experiências de aprendizagem significativas e prazerosas, norteadas pelas interações e a brincadeira, por seus interesses e necessidades. (BRASIL, 2009b).

Além disso, as ações e falas presentes no relato elucidam que os conhecimentos da coordenadora pedagógica sobre infância, a criança e a Educação Infantil parecem pouco se diferenciar dos das professoras. Este fato pode estar associado à ausência de orientação e acompanhamento à prática docente, que em diversas situações mencionadas na seção 6.4 se faziam necessárias e não aconteceram.

Assim, é notória a distância entre a realidade e a qualidade pretendida para o trabalho específico da coordenação pedagógica. Isto porque diversos estudos (ALVES, 2007; BRUNO; ABREU; MONÇÃO, 2010; BONDIOLI, 2004; SAITTA, 1998) destacam seu importante papel na construção de práticas pedagógicas de boa qualidade e defendem aspectos específicos do seu trabalho em creches e pré-escolas que impactam a qualidade do atendimento às crianças e suas famílias. Alguns desses aspectos específicos são: a escuta das crianças como orientação para planejar e avaliar o trabalho desenvolvido junto a elas; a atuação como formador de professores; a mediação e articulação coletiva do projeto educacional, das práticas educativas, dos momentos de planejamento e reflexões permanentes acerca da articulação entre cuidado e educação etc.

É imprescindível enfatizar, no entanto, que, além das condições materiais necessárias para que na prática essas ações que compõem os aspectos específicos do trabalho da coordenação pedagógica sejam implementadas, o conhecimento e compreensão por parte da coordenadora pedagógica das concepções que as fundamenta é essencial e indispensável.

6.7 Ações relacionadas à substituição de profissionais

A substituição de profissionais docentes, estagiárias e demais profissionais da instituição era uma tarefa que eventualmente a coordenadora pedagógica assumia. Embora a substituição fosse atividade eventual, sua necessidade não era. A instituição, constantemente, enfrentava problemas devido à falta profissionais, principalmente, de docentes e de estagiárias.

Os motivos das faltas das docentes estavam relacionados a problemas de saúde e os das estagiárias à alta rotatividade de sua permanência. A coordenadora, porém, juntamente com o núcleo gestor, adotava alternativas próprias para substituir docentes e estagiárias. Por exemplo: a coordenadora, a diretora e a secretaria dividiam entre si o valor necessário para

pagar uma pessoa da comunidade⁹⁸ para substituir a ausência de alguma professora ou estagiária; também havia ocasiões em que o núcleo gestor decidia tirar uma estagiária de uma sala que tinha menos crianças para ir para a sala que tinha mais crianças e que estava sem professora ou sem estagiária. No dia que uma estagiária substituíria uma docente, no entanto, ficavam duas estagiárias na sala com as crianças.

Cabe ressaltar a ilegalidade dessas práticas e a falha do Poder Público municipal, que não prevê para os equipamentos de educação um professor que atue como substituto de professores faltosos, o que interfere negativamente na qualidade do trabalho, além de abrir possibilidades para a prática do clientelismo local na própria instituição⁹⁹.

Com efeito, tanto a coordenadora pedagógica como a diretora e secretaria escolar evidenciavam considerar apenas a necessidade imediata de ter alguém para ficar com as crianças para que elas não retornassem para casa, e pareciam desconsiderar a formação necessária para assumir o trabalho com as crianças¹⁰⁰. Agindo assim, elas ignoravam a profissionalidade específica do professor de Educação Infantil defendida em diversos estudos (BARBOSA, 2009; CRUZ, 2010; MACHADO, 1998; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001; 2002; ROSEMBERG; CAMPOS; VIANA, 1992).

Assim, importa destacar que, historicamente, profissionais com distintos níveis de formação convivem no trabalho junto às crianças e, em razão da predominância histórica de mulheres assumindo a docência em creches e pré-escolas, foi se edificando uma ambiguidade entre a função materna e a função de professora (CERISARA, 2004). Esta história dificulta a construção da identidade do professor de Educação Infantil e o desenvolvimento de práticas pedagógicas na Educação Infantil orientadas por uma profissionalidade específica, contribuindo para que pessoas sem a formação necessária assumam o trabalho que é próprio do professor.

Outra estratégia adotada pela coordenadora pedagógica da creche “Cuidando e Pensando no Futuro” para substituir docentes ou estagiárias faltosas era consultar a disponibilidade de alguma professora que estava planejando para substituí-las¹⁰¹. É evidente

⁹⁸Essas pessoas eram mulheres que, geralmente, já tinham assumido a função de estagiária na creche ou eram parentes de alguém do núcleo gestor. Algumas vezes a coordenadora pedagógica também substituíria professoras ou estagiárias faltosas.

⁹⁹Neste caso, pode ser citado o fato de a irmã da diretora, já mencionado aqui, que assume a regência de turmas, apesar de não possuir a formação necessária.

¹⁰⁰Outras pesquisas (FRANCO, 2008; ROMAN, 2001.) revelam que a falta de professores é comum nas “escolas”, que o coordenador pedagógico é chamado a dar uma resposta imediata acerca de quem vai substituir o professor faltoso, a fim de garantir a permanência dos “alunos” na instituição.

¹⁰¹Algumas vezes as professoras aceitavam a proposta, mas, quando isso acontecia, em duas semanas seguidas, elas se recusavam e justificavam que estavam com o planejamento atrasado.

que, mesmo com a necessidade de conseguir alguém para assumir o trabalho com as crianças, a ação de Paula expressa o pouco valor que ela atribuía ao planejamento docente.

Havia, ainda, ocasiões em que as professoras avisavam previamente que precisariam faltar e, com o consentimento do núcleo gestor, elas próprias pagavam uma pessoa da comunidade para substituí-la para que a falta não fosse registrada. Não parece haver qualquer consideração em relação ao aspecto pedagógico (por exemplo, o que seria proposto às crianças por essas substitutas?) nem afetivo (como as crianças se sentem tendo outra pessoa junto a elas? Que relações estabelecem com ela?), parecendo tratar-se apenas de um problema burocrático.

A falta de outras profissionais, como as de serviços gerais, merendeira e lactarista era assumida pelo núcleo gestor. Algumas vezes, a coordenadora precisou substituir a lactarista da manhã que havia faltado devido a paralisações da categoria e a diretora diversas vezes substituiu a merendeira do turno da tarde.

Deste modo, no exercício profissional da coordenadora pedagógica, ela precisava administrar seu tempo para cumprir inúmeras tarefas, entre as quais a substituição de outros profissionais.

6.8 Mediação de conflitos entre os profissionais da instituição

A mediação de conflito entre os profissionais da instituição também foi observada com uma tarefa que a coordenadora pedagógica era chamada a assumir, especialmente quanto envolvia algo relacionado ao trabalho pedagógico. Teve destaque a mediação de conflitos entre docentes e demais profissionais da instituição. O relato a seguir contextualiza uma situação de conflito envolvendo uma profissional dos serviços gerais, uma professora e uma auxiliar:

Por volta de nove horas, uma das professoras do Infantil II entrou na sala da coordenadora muito alterada. Ela falava alto pedindo que Paula marcasse uma reunião com o pessoal da limpeza, pois uma funcionária queria que ela saísse da sala na hora que ela estava fazendo uma atividade com as crianças, para lavar a sala. Ela afirmou: “Minha auxiliar a ouviu falando que, como eu não saí da sala, ela [funcionária da limpeza] não ia mais lavar a sala. Isso não pode acontecer! Segundo as Diretrizes, a prioridade é as crianças!” Paula escutava atenta. A diretora se pronunciou dizendo que sempre soube, desde que trabalha com Educação Infantil, que a prioridade é a criança. A coordenadora perguntou quem foi a funcionária e afirmou que ia falar com ela. A professora voltou para sua sala e a coordenadora chamou a funcionária para conversar. A funcionária negou as acusações e disse: “Eu lá vou teimar com as professoras!”, mas sugeriu que a coordenadora chamasse a professora para esclarecer tudo. A professora chegou e disse que não ia comprometer a moça que escutou a funcionária dizendo que não ia mais lavar a sala.

A funcionária contestou: “Assim é muito bom! Fala da gente e na hora de resolver não tem coragem. Eu acho que, para resolver, tinha que estar todo mundo junto.” A professora voltou para sala e a funcionária saiu contrariada. A coordenadora apenas falou: “Essas conversas...” (DIÁRIO DE CAMPO, 02.10.14).

Diante de conflitos como o mencionado anteriormente, chamava atenção o pouco posicionamento de Paula em relação a eles, atuando mais como ouvinte das partes do que como mediadora da situação, que muitas vezes ficava sem nenhum encaminhamento.

Nesse contexto, alguns conflitos pareciam ser permanentes, como, por exemplo, os que envolviam as professoras do berçário e a lactarista do turno da tarde. As professoras estavam sempre reclamando entre si e algumas vezes junto à coordenadora, que a lactarista não entendia o trabalho delas, que emitia muitas opiniões indesejadas, que as pressionava a dar o lanche das crianças rápido para que pudesse organizar o lactário etc. O depoimento da professora Mônica, registrado na entrevista com ela, exemplifica como isso vinha ocorrendo no cotidiano da creche:

[...] talvez por alguma razão, não sei qual exatamente, mas ela [a coordenadora] se omite [na resolução de problemas]. Aliás, ela faz vista grossa pra alguns problema que precisam ser resolvidos, que são importantes, na minha opinião, são problemas sérios. Por exemplo, a minha sala é a sala do berçário, são crianças de sete meses e no máximo dois anos, dois anos e alguma coisinha. É vizinha à sala da cozinha [lactário], então, ali, a cozinheira [lactarista], no horário que eu fico, ela se mete muito nas atividades. Ela se mete muito nos horários de alimentação das crianças e eu acho que se aqueles horários foram estabelecidos por um nutricionista, um profissional que sabe o tamanho dos intervalos entre uma refeição e outra, [...] isso tem que ser respeitado, e ela não respeita. Ela quer que a gente passe por cima, e ela fica pressionando, fica fazendo caras e bocas, fica reclamando, fica falando. Isso é muito chato porque a gente quer fazer o nosso trabalho direitinho, do jeito que a gente acha que é certo e ela fica se metendo numa coisa que não é do interesse dela. Isso a Paula sabe, ela até fala, mas ela não toma uma atitude para acabar com isso.

Aconteciam também conflitos entre a professora da brinquedoteca e as professoras das turmas. A primeira reclamava que algumas professoras usavam os materiais da brinquedoteca e não os organizavam depois. Por outro lado, as professoras afirmavam que não iam mais usar os materiais da brinquedoteca porque sempre tinha reclamações.

A permanência desses conflitos e a reincidência de outros evidenciavam a necessidade de discussões coletivas sobre o objetivo do trabalho de cada profissional e de todos na creche. Nesse sentido, Saitta (1998) avalia que no interior do coletivo de creches existem diferentes papéis, de professores, serventes, cozinheiras, e nem sempre a coexistência de diversos papéis é fácil para o grupo, especialmente, quando este grupo não tem clareza do sentido de estarem juntos.

A autora destaca que o processo de identificação com grupo e o sentido de pertencer-lhe passa pela atração de um objetivo comum (projeto pedagógico), por uma ação coletiva (estratégia de intervenção) e pela atração do fato de pertencer ao grupo (componente afetivo). Destaca, ainda, o importante papel do coordenador pedagógico na construção do grupo, ao mencionar que:

O reforço de todos esses processos que determinam a elaboração de “nós” joga-se não só sobre as afinidades e comportamentos interpessoais e sobre as satisfações das necessidades individuais, mas também com a capacidade de intervenção do coordenador que consegue, com clareza, definir, articular e distribuir as diversas competências em relação aos diversos papéis, explicitando sua diferenciação funcional, a interdependência e a complementariedade. (SAITTA, 1998, p. 119).

A falta de capacidade da coordenadora de definir, articular e distribuir as diversas competências dos profissionais em relação aos papéis que eles assumem, apontada por Saitta (1998), era um problema sério na instituição.

No cotidiano da creche pesquisada, existiam também conflitos entre as professoras que atuavam na mesma turma em turnos alternados. Esses eram relacionados a algo que acontecia com a criança: por exemplo, quando alguma criança era mordida e a família procurava saber o que tinha acontecido, geralmente a professora da manhã informava aos pais que não tinha acontecido pela manhã; por sua vez, a professora da tarde assegurava que não tinha sido no seu turno de trabalho. Nesse contexto, Paula conversava com as duas professoras, tentando entender e conciliar a situação para dar uma explicação à família.

Alves (2007), em pesquisa realizada na rede municipal de Goiânia, constatou que uma das principais funções que os coordenadores pedagógicos realizam no trabalho cotidiano é mediar conflitos, procurando equilibrar as relações na instituição. É importante referir que se é exigido do coordenador pedagógico que ele atue como mediador de conflitos é necessário que sua formação contemple saberes de relações interpessoais como defendem Bruno e Almeida (2012a).

Vale também destacar que as profissionais da creche não procuravam conversar entre si para esclarecer fatos ou acontecimentos que emergiam do trabalho que elas realizavam. Sempre recorriam à coordenadora para relatar sua insatisfação e exigir uma solução imediata. Assim, parece que as relações na creche se constituíam mais pelo viés “mandar e obedecer” do que com base no diálogo e na tentativa de compreensão dos diferentes pontos de vistas, necessários para encaminhar soluções.

Nesse contexto, é essencial destacar que a ausência de uma proposta pedagógica elaborada e assumida por todos os profissionais da instituição parecia dificultar a

compreensão de algumas professoras, da faxineira, da lactarista acerca da especificidade de sua função em uma instituição de Educação Infantil.

Essa situação evidencia a necessidade de formação específica para todos os profissionais que atuam na Educação Infantil e a necessidade de criar oportunidades de formação dentro da instituição que contemple todos os profissionais, como a cozinheira, a secretária, a servente, o guarda etc., uma vez que, de acordo com os contextos e especificidades das suas funções, estes profissionais participam das decisões educativas da instituição. Esta formação deve objetivar a construção de consensos pedagógicos, que explicitem os princípios definidos na proposta pedagógica da instituição (BARBOSA, 2009).

6.9 Atendimentos à comunidade

A comunidade é entendida aqui como as famílias das crianças, pessoas que residem no bairro onde a creche está situada e também pessoas que, embora não residam no bairro, procuram a instituição para solicitar algum serviço ou realizar alguma ação junto à creche. Considera-se, ainda, que o atendimento à comunidade envolve também sua participação nas discussões relativas ao trabalho da instituição.

O atendimento às famílias esteve presente nos momentos de recepção das crianças, discutido na seção 6.1. Além desse momento, esse atendimento foi pouco observado. Algumas vezes Paula atendia um familiar por telefone ou pessoalmente para autorizar a saída de uma criança mais cedo, por exemplo. Deste modo, parece que o atendimento aos pais acontecia mais na entrada e saída das crianças¹⁰².

Algumas vezes Paula atendia estudantes de vários cursos de graduação (Enfermagem, Educação Física, Pedagogia) que moravam próximo da creche. As estudantes de Educação Física e Pedagogia procuravam a instituição para agendar a realização de estágio supervisionado na Educação Infantil. Já as estudantes de Enfermagem realizavam palestras e oficinas supervisionadas para as professoras, especialmente as do berçário. Segundo a coordenadora, as professoras tinham gostado muito de uma palestra sobre engasgo em bebês.

A pesquisa de Placco, Almeida e Souza (2011) sobre a coordenação pedagógica revela que os coordenadores pedagógicos apontam as reuniões, as festas comemorativas e os cursos oferecidos por órgãos que usam o espaço físico da escola como mecanismos de participação dos pais e da comunidade. Outras pesquisas (CAMPOS *et al.*, 2010, 2012)

¹⁰²Além disso, segundo a coordenadora acontecia, mensalmente a reunião de pais; contudo, durante o trabalho de campo, só aconteceu uma vez, e, em razão da mudança da data de sua realização, não foi observada.

revelam que são poucas as atividades desenvolvidas pela coordenação pedagógica que possibilitam e instigam a participação da comunidade e dos pais no trabalho desenvolvido na instituição. Contraditoriamente, porém, os coordenadores pedagógicos apontam a falta de colaboração da comunidade e dos pais como dificuldade enfrentada no seu trabalho. Situação semelhante acontecia na creche pesquisada.

Paula também atendia pessoas da comunidade que, por determinação da Justiça, nos finais de semana prestavam serviço comunitário na creche; pessoas que faziam doações de brinquedos à creche; antigos funcionários que solicitavam declarações sobre as atividades desenvolvidas etc.

Assim, percebe-se que a participação da comunidade junto à instituição acontecia de forma limitada, dependendo mais da procura da comunidade do que de iniciativas da creche. Esta procura relacionava-se às necessidades da comunidade, como já citado, indo desde estudantes de graduação que precisavam de um campo para realizar estágio supervisionado a um senhor que precisava de um espaço da comunidade para cumprir sua pena.

6.10 Planejamento de ações institucionais

Estão sendo denominadas ações institucionais aquelas relacionadas, especialmente, à reunião de pais e ao planejamento pedagógico na creche, sobretudo porque, para a preparação destes acontecimentos, a coordenadora pedagógica estudava, elaborava pautas, ou seja, planejava.

Em razão das particularidades de cada um desses acontecimentos, eles serão abordados em duas seções. A primeira tratará das reuniões de pais e a segunda do planejamento coletivo.

6.10.1 Reunião de pais

A reunião de pais parecia ser organizada em função de demandas da SME e não da instituição. Uma expressão disso é que, nos momentos de definição junto ao núcleo gestor da data da reunião de pais, Paula destacava a necessidade de a reunião acontecer porque deveria tratar de assuntos relativos ao Conselho Escolar e o prazo dado pela SME para isso estava acabando. Igualmente, outras situações permitem mencionar que distintas reuniões de

pais aconteciam em função de solicitações da SME. Os trechos das falas a seguir ilustram isso:

Paula estava “passando a limpo” a pauta do planejamento coletivo que aconteceria na sexta-feira e comentou comigo que não tinha feito isso na quinta-feira e sexta-feira passadas porque tinha ido para formação oferecida pela SME para coordenadores pedagógicos. Em seguida mencionou: “Foi sobre o trabalho família e escola. Muito boa, quem deu foi o pessoal da editora lá de Curitiba. A editora dos livros da Educação Infantil é de lá. Agora nós [as coordenadoras] vamos ter essa formação e vamos ter que fazer a mesma formação com os pais. Elas [as formadoras] já entregaram pra gente o material que temos que trabalhar, os slides estão nesse CD, se tu quiser pode tirar uma cópia. Aqui estão as pautas [mostrando as pautas], as coisas que vou falar. Depois tenho que ler isso aqui [mostrando as pautas] e o livro que fala do trabalho com a família. Tenho que falar dele, né, vou entregar um para cada família. Ainda tenho que fazer um relatório de como foi a formação aqui, para levar pra elas [as formadoras] na próxima formação.” (DIÁRIO DE CAMPO, 30.09.13).

Nesse contexto, a perspectiva de trabalho formativo com as famílias parece restringir-se a um momento episódico e técnico, centrado no repasse de conteúdos e que só acontece em virtude de uma ação externa à instituição. As palavras da coordenadora pedagógica demonstram ainda que ela parece pouco compreender que o trabalho com as famílias deve ser definido com base nas necessidades advindas da observação atenta de como se estabelece a relação de complementaridade da educação das crianças entre as famílias e a instituição, de como ocorre o entendimento dos pais sobre o trabalho da creche e de como se constitui o relacionamento entre pais e professores. Também chama a atenção que essa formação seja de responsabilidade da editora que vende o material didático para a SME, havendo, portanto, a passagem, para essa empresa, de uma responsabilidade que é do Poder Público.

As queixas que algumas professoras apresentavam à coordenadora sobre o relacionamento com as famílias demonstravam a necessidade de planejamento de reuniões de pais com origem nas demandas da instituição:

Durante a discussão de um texto¹⁰³ no planejamento coletivo, uma professora do berçário comenta: “Às vezes eu fico me perguntando como pode um bebê vir tantas

¹⁰³Trata-se de um trecho do documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança” (BRASIL, 1995), que detalha critérios para uma creche que respeita o direito das crianças à proteção, ao afeto e à amizade. Importa mencionar que Paula chama o referido documento de “revista”. Nota-se aqui a falta de conhecimento, por parte da coordenadora pedagógica, da totalidade do documento; do contexto histórico no qual ele foi construído, o qual compõe a história da Educação Infantil e o processo de construção de sua identidade no cenário brasileiro; de que ele não é uma revista, mas, sim, um importante documento que apresenta critérios essenciais para a construção de uma Educação Infantil de boa qualidade, que respeite os direitos das crianças, das famílias e dos profissionais. Essa é uma questão preocupante, tendo em vista que a coordenadora pedagógica trabalha há 19 anos na Educação Infantil. Nenhuma professora manifestou conhecer o documento. Em outros momentos, a coordenadora também identificou outros documentos publicados pelo MEC, como os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para

vezes machucado, eu penso que pode ser falta de cuidado.” Outra professora comenta: “Mas se cair aqui, elas [as mães] vem logo pra cima, não entendem que aqui são muitas crianças e que em casa elas só com eles [crianças], eles ainda se machucam.” Outra professora do berçário fala: “É preciso conversar com esses pais, fazer reunião com eles e explicar porque as crianças choram quando chegam na creche. Uma vez vi uma mãe dizer para o filho que se ele não parasse de chorar ela não viria buscá-lo. Como pode dizer uma coisa dessa? Aí a criança só pode é chorar.” Há muita agitação nesse momento, as professoras falam ao mesmo tempo. Outra professora do berçário menciona: “É preciso fazer reunião com eles [os pais] e explicar porque as crianças mordem, que é normal nessa fase, embora a gente faça o máximo para não acontecer, mas é muito rápido, a gente não tem como garantir que não vai acontecer.” A coordenadora diz: “Eu faço reunião todo mês, a desse mês já tá marcada.” A professora do berçário afirma: “É preciso explicar mais, porque eles não estão entendendo. Seria bom que eles nos respeitassem um pouco.” A coordenadora diz: “Eu já falei com a mãe que desrespeitou vocês e achei que ela tinha melhorado.” As professoras do berçário responderam ao mesmo tempo: “Ela não melhorou não, nós é que deixamos de falar as coisas para ela, para evitar, pois ela não nos respeita; agora nós estamos ignorando ela.” Em seguida, as professoras do berçário destacam: “Já que a gente não participa da reunião, você tem que passar nas salas antes da reunião dos pais para ver com a gente o que precisa ser conversado com eles.” (DIÁRIO DE CAMPO, 04.10.2013).

As professoras parecem ter consciência de que o conteúdo das reuniões com as famílias deve estar relacionado a temas que elas percebem como importantes. Por outro lado, os diálogos transcritos mostram que o relacionamento entre as professoras e famílias na instituição pesquisada está distante de se constituir uma relação de complementação e revelam a existência de conflitos relacionais cuja solução parece distante. Sobre este aspecto, Bonomi (1998, p. 164) relata que “[...] de certa maneira, é lógico esperar que ocupar-se da mesma criança, a partir de posições e em contextos tão diferentes como a família e a creche, faz com que surjam dificuldades e conflitos,” e alerta:

“Todavia, com freqüência, esses conflitos levam muito tempo para encontrar uma solução e se tornam crônicos, até criar-se, entre educadores e pais, um clima relacional bloqueado, no qual parece impossível que de alguma parte surjam iniciativas ou que sejam acionados procedimentos voltados a uma efetiva superação do conflito. É quase como se um surdo conflito fosse irrenunciável e servisse à manutenção de uma rotina relacional que não satisfaz completamente a ninguém, mas salva a todos do perigo de ter que renunciar às suas próprias posições. (BONOMI, 1998, p. 164).

Diante deste cenário, mais uma vez é necessário mencionar o quanto a ausência de uma proposta pedagógica construída e assumida por todos os profissionais dessa instituição, pais e comunidade parecia dificultar o entendimento de aspectos fundamentalmente

Educação Infantil (BRASIL, 2006a) como revista. Ao mostrar o mencionado documento ela perguntou a pesquisadora: “Será que nessa revista tem algum material pra eu estudar pro concurso?” Referia-se à seleção para coordenador pedagógico no Município de Fortaleza, para a qual ela estava selecionando material para estudar. (DIÁRIO DE CAMPO, 22.10.2013).

necessários para compreensão da especificidade do trabalho docente na Educação Infantil e do seu caráter complementar à ação da família.

Vale ressaltar que, embora a coordenadora pedagógica afirmasse que mensalmente acontecia reunião de pais, durante os três meses em que se esteve na instituição, aconteceu apenas uma reunião, que, como mencionado na seção 6.9, não pôde ser observada.

Ao se consultar o caderno de planejamento de Paula, encontrou-se apenas uma pauta de reunião de pais, realizada no mês de junho/2013. Referida pauta era composta dos seguintes itens: 1) Oração; 2) Leitura do texto reflexivo: “Pais brilhantes;” 3) Horário de entrada e saída dos alunos; 4) Marcação nos medicamentos; 5) Peças íntimas ou fardamentos trocados devem ser devolvidos no dia seguinte; 6) Dia de entrada dos pais: quarta e sexta-feira; 7) Enviar lanche se achar que deve: livre escolha; 8) Os dias para falar com as professoras serão os de entrada com as crianças; 9) Atualizar telefone e endereço; e 10) Recados da semana.

Há uma predominância de temas organizacionais em detrimento de temas importantes acerca do trabalho na Educação Infantil. Também chama a atenção o tom prescritivo com que esses assuntos são abordados, isto é, a impressão é de que a coordenação faz reclamações ou solicitações e os pais não são ouvidos sobre elas. No entanto, as relações entre pais e professores que vinham se constituindo na creche, anunciavam a necessidade da discussão e o estabelecimento de consensos, por exemplo, em relação ao objetivo da Educação Infantil e ao papel dos professores, da instituição e das famílias na garantia do desenvolvimento integral da criança, em todos os aspectos (físico, psicológico, intelectual e social), complementando a atuação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Para comunicar às famílias a data de reunião de pais e outros temas de interesse das famílias, durante o tempo de saída das crianças, a coordenadora pedagógica colocava em prática algumas estratégias de comunicação. O relato a seguir elucida como essa comunicação ocorria em função das estratégias adotadas.

Na quinta feira Paula fez um cartaz informando aos pais que no dia seguinte não haveria “aula” por que era o dia do planejamento mensal na creche. O cartaz foi afixado na recepção. No mesmo dia ela fez um bilhete para os pais, avisando que na segunda-feira haveria reunião de pais. Comentou com a diretora e a secretária que, como ela entregaria o bilhete hoje (quinta-feira), os pais poderiam não lembrar da reunião, pois sexta-feira não haverá aula e ainda tem o final de semana. Em seguida, afirmou que tentou encontrar outra data, mas todas chocavam com outros compromissos. Por volta de 16 horas 40 minutos, Paula sai para deixar seus sobrinhos que estudam nessa creche na casa da avó deles e solicita à secretaria que entregue os bilhetes aos pais e que avise que amanhã não haverá aula. Os pais foram chegando e a secretaria simplesmente entregava o bilhete. Para alguns ela dizia apenas: “É da reunião de pais;” para outros ela apenas entregava o bilhete e não dizia nada. Também a informação de que no dia seguinte não haveria a aula só

passou a ser anunciada quando a coordenadora retornou. Os pais que já tinham saído se não leram o cartaz, ficaram sem ter essa informação. (DIÁRIO DE CAMPO, 03.10.14).

Chama atenção o fato de que a coordenadora pedagógica se preocupe com um possível esquecimento dos pais acerca da reunião e demonstre pouco empenho para que seja estabelecida uma boa comunicação acerca do dia e horário da reunião, dos temas que serão discutidos, bem como da importância da presença dos pais. Reclamava, entretanto, que poucas famílias participam das reuniões. Ela parece não considerar que algumas famílias podem não ser alfabetizadas e não ter acesso nem à informação do bilhete, como também à do cartaz que informava que no dia seguinte a creche não funcionaria.

De forma semelhante à que foi observada na creche pesquisada, o trabalho realizado em uma escola da rede estadual paulista por Roman (2001) também observou que geralmente as famílias são acusadas de não terem interesse de participar das reuniões de pais; entretanto, também não havia atenção, por parte da instituição, com o horário dessas reuniões, que eram marcadas sem combinação com as famílias e muitas vezes no horário em que os pais estão trabalhando.

Sobre o aviso de que não haveria atendimento na creche em virtude da realização do planejamento, é preciso mencionar, ainda, que não foi considerado que as famílias precisam ser informadas alguns dias antes, para que possam se organizar para deixar as crianças em outro lugar. Assim, é evidente que o diálogo entre a instituição pesquisada e as famílias das crianças era inconsistente, pouco contribuindo para construção de relações de parceria e complementação entre instituição de Educação Infantil e famílias.

Vale ressaltar, então, que são notáveis os estudos (GHEDINI, 1994; SPAGGIARI, 1999; ZABALZA, 1998) que destacam a relevância de um trabalho integrado, em parceria, entre famílias, comunidade e instituições de Educação Infantil para elevar a qualidade da educação oferecida às crianças. Outros estudos (ANDRADE, 2007; LEITÃO, 2011) apontam, contudo, que em decorrência da maneira preconceituosa como as famílias são vistas pelas instituições, a participação familiar é marcada por muitas restrições, ocorrendo de forma conflituosa e pouco tranquila.

6.10.2 Planejamento pedagógico

A realização do planejamento pedagógico na creche “Cuidando e Pensando no Futuro” acontecia de duas formas. A primeira ocorria todos os dias na instituição. Tratava-se

do planejamento semanal das professoras. Cada professora, uma vez por semana, tinha quatro horas para planejar as práticas pedagógicas que desenvolveriam junto às crianças naquela semana.

A segunda forma de planejamento é identificada pelas profissionais da instituição como planejamento mensal, devido ocorrer uma vez por mês¹⁰⁴ e por consistir em um momento em que são apresentadas pela coordenadora pedagógica as orientações gerais para o trabalho que será desenvolvido junto às crianças durante um mês. Tratava-se de um momento que reunia professoras, estagiárias e coordenadora pedagógica¹⁰⁵. Também tem duração de quatro horas e é planejado, realizado e coordenado pela coordenadora pedagógica.

Em relação ao planejamento semanal, vale ressaltar que, embora mais de uma professora o realizasse no mesmo dia, elas o faziam de forma individual. Durante o trabalho de campo, não foram presenciadas ocasiões de troca entre essas profissionais acerca do planejamento de suas práticas pedagógicas. Portanto, eram desperdiçadas oportunidades preciosas de trocas entre essas profissionais.

A observação ao cotidiano de trabalho da coordenadora pedagógica permitiu apreender que ela se preocupava com a realização do encontro de planejamento mensal, estudava e pesquisava para organizar esse momento. O planejamento semanal de cada professora, entretanto, parecia não ser alvo de preocupação, sobretudo devido à ausência de acompanhamento e orientação a esses momentos. Assim, parece que o planejamento pedagógico coletivo assumia importância muito maior para Paula no cotidiano da creche.

Os comentários acerca de como o planejamento mensal acontecia têm como referência uma observação realizada em um desses planejamentos. Em relação a esse planejamento, importa enfatizar que, de maneira semelhante ao que ocorria no planejamento semanal das professoras, ele era planejado também de forma individual, mas desta vez pela coordenadora pedagógica.

A tarefa de delinear o planejamento coletivo era caracterizada por períodos fragmentados de estudo, pesquisa, seleção de textos e a elaboração de um projeto que seria entregue às professoras, contendo as orientações para o trabalho com as crianças durante um mês¹⁰⁶.

¹⁰⁴Neste trabalho, as expressões “planejamento mensal”, “planejamento coletivo” e “planejamento pedagógico coletivo” serão empregados como sinônimas.

¹⁰⁵Segundo a coordenadora, a diretora só participava desse planejamento quando precisava definir alguma questão mais administrativa, por exemplo, arrecadação de fundos para realização de festas comemorativas.

¹⁰⁶Alves (2007, p. 237) também observou que algumas coordenadoras pedagógicas entregavam projetos prontos às professoras, atribuindo ao professor o papel de executor de planos. Segundo a autora, “a herança histórica do papel do supervisor escolar como especialista que dominava a melhor forma de realizar o trabalho em sala

A fragmentação dos estudos mencionada está relacionada à necessidade de a coordenadora pedagógica realizar outras atividades que integravam o seu trabalho. Assim, enquanto estudava, lia e delineava o planejamento mensal, acabava se envolvendo em outras ações, como, por exemplo: ajudar no lanche e refeições das crianças, receber dinheiro de rifas etc. Algumas vezes, também, necessitava suspender a programação de estudo do dia para substituir algum profissional que havia faltado. Os resultados da pesquisa de abrangência nacional, intitulada “O Coordenador Pedagógico e a Formação de Professores: intensões, tensões e contradições (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011), já bastante mencionada neste trabalho, revelam que o excesso de atribuições dos coordenadores pedagógicos é constante nos estabelecimentos educacionais, o que dificulta um melhor dimensionamento de sua função, de modo que possa atuar mais efetivamente na dimensão formativa dos professores. Além disso, não se pode deixar de considerar que, talvez, eles se envolvem nessas tarefas, também, porque sabem desempenhá-las com maior segurança do que aquelas mais próprias à sua função.

Ao consultar as pautas dos planejamentos coletivos realizados desde o início do ano na creche “Cuidando e Pensando no Futuro,” foi possível notar que as mesmas não eram precedidas por um tema que indicasse o que orienta as opções da coordenadora pedagógica em sua construção. Embora no planejamento mensal ela entregasse um projeto com um tema específico, nem sempre os textos propostos para estudo, no dia do planejamento, eram condizentes com o tema do projeto.

A apreciação dessas pautas revela também que cada uma é muito diversa da outra, não dando continuidade a nenhum tema, de modo que propõem estudos de textos relacionados ao projeto do mês, à Educação Infantil, a certas datas comemorativas e sobre temas não relacionados diretamente ao projeto nem à Educação Infantil. Vale registrar ainda que a quantidade de itens propostos para essa reunião era alta, tendo em vista o tempo disponível para sua realização (apenas quatro horas, como já referido).

Esse frágil dimensionamento do tempo necessário para realização das atividades propostas para acontecer no planejamento coletivo também foi notado durante uma observação de um dia de planejamento. É possível que este fato, aliado à precária gestão das discussões dos textos por parte da coordenadora, tenha impossibilitado a realização de algumas das atividades propostas para acontecer neste dia, como, por exemplo, o estudo do projeto pedagógico do mês.

de aula e [portanto, como o profissional que] se encarregava de repassá-la aos professores que não tinham conhecimentos suficientes”, é um dos fatores contribuem para essa opção das coordenadoras.

É relevante, ainda, chamar atenção para o conteúdo das discussões dos textos, os quais se centravam no debate de problemas enfrentados pelas professoras no cotidiano, não os superando, mas permanecendo apenas neles. Dessa forma, as reflexões sobre tais temas não ultrapassavam as dificuldades vivenciadas, não permitindo outra visão sobre eles e a busca de estratégias para superá-los. Talvez essa situação esteja relacionada à limitada gestão das ideias contidas nos textos por parte da coordenadora pedagógica.

Dessa forma, o planejamento coletivo na instituição pesquisada sugere estar se constituindo num espaço para as professoras expressarem suas queixas em relação aos dilemas que enfrentam no dia a dia na instituição, que precisam urgentemente de encaminhamento institucional. Talvez assim o seja por este ser o momento em que a maioria das professoras e coordenadora pedagógica estão reunidas. Esse momento, no entanto, deveria ser ainda mais valorizado no sentido de tratar de aspectos relativos ao trabalho pedagógico realizado na creche, haja vista a falta de apoio da coordenadora nos planejamentos semanais e a no cotidiano das professoras.

De maneira semelhante à situação observada na instituição pesquisada, Torres (2001), ao analisar as reuniões pedagógicas entre coordenadores e professores, entende que a incidência nos problemas ou dificuldades sugere que “as problemáticas são os embriões geradores dos temas,” de modo que as falas se centram nas dificuldades e não na proposição de ideias conjuntas sobre as dinâmicas do cotidiano, mas especialmente sobre os problemas cotidianos.

A observação dos itens presentes no projeto elaborado pela coordenadora pedagógica e entregue às professoras permitiu identificar que distintas perspectivas de planejamento, que marcam a história das formas de organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil, estão presentes no referido projeto: listagem de atividades, datas comemorativas, baseado em temas e em áreas do conhecimento¹⁰⁷. (OSTETTO, 2000).

¹⁰⁷Sobre os diversos tipos de planejamento que marcam a história da Educação Infantil, Ostetto (2000) aponta: 1) Baseado em listagem de atividades: as atividades estão planejadas de acordo com o tempo e não com o desenvolvimento e aprendizagem das crianças; 2) Baseado em datas comemorativas: o planejamento é direcionado pelo calendário; 3) Baseado em aspectos do desenvolvimento: as características e aspectos do desenvolvimento determinam os objetivos a partir dos quais serão organizadas atividades que estimulem as crianças naquelas áreas consideradas importantes; 4) Baseado em temas: o tema é o desencadeador das atividades propostas às crianças, funcionando como uma espécie de eixo condutor do trabalho; 5) Baseado em conteúdos organizados por áreas de conhecimento: aponta noções a serem trabalhadas na pré-escola, contemplando conteúdos básicos de quatro grandes áreas de conhecimento: matemática, português, ciências sociais e naturais; e 6) Baseado em Projetos de Trabalho: elaborado a partir da observação dos movimentos das crianças, procura identificar seus interesses e pode nascer de qualquer situação acontecida no grupo, desde que o professor julgue importante para favorecer a produção e a construção do conhecimento.

A ação da coordenadora pedagógica de elaborar antecipadamente um conjunto de informações a serem entregues às professoras, a qual intitula de projeto, revela a limitada compreensão por parte dessa profissional acerca de algumas questões importantes que devem nortear o trabalho com projetos¹⁰⁸. Assim, vale dizer que, na contramão do que propõe a perspectiva de trabalho com projetos na Educação Infantil, na instituição pesquisada ele não constitui processo que permita a vivência de ricas relações entre ensino e aprendizagem, o estabelecimento de um processo criativo para crianças e professores organizado a partir das ideias que surgem no grupo com o qual se trabalha (BARBOSA; HORN, 2008), aproximando-se mais de superposição de atividades.

É importante, pois, chamar a atenção para o significado que a expressão planejamento pedagógico coletivo parece assumir na instituição em que foi realizada a pesquisa, o qual não se relaciona com construção e reflexão coletiva de um grupo de educadores que partilham objetivos comuns sobre o trabalho que será desenvolvido junto às crianças. De forma contrária, configura um momento em que são realizadas algumas leituras e discussões de alguns temas específicos da Educação Infantil, e em que é entregue um projeto para ser desenvolvido com as crianças, elaborado, previa e solitariamente, pela coordenadora pedagógica, bem como uma lista com as datas comemorativas que serão trabalhadas durante o mês.

Assim, embora diversos estudos (OSTETTO, 2000; RINALDI, 1999; ZABALZA, 1998) advertam sobre o papel significativo do planejamento pedagógico construído em parceria e em diálogo com os ritmos, interesses e necessidades das crianças, bem como do importante papel da coordenação pedagógica para boa qualidade e gestão do trabalho pedagógico na Educação Infantil (ALVES, 1997; BONDIOLI, 2004; SAITTA, 1998), na instituição pesquisada, há uma compreensão insuficiente e inadequada sobre o que seja planejamento¹⁰⁹.

Nesse contexto, com base na legislação educacional (BRASIL, 1996, 2009) e em estudos sobre planejamento pedagógico, já mencionados aqui, bem como nas práticas que caracterizam o planejamento mensal na instituição pesquisada, é possível questionar se na prática ele constitui planejamento pedagógico coletivo e se contribui para ampliação da

¹⁰⁸Barbosa e Horn (2008), ao discorrerem sobre o desenvolvimento de projetos na Educação Infantil, destacam algumas questões importantes que precisam ser consideradas, tais como: o que norteará a escolha do tema (observação dos interesses e necessidades das crianças), a necessidade de mapear os recursos humanos e materiais que serão necessários, a forma como serão coletadas as informações e o modo como serão documentadas e comunicadas as construções e descobertas feitas pelo grupo.

¹⁰⁹Como lembra Kramer (2002, p.2), “[...] a distância entre o que se produz teoricamente sobre a escola brasileira (e o que conhecemos de outros contextos) e as nossas redes escolares reais é ainda um problema grave”.

qualidade da educação oferecida às crianças ou levantar a hipótese de que isso não tem acontecido.

6.11 Decisões compartilhadas com o grupo gestor

Conforme já mencionado, a coordenadora pedagógica, juntamente com a diretora e a secretária escolar, compunham o núcleo gestor da creche. Assim, a coordenadora compartilhava, tomava algumas decisões, definia escolhas relativas ao seu trabalho, juntamente com a diretora e a secretária.

No dia a dia, as tomadas de decisões compartilhadas que foram observadas relacionavam-se, especialmente, à substituição de professoras ou estagiárias que haviam faltado. Tiveram destaque também as escolhas relativas à definição de datas para realização de reunião de pais, de festas comemorativas e do planejamento pedagógico. Igualmente, eram compartilhadas decisões e encaminhamentos sobre organização e arrecadação de fundos para festas.

É importante destacar que não foi observado o compartilhamento dessas decisões, por parte da coordenadora pedagógica, com o grupo de professoras. Agindo assim, esta profissional parecia não considerar que algumas dessas escolhas tivessem repercussões no trabalho dessas profissionais, desconsiderando, por exemplo, a necessidade e o interesse de algumas docentes em participar da reunião de pais. Algumas vezes, as docentes ficavam sabendo da referida reunião no dia que ela ia acontecer e manifestavam insatisfação por não terem se programado para dela participar.

Assim, é importante enfatizar que, diante do que foi pontuado aqui e discutido ao longo deste capítulo, nota-se que as tomadas de decisões relativas ao trabalho da coordenadora pedagógica na creche “Cuidando e Pensando no Futuro” eram pouco compartilhadas e discutidas com o grupo de professoras e não envolviam todos os profissionais, tampouco os familiares das crianças, restringindo-se ao núcleo gestor e, ainda assim, corriam de forma muito pontual. Em muitas situações, a coordenadora pedagógica parecia decidir solitariamente como organizar e encaminhar o seu trabalho, embora ele fosse diretamente voltado para outros sujeitos, especialmente, professoras, crianças e famílias.

De forma semelhante, algumas pesquisas sobre coordenação pedagógica (PALLIARES 2010; PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011) destacam a ausência de um trabalho dialogado entre todos os profissionais da instituição. Assim, parece que a ressignificação da função de supervisão escolar caracterizada pelo autoritarismo e

historicamente ligada à origem da coordenação pedagógica, cuja função principal é coordenar, ordenar e articular democraticamente um projeto educativo com todos os profissionais da instituição (ALVES, 2007) ainda se constitui um grande desafio.

Segundo Freire (1993) é no grupo e a partir do envolvimento de todos os sujeitos da escola que ocorre a construção de um processo democrático. A autora enfatiza que a opção pela concepção de educação democrática demanda trabalhar em grupo e saber, refletir e reconhecer, como se constitui um grupo¹¹⁰. Além disso, menciona que, ao ser educado segundo uma perspectiva autoritária de educação, tem-se o hábito de lidar com grupos como se fossem “massas homogêneas.”

Assim, um coordenador pedagógico que se posiciona distante do seu grupo de trabalho (diretor, professores, crianças, demais profissionais da instituição e famílias) pouco contribui para a construção de um trabalho reflexivo, orientado para o questionamento e o desenvolvimento de uma equipe autônoma, responsável e colaboradora, bem como para a constituição de práticas pedagógicas que atendam aos interesses e necessidades das crianças.

6.12 Ações relacionadas à vida privada

Durante o tempo que deveria ser dedicado ao trabalho como coordenadora pedagógica, Paula realizava muitas ações relativas à vida privada, de modo que os aspectos profissional e pessoal ficavam bastante misturados, uma vez que muitas atividades particulares eram realizadas no horário que deveria ser ocupado pelo seu trabalho.

A coordenadora tinha uma sobrinha e dois sobrinhos matriculados na creche e destinava muito tempo do seu trabalho realizando ações específicas para eles, particularmente, para os dois meninos. Todos os dias Paula fazia suco de fruta para seus sobrinhos; se não fizesse pela manhã (por volta de 11 horas e 30 minutos), sua primeira ação da tarde era essa¹¹¹. Assim, quando retornava do almoço às 14 horas, se o referido suco estivesse feito, a coordenadora se dirigia até a sala dos seus sobrinhos para oferecê-lo a eles. Na maioria das vezes, ela demorava até conseguir que eles o bebessem. Isso acontecia na frente das demais crianças e a coordenadora parecia não cogitar a possibilidade das outras crianças desejarem o suco que não havia para elas. Do mesmo modo, no horário do jantar, em várias ocasiões, a coordenadora dedicava um tempo significativo com a alimentação de seus sobrinhos.

¹¹⁰Freire (1993) desenvolveu uma teoria sobre construção de grupos. Para conhecer os aspectos envolvidos nesse processo, ver especialmente Freire (1993).

¹¹¹Segundo a coordenadora, a fruta era enviada todos os dias pela mãe das crianças.

Além disso, em alguns dias, a coordenadora precisava sair no horário de trabalho para levar os sobrinhos ao médico ou para pegar remédio para eles no posto de saúde do bairro. No final do dia, por volta de 16 horas e 30 minutos, todos os dias, Paula saía para deixá-los na casa de sua mãe¹¹². Quando voltava, muitas vezes já ficava no portão organizando a saída das crianças.

Também todos os dias, por volta de 11 horas, a coordenadora saía da instituição para buscar outro sobrinho que estudava em uma escola próxima da creche. Retornava à creche com seu sobrinho, que ficava com ela na sala da coordenação e a acompanhava onde ela fosse. Por volta de 11 horas e 45 minutos, Paula organizava o almoço para ela e para ele na cozinha da creche¹¹³. Às 12 horas, eles almoçavam e ficavam esperando seus pais passarem para pegá-lo. Assim que isso acontecia, em média às 13 horas, a coordenadora ia descansar, dormia um pouco no pátio coberto e retornava sempre às 14 horas.

Vale ressaltar que a mistura que Paula fazia entre seu trabalho na instituição e as atribuições que assumia dentro da creche voltada para seus familiares, além de comprometer seu tempo de atuação em atividades relativas à coordenação pedagógica, resultavam na não diferenciação entre o público e o privado, evidenciando pouca clareza sobre o seu papel como coordenadora pedagógica. Não foi observado, contudo, nenhum posicionamento ou reação da diretora em relação a isso.

Nesse sentido, Campos, Fullgraf e Wiggers (2006) também apontam a falta de clareza dos profissionais de creche sobre o seu papel, resultando na ausência de distinção entre o espaço público e o privado.

Ademais, Paula realizava outras ações de cunho privado na instituição, relacionadas à venda de produtos da Avon e a uma venda de “dindins¹¹⁴,” que ela mantinha na instituição¹¹⁵. Em razão disso, diversas vezes se ausentava da creche para realizar pagamentos e também dedicava muito tempo conferindo pedidos e, ainda, realizava cobranças sobre isso aos profissionais da instituição. Vale ressaltar que em nenhum momento foi observada alguma

¹¹²Em algumas ocasiões, Paula parecia preocupada com a presença da pesquisadora nesses momentos e dizia que a mãe dos seus sobrinhos trabalhava o dia todo e que eles não tinham quem fizesse “essas coisas” por eles. Ela parecia não considerar que ela também trabalhava o dia todo. Também comentava que tinha de deixar seus sobrinhos na casa de sua mãe, avó das crianças, porque ela era idosa e não podia vir buscá-los e a mãe deles só chegava à noite.

¹¹³Todos os dias a merendeira fazia arroz da merenda escolar para as profissionais que almoçavam na creche. Os outros alimentos que compunham o almoço eram trazidos pelas profissionais e feitos ou esquentados por elas na cozinha da creche.

¹¹⁴Trata-se de uma espécie de picolé caseiro de baixo custo.

¹¹⁵É possível que o trabalho de Paula com vendas esteja relacionado à necessidade de melhorar a renda em decorrência do baixo salário de coordenadora pedagógica que, como já mencionado nesta dissertação, era inferior ao das professoras. Esse fato, no entanto, não justifica o tempo despendido com essas atividades em seu horário de trabalho.

reação da diretora em relação às atividades referentes à vida privada que a coordenadora pedagógica realizava no horário e local de trabalho, mesmo o tempo dedicado a essas atividades de vendas de produtos. Portanto, a situação observada conta com a convivência da diretora.

Placco, Almeida e Souza, (2011) apontam que a baixa remuneração revela a desigualdade que caracteriza as condições de trabalho dos coordenadores pedagógicos, que precisam se dedicar a outros empregos para complementar a renda. As autoras revelam que a necessidade de assumir outros empregos traz consequências negativas para a atuação desses profissionais na coordenação pedagógica. É importante enfatizar que, ao discorrer sobre as ações relacionadas à vida privada que a coordenadora pedagógica desenvolvia no cotidiano da creche “Cuidando e Pensando no Futuro,” não se pretende apontar que esta profissional era pouco responsável com seu trabalho, mas chamar atenção para realidade em que a coordenação pedagógica vem construindo seu trabalho.

Refletir sobre as citadas ações implica considerar que o trabalho da coordenação pedagógica era constituído a partir das condições de vida da coordenadora, das condições de trabalho e de formação, que inclui longa jornada, baixos salários, poucos recursos materiais, ausência de orientação e acompanhamento para planejar, avaliar e refletir sobre as atividades específicas que constitui o seu trabalho etc..

Deste modo, é possível inferir que, assim como as condições de trabalho e formação dos profissionais atuam como elementos facilitadores ou dificultadores da boa qualidade do trabalho, também suas condições de vida são importantes. Provavelmente, uma coordenadora pedagógica bem remunerada, com uma sólida formação e com uma condição de vida melhor não precisaria vender cosméticos, tampouco “dindins” na instituição, podendo dedicar-se mais ao seu trabalho e refletir sobre a necessidade de buscar meios para que as demandas da vida privada não ocupassem o espaço da vida profissional dentro do seu ambiente de trabalho.

Assim sendo, é necessário ponderar a idéia de que difíceis condições de vida e de trabalho marcavam o cotidiano de trabalho da coordenadora pedagógica na creche pesquisada. Além disso, pode-se inferir que talvez a coordenadora ocupasse tanto o seu tempo de trabalho com atividades referentes à vida privada por não saber muito bem e/ou não saber fazer bem o que deveria realizar como coordenadora, bem como por não ser cobrada em relação a isso, pela direção da instituição e pela SME.

7 O TRABALHO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA CRECHE PESQUISADA: A PERSPECTIVA DA COORDENADORA E DAS PROFESSORAS

Este capítulo destina-se a apresentar a perspectiva de Paula (coordenadora pedagógica), Maria, Francisca, Patrícia e Mônica (professoras) sobre o trabalho da coordenação pedagógica e a relação deste com as práticas pedagógicas das professoras.

Os dados foram construídos, essencialmente, a partir das falas dessas profissionais, trazidas, basicamente, nas entrevistas realizadas com elas. Além disso, foram consideradas situações registradas a partir das observações que retratam o cotidiano de trabalho da coordenadora pedagógica.

É relevante mencionar que a observação e a reflexão acerca do que pensam a coordenadora pedagógica e as docentes sobre o trabalho da coordenação pedagógica levaram em consideração o contexto social, histórico e político em que está inserida a instituição, bem como as condições de trabalho e os processos formativos (formação inicial e continuada) dessas profissionais.

7.1 A perspectiva da coordenadora pedagógica

O depoimento de Paula sobre o objetivo da coordenação pedagógica em uma instituição de Educação Infantil enfatiza a importância da atuação da coordenadora pedagógica como sujeito central na instituição, aquele responsável pelo andamento do trabalho. A ênfase na centralidade da coordenadora, no entanto, parece indicar a atuação isolada dessa profissional, isto é, pouco relacionada com o papel da diretora e das professoras e dos demais profissionais da instituição. Essas ideias podem ser percebidas no trecho de sua fala:

O objetivo é fazer com que todo o andamento da escola, todo planejamento e andamento dê certo. Quer dizer, o coordenador pedagógico¹¹⁶ ele é o papel principal, no meu ver, ele é o papel principal de uma instituição. Ele é o coração da instituição, não discriminando, desfazendo da diretora, nem dos professores, mas é porque o trabalho começa a partir dali, do coordenador pedagógico.

¹¹⁶Ao longo deste capítulo, são trazidos diversos depoimentos da coordenadora pedagógica e das professoras, em que ora identificam o profissional que assume a coordenação pedagógica e os professores no masculino (coordenador pedagógico; ele) e ora os identifica no feminino (coordenadora pedagógica, ela) e algumas vezes no mesmo depoimento usam tanto o masculino como o feminino. No texto relativo à análise de suas falas, será empregado o feminino quando fizer referência aos sujeitos concretos (coordenadora pedagógica e professoras) e nas referências gerais, conforme vem sendo feito ao longo desse trabalho, será usado o masculino genérico ou o feminino, conforme o contexto.

Paula faz referência, também, à presença de objetivos de natureza organizacional e relacional, focados especialmente na pessoa da coordenadora. Ao destacar, porém, a necessidade de a coordenadora pedagógica construir uma relação harmônica com as professoras, os limites e possibilidades dessa relação não se explicitam. De tal modo, se desconhece que estratégias seriam adotadas para constituir tal relação com as professoras. O depoimento a seguir ilustra essas ideias:

A coordenadora pedagógica, ela tem que saber conquistar os professores, botar os professores... Como é que eu posso dizer? Chamar os professor pra junto de você, né? E saber fazer. Você [o coordenador] tem que conquistar o professor e fazer com que o trabalho seja realizado. Porque através da conquista que o coordenador tem com o professor, aí tudo começa a dar certo. O andamento da escola vai começar a se encaminhar.

Interessa ressaltar que a resposta de Paula parece considerar, apenas, as professoras como foco do trabalho da coordenação pedagógica, uma vez que as crianças e famílias não são mencionadas. Autores como Saitta (1998), no entanto, se referem a aspectos sobre os quais se desenvolvem o papel e o plano de intervenção do coordenador pedagógico na Educação Infantil, que se articula em torno de elementos que integram ações voltadas para as crianças, docentes e família. Assim, por exemplo, a organização global do atendimento às crianças implica o trabalho com as competências profissionais dos educadores relativas a conhecimentos sobre a primeira infância, a respeito do confronto entre pais e educadores e a estruturação da relação entre adultos e crianças etc.

Em relação à forma por meio da qual Paula argumenta que a coordenação pedagógica conseguirá alcançar o objetivo do seu trabalho, mencionado no depoimento anterior, esta se restringe à necessidade de realização de planejamento para tal. Isto pode ser percebido nos trechos de sua fala:

O que [a coordenadora] precisa é do planejamento, principalmente. Tem que haver o planejamento, tem que fazer o planejamento, porque se ela [a coordenadora] não planejar, não tem como o objetivo ser alcançado não.

Paula enfatiza a necessidade de a coordenadora pedagógica ter conhecimento para contribuir com o alcance desse objetivo. Parece compreender, todavia, que o acesso ao conhecimento ocorre mais em função da própria experiência de coordenar, que possibilita o acesso aos saberes requisitados no trabalho cotidiano, do que em estudos realizados durante a formação acadêmica e posteriormente. Entretanto, ao mesmo tempo em que restringe o valor da formação acadêmica, ela ressalta a importância da leitura de teóricos que são referência na área da Educação Infantil como forma de subsidiar o trabalho da coordenadora junto aos

professores. É notável uma percepção fragmentada, contraditória e insegura, entre teoria e prática, que oscila entre a valorização do exercício prático e a valorização do estudo. Além disso, Paula parece não confiar na formação acadêmica, nos conhecimentos adquiridos nessa formação, pois indica considerá-los insuficientes, preferindo buscar os conhecimentos que considera mais pertinentes para ajudá-la a desempenhar bem a sua função. O próximo registro transcrito expressa isto:

[Precisa] de conhecimento. Ela [coordenadora] tem que ter conhecimento. Não é só ser formado não, porque eu me formei, porque várias pessoas podem muito bem ser formada e não tá apta para assumir uma coordenação. Então ela [coordenadora] tem que ter o conhecimento de todo o trabalho pedagógico da escola, tem que ter o conhecimento do que é o planejamento, do que é uma reunião, saber lidar com os professores, saber lidar com os pais e conhecimento também pedagógico. Ler livros, através dos livros, você [coordenadora] tem as orientações também, tira suas dúvidas. Então, de uma forma geral, tem que ter o conhecimento das teorias dos filósofos, né, o Piaget, né, o Vigotski, o Wallon, porque através das teorias deles, dos filósofos que você vai lendo, vai tendo o conhecimento, você também já vai na reunião com o professor, você já vai passando aquilo ali pra ele, você já vai passando o conteúdo, dando o debate, entendeu? Aí, naquele debate, você vai também adquirindo um novo aprendizado.

Ao analisar o depoimento da coordenadora pedagógica, tem-se a impressão de que ela reduz a teoria à sua aplicabilidade na prática, e que ela considera que sua principal atribuição seria o “repasso” desta teoria aos professores. Micarello (2003), ao discorrer acerca da formação de profissionais da Educação Infantil tendo como foco a relação teoria e prática, compreende que, para que o acesso à teoria provoque mudanças na prática, é necessário que os sujeitos elaborem uma reflexão crítica acerca dos pressupostos teóricos, bem como a respeito dos desafios que se colocam na prática. Assim, o "poder transformador" da teoria relaciona-se fundamentalmente com essa possibilidade e não com um simples “repasso” de algumas ideias, como Paula parece acreditar.

Ao ponderar sobre sua formação, Paula, anuncia que a formação inicial não é suficiente para o exercício da função de coordenadora pedagógica e de professora, bem como indica a ausência de uma formação específica para trabalhar na coordenação pedagógica no curso de Pedagogia. Além disso, aponta uma distância entre as aprendizagens construídas no referido curso e os conhecimentos necessários para sua atuação na coordenação pedagógica¹¹⁷, explicitando que a aprendizagem da função é construída tanto por meio da

¹¹⁷Alves (2007) também observou no discurso das coordenadoras pedagógicas a carência de estudos sobre a área no curso de Pedagogia e a necessidade de iniciativa e esforço pessoal para suprir a carência de estudos específicos sobre essa função e a Educação Infantil durante o curso de Pedagogia. Vale lembrar que apenas em 2006 passou a ser obrigatória a inclusão de disciplinas teóricas e práticas da área de Educação Infantil nos cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006).

participação em cursos diversos e de estudo, como na própria ação de coordenar, ou seja, por meio da experiência vivida na própria ação. A transcrição seguinte é representativa dessas posições:

[...] eu estudei o Pedagógico, depois eu fiz a Pedagogia, né? [...] Mas nem no Pedagógico e nem na formação da Pedagogia, você não sai pronto, [...] formado para assumir uma coordenação, uma sala de aula, não. Ela [a formação] prepara você, agora você tem que ir atrás de outros conhecimentos, você tem que fazer cursos, tem que ler os livros, entendeu? E [com] a sua experiência também no dia a dia você vai procurar fazer o seu trabalho, procurar fazer o melhor, procurar dar o melhor. Se você errar (é comum que você erre), você procura consertar no outro dia, pra você não tá sempre cometendo o mesmo erro. [...] Então, é assim, quando você tiver com dúvida você vai procurar a fonte mesmo que lhe dê a explicação, mas não você tá sempre cometendo o mesmo erro, fazendo a coisa errada. Não, você tem que procurar, porque na Pedagogia você não sai formada, já pronta, que aprendeu tudo não, apenas você se formou naquele título, né? Mas você tem que procurar outros conhecimentos.

É importante destacar que a coordenadora pedagógica aponta dois aspectos importantes sobre a formação inicial, a saber: 1) a precariedade do curso de nível médio ou superior, que, embora forneça o título que possibilita o exercício da profissão, muitas vezes não oferece a formação adequada; e 2) os saberes da prática são muito importantes na formação do profissional. Além disso, expressa o desejo de buscar conhecimentos que ajudem a não persistir errando.

Tratando da relevância da formação inicial dos profissionais da Educação Infantil, Alves (2007) denuncia que, diante da inadequação ou insuficiência da formação inicial, a atuação profissional nessa área pode se cumprir em um processo de ensaio e erro, sendo orientada por saberes, concepções e habilidades adquiridas em diversas situações de vida, norteadas muitas vezes pelo senso comum. A autora enfatiza, ainda, que a formação de professores precisa contemplar estudos específicos sobre Educação Infantil, a infância e sua história, a aprendizagem e o desenvolvimento infantil e a coordenação pedagógica no campo da gestão escolar, abrangendo a área da supervisão escolar, função ligada à origem da coordenação pedagógica.

Ao ser levada a refletir acerca da diferença entre o trabalho de uma coordenação pedagógica do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, Paula pensa que a distinção situa-se na relação entre educação e cuidado. Considera que na Educação Infantil predominam o cuidar e o educar, enquanto no Ensino Fundamental há ênfase apenas no educar.

Embora aponte que a responsabilidade das profissionais que assumem essa função nessas duas etapas da educação basicamente não se diferencie, menciona diferenças entre o

trabalho realizado pela coordenação pedagógica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental:

É, é diferente. Eu acho que a diferença há, porque na Educação Infantil a gente tem que trabalhar o cuidar, né? O cuidar e o educar. No fundamental ela [coordenadora] só trabalha mais só o educar mesmo, só o ensinar mesmo. Mas a responsabilidade é a mesma. No fundamental, ela [coordenadora] vai se preocupar mais só na questão do planejamento e das aulas com as professoras e na instituição de Educação Infantil, principalmente em creches [a coordenadora] tem que tá atenta pra tudo, tudo. Tudo que tá acontecendo. Principalmente em creche em período integral, onde as crianças passam o dia, a coordenadora não pode se preocupar só em tá vendo o que a professora tá dando, se o menino tá ali fazendo tarefa, se o menino tá ali brincando, se a professora aplicou atividade não. Eles [as crianças], quando eles passam o dia todinho na creche, aquilo ali é... a creche é a segunda casa deles. Então a coordenadora tem que tá atenta pra tudo, tudo, tudo na criança. Tem que se preocupar em dá a medicação, tem que se preocupar se o menino tá doente ou não tá, se a criança teve febre ligar pro pai, pra mãe pra vim buscar se a febre não passar. Então a diferença que tem é essa daí, porque na Educação Infantil o trabalho é mais... É mais... Como é que se diz? É mais árduo, né? A coordenadora tem que tá atenta pra tudo e tem uma responsabilidade muito grande com as crianças.

É interessante observar que a presença, no depoimento de Paula da expressão “a gente” expressa que, ao conversar sobre a coordenação pedagógica, ela parece usar como referência principal sua experiência como coordenadora pedagógica na creche. É relevante, pontuar, ainda, que sua fala expressa grande ênfase nos aspectos relativos ao cuidado com a saúde das crianças.

Vale ressaltar que o tema educar e cuidar aparece com algumas contradições. Embora mencione a necessidade da Educação Infantil trabalhar o cuidado e a educação, ao longo do depoimento, Paula expõe posições que anunciam uma compreensão fragmentada e restrita sobre esses dois aspectos. Assim, ao destacar atuações da coordenadora pedagógica de creches, sugere que ações mais ligadas a processos cognitivos (o que a professora desenvolve junto às crianças: tarefas e brincadeiras) não devem ser o alvo único de atenção da coordenadora pedagógica, como se elas não integrassem aspectos relacionados ao cuidado. Também a ideia de que a coordenadora do Ensino Fundamental precisa se ocupar apenas da educação é dominante em sua resposta. Assim, a fala de Paula sugere certa confusão conceitual acerca do cuidado e educação da criança¹¹⁸.

Segundo Campos (1994a, p. 35), os contemporâneos conhecimentos sobre cuidado são utilizados “[...] para incluir todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessárias ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, ‘cuidar’, todas fazendo parte integrante do que chamamos de ‘educar’.”

¹¹⁸Kramer e Nunes (2007) destacam que a confusão conceitual sobre cuidado e educação presente no discurso de vários profissionais da Educação Infantil também é identificada em textos legais e acadêmicos.

Barbosa (2009, p. 69), por sua vez, analisa que as ações de cuidado e educação de modo integrado asseguram tanto os direitos relacionados “à proteção da vida, à participação social, cultural e política, mas também aos direitos universais de aprender a sonhar, a duvidar, a pensar, a fingir, a não saber, a silenciar, a rir e a movimentar-se.”

Nesse sentido, Cerisara (2004) faz alguns questionamentos em relação à dicotomia entre cuidar e educar: Se a função da Educação Infantil é educar e cuidar de forma indissociável, esta proposição referencia que tipo de práticas junto às crianças pequenas? Pode-se dizer que este objetivo fez avançar a compreensão da natureza educativa de creches e pré-escolas? Até onde vão a educação e o cuidado? Onde começam um e o outro? Será que educar já não contempla o cuidar? Quais benefícios e prejuízos a declaração “educar e cuidar de forma indissociável” têm originado para o trabalho com as crianças em creches e pré-escolas?

Barbosa (2009), ao discorrer sobre a indissociabilidade entre cuidar e educar, considera também que o reconhecimento da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, desde a LDB/1996, tornou necessário pensar e questionar sua especificidade para demarcar, tanto sua “identidade” e seu espaço nas políticas públicas e na Educação Básica, como para provocar mudanças nas concepções que marcavam o atendimento em creche e pré-escola, contribuindo para retirar a creche da assistência social e a pré-escola da “preparação para o ensino fundamental.” Nesse contexto, segundo Barbosa (2009), foi preciso ressaltar e insistir na indissociabilidade entre educar e cuidar, como tática política para vinculá-los, redimensionando a educação das crianças.

Nesse cenário, embora haja consensos entre pesquisadores da área sobre a indissociabilidade do cuidado e educação (CAMPOS, 1994a; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2001), Barbosa (2009, p. 69) entende que:

[...] os consensos apontam também para algumas críticas ao uso do binômio educar e cuidar. Se insistirmos na afirmação das duas palavras, sugerimos que essas ações sejam separadas e possam ser cumpridas por diferentes profissionais, legitimando a existência de um professor e um auxiliar. Os professores, ocupados com o caráter instrucional: contar histórias, fazer trabalhos, enquanto, no âmbito da assistência, o auxiliar envolvido com as trocas de roupa, a alimentação e a saúde.

Assim, pontua que alguns autores recomendam o uso da expressão “cuidados educacionais,” considerando que isso talvez contribua para o entendimento da indissociabilidade entre cuidar e educar. Nessa perspectiva, menciona que “ações como banhar, alimentar, trocar, ler histórias, propor jogos e brincadeiras e projetos temáticos para se

conhecer o mundo são proposições de cuidados educacionais, ou ainda significam uma educação cuidadosa.” (BARBOSA, 2009, p. 70).

Ainda conforme Barbosa (2009, p. 68), “[...] a recorrente presença desse binômio na Educação Infantil, ao longo dos últimos vinte anos, promoveu tanto a consolidação de algumas concepções, quanto constituiu disputas e também problematizações.”

Assim, educação e cuidado é um tema em discussão na área, mas não há, ainda, uma posição hegemônica. Por outro lado, há o posicionamento segundo o qual é uma especificidade da Educação Infantil que a educação e o cuidado são indissociáveis.

Interessa pensar, ainda, que a coordenadora pedagógica da creche pesquisada utiliza o argumento de que as crianças identificam a creche com sua casa para justificar a necessidade de maior empenho e compromisso da coordenadora pedagógica da Educação Infantil com o trabalho que desenvolve em relação aos cuidados com elas, o que pode sugerir uma compreensão ambígua entre a função materna e de coordenadora pedagógica da Educação Infantil.

Cerisara (2004), ao destacar alguns desafios e problemas que os profissionais de creches e pré-escolas se deparam, menciona a ambiguidade entre as funções materna e de professora, dada a predominância feminina assumindo a docência na Educação Infantil. Segundo a autora, este fato tem gerado desvalorização e esvaziamento do conteúdo profissional da carreira, constituindo-se em um dos impasses implicados na construção da Pedagogia da Educação Infantil.

Quando indagada sobre o que acha do seu trabalho na creche “Cuidando e Pensando no Futuro,” a coordenadora pedagógica coloca a ideia de amor à profissão e às crianças como um referencial importante para sua permanência na profissão e para a sua atuação, como expressa a seguir:

Eu acho ótimo (sorri). Eu gosto muito do meu trabalho. Se eu não gostasse, na verdade, se eu não gostasse, eu já tinha saído há muito tempo. Mas eu digo assim: “A gente tem que ter amor pelo que a gente faz, né?” Você num pode trabalhar no pensamento de ganhar o dinheiro. O salário que a gente ganha não paga o trabalho que a gente tem todinho, esse tempo todo, mas a gente trabalha porque gosta mesmo. Eu gosto muito dessa minha profissão, eu gosto muito lá da creche, gosto dos meninos [crianças] eu tenho amor... pelos bichinhos [crianças]. E eu gosto dos bichinhos, gosto da professoras e gosto de todo o trabalho que é desenvolvido. Tem hora que a gente tem assim uns aborrecimentos da gente, né, que isso é normal, porque as coisas não são como você quer que seja. Mas a gente tem que saber levar e eu, no final de tudo, eu me sinto bem, eu me sinto realizada. Eu sei que eu tô fazendo um trabalho bom, eu tenho certeza que as professoras gostam também do meu trabalho com elas.

Ao mencionar, em primeiro lugar, o amor por seu trabalho e pelas crianças como justificativa para sua permanência e satisfação na profissão a coordenadora parece não incluir a necessidade de condições materiais e humanas para o desenvolvimento do seu trabalho na creche, tais como remuneração digna, carga horária e acesso a processos formativos continuados. Assim, as condições de trabalho não são citadas, tampouco assinaladas como fatores que podem dificultar sua realização pessoal e profissional¹¹⁹.

Segundo Oliveira-Formosinho (2008, p. 162), o desenvolvimento profissional abrange a integração de conhecimentos, funções e sentimentos. Assim, de acordo com a autora, “[...] os saberes se integram com os afetos para nutrir a paixão de educar as crianças de hoje, cidadãos de amanhã.” Convém lembrar, todavia, que a presença isolada do amor como doação e justificativa para atuação docente na Educação Infantil se torna um fator de desprofissionalização do trabalho, encobrindo a necessidade de investimentos em formação específica e valorização profissional. Ao mesmo tempo, oculta as contradições que degradam o trabalho dos professores, cada vez mais precarizado (ALVES, 2007).

Vale ressaltar que, apesar da confiança da coordenadora pedagógica na qualidade do trabalho que desenvolve junto às professoras, o conteúdo das entrevistas das docentes, que será abordado na próxima seção, revela que elas consideram que sua atuação no dia a dia da creche pesquisada não atende às suas necessidades. Portanto, não parece haver muita sensibilidade da coordenadora em relação às demandas das professoras e às suas avaliações.

A certeza do seu empenho em procurar fazer um bom trabalho também é expressa pela coordenadora pedagógica, ao ponderar sobre os objetivos do seu trabalho no cotidiano da creche:

O que eu espero alcançar eu estou alcançando, cada dia. Cada vez mais eu estou aprendendo, aliás, todo dia nós estamos aprendendo, né? Você não pode dizer assim: “Eu já sei tudo, eu já sei tudo, [...] do jeito que eu fiz uma coisa agora tá bem feita, porque eu já sei tudo mesmo, já passei tudo pras professoras.” Não. Você está sempre aprendendo e o que eu quero alcançar é um dia quando eu sair de lá [da creche], eu sair assim de [...], digamos, de alma lavada, com um objetivo de que eu fiz um bom trabalho ali. Que o que vale é o seu nome, né? É tão feio você já ter trabalhado vários anos num canto e os outros pegar e falar mal de você! “Ah, aquela coordenadora, aquela ali não sabe de nada não, aquilo ali num faz um bom trabalho não, aquilo ali é chata demais, só sabia exigir [...]” A gente tem que sentir... Um dia, quando eu chegar a sair dali [da creche], eu saber que eu realizei um trabalho bom, que eu aprendi muita coisa também com as professoras. A gente tá sempre assim, aprendendo.

¹¹⁹Na pesquisa de Alves (2007), o amor à profissão e a identificação com as crianças também são apontados pelas coordenadoras pedagógicas como eixo central do trabalho que realizam.

A análise do seu depoimento revela que uma das suas preocupações bastante presentes é ser reconhecida como uma boa profissional e ter a amizade das colegas professoras no lugar de ser apontada como “chata e exigente.” Não menciona, contudo, nenhum objetivo do seu trabalho na creche, mas o confunde tanto com a aprendizagem que afirma realizar no dia a dia quanto com o desejo de reconhecimento pelo trabalho que há muitos anos desenvolve na creche. Assim, são percebíveis incertezas e indefinições em relação ao objetivo do seu trabalho, o que evidencia a fragilidade dos conhecimentos da coordenadora pedagógica acerca do seu papel e clareza a respeito dos objetivos de sua função em uma instituição de Educação Infantil.

É importante pontuar que, embora seja bastante compreensível o desejo de Paula em ser querida pelas professoras, e que realmente uma relação amistosa pode facilitar a promoção de melhorias na prática pedagógica, chama a atenção o peso que isso assume em seu depoimento.

Saitta (1998, p. 114) destaca que “[...] existe uma estreita conexão entre o papel e as tarefas de uma coordenação pedagógica e os objetivos que mantêm o serviço creche.” Argumenta que, se o caráter educacional da creche se fundamenta “na organização do serviço,” “no projeto educacional realizado” e “nas competências profissionais dos professores,” estes são aspectos sobre os quais se desenvolvem tanto o papel como o plano de intervenção do coordenador pedagógico.

Na compreensão de Paula, as funções específicas de uma coordenadora pedagógica da Educação Infantil centram-se mais na coordenação, planejamento, acompanhamento e orientação ao trabalho das professoras:

Coordenar e planejar. Ela [coordenadora] tem que coordenar e planejar todo o desenvolvimento do trabalho e também tem que se preocupar no desenvolvimento da criança, como é que tá sendo feito o trabalho pelas professoras. Como é que a professora tá fazendo o trabalho com os meninos, entendeu? Então, tem que se preocupar com o desenvolvimento da criança, o que é que a criança tá aprendendo, o quê que ela tá deixando de aprender, tem que planejar as aulas, fazer o planejamento mensal, para que tudo vá correndo bem, fazer reuniões também, tem que se preocupar em fazer reuniões com os professores, com os pais. O coordenador tem por obrigação orientar o professor, se tiver alguma falha, né, ele tá ali pronto pra ajudar o professor, e tá acompanhando, né? Ele tem que tá acompanhado o trabalho do professor e o desenvolvimento da criança, o aprendizado da criança.

Ela parece notar o trabalho da coordenação pedagógica junto às professoras numa perspectiva de controle, destacando a supervisão da prática pedagógica que está sendo desenvolvida pelas professoras junto às crianças, embora também se refira ao seu papel de

orientar e auxiliar os professores. Menciona também a preocupação com as aprendizagens e o desenvolvimento da criança, assim como a realização de reuniões com professores e pais.

Ao analisar a resposta de Paula é visível, ainda, o fato de que ela atribui grande importância ao planejamento do trabalho que será desenvolvido junto às crianças, abrangendo o planejamento das aulas, o planejamento mensal, o acompanhamento ao desenvolvimento das crianças e a realização de reuniões com professoras e pais.

É possível aprender no depoimento da coordenadora pedagógica o que é enfatizado por Dahlberg, Moss e Pence (2003) sobre a forma técnica por meio da qual muitas vezes a professora de Educação Infantil está sendo vista, de modo que, precisa garantir a produção competente dos resultados da instituição, como por exemplo, oferecendo suporte ao desenvolvimento da criança para que ela alcance os padrões assentados para cada idade.

Cabe observar, aqui, a menção na fala da coordenadora pedagógica aos três sujeitos da educação: as professoras, as crianças e suas famílias, o que pode indicar uma percepção mais abrangente do trabalho da coordenação pedagógica, não restrita apenas aos professores, únicos sujeitos mencionados pela coordenadora, ao ponderar sobre os objetivos da coordenação pedagógica na Educação Infantil, conforme discutido no início desta seção.

Sobre as funções da coordenação pedagógica na Educação Infantil, nunca é demais lembrar que diversas pesquisas (ALVES, 2007; GOMES, 2011; WALTRICK, 2008) e estudos (BRUNO; ABREU; MONÇÃO, 2010; SAITTA, 1998; ZUMPARO; ALMEIDA, 2012) ratificam que são distintas e alargadas as funções que configuram o trabalho da profissional que assume essa função na Educação Infantil, a qual precisa ter como referência as particularidades do atendimento aos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas e que envolve aspectos pedagógicos, administrativos e relacionais.

Convém ponderar que as características das crianças tornam bastante abrangente o trabalho da coordenação pedagógica em creches e pré-escolas. De acordo com os estudos supracitados, algumas de suas funções específicas são: encaminhar princípios e fundamentos do trabalho pedagógico a ser desenvolvido com as crianças pequenas; articular o trabalho com as famílias das crianças, orientar e acompanhar a prática pedagógica das professoras; estimular a reflexão das docentes sobre sua prática; articular a construção e implementação da proposta pedagógica etc.

A coordenadora pedagógica considera que, na creche “Cuidando e Pensando no futuro” ela consegue realizar as funções que apontou como específicas da coordenação pedagógica na Educação Infantil (coordenação, planejamento, acompanhamento e orientação ao trabalho das professoras). A transcrição a seguir representa essa ideia:

Eu creio que sim, eu não sei a opinião das professoras, mas eu creio que sim. Eu procuro dá o melhor pra elas, acompanhar, eu procuro ver o que tá... o que realmente elas tão fazendo, se tá sendo feito o que é dado no planejamento [mensal], se os projetos estão sendo colocados em prática, eu procuro ver isso daí, sempre acompanhando elas.

Nesse depoimento, Paula revela um retorno à centralização apenas no sujeito professor e uma recorrência ao acompanhamento do trabalho das professoras, porém, numa perspectiva de controle. Nota-se em sua fala que o referido acompanhamento se restringe à verificação se as professoras estão realizando o que foi trabalhado no planejamento mensal.

Vale ressaltar que, embora em sua prática cotidiana a coordenadora pedagógica não acompanhasse o trabalho das professoras, ou seja, suas práticas pedagógicas e os momentos de planejamento semanal, conforme discutido no capítulo anterior é possível inferir que a menção ao acompanhamento às professoras ocorra em virtude da realização do planejamento mensal, uma das poucas ações pedagógicas que especificamente esta profissional realizava junto às docentes, para a qual ela estudava e planejava.

Nesse sentido, Clementi (2001, p. 55) alerta que “[...] quando o coordenador admite que sua função é acompanhar o projeto pedagógico, formar os professores, partilhar suas ações, também é importante que compreenda as reais relações decorrentes dessa posição.” Caso contrário, o coordenador corre o risco de realizar uma prática limitada ou limitante. Limitada porque, não compreendendo as dimensões de sua ação, aprecia ser imprescindível “ensinar o professor o seu fazer,” compreendendo esse fazer apenas como um conjunto de conhecimentos técnicos; e limitante porque, ao valorizar unicamente o aspecto técnico, a autoria e o engajamento do coordenador e professor no projeto pedagógico da escola são desconsiderados.

Ao expressar o que considera que não deveria ser sua função na creche, Paula tem como referência o que percebe como necessidades da instituição e das crianças. Assim, parece ver como natural que ela assuma diversos papéis, desde o de merendeira até o de auxiliar de serviços gerais, como elucida seu depoimento:

Ir pra cozinha fazer o papel de merendeira... Eu já fiz foi tudo naquela creche! Até ir pra limpeza fazer o papel de auxiliar de serviço. Eu era coordenadora pedagógica e assumia essas funções, do mesmo jeito a diretora também. A gente fazia isso por conta da necessidade, porque não tinha os funcionários, não tinha as merendeiras e a gente não podia deixar a escola parada. Aí você tinha por obrigação de ir! Como naquele dia da paralisação das meninas [merendeiras e serviços gerais]: elas foram todas pra lá [local de concentração da manifestação grevista dos funcionários referidos], aí, quer dizer, a gente não ia receber os meninos do berçário porque não ia ter as merendeiras da manhã? Isso não pode acontecer! Não é minha função, mas eu tinha por obrigação de ir pra cozinha, fazer o lanche dos meninos, fazer a merenda, fazer o almoço deles.

Diante de exposições como esta, é possível afirmar que o trabalho da coordenadora pedagógica na creche pesquisada se constitui na ambigüidade entre as diversas funções que é chamada a assumir e a função de coordenadora pedagógica.

A aceitação por realizar as atividades alheias à sua função e o sentimento de obrigação em desempenhá-las para garantir o atendimento às crianças e suas famílias, embora represente responsabilidade e compromisso com o trabalho, certamente contribuem para o precário entendimento de Paula do que de fato é sua responsabilidade enquanto coordenadora pedagógica.

Além disso, por ocupar um cargo comissionado, talvez a coordenadora tenha mais sensibilidade às possíveis cobranças da Administração Municipal para a realização dessas outras funções indispensáveis para que as crianças não deixem de ser atendidas, ao passo que as cobranças/orientações para que ela realize seu próprio papel de coordenadora podem ser menores.

Segundo Gouveia e Placco (2013), quando não se conhece e não se tem definido o campo de atuação específico da coordenação pedagógica, estes profissionais são “engolidos” por demandas diversas e pelo cotidiano. As autoras compreendem que, nesse contexto, os coordenadores não saberiam realizar o seu trabalho de outra forma e, assim, se sentem úteis na instituição.

Por conseguinte, a coordenadora pedagógica parece considerar natural a sua atuação em outras funções, não distinguindo bem o que são suas atribuições. Igualmente, parece não perceber que sua atuação em outras funções a sobrecarrega e compromete seu trabalho no campo pedagógico.

Convém ressaltar, ainda, que ao assumir responsabilidades alheias a sua função no cotidiano da creche, a coordenadora pedagógica encobre o não cumprimento do dever do Poder Público na garantia de condições para a oferta de uma Educação Infantil de boa qualidade.

Ademais, a construção de uma profissionalidade específica da coordenação pedagógica na Educação Infantil fica comprometida. De tal modo, é possível se inferir que as poucas oportunidades que seu ambiente de trabalho proporcionam para definição e atribuição de sentido coerente com seu papel como gestora pedagógica aliam-se à precária formação a que teve acesso e, certamente, contribuem para a fragilidade com que ela se refere ao objetivo de uma coordenação pedagógica na Educação Infantil, do seu trabalho na creche, assim como das funções específicas da coordenação pedagógica nessa etapa da Educação Básica.

Assim, ante um contexto em que seu papel de coordenadora pedagógica é pouco definido e compreendido, Paula compreende que seu trabalho está voltado para as crianças e para o cumprimento da legislação, como anuncia sua fala: “Pras crianças, pras Diretrizes da Educação Infantil, né? Tem as leis, né, das Diretrizes? E é voltado pro desenvolvimento da criança, pro aprendizado da criança.”

Na explicação de Paula, ainda que ela mencione seu trabalho como tendo uma relação com o cumprimento da legislação educacional, não explicita qual seriam o seu papel e as condições necessárias para isso. É importante notar, também, a menção, pela coordenadora, da presença, apenas, de um sujeito da educação, as crianças. Em outros depoimentos, houve maior ênfase no sujeito professor; todavia, as famílias das crianças foram mencionadas pouquíssimas vezes. Portanto, vale retomar aqui a idéia de que o trabalho com as famílias das crianças e o estudo sobre este tema junto aos professores compõem a especificidade do papel do coordenador pedagógico na Educação Infantil (BRUNO; ABREU; MONÇÃO, 2010).

É importante destacar a noção de que, nas diversas questões discutidas sobre o trabalho da coordenação pedagógica na Educação Infantil e a respeito do seu trabalho na creche, Paula raramente mencionou ações conjuntas voltadas para as crianças, professores e famílias. Assim, esses três sujeitos aparecem de forma pouco articulada e isolada em seus depoimentos, semelhante à forma como são realizadas as ações voltadas para eles em seu trabalho cotidiano.

Nesse contexto, é necessário avaliar que, apesar de a coordenadora pedagógica ponderar que seu trabalho está voltado para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, não foi observado em seus fazeres cotidianos o desenvolvimento de ações voltadas para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, como determinam as DCNEI/2009 (BRASIL, 2009b).

Ao ser questionada sobre as atividades que realiza no dia a dia na creche, Paula menciona tarefas diversificadas que abrangem sua participação na execução de alguns momentos da rotina. Também alude a atividades de estudo, planejamento, produção de avisos e à necessidade de estar sempre atenta ao que está acontecendo nas salas. Os trechos transcritos a seguir esclarecem essas ideias:

Na verdade, a gente já cria no psicológico da gente a rotina da gente. Você já sabe no seu psicológico tudinho o que você tem que fazer, a sua obrigação. Não precisa ninguém está mandando: “Você vai fazer isso, você vai fazer aquilo.” Não, [...], por exemplo, eu sei que todo dia minha obrigação é ir pro portão receber as crianças. Eu vou mandar uma pessoa ir receber, eu vou deixar que a [nome da diretora e da secretaria] diga: ‘Vai, Paula, pro seu portão?’.” Não! Quando eu chego lá na creche, eu tenho logo que dar uma olhada nas salas e ver se todos os professores já estão lá,

eu tenho que receber os meninos e quando o portão fecha eu tenho que dá uma olhada em todas as salas, pra saber se está tudo organizadinho. Quando eles [crianças] vão pro lanche eu tenho que dá uma olhada lá no lanche, ver quem tá comendo, quem não tá se alimentando, que tem criança que tem dificuldade de comer sozinho. Aí eu digo à professora: “Bota na boca do bichim [criança], que o bichim come.” Ai a gente vai fazendo aquele trabalho. De vez em quando você senta no seu birô pra fazer suas coisas, pra organizar o planejamento [mensal], pra organizar o aviso, uma reunião. Não falta o que fazer não! É pra organizar um projeto, é pra ler um livro, um conteúdo que falta que você vai trabalhar... Como agora, eu tenho que sentar, esses dias, pra mim fazer o estudo da palestra que eu tenho que dá pros pais. De vez enquanto você também tem que tá atenta ao que tá acontecendo nas salas, tem que dá de vez enquanto uma olhadinha.

Ao mencionar as atividades integrantes de seu trabalho cotidiano, embora, no segundo depoimento desta seção, a coordenadora tenha ressaltado o importante papel do planejamento para o alcance dos objetivos do trabalho da coordenação pedagógica na Educação Infantil, no seu dia a dia esse planejamento aparece, apenas, como uma das demais atividades que compõe sua rotina na creche. Esse cenário sugere que ela não percebe o planejamento como estratégia utilizada para organizar, refletir e sistematizar iniciativas que precisam ser encaminhadas para garantir que os objetivos do seu trabalho sejam alcançados no dia a dia, mas como uma entre tantas outras ações por ela desenvolvidas no cotidiano.

Placco (2005), considerando que o trabalho do coordenador pedagógico busca um melhor planejamento das ações pedagógicas, avalia que é necessário que este profissional seja capaz de analisar os fazeres que realiza no dia a dia, identificando quais deles podem ser aperfeiçoados ou mais bem organizados.

Nesse contexto, é importante mencionar que a coordenadora pedagógica da creche pesquisada parecer ter pouca clareza da centralidade de que deve ocupar o seu papel de coordenar a prática pedagógica das professoras e a relação dele com as crianças e suas famílias. Também é interessante expressar que sua preocupação com a alimentação das crianças não transparece em relação ao acompanhamento do que acontece nas salas de atividades, fato indicativo de que, na sua percepção acerca do seu papel junto às crianças, esse componente de atenção à saúde e bem-estar físico, já referido em várias passagens desse trabalho, parece bem mais evidente.

Convém destacar, ainda, que a fala da coordenadora pedagógica acerca do seu trabalho na creche demonstra a presença de uma rotina centrada na repetição, muito próxima do cumprimento de uma sequência de atividades pouco variáveis. Este fato, aliado ao precário planejamento das atividades que realiza, pode estar relacionado à dificuldade da coordenadora pedagógica de perceber as especificidades do seu trabalho, o que contribui para deixar de realizar algumas ações fundamentais como, por exemplo, a mediação e articulação coletiva da

construção e implementação da proposta pedagógica e dos projetos e práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição. Nesse sentido Placco (2005, p. 49), ao refletir sobre o papel do coordenador pedagógico no cotidiano da escola, lembra que

As atividades de rotina cumprem importante função, de manutenção do funcionamento da escola. Têm, no entanto, um significado contraditório, à medida que, muitas vezes, engolfam as ações dos educadores na escola, produzindo a mesmice, o desvio do olhar das necessidades dos educandos e educadores, a perda dos objetivos mais amplos, para se centrar na resposta aos movimentos e processos do cotidiano, produzindo assim, a rigidez de procedimentos que visam manter a estabilidade e, conseqüentemente, resistências a quaisquer mudanças.

A propósito da relação entre seu trabalho e as práticas pedagógicas das professoras, Paula enfatiza a importância da realização do trabalho em equipe e do estabelecimento de uma relação de parceria entre a coordenadora pedagógica e as professoras.

O professor e o coordenador tem que trabalhar junto, tem que trabalhar em equipe. Porque nem eu posso fazer um trabalho sozinha e nem o professor pode fazer o trabalho sozinho, tem que ter sempre a parceria, entendeu? Tem que está sempre numa concordância. O coordenador tem que está orientando o professor, o professor tem também que está em concordância com o coordenador, né? Tem que haver sempre essas duas parcerias. Tem que está sempre trabalhando em equipe.

Assim, na perspectiva de Paula, oferecer subsídios à atuação das professoras é uma das dimensões que compõem a necessária relação de parceria entre coordenadora e professoras. No entanto, mesmo Paula afirmando a impossibilidade do professor e da coordenadora pedagógica realizarem seus trabalhos sozinhos, na prática, isso é o que mais acontece no cotidiano da creche “Cuidando e Pensando no Futuro.” Como visto no sexto capítulo, os momentos de orientação e acompanhamento ao trabalho das professoras eram quase inexistentes. Igualmente as ocasiões de trabalho coletivo, que só aconteciam uma vez por mês, no planejamento mensal, eram organizados e planejados solitariamente pela coordenadora pedagógica, e seu caráter coletivo era quase inexistente, conforme discutido, também, no sexto capítulo.

Assim, é importante ressaltar que apesar de todo destaque que se confere, no plano do discurso e da legislação, ao trabalho coletivo orientado por princípios democráticos, na dinâmica cotidiana do equipamento educacional pesquisado, prevalece o trabalho fragmentado, individual e solitário dos profissionais.

Segundo Alves (2007), a concepção de gestão democrática é o eixo norteador do ofício da coordenação pedagógica, sendo necessária e indispensável na construção de um trabalho coletivo, pautado na participação ativa de todos os profissionais da instituição e das

famílias das crianças nas tomadas de decisões, integrando planejamento, execução e avaliação.

Com base no depoimento da coordenadora pedagógica, é possível analisar, ainda, que ela esteja mais uma vez chamando de trabalho em equipe e relação de parceria o encontro de planejamento mensal. Esta ideia evidencia-se, também, quando a coordenadora fala sobre a forma como a relação entre seu trabalho e o das professoras repercute nas práticas pedagógicas que as professoras desenvolvem junto às crianças:

Repercuta, porque eu tenho que... que repassar [...]. Digamos assim: eu planejo uma coisa, eu planejo um projeto, aí eu tenho que repassar pras meninas [professoras], né? E as meninas tem que repassar pra quem? Pras crianças, pros alunos, entendeu?

A fala da coordenadora pedagógica leva a entender que a repercussão do seu trabalho naquele que é realizado pelas docentes restringe-se ao desenvolvimento junto às crianças, por parte das professoras, do que é planejado por ela e “passado” às docentes no encontro de planejamento coletivo. É importante analisar, aqui, que a presença da palavra “repassar” dá a entender que o momento de planejamento mensal é um evento técnico que se realiza a partir da transmissão, às professoras, de um receituário previamente elaborado pela coordenadora. Esse cenário revela uma cadeia de “repasses”: coordenação-professoras-crianças.

Assim, parece predominar no discurso da coordenadora pedagógica uma visão da professora de Educação Infantil como uma técnica, cuja função consiste em garantir a produção competente dos resultados do trabalho da instituição (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003) e do seu trabalho.

A coordenadora pedagógica considera que tem boa relação com todas as professoras, e na sua avaliação o que mais contribui para isso é a amizade, como pode ser observado no seguinte depoimento:

Eu me dou muito bem com elas. É amizade e também o companheirismo, é o acordo, entendeu? É como eu estou dizendo, o coordenador tem que ser amigo do professor, ele só não pode ser é “besta” pro professor. Mas ele tem que ser amigo do professor e, de vez em quando, quando o negócio quiser afrouxar, você dá uma “acochada.” Porque se você deixar também frouxo demais, faz como o ditado: “avacalha, avacalha o trabalho.”

Apreende-se do depoimento da coordenadora pedagógica a noção de que ela valoriza muito a amizade. Sua fala transmite, entretanto, a impressão de que a amizade é utilizada como forma de controle do trabalho docente. Assim, não se sabe em que medida essa

dimensão relacional é percebida como respeito às diferentes perspectivas e formas de atuação das professoras.

Paula assinala que nada dificulta sua relação com as professoras; no entanto, ante a pergunta sobre o que ela mudaria no seu trabalho para melhorar a relação dele com as práticas pedagógicas das professoras, ela assinala:

A diretora. Mulher, por causa que a diretora, ela é muito, [...] ela não é uma pessoa leiga, ela é muito inteligente também, né? Ela tem o conhecimento dela, mas tem coisa que ela é muito parada, Jorgiana. Ela é muito parada, é muito na dela. [...] Quer dizer, numa festa, eu sei que é obrigação minha, por exemplo: a organização da festa dos meninos [festa do Dia das crianças], a festa das crianças, reuniões, tudo isso é obrigação da coordenadora, mas a diretora também tem que tá em sintonia com a coordenadora, né? Eu acho assim, que às vezes a Suzana deixa tudo só pra mim, entendeu? Como por exemplo: na festa dos meninos, todo ano eu faço ofício, vários ofícios, eu entrego nas lojas [do bairro] pedindo doação dos brinquedos, isso eu faço bem antes, em março, por aí, eu já começo fazer. Só que teve muito contratempo esse ano lá na creche, essa falta de estagiária, eu fiquei várias vezes nas salas e eu sei que eu não tive tempo de fazer os ofícios pedindo a doação, mas custava ela fazer? Ela não fez [...]. O exemplo também é a festa do professor: se dependesse de mim, eu já teria feito a homenagem ao professor, mas eu tenho que esperar pela Suzana, a decisão da Suzana, quando é que ela vai comprar as lembranças e eu não vou me meter mais não, porque ela já disse que as lembranças das professoras ela é que vai dar. Então, se é ela que vai dar, ela veja sozinha. Ela já disse pra mim e pra Marilene “Eu que vou dar a lembrança.” Entendeu? O coordenador sabe da sua obrigação, mas o diretor também tem que está em sintonia com o coordenador, tem que está ali apoiando o coordenador.

A análise do depoimento da coordenadora revela que a relação entre ela e a diretora parecia não se caracterizar pela amizade que outrora apontou como importante recurso para o bom relacionamento com as professoras, bem como parece ser marcada pela ausência de diálogos estáveis sobre a organização e encaminhamentos do trabalho na instituição.

A fala da coordenadora pedagógica revela, ainda, o quanto a relação entre esta profissional e a diretora era difícil para ela, embora, durante as observações, parecesse ser amistosa. De fato, chama a atenção que, em um contexto marcado por tantas dificuldades, como, por exemplo, falta de professoras, estagiárias, recursos materiais básicos (como mencionado no capítulo seis), ela sugere ser a mudança de diretora que melhoraria a relação do seu trabalho com o trabalho das professoras.

Cabe observar, no entanto, que o depoimento da coordenadora aponta fatos não diretamente relacionadas às práticas pedagógicas das professoras, mas, particularmente, vinculados à organização de festas e reuniões. Ela reclama é do precário apoio da diretora no desenvolvimento destas ações que integram o trabalho da coordenação pedagógica, não

referindo a contribuições que a diretora poderia dar ao seu trabalho pedagógico junto às professoras, crianças e famílias.

Esse panorama dá a entender que a expectativa da coordenadora pedagógica em relação ao desenvolvimento de um trabalho conjunto com a diretora não é atendida, instituindo uma dificuldade no desenvolvimento de uma relação de parceria entre ela e a diretora.

Nesse contexto, é necessário referir, também, que o depoimento da coordenadora demonstra sua expectativa em relação à colaboração da diretora, a qual parece não ser do conhecimento da diretora, pois, na ocasião da entrevista, Paula manifestou preocupação em saber se a diretora teria acesso à pesquisa e saberia que ela estava insatisfeita com sua atuação. É possível levantar a hipótese de que, talvez devido à ideia de superioridade e hierarquia da diretora perante a coordenadora, a necessidade de apoio e os desejos de mudança da coordenadora pedagógica não eram socializados com ela.

Bruno, Abreu e Monção (2010) assinalam, todavia, a relevância do diretor e do coordenador pedagógico trabalharem ancorados em princípios comuns, uma vez que, como membros da gestão, precisam desenvolver um trabalho em conjunto e articulado.

Vale analisar, ainda, que o silêncio da coordenadora perante suas necessidades de apoio por parte da diretora torna necessária a menção, mais uma vez neste trabalho, do quando a ausência de uma proposta pedagógica elaborada e assumida pelo grupo de profissionais da instituição, professores, gestores e demais profissionais, bem como, pelas famílias das crianças, dificultava a construção de um trabalho coletivo, em parceria, movido por princípios comuns. Como alguns autores (ALVES, 2007; BRUNO; ABREU; MONÇÃO, 2010) já se posicionaram, a elaboração da proposta pedagógica é um importante instrumento que a coordenação pedagógica pode utilizar para articular o desenvolvimento de ações que envolvam toda a comunidade escolar, favorecendo a construção de um grupo de trabalho.

Nesse sentido, Bruno, Abreu e Monção (2010) analisam que a construção e avaliação permanente do projeto político-pedagógico é um eixo importante do trabalho da coordenação pedagógica na Educação Infantil, contribuindo para a formação da equipe e para nortear o trabalho coletivo, afinando as concepções que orientam o trabalho na instituição e definindo os caminhos necessários para o alcance de seus objetivos.

Segundo a coordenadora pedagógica, o que ela gostaria de mudar na creche “Cuidando e Pensando no Futuro” para melhorar o seu trabalho é o chamado “horário corrido” das professoras:

O horário corrido. Se eu pudesse, eu acabava com aquele horário corrido. Mulher, esse horário corrido não dá certo não. Tem sala que dá muito certo, mas tem sala que não dá. Fica aquele negócio, [quando] acontece [da] roupa de um menino ir trocada, aí a professora da tarde joga pra da manhã, a da manhã joga pra da tarde. Aí eu vou lá e digo assim: “Fulaninha [professora], olha, a roupinha do fulaninho [criança] foi trocada e a menina [professora] disse que não foi no horário delas.” Aí [a outra professora diz] “Foi porque eu deixei tudo com nome, eu deixei tudo marcadinho.” Aí eu vou lá na da tarde [falar com a professora], aí eu digo: “Fulaninha, a professora da manhã disse que não foi no horário dela, mas a roupa do bichim [criança] foi trocada.” Aí ela diz: “Mas eu só tirei tudo que já estava na sacola.” Aí, quer dizer, uma fica jogando o trabalho pra outra, dizendo que a culpa é da outra. Quer dizer, se acabasse o horário corrido e ficasse a mesma da manhã à tarde acabava com isso. Ai o quê que eu faço? Eu digo: “Então, tá certo pessoal, amanhã, mulher [professora] tu só vai sair uma hora, quando a professora da tarde chegar pra gente ver, né, quem trocou.” É assim. Aí eu converso pra gente ver quem é a culpada aí, e achar a roupa do menino.

O depoimento da coordenadora pedagógica anuncia que a preferência por mudar o horário corrido está associada às constantes situações em que precisa mediar conflitos em função do pouco diálogo estabelecido entre as professoras da mesma turma. Além disso, é interessante notar que a coordenadora foca sua atenção apenas em fatos relativos ao cuidado com as roupas das crianças, não mencionando nada a respeito da continuação do trabalho desenvolvido nos dois turnos. Este fato, mais uma vez, expressa a ausência de um grupo de trabalho em que todos os profissionais da instituição tenham clareza do sentido de estarem juntos.

Souza (2001) destaca que a existência de um grupo é fundamental para o trabalho do coordenador pedagógico, tendo em vista ele vai trabalhar na liderança de professores, sujeitos que desenvolvem um trabalho comum. A autora pondera que o trabalho com grupos sugere a atuação com as diferenças, o que equivale a lidar com os conflitos e buscar meios para superá-los. Nesse sentido, Bruno, Abreu e Monção (2010) alertam para a noção de que os educadores precisam despertar para a necessidade de cultivar atitudes constituintes do diálogo e compreensão, como ouvir e olhar atento, a comunicação cuidadosa e explicitadora, pois, caso contrário, terão muita dificuldade de constituir um grupo.

Convém ressaltar, ainda, que a observação ao depoimento de Paula supõe pouco preparo para lidar com os conflitos¹²⁰, que são parte das relações interpessoais dos profissionais na creche. Assim, é preciso garantir espaço formal, intencional e explícito para estudo das relações interpessoais na formação inicial dos coordenadores pedagógicos¹²¹, uma vez que, as relações pedagógicas e as relações interpessoais se imbricam e se implicam,

¹²⁰Este fato também pôde ser observado na seção 6.8.

¹²¹Importa lembrar que a formação inicial dos coordenadores pedagógicos acontece nos cursos de graduação em Pedagogia e em cursos de pós-graduação. (BRASIL, 1996).

portanto, a formação pedagógica precisa estar articulada à formação da pessoa (BRUNO; ALMEIDA, 2012a).

Nesse sentido, Almeida (2001) considera que saber lidar com as questões interpessoais faz parte da competência profissional de diretores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e professores. No caso específico do coordenador pedagógico, a autora entende que a adequada abordagem aos relacionamentos interpessoais é primordial, necessária e indispensável para o desempenho de suas atividades, sobretudo, porque sua função primeira é articular o grupo de professores para elaboração do projeto político-pedagógico da escola.

Além disso, a mesma autora compreende que relações interpessoais confortáveis são recursos que o coordenador pedagógico emprega para que os objetivos do projeto pedagógico sejam alcançados e destaca que conseguir que professores definam e busquem em conjunto alcançar objetivos comuns é um trabalho que não será realizado se não existir um grupo coeso, embora reconheça que a coesão é um processo lento e difícil (ALMEIDA, 2001).

7.2 A perspectiva das professoras

Na seção anterior, foi apresentada a perspectiva da coordenadora pedagógica sobre o seu trabalho e a relação dele com as práticas pedagógicas das professoras. Nesta seção, o objetivo é identificar a percepção das professoras a esse respeito, ou seja, como as docentes percebem o trabalho da coordenação pedagógica e a relação dele com suas práticas pedagógicas.

Diferentemente de Paula, coordenadora pedagógica, cujas ideias sobre o objetivo do trabalho da coordenação pedagógica em uma instituição de Educação Infantil se concentraram mais na importância da atuação da coordenadora pedagógica como sujeito central na instituição, aquela responsável pelo andamento do trabalho, sem especificar seus campos de atuação, as percepções das professoras acerca do referido objetivo são marcadas pela forte presença da função de acompanhamento do trabalho delas.

Assim sendo, segundo a professora Maria, “ela [coordenadora] auxilia o professor não é? Dando subsídios, dando idéias e também na questão de observar, acompanhar e orientar o trabalho.” Para a professora Francisca, “ele [coordenador] tem que acompanhar o trabalho do professor, né? Eu acho que o objetivo é acompanhar e ajudar o professor, porque a gente precisa de ajuda.” Também nessa perspectiva, de acordo com a professora Patrícia, “o

objetivo é está coordenando o professor naquilo que ele necessita, seja no trabalho de sala, com o aluno. Ele [o coordenador] tem que auxiliar quando o profissional precisa de ajuda, porque senão ele [o profissional] vai se perder e o professor muitas vezes precisa disso.”

É importante destacar que, nas falas das professoras, prevalece o objetivo de observar, orientar e acompanhar o trabalho docente, apontado, direta ou indiretamente como necessidade das professoras na realização de ações relativas ao seu ofício, como, por exemplo o planejamento e o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas junto às crianças.

De acordo com Giovani e Tamassia (2013), a observação às aulas dos professores, ainda é pouco praticada pela coordenação pedagógica devido às dificuldades de compartilhar o espaço de aula com o docente, que algumas vezes se acha “invadido” em sua prática pedagógica. As autoras acentuam, contudo, a necessidade da coordenação pedagógica organizar uma agenda de acompanhamento ao trabalho do professor em sala de aula, fazendo-se presente como observadora de sua prática, podendo, assim, contribuir por meio de diálogos com sua formação.

Vale observar que, mesmo que as professoras apontem como necessário o acompanhamento do trabalho docente por parte da coordenação pedagógica, fazem observações para que este acompanhamento não busque, apenas, controlar e fiscalizar, mas também orientar e auxiliar no intuito de ampliar sua qualidade. Nesse sentido, Maria percebe que:

[...] ela [coordenadora] tem esse papel de tá observando, pra ver se a gente não tá enrolando. Eu acredito que seja assim, orientar: “Ah, esse trabalho é melhor assim!” Não de querer mandar na sala, mas [no sentido] de que o trabalho seja melhor.

Igualmente, Francisca aponta:

[...] ele [coordenador] tem que acompanhar o trabalho do professor. Até mesmo pela questão... não é nem de identificar a falta não, até mesmo para ajudar, né? No avanço das crianças. Assim, tipo uma questão de avaliação, eu acho que ele tem que está presente.

Uma visão mais abrangente do objetivo do trabalho da coordenação pedagógica na Educação Infantil, não reservada apenas ao acompanhamento das práticas das professoras, envolvendo também a gestão do trabalho, embora não apareça de forma explícita e sim por meio da indicação de atividades que integram a gestão, também esteve presente nas falas de duas professoras. Desse modo, Patrícia pondera que a coordenação “dá auxílio a todos os profissionais da escola, seja o professor, seja a secretária, porque muitas vezes o secretario escolar precisa da ajuda da coordenação.” Mônica, por sua vez, afirma que

[...] o objetivo do trabalho é justamente organizar o andamento da creche, né? [...] Organizar até mesmo o trabalho dos professores né? E outras coisas. Como aqui é uma creche em tempo integral, [precisa] organizar a questão de material para as crianças, inclusive material de limpeza, alimentação... Tem todas essas coisas e, inclusive, também, organizar o trabalho dos professores; os resultados desse trabalho, como esse trabalho está sendo feito; os recursos, se tem recursos se não tem, como conseguir esses recursos. Essa é a minha visão.

Na fala de Patrícia, há uma visão da gestão do trabalho apoiada na ideia de que a coordenadora auxilia todos os profissionais da instituição. Já na perspectiva de Mônica, a gestão envolve a organização do atendimento e da parte pedagógica (acompanhamento aos professores) até a gestão dos recursos materiais necessários ao funcionamento da creche.

Os resultados da pesquisa “O Coordenador Pedagógico e a Formação de Professores: intensões, tensões e contradições” (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011) revelam que a maior parte dos professores das diferentes regiões do Brasil consideram que os coordenadores pedagógicos exercem função gestora e que seu trabalho envolve ações relativas a questões pedagógicas e planejamento, atendimento ao professor e aos pais, entre outros aspectos.

Ao se referirem ao que seria necessário para que o objetivo do trabalho da coordenação pedagógica fosse atingido, as ideias das professoras também se diferenciaram das da coordenadora pedagógica, que indicou, apenas, a necessidade de planejamento. As professoras, ao contrário, citaram a necessidade de observar, acompanhar e conhecer o trabalho das professoras. Assim, Maria afirmou: “Eu acho que ela [coordenadora] tem que está ali [na instituição] só pra isso [observar, acompanhar e orientar o trabalho do professor].” Também Francisca referiu que

Primeiro ela [coordenadora] tem que conhecer o trabalho da gente [professora], eu acho, né? Como é que você pode me ajudar em uma coisa se você não sabe da minha necessidade? Se você não trabalha junto comigo, não interage comigo, você jamais vai conhecer meu trabalho também. Eu acho que esse acompanhamento é fundamental para saber como é que as atividades estão sendo realizadas, né?

A observação das falas das docentes permite ponderar que Maria defende a ideia de que a coordenadora tem que estar na instituição apenas para orientar e acompanhar as professoras¹²². Já Francisca destaca que a coordenadora precisa conhecer o trabalho das professoras, observar suas necessidades, interagir com elas para alcançar dados sobre o

¹²²Isso nem sempre é fácil; no entanto, como Campos e Aragão (2012) apontam, embora o cotidiano do coordenador pedagógico seja carregado de situações emergentes e pontuais, cabe a este profissional organizar o tempo de seu trabalho na escola para o desenvolvimento de ações pedagógicas planejadas.

trabalho docente que lhe possibilite orientá-lo. Aprende-se do discurso da professora que o acesso a esses dados se torna possível por meio de acompanhamento.

Para Zumpano e Almeida (2012), o acompanhamento por parte do coordenador pedagógico ao trabalho docente possibilita o estabelecimento de uma parceria em que cada um (coordenador e professor) atualiza o que há em potência no outro. De acordo com esses autores, o estabelecimento de uma parceria entre esses profissionais, referenciada em princípios de troca de experiências e complementaridade de ações, marcada pelo olhar atento e a escuta ativa do coordenador pedagógico sobre o trabalho realizado pelo professor, considerando seus saberes, afetos e cognição, reflete a vontade do coordenador pedagógico de compreender os professores que acompanha. Segundo os autores supracitados, dessa forma, o coordenador pedagógico ajuda os professores a dar sentido ao que ainda não foi observado em suas práticas.

A necessidade de a coordenadora pedagógica estar atenta a todo o funcionamento da instituição, de mediar conflitos, de comunicar a todos os profissionais os objetivos do trabalho e de ter conhecimento teórico sobre o processo de ensino-aprendizagem, também foi percebido pelas docentes como algo necessário para que este profissional alcance os objetivos do seu trabalho:

Ele [coordenador] tem que está de olhos atentos, primeiro, a tudo. É porque muitas vezes tem profissional que atrapalha o outro, aí começa o conflito entre dois profissionais. Por exemplo, o profissional [professor] tá fazendo uma atividade, certo? Aí chega uma pessoa da limpeza e quer fazer a limpeza naquele momento, aí começa o conflito e o coordenador precisa intervir e dizer que isso não pode. Na comunicação, ele [coordenador] tem que está aberto com todos para explicar que o objetivo tem que está voltado para criança. Por exemplo, se eu quero a minha creche com índice lá em cima, eu vou tentar que todos os funcionários estejam direcionados para a criança, seja na hora do banho, seja na hora do lanche, seja na hora das atividades e tudo, tudo. Seja rotina ou não, tem que ser direcionado a essa criança, o objetivo é ela. (PATRÍCIA).

Eu acho que são necessárias duas coisas. Primeiramente, conhecimento teórico em relação ao processo de ensino-aprendizagem, como é que se dá no caso da creche o processo de ensino-aprendizagem da Educação Infantil, desde a criança de meses, que é a criança que a gente recebe aqui, que é de 7 meses, até o Infantil IV, que são crianças de 4 anos. Como é que se dá o desenvolvimento dessas crianças, como é que se dá a aprendizagem dessa criança, o que é necessário para que elas aprendam, né? Como é que este trabalho pode ser feito. Porque eu acredito que, se não houver esse conhecimento, fica uma coisa muito senso comum, fica uma coisa sem sentido. E outra coisa também é o senso de organização. Por exemplo, planejar quantas reuniões eu tenho que fazer por mês e cumprir com isso, a organização do material, o quê que pode ser disponibilizado durante esse mês. Então, eu acho que é necessário essas duas coisas: conhecimento teórico, senso de organização, bom senso e, acima de tudo, profissionalismo, fazer o que tem que ser feito pelo bem da empresa, pelo bem da instituição e pelo bem das crianças, acima de tudo. Isso é profissionalismo. Eu acho que isso aí é fundamental pra qualquer trabalho. (MÔNICA).

É importante analisar que Patrícia anuncia considerar que uma comunicação eficaz da coordenadora, de que o objetivo do trabalho da instituição e de todos está voltado para o atendimento das necessidades das crianças e para garantia de uma educação de boa qualidade, poderia evitar conflitos entre os profissionais e, especialmente, o alcance deste objetivo¹²³.

Mônica, por sua vez percebe, ainda, a presença de aspectos pedagógicos, administrativos e relacionais como necessários para que o objetivo do trabalho da coordenação pedagógica seja atingido. Em consonância com a proposição de Mônica, estudos (ALVES, 2007; BRUNO; ABREU; MONÇÃO, 2010; ZUMPARO; ALMEIDA, 2012) registram que o trabalho da coordenação pedagógica abrange aspectos pedagógicos, administrativos e relacionais, como já aludido ao longo desta dissertação.

A respeito dos aspectos pedagógicos, a professora enfatiza a necessidade de conhecimento teórico sobre o processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, ressaltando a necessidade de conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e as formas de promovê-lo. A análise do relato da professora permite constatar que, se referenciando nas diferentes faixas etárias atendidas na instituição pesquisada, ela considera imprescindível a coordenadora pedagógica conhecer como ocorrem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças em cada momento da vida para o alcance dos objetivos do trabalho dessa profissional, sobretudo, para que o trabalho pedagógico não seja orientado com base no senso comum.

A propósito dos aspectos organizacionais, Mônica aponta como indispensável o planejamento das ações que integram o trabalho da coordenação pedagógica. Quanto aos assuntos relacionais, a professora faz referência à necessidade de profissionalismo por parte da coordenadora pedagógica. Sobre essa temática, Mônica menciona, ainda, que “é necessário separar as questões pessoais, de questões profissionais, não fazer o seu trabalho baseado em questões pessoais, mas colocando o que deve ser feito, o quê que tem que fazer, sem olhar porque é meu amigo.” Assim, a docente destaca ser preciso garantir que a amizade não interfira nos encaminhamentos que a coordenadora pedagógica precisa fazer para o desenvolvimento do trabalho da instituição.

¹²³Nesse sentido, Placco (2005) entende que a possibilidade de emergência de uma nova prática docente, em que movimentos de consciência e compromisso se estabeleçam e se ampliem juntamente com uma nova forma de gestão e uma nova prática docente, só ocorre quando uma legítima comunicação e uma integração entre os sujeitos do processo educacional acontecem.

A necessidade de profissionalismo por parte da coordenadora pedagógica como forma de garantir o alcance dos objetivos do trabalho da coordenação pedagógica igualmente foi mencionado por outras professoras:

O coordenador tem que ter uma posição, assim, de profissional e saber exatamente qual é o papel dela. Ela tem que saber: “Ah, eu estou aqui pra isso, não estou aqui de enfeite.” Tem que ter muito profissionalismo, saber lidar com o grupo de professoras. (MARIA).

Então você [coordenadora] não pode avaliar o meu trabalho porque eu sou bonitinha, porque eu sou boazinha com você. Eu acho assim: que você [coordenadora] não tem a menor obrigação de gostar do professor, de sorrir e gostar não, porque na escola sua obrigação [da coordenadora] é avaliar a atividade do professor como professor. (FRANCISCA).

Na perspectiva de Maria, parece ser considerado que o conhecimento do seu papel por parte da coordenadora é essencial para que ela tenha uma posição profissional. Francisca, por sua vez, pondera que a coordenadora precisa avaliar o professor pelo seu trabalho e não pela afeição que sente ou não por ele.

A partir das falas das professoras, nota-se que elas apontam aspectos distintos que precisam ser considerados para o objetivo do ofício da coordenação pedagógica ser atingido. Vale ressaltar, contudo, que a necessidade de acompanhamento do trabalho das professoras e de profissionalismo esteve muito presente.

A respeito do que a coordenadora pedagógica precisa para contribuir com o alcance do objetivo do seu trabalho, de forma semelhante ao que a coordenadora pedagógica assinalou, todas as professoras ressaltaram que ter conhecimento e estudar é fundamental para isso. As falas a seguir expressam como cada professora pensa a esse respeito.

Ela precisa ter uma bagagem, né, assim, de conhecimento. É importante isso. A coordenadora, ela não pode ser qualquer pessoa, ela tem que ter experiência e conhecimentos pra que venha se sobressair do professor. Assim, que ela [coordenadora] venha a ter mais que o professor, pra ela poder oferecer alguma coisa e se ela não tiver, ela tem que estudar muito. Assim como o professor precisa está estudando, ela também precisa, buscando, né? Por exemplo: trazer coisas interessantes, filmes interessantes, sempre novidades pra dar mais ao professor. E também, assim, nos planejamentos, o dever dela é de trazer algo novo para o professor, incentivar também, né? O incentivo também é necessário, pra gente ir em frente. Eu também acho que a coordenadora deveria ler bastante os temas atuais da Educação Infantil para passar pra gente. [...] Talvez ela precise também de um apoio, não sei, no caso da prefeitura [SME] né? De reuniões que possam orientá-la [...]. Agora eu acho que isso aí depende muito dela, dela buscar. (MARIA).

Nas ponderações de Maria, predomina a ideia de que a coordenadora precisa de conhecimento para oferecer subsídios ao professor no desenvolvimento do seu trabalho. Além disso, a docente aponta a necessidade de apoio da SME ao profissional que assume essa

função, mas, ao mesmo tempo, atribui à coordenadora pedagógica a iniciativa de buscar os conhecimentos necessários para seu trabalho.

A responsabilidade da própria coordenadora de buscar conhecimentos pedagógicos fundamentais para um melhor desempenho na função também é apontada pela professora Francisca. Nesse sentido, enfatiza, ainda, que o acesso a tais conhecimentos é algo que não depende somente da participação em cursos de pós-graduação, como mostra seu depoimento:

Conhecimento na área pedagógica né? É lógico, tem que ter. É ler, se informar, conhecer. Eu acho que quando você conhece a sua área você não tem como fugir do objetivo dela não. Eu acho que até mesmo quando você é convidada (porque tem cargo que você é convidada), você tem que ter conhecimento na sua área. Não falo nem da questão intelectual, de você ter uma pós-graduação, um mestrado, não. Falo nem dessa questão, porque até mesmo sem chegar nesse nível, como nesse nível você aprende, mas quando você quer exercer sua função você usa os meios de você conseguir se informar. É ler, procurar se informar. Não que a gente acha que sabe tudo, que tem que saber tudo, mas você tem que ter a base do conhecimento, que é para você procurar se... Não digo nem reciclar, não gosto da palavra reciclar não, eu gosto assim da palavra é... Até se refazer na sua função, mudar sua função e procurar melhorar na sua função.

Uma visão diferente acerca da formação acadêmica pode ser notada na perspectiva da professora Patrícia, ao defender o argumento de o conhecimento adquirido nessa formação é importante. Embora considere que o referido conhecimento não contempla questões práticas sobre a atuação da coordenação pedagógica, destaca que ele se constitui na base para iniciar o trabalho, conforme explica:

Ele tem que ter nível superior, porque [embora] o nível superior ele não te dê uma experiência, mas ele te dá uma base. É através dessa base que você vai começar. Ele [coordenador] precisa estudar, estar sempre querendo se inteirar. E outra coisa: você nunca achar que porque você é coordenador, que você foi pra essa função, que você tem que tratar indiferente os outros, porque isso atrapalha. Você quer sempre chegar de salto alto mais não pode, tem que ser com humildade, porque você, com humildade, um vem dá uma dica, outro dá outra dica e isso é bom, porque respeita todo mundo, o respeito também é a base da coisa. Ela [coordenadora] tem que conhecer o ambiente em que ela está inserida, que a partir do conhecimento do ambiente e sabendo das suas necessidades ela vai à busca. Tipo: O que nossa escola está precisando? Qual o objetivo primeiro, qual o nosso objetivo geral? Nosso objetivo geral é isso, então nós vamos buscar. Depois do objetivo geral quais são os outros objetivos, é o desenvolvimento da criança? Por exemplo. Então o coordenador ele tem que ir a busca disso, se a escola está precisando disso, vamos nos reunir aqui com o grupo que coordena, com os gestores, vamos à busca disso. Então o momento que eu falo muito é o da busca, porque se você vê que tá precisando e não faz nada, não adianta você ser coordenador.

É importante ressaltar que, ao mencionar a necessidade de humildade da coordenadora pedagógica, pode-se entender que a professora defende a ideia de ser preciso

transpor qualquer superioridade e hierarquia que exista por parte da coordenadora perante às professoras. Nessa perspectiva, Patrícia aponta ser essencial a coordenadora pedagógica observar todo o contexto da instituição para conhecê-la e para, assim, identificar suas necessidades, podendo, então, propor estratégias de ação compartilhadas com seu grupo de trabalho.

Mônica, de forma semelhante a outro momento do seu depoimento, faz referência diretamente à necessidade de a coordenadora pedagógica ter conhecimentos pedagógicos, administrativos e relacionais, para que possa contribuir com o alcance do objetivo do seu ofício. Da mesma forma, defende, mais uma vez, a necessidade de profissionalismo, como mostra o trecho de sua fala:

Eu acho que ela precisa estudar, ela tem que ter um conhecimento administrativo, já que ela organiza também recursos pra creche (material de limpeza). Tem que ter profissionalismo, como eu já falei. Saber separar as questões pessoais do que ela precisa fazer pro bom funcionamento da instituição e de conhecimento teórico em relação à aprendizagem, ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem na creche.

Analisando as ideias das professoras, percebe-se diferentes perspectivas e expectativas em relação ao conhecimento que a coordenadora pedagógica precisa ter para contribuir para que o objetivo do seu trabalho seja alcançado. As docentes associam esse conhecimento às atuações a serem desenvolvidas pela coordenadora e ao papel dessa profissional na instituição.

Bruno, Abreu e Monção (2010), ao refletirem sobre os conhecimentos necessários para consolidação das atuações que permeiam o trabalho do coordenador pedagógico lembram que são necessários tanto conhecimentos e saberes gerais sobre o papel do coordenador pedagógico como aqueles que tratam da especificidade da Educação Infantil. Nessa perspectiva, Zumpano e Almeida (2012) consideram que, 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.

É importante notar que as falas das professoras dão a entender que elas compreendem a iniciativa de acesso ao conhecimento como dever da coordenadora pedagógica e não um direito que precisa ser assegurado pelo Poder Público.

As professoras entrevistadas expressaram percepções bem distintas sobre a diferença entre o trabalho de uma coordenação pedagógica do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Enquanto Maria afirmou que não há nenhuma diferença (“Eu acho que em todas as coordenações o trabalho dela [coordenação pedagógica] vai ser no mesmo sentido,

sempre nesse esforço de buscar mais e oferecer mais para o professor”), duas outras professoras destacaram algumas diferenças. Francisca, após opinar que “em qualquer área, o trabalho do coordenador é acompanhar o trabalho do professor,” ressalta o que percebe como específico da coordenação na área da Educação Infantil:

[...] você sabe que na Educação Infantil a gente precisa de muita assistência. Eu acho que pelo menos tem que ter essa diferença, na questão da dedicação. Na Educação Infantil a gente precisa mais de assistência, até porque não é que o Ensino Fundamental não tenha importância, até porque a gente está preparando a criança para ir pro Ensino Fundamental, né? Não é que a gente está preparando a criança para aprender a ler e escrever não, porque quem tem uma boa base na Educação Infantil com certeza o Ensino Fundamental vai ser bem mais fácil [...]. Então, a diferença é que tem que estar mais junto, é ajudar, é se preocupar nas atividades realizadas. (FRANCISCA).

Assim, Francisca chama a atenção para a necessidade de maior dedicação da coordenadora pedagógica da Educação Infantil, sobretudo, por considerar que a Educação Infantil é uma etapa em que as professoras precisam de maior acompanhamento por prepararem as crianças para o Ensino Fundamental.

Convém analisar o fato de Maria e Francisca não distinguirem o trabalho da coordenação pedagógica da Educação Infantil daquele realizado pela coordenação pedagógica do Ensino Fundamental, assim como o fato de Francisca justificar a necessidade de a coordenadora acompanhar mais o trabalho docente na Educação Infantil devido seu caráter preparatório, o que denota pouco conhecimento por parte das docentes a respeito dos novos olhares sobre infância, criança e Educação Infantil.

Certamente, a formação a que tiveram acesso não lhes possibilitou conhecer as diferenças que demarcam a profissionalidade específica do trabalho docente na Educação Infantil, fundamentado na abrangência do papel dos profissionais que atuam em creches e pré-escolas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002), que decorre das características das crianças e do objetivo da Educação Infantil de garantir o desenvolvimento integral da criança em todos os aspectos, em complementação à ação da família e da comunidade (CRUZ, 2010).

Assim como Francisca, Mônica destaca diferenças da atuação da coordenadora pedagógica na Educação Infantil, que para ela está nos conhecimentos que o coordenador pedagógico da Educação Infantil precisa ter em relação ao processo de ensino-aprendizagem, que é distinto daquele necessário ao coordenador do Ensino Fundamental:

Eu acho que existe uma diferença em termos de conhecimentos, apenas. [...] Existe a Educação Infantil dentro de uma instituição que também tem o Ensino Fundamental e também existe a coordenação da Educação Infantil de creche, que é só Educação Infantil. Então, no caso existe uma diferença em termo de conhecimento, por

exemplo: se eu sou coordenadora da educação no Ensino Fundamental o que eu tenho que saber em relação ao processo de ensino-aprendizagem é completamente diferente do que eu tenho que saber da Educação Infantil. Então eu acho que existe diferença aí, nesse conhecimento teórico, apenas. Mas na questão do senso de organização, do profissionalismo, pra mim é igual.

É interessante perceber que Mônica, embora em sua formação não tenha cursado disciplinas específicas sobre Educação Infantil, demonstra ter melhor compreensão da especificidade do trabalho na primeira etapa da Educação Básica, particularmente em relação à especificidade dos conhecimentos sobre desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Ao abordar a forma como tem ocorrido o trabalho da coordenação pedagógica na creche “Cuidando e Pensando no Futuro,” as professoras revelam que ele não atende às suas necessidades de acompanhamento e gestão do trabalho pedagógico. Essas ideias são anunciadas nas falas subsequentes.

Olha, assim, muito a desejar. Diante do que eu já falei [que o objetivo do trabalho da coordenadora pedagógica é observar, acompanhar, e orientar o trabalho do professor], eu já falei porque eu sinto essa necessidade. Não é só eu não, mas nós [professoras] sentimos essa dificuldade. Assim, [...] a gente [professoras] fica muito à vontade certo, pra gente fazer. Ela [a coordenadora] dá assim os planejamentos [planejamento mensal] e tudo, mas dentro das salas, assim, ela deixa a gente... Não existe assim essa observação, essa cobrança [...]. Às vezes eu observo o seguinte: por que você sabe tem professoras que nasceram para ser professoras, né? Tem aquele jeito, já de pegar formas de apresentar certas coisas e eu vejo que às vezes tem professoras que necessitam de uma ajuda, de uma orientação, e elas não têm. Por conta disso, [da falta de acompanhamento] eu vejo essa falha, porque aqui na creche esse acompanhamento é pouco. (MARIA).

Do relato da professora, convém destacar a percepção de que o acompanhamento pedagógico seja mais necessário para professoras que talvez não possuam um suposto dom, vocação para o magistério, bem como anuncia que a coordenadora pedagógica não realiza observação das práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de atividades junto às crianças.

Giovanni e Tamassia (2013) destacam que o acompanhamento por parte do coordenador pedagógico do trabalho do professor na sala de atividades favorece não só o acompanhamento e orientação sobre a organização do trabalho pedagógico aos professores que necessitem, mas, também, representa a possibilidade de encontro com práticas pedagógicas de boa qualidade que podem e devem ser socializadas com outros docentes da instituição de educação.

Assim como Maria, a professora Francisca pondera que o trabalho da coordenação pedagógica na creche pesquisada deixa a desejar:

No meu ponto de vista eu acho que o trabalho aqui não tem sido feito da melhor forma não. Não sei se é questão de formação, de desinteresse, não sei qual é a

questão não. Mas eu não acho que aqui não tem essa assistência toda [ao professor]. É o meu ponto de vista.

Semelhante à perspectiva das professoras Maria e Francisca, Patrícia considera que ainda falta muito ao trabalho da coordenação pedagógica da creche. A docente concede, porém, maior ênfase na atuação equivocada da coordenadora, tanto em relação à mistura entre os aspectos privado e profissional na relação com seus sobrinhos que frequentam a creche, quanto à precária delimitação das prioridades do atendimento e organização do funcionamento da creche para que a criança seja o centro de todas as ações. Além disso, a professora assinala as fragilidades da competência comunicativa da coordenação pedagógica, indicando algumas falhas nas ações de Paula como articuladora da relação entre as docentes e as famílias, confirmando que a comunicação entre pais e professores é pouco mediada pela coordenadora. O depoimento a seguir expressa essas ideias:

Olha, eu vejo que falta muito, ainda. Eu vejo que nossa coordenadora, ela se preocupa com outras coisas, tipo: ela tem sobrinhos aqui e ela mimá muito. Tem que deixar pro profissional [professor] que está em sala [com eles]! E também muitas vezes ela quer [...] intervir em algumas coisas que eu não acho bacana, que eu não acho legal, tipo: eu já vi a coordenação pedir pro professor parar o que estava fazendo com as crianças, para o pessoal da limpeza limpar a sala, e o professor parou, tirou as crianças da sala para que a limpeza fosse feita e foi para um outro ambiente. Isso não pode, porque o objetivo quem é? É o aluno. Outra coisa que eu vejo muito, assim, [é] que a coordenação, ela não é comunicativa. Já aconteceu muita coisa aqui de pai entrar e ir direto ao professor. Isso não é certo, isso não está certo. O quê que é certo? O pai chegar, pedir para falar com o profissional, a coordenação se inteirar do que é o assunto, chamar o profissional numa sala com o pai e conversar. Aí tudo bem, mas o pai ir direto a sala do professor reivindicar uma coisa que não existe! [...] Uma vez uma, mãe por causa de uma chupeta, fez um escândalo, inclusive usou palavrões com os profissionais, com o professor, e não foi feito nada. A coordenação era pra chegar pro pai e dizer: “Olha, é assim e assado.”

Nesse contexto, é relevante destacar que Zumpano e Almeida (2012), ao discorrerem sobre ações importantes que permeiam o fazer do coordenador pedagógico da Educação Infantil, apontam que a comunicação é uma competência importante que deve fazer parte da atuação desse profissional. Isto porque, em seu cotidiano, o coordenador pedagógico precisa dialogar com os professores, ouvi-los ativamente; deve conversar com as famílias, escutar com atenção suas aspirações e socializar esses diálogos com a equipe gestora, para que a instituição possa organizar suas ações pedagógicas de modo a atender as demandas dos professores, crianças e famílias.

Ao ser indagada sobre como percebia o trabalho da coordenação pedagógica na creche pesquisada, Mônica mencionou a ausência de experiências e vivências com a coordenadora pedagógica que lhe permitissem saber se ela possui conhecimento para apoiar

ou não as professoras no desenvolvimento do seu trabalho. Esse dado reitera, conforme discutido no sexto capítulo, o argumento de que a orientação e acompanhamento ao trabalho das professoras eram algo muito ausente no cotidiano da creche, como mostra a transcrição da fala da professora:

Assim, a Paula trabalha aqui há muito tempo, mas eu acho que ainda falta um pouco de profissionalismo, um pouco de postura profissional da parte dela. De conhecimento eu não posso falar, porque o acesso que eu tenho ao conhecimento que ela tem é tão pouco! É apenas no planejamento mensal, é só naquele momento, não tem uma coisa assim que eu possa dizer: “A Paula tem conhecimento suficiente para ajudar a gente aqui.” Não tenho como dizer. Eu vejo que ela pesquisa antes de dar o planejamento pra gente, mas, assim, na resolução de problemas eu vejo que ela muitas vezes faz vista grossa em relação a alguns problemas. Eu não sei o motivo, mas eu acho que é para não desagradar a alguém. Talvez, ela gosta da pessoa ou das pessoas e para evitar problemas com essas pessoas ela se omite, já que aqui dentro todo mundo tem uma certa autonomia, aqui não é um empresa privada, ninguém aqui tem medo de perder o emprego, a menos que faça uma coisa muito grave.

É interessante ressaltar a percepção de Mônica de que, na resolução de conflitos e problemas, a coordenadora atua de forma vaga, não empreendendo ações que resolvam impasses recorrentes entre alguns profissionais, os quais implicam nas práticas que as professoras desenvolvem junto às crianças, também, já discutido no sexto capítulo. Nesse cenário, Mônica considera que talvez a precária atuação da coordenadora na resolução de conflitos pode estar associada ao desejo de não desagradar as pessoas, já que não há o perigo de serem demitidas por isso (afirma que todos os profissionais têm estabilidade). Parece perceber, então, que o desejo de evitar desagradar algum colega leva a coordenadora a se omitir em situações mais delicadas.

Nesse sentido, Clementi (2001, p. 60, grifos da autora) alerta:

Nas escolas particulares, o poder [dos coordenadores pedagógicos] de avaliar o professor parece ser maior pelo fato de o coordenador poder interferir em seu destino profissional [...]. Nas escolas públicas, por não poder ser demitido, o professor é marginalizado e o coordenador “desiste” de investir em sua formação. Por outro lado, também constatamos que o coordenador, embora hierarquicamente superior ao professor, tem receio de ser desafiado em seu *status* e se acomoda, preferindo não deixar o professor se desenvolver, e, conseqüentemente, também deixa de exigir mais de si próprio. Cair no comodismo ou no autoritarismo é um fator que intervém em suas atuações.

As professoras apresentam ideias bem distintas sobre o que a coordenadora pedagógica pretende atingir com seu trabalho na creche “Cuidado e Pensando no Futuro,” ou seja, quais são os seus objetivos, como mostram os trechos transcritos a seguir.

É difícil dizer o que ela [coordenadora] pretende com seu trabalho. Ela é muito atarefada e acho que o tempo dela é muito pouco para se dedicar somente a estar

observando, orientando. Eu não sei explicar o porquê, não sei. Às vezes ela sai muito para resolver as coisas, ela também fica muito na sala dela, certo? Eu observo assim. A gente vê ela fazer anotações [...], mas é mais dentro da sala dela. Às vezes eu sei que ela sai para resolver coisas relacionadas à creche, né? Claro, mas tem outras coisas que não é, que não são da creche, muitas coisas assim... (MARIA).

O ponto de vista de Maria revela que a docente desconhece o objetivo do trabalho da coordenadora pedagógica na instituição, e mesmo a observação do seu cotidiano não lhe permite perceber o que ela pretende alcançar com seu trabalho. Assim, é plausível entender que este quadro esteja relacionado à ausência de discussões sobre o papel dos diferentes profissionais da creche e que no plano das ações concretas que acontecem no dia a dia o trabalho da coordenadora é pouco voltado para a professora e não deixa claro para ela o que prioriza.

Patrícia compreende que o objetivo do trabalho de Paula está relacionado à aprendizagem da criança, de modo que, ao ingressar em outra instituição, a criança se destaque nesse quesito por ter frequentado a creche, conforme revela sua fala:

Eu acho que o objetivo do trabalho dela é que saia tudo bem, que todo mundo se dê bem, entendeu? E o objetivo mesmo é aquela coisa de que a criança saia daqui sabendo alguma coisa, pra que numa outra escola que ela vá, percebam que ela passou pela creche. Eu acho que o objetivo da coordenação é esse. (PATRÍCIA).

É relevante ponderar que Patrícia, além de também trazer a percepção de Paula como alguém que espera que “todo mundo se dê bem,” entende que Paula tem uma ideia de educação preparatória da criança, na qual os limites entre essa perspectiva e a Pedagogia da Infância (ROCHA, 1999) podem não ser compreendidos. Convém lembrar que a consolidação de uma perspectiva pedagógica intitulada Pedagogia da Infância é proveniente da acumulação científica da área da educação, que passa a criticar a reprodução de padrões educacionais reducionistas e tradicionais de educação/instrução, construção/transferência de conhecimentos, vida coletiva/sala de aula e crianças/alunos (BARBOSA, 2010).

Mônica, ao contrário das demais professoras, traz a percepção de que o objetivo principal do trabalho da coordenadora não é a aprendizagem das crianças, mas, especialmente, garantir outros direitos sociais das crianças como alimentação e segurança. Na verdade, expressa discordância em relação a essa prioridade que percebe no trabalho de Paula, como indica a seguinte declaração:

Assim, infelizmente o objetivo não é o aprendizado, é o que eu consigo perceber. Não é o aprendizado o objetivo principal. Não estou dizendo que não exista, mas é uma coisa que passa muito assim, [...] como é que eu vou dizer? Muito, muito superficial. A preocupação maior é a alimentação das crianças, se elas comeram, se

foi roupa trocada, se não foi, se se machucou, se não se machucou, é a integridade física, a alimentação, objetos pessoais, se tomou remédio... Enfim, esse é o objetivo: fazer com que a criança vá todo dia com integridade física bem, né? E com seus materiais corretos, com seus remédios tomados, e banhadinhos e limpinhos e cheirosinhos. Se todo dia eles forem assim, tá perfeito.

Nesse sentido, Zumpano e Almeida (2012) apontam que tanto o coordenador pedagógico como o professor de Educação Infantil precisam ter conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, as possibilidades de aprendizagem e relacionamento das crianças com o meio em que estão inseridas, pois assim terão elementos para fundamentar suas práticas em uma perspectiva que supere tanto visões marcadas pelo assistencialismo com as referenciadas no modelo do Ensino Fundamental, que historicamente norteia o trabalho desenvolvido em creches e pré-escolas.

Vale mencionar que, diferentemente da coordenadora pedagógica (que não mencionou nenhum objetivo do seu trabalho, o confundindo com a aprendizagem que considerava realizar no cotidiano e com o desejo de reconhecimento pelo seu trabalho), as professoras conseguiram articular algumas ideias que configuram a forma como percebem o objetivo do trabalho da coordenadora pedagógica na creche observada.

As professoras também emitem opinião bastante diferente da de Paula sobre o alcance dos objetivos do trabalho da coordenadora pedagógica na creche. Embora Paula seja bastante confiante nesse aspecto, os depoimentos das professoras expõem dúvidas, restrições e ausências em relação ao êxito dos aludidos objetivos. As falas seguintes elucidam a percepção das docentes.

Ô Jorgiana, eu acho assim: diante da responsabilidade de cada professor, né, eu acho que se ela faz isso [deixa a gente bem livre para realizar nosso trabalho] é porque ela acredita no trabalho do professor, porque senão ela não iria deixar assim bem livre. Porque cada professor aqui é muito responsável, a gente se esforça, [...] a gente sempre tem essa responsabilidade de planejar. Muitas vezes, na maioria das vezes, a gente [professoras] não tem material. Quando a gente procura na coordenação o material, não tem uma folha de papel ofício, uma borracha não tem, e, então, a gente compra do bolso. E ela vê muito isso da gente também, sabe? A gente vai atrás, a gente vai fazer uma atividade, a gente compra, a gente não vai esperar porque não tem material. Porque não tem material a gente não vai fazer nada? Não, não acontece isso, a gente se esforça bastante pra fazer o trabalho, pra que o trabalho não deixe de acontecer por conta de que não tem material. Então, eu acredito que ela acredita no nosso trabalho. Agora, claro que sempre a gente [professoras] quer ajuda, a gente quer algo mais para acrescentar. É isso que falta, é nesse sentido, de trazer novidades. (MARIA).

A fala de Maria dá a entender que a professora compreende que o pouco acompanhamento da coordenadora pedagógica ao trabalho docente decorre da confiança que Paula credita ao trabalho realizado pelas professoras, que pode estar relacionada ao

reconhecimento do esforço dessas profissionais em realizar as suas atividades, mesmo que para isso precisem comprar materiais básicos necessários ao desenvolvimento do seu trabalho junto às crianças. Nesse cenário, Maria parece considerar que, se apoiando na responsabilidade de cada professora, a coordenadora consiga alcançar os objetivos do seu trabalho. Não deixa de registrar, no entanto, que as professoras anseiam por contribuições da coordenação pedagógica.

Diferente de Maria, a perspectiva presente na fala da professora Francisca não considera que a coordenadora pedagógica consegue atingir o objetivo do seu trabalho na creche, e afirma não identificar os motivos que a impedem de acompanhar as práticas pedagógicas das professoras, como revela sua fala:

Eu acho que ela tem até... Como é que diz? Tem interesse, sabe? Com as atividades realizadas. Assim, se preocupar. Mas talvez por algum problema, eu acho que ela não consegue atingir seu objetivo de acompanhar as atividades, sabe? Não é que ela seja totalmente alheia, não queira que dê certo, não. Existe a preocupação, mas eu não sei até que ponto essa preocupação vai, que eu acho que o objetivo [de acompanhar as atividades] não é atingido.

Mônica, em sua fala, referenciando-se em sua percepção acerca do objetivo do trabalho de Paula, que ela percebe como mais focado nos cuidados com a alimentação/saúde das crianças, assinala que nesse aspecto a coordenadora atinge seus objetivos.

Olha, eu acho que eu não poderia responder pela creche inteira, eu acho que eu poderia responder pela minha sala. Eu já presenciei ela dando bronca em uma professora porque a criança não quis comer e a professora não insistiu e ela queria que a professora tivesse insistido, tivesse dado na boca da criança. Então, assim, como o objetivo dela é mais voltado para isso, até que nesse aspecto ela tem conseguido.

As professoras apresentam uma concepção semelhante à da coordenadora pedagógica sobre as funções específicas de uma coordenadora pedagógica da Educação Infantil: centrada na ideia de orientação e acompanhamento ao trabalho das professoras, nos momentos de planejamento de suas práticas pedagógicas e no seu desenvolvimento junto às crianças. Isso é expresso em suas falas:

Eu acho que a função dela [coordenadora] é a parte pedagógica, a função dela é auxiliar nas orientações pedagógicas. (MARIA).

Eu acho que [...] a função do coordenador pedagógico é acompanhar o trabalho do professor. No meu ponto de ver, o coordenador não tem outra função na escola. O coordenador pedagógico, a função dele é acompanhar [o trabalho do professor] e interferir no caso de não dá certo. Dar sugestões, né? (FRANCISCA).

Eu acho que é realmente fazer o plano de aula juntamente com o professor, decidir junto ao professor quais são [...] as datas comemorativas do mês, dentro desse plano. É ficar atento realmente na questão do pai não comparecer nas reuniões, ficar só enviando a criança. Muitas vezes ele [o pai] acha que aqui na escola a criança [doente] tem que ser tratado aqui e muitas vezes a gente até recebe a criança doente porque ela [a coordenadora] não está atenta. Outra coisa: faltou um profissional [professor], não colocar um outro que não seja formado para estar em sala de aula. Ela [a coordenadora] tem que assumir. (PATRÍCIA).

Primeiramente, acima de tudo, está a questão de saber... Como é que se diz? Organizar os recursos, né? Alimentação, material de limpeza, higiene pessoal, essas coisas. Porque a educação é importante, mas ela [a educação] não vai, em termos de creche, ser feita se não houver esses materiais. Então, assim, ela [a coordenadora] tem primeiro que saber organizar isso, saber fazer com que tenha isso na creche dela, com que venha. Em segundo lugar, ela [a coordenadora] tem que ter [...] o conhecimento teórico em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Porque o coordenador pedagógico, é ele que muitas vezes auxilia o professor, né, na prática dele. Quando o professor não está muitas vezes conseguindo, a quem ele vai recorrer? Ao coordenador pedagógico. Então, na minha opinião, é específico dele ter esse conhecimento teórico sobre o processo de ensino-aprendizagem para auxiliar o professor e saber administrar os recursos. (MÔNICA).

Vale chamar a atenção para o fato de que apenas Patrícia ressaltou a importância da atuação da coordenação pedagógica na articulação da relação entre a família e a instituição, bem como a respeito dos equívocos presentes no fato de pessoas que não possuem a formação mínima exigida na LDB/1996 assumirem o trabalho com as crianças em substituição a professoras faltosas na creche. Patrícia parece não perceber, contudo, a falha do Poder Público municipal na contratação de professores para suprir a ausência de alguma professora, considerando ser do encargo da coordenadora assumir esse papel.

Mônica, de forma semelhante às demais docentes, considera como função específica da coordenadora auxiliar o professor no desenvolvimento de sua prática. Além disso, a professora analisa que, para o cumprimento desta última função, a coordenadora pedagógica precisa ter conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem. Diferentemente das demais professoras, entretanto, considera que a gestão de recursos materiais necessários para o trabalho na creche também é específica da função da coordenadora pedagógica.

Convém enfatizar que, embora estudos (ALVES, 2007; ZUMPANO; ALMEIDA, 2012) defendam a articulação da elaboração da proposta pedagógica da instituição como um dos principais objetivos da função da coordenação pedagógica, em nenhuma fala das professoras foi feita referência ao papel da coordenadora pedagógica na construção deste documento, fato que pode estar relacionado à ausência da construção do referido documento na instituição e às limitações da formação da maioria das professoras, a qual não contemplou a especificidade da Educação Infantil nem do trabalho da coordenação pedagógica.

Ao serem indagadas se na creche “Cuidando e Pensando no Futuro” a coordenadora pedagógica consegue assumir as funções que apontaram como específicas de sua função, os depoimentos das professoras revelam que consideram que, no dia a dia, as funções de orientação e acompanhamento ao trabalho delas nos momentos de planejamento e de realização de suas práticas são pouco realizadas e muitas vezes não acontece. Essas ideias podem ser observadas nos trechos de suas falas:

Assim, a parte mínima sim, porque [...] quando ela dá o projeto [do mês]. Todos os meses vamos trabalhar um projeto, ela sempre orienta: “Olha em tal área vamos trabalhar isso.” Acredito que sim, apesar das dificuldades, a gente às vezes planeja a culminância lá no pátio e aí a culminância não sai do jeito que a gente planejou, não se realiza mesmo, por conta das dificuldades, do tempo muito corrido. Então, assim, tem uma falha também da gente, né? A gente combina, mas aí... “Não, eu não fiz.” E acabam não indo todas as salas. (MARIA).

Eu acho que não. Talvez pela questão de não saber qual é o seu objetivo, a questão de não saber. Às vezes a pessoa não faz uma coisa não é porque não queira, é porque não tem muita informação do que tem que fazer. Eu acho que isso pode ser a questão maior. Pode até ter a vontade, mas a pessoa não sabe, né? Tem coisas que você não sabe no que você tem que se envolver, até que ponto você tem que se envolver. Eu acho que pode ser falta de conhecimento. Porque, quando você não tem conhecimento daquilo que você tem que realizar, aí você não faz. Tem a pessoa que não faz porque não quer e tem pessoas que não faz porque não sabe. (FRANCISCA).

Não. Ela é muito boa, trabalha, dá o remédio do menino quando precisa na hora certa, corre para um lado, corre pro outro. Mas não é só isso não, tem que cobrar realmente do professor [...]. Tem professor aqui, minha filha, que falta de um mês. Vamos supor, ele falta 15 dias, isso pode acontecer? Não pode. Sempre que o profissional precisar sair, for resolver alguma coisa, pedir que ele deixe seu plano. Isso nunca aconteceu. O professor é que diz: “Olha, meu plano é isso.” Se você quiser dar dessa forma, você faz e muitas vezes a gente deixa e não é nem feito, porque quem está em sala não é capacitado, não é uma pessoa formada. Eu tenho um professor comigo que ele copia meu plano, entendeu? Era pra ser assim? Não. E por que que a coordenação não cobra dele? Porque a coordenadora raramente está junto. (PATRÍCIA).

É, em termos de recursos básicos, né, acredito que sim. Em alguns momentos não teve aula por conta de que não tinha alimento, essas coisas. Mas são poucas vezes e acredito que não foi por negligência dela, não [...]. Quanto ao planejamento mensal, eu acho assim, que o que ela coloca pra gente eu acho tão óbvio! [...] Não tem nenhuma novidade, algo que venha acrescentar. Então, eu acho que o auxílio à prática do professor não tem acontecido. (MÔNICA).

Das falas das professoras, pode-se concluir que elas estão expressando que precisam de mais orientação em relação à organização/previsão do tempo, em função do que planejam realizar no dia a dia, e que a contribuição que o planejamento mensal apresenta às suas práticas pedagógicas é insuficiente. Isso é preocupante, uma vez que esta é, praticamente, a ação única que a coordenadora planeja, estuda e desenvolve junto às professoras, conforme discutido no sexto capítulo.

Importa, ainda, invocar atenção para o conteúdo da fala de Patrícia, ao afirmar o excesso de falta dos professores em um único mês e a realização de cópias de planejamento entre as docentes. Estes fatos denunciam, ao mesmo tempo, a deficiência da atuação da gestão da instituição (diretora, coordenadora e secretária) e da gestão pedagógica (coordenadora).

Nesse cenário, mais uma vez, é imperativo mencionar a percepção das professoras de que o acompanhamento ao seu trabalho, importante função específica da coordenação pedagógica, não era realizado pela coordenadora pedagógica da creche pesquisada, embora ela considerasse que conseguia cumprir com essa função.

É relevante lembrar que, embora a realização do trabalho de coordenação pedagógica desempenhe papel indispensável para a boa qualidade da Educação Infantil oferecida as crianças em creches e pré-escolas, essa qualidade não é fruto de uma ação isolada da coordenadora pedagógica, dependendo de um conjunto de ações interligadas que envolvem todos os profissionais da instituição e as condições de oferta e funcionamento da Educação Infantil nos contextos de atuação em que está inserida essa profissional.

Nessa perspectiva, Campos e Aragão (2012) ressaltam que o coordenador pedagógico precisa delinear o seu trabalho junto com e equipe da instituição, pois ele não está predeterminado. Segundo os autores, o cotidiano escolar oferece muitas possibilidades e potencialidades de ação, e é desse cotidiano que o coordenador pedagógico extrai as trilhas de seu caminhar. Assim, os autores apontam, ainda, que o coordenador precisa estar atento ao seu cotidiano e ao seu grupo de trabalho (os profissionais da escola) para juntos delinarem um caminho de ação comum.

As professoras apontaram diversas funções que não deveriam ser assumidas pela coordenadora na creche “Cuidando e Pensando no Futuro,” mas que ela realiza. Como a coordenadora pedagógica também o fez, citaram ações mais típicas de faxineira, lactarista/merendeira, secretária etc., como pode ser identificado nas falas subsequentes:

Ir pra cozinha e pra limpeza, isso não é trabalho da coordenadora. (MARIA).

É a questão de botar falta em professor, de vigiar horário de funcionário, quem faltou. Eu acho que isso não é função dela, ela se preocupa com uma coisa que eu acho que não é função da coordenadora pedagógica. (FRANCISCA).

Olha, eu já vi tratar de coisas relacionadas à documentação de banco, essas coisas que não é função dela. A função dela está mais dentro da escola, ela tem que está aqui. [...] Eu sou da parte financeira da escola, quem era pra ir comigo, era a diretora, mas parece que aqui na escola ela [a diretora] não cumpre o papel dela. Então a Paula muitas vezes faz isso. Outra vez a secretária: eu já vi a Paula fazer o serviço da secretária, tipo ir até a educação [SME] pegar os nossos contra cheques. Isso tá errado. Por que? Porque isso não é função da Paula. Se ela [coordenadora] fosse a uma reunião de coordenadores na educação [SME] e aproveitasse a viagem,

era diferente. Mas ela sair daqui para fazer isso, eu não acho justo, eu não acho certo. (PATRÍCIA).

Como eu fico muito na sala, eu não tenho como observar muita coisa. Mas, às vezes eu vejo ela cuidando dos sobrinhos na hora de trabalho. Eu acho que isso não é pra ela fazer, porque já tem as professoras [...]. Se o sobrinho dela não quer comer, isso aí é um problema que ela tem que falar depois, num outro momento. E outra coisa: ela faz muitas vezes coisas pessoais [...] na hora do trabalho. (MÔNICA).

É notório como as professoras percebem e refletem sobre os desvios de função da coordenadora pedagógica. Além disso, destacam que, no dia a dia, esta profissional assume diversas funções que não deveria, como, por exemplo, relativas a limpeza, alimentação, administração e finanças. Ao mesmo tempo, também apontam que a coordenadora realiza ações de cunho privado durante o tempo em que deveria se dedicar, exclusivamente, à função de coordenadora pedagógica. Não foram, porém, observados durante o trabalho de campo reclamações das professoras para a própria coordenadora ou para a diretora sobre isso.

Nesse sentido, como já referido, a pesquisa sobre a coordenação pedagógica de Placco, Almeida e Souza (2011) revela que, no cotidiano das escolas, muitos coordenadores assumem trabalhos deslocados de sua função, tendo sua rotina ocupada com ações como substituir professores, atender ao telefone, conferir materiais, fiscalizar o trabalho do grupo etc., as quais dificultam a compreensão do seu campo específico de atuação. Assim, ante a fragilidade de compreensão acerca da função de coordenação pedagógica, o que parece permanecer é o entendimento de que cabe a esse profissional um pouco de tudo o que é realizado nas instituições de educação.

Ao juízo das professoras, o trabalho da coordenação pedagógica de creches deve estar voltado para as professoras e crianças e para todos os profissionais da instituição, como expressam em seus depoimentos:

Para as professoras e para as crianças, para ajudar as professoras a realizar um melhor trabalho com as crianças. (MARIA).

Pela questão dos objetivos de acompanhar o trabalho do professor, para ajudar no avanço das crianças, para os alunos e para os professores. (FRANCISCA).

Para todos os profissionais da creche, [...] para que todos os funcionários estejam direcionados para a criança. [...] O objetivo nosso é a criança, esse trabalho dela [da coordenadora] tem que tá voltado justamente para o professor, para atingir isso [a criança]. Então o trabalho de um coordenador é coordenar, mas direcionar os trabalhos pra quem? Pro aluno, juntamente com o professor que está dentro de sala de aula. (PATRÍCIA).

Eu acho que, assim, eu acho que ela é uma ponte entre o professor e o aluno, então eu acho que está voltado para esses dois sujeitos: o professor e o aluno. (MÔNICA).

É importante pontuar que, na fala de todas as professoras, as crianças e as professoras são mencionadas como sujeitos do trabalho da coordenação pedagógica. Por outro lado, nenhuma docente faz referência às famílias das crianças como sujeitos junto aos quais a coordenação pedagógica também precisa desenvolver algum trabalho. Este fato também foi observado nas falas das professoras, ao se referirem para quem o trabalho da coordenação pedagógica da creche pesquisada estava voltado:

Embora tenha os problemas que eu já disse, para os professores. A coordenadora daqui é muito atarefada com coisas da creche e também com outras coisas da vida pessoal que ela faz na creche. (MARIA).

Eu acho que é voltado para prefeitura (sorri). Eu sou radical, eu acho que é voltado mais para a instituição do que para os sujeitos da instituição. É voltado mais para assumir o cargo, da pessoa, o cargo que foi [confiado]. Eu acho que é por ser... por falta formação e de informação. (FRANCISCA).

Mulher, um pouco de tudo: é um pouco pro aluno, é um pouco pra própria família dela, porque ela tem sobrinhos aqui, que às vezes eu acho até exagero, [ela] procurar saber tudo deles, tipo “Ah, fulano comeu?” Um dia eu até disse: “Paula, mulher, tu se preocupa demais com teus sobrinhos por que? Por que a preocupação não pode ser com os outros?” Então, existe essa super proteção demais, que não era pra ter [só com os sobrinhos dela]. Eram pra ser tratados como os outros meninos. Ela também faz um pouco da diretora. Ela faz um pouco de tudo, eu acho que ela está voltada pra tudo. (PATRÍCIA).

Pro aluno, mas não em termos de aprendizagem, em termos mesmo daquelas coisas que eu falei: integridade física, alimentação e cuidado da criança. Está voltado mais pro aluno. (MÔNICA).

A análise das falas das professoras denota que a professora só é mencionada, ainda que com restrições, na perspectiva de Maria, o que possivelmente decorre da escassez de ações da coordenadora pedagógica voltadas para as docentes no dia a dia na instituição. As crianças, que são chamadas de alunos, aparecem somente nos depoimentos de Patrícia e Mônica. Já as famílias, conforme relatado anteriormente, não são lembradas. No sexto capítulo, que trata da caracterização do trabalho da coordenadora pedagógica, e em alguns depoimentos anteriores trazidos neste capítulo as fragilidades das atuações da coordenadora como articuladora da relação entre as professoras e as famílias já tinham sido expressadas.

Vale lembrar que, mesmo nesse contexto, a coordenadora pedagógica considera que seu trabalho está voltado para as crianças e “para as Diretrizes.” Ademais, é relevante destacar que a afirmação, da professora Francisca, de que o trabalho da coordenadora está voltado para a Prefeitura anuncia a percepção de que a indicação para assumir o cargo causa interferências na gestão do trabalho. Igualmente, importa fazer referência à visão de Patrícia acerca da mistura que a coordenadora pedagógica faz entre o público e o privado em

decorrência da presença de seus sobrinhos na creche, indicando implicações deste fato no trabalho das professoras, bem como da coordenadora, que dedica tempo e atenção exclusivos a eles.

No que diz respeito às opiniões das professoras acerca das ações que Paula realiza no cotidiano e a forma como ela as realiza, os depoimentos outra vez expõem que essas profissionais têm uma percepção muito frágil sobre o trabalho que é próprio da coordenadora pedagógica na creche. Contudo, novamente as docentes analisam criticamente o seu envolvimento em atividades da vida privada no cotidiano da instituição, como pode ser constatado nas falas a seguir:

Ela é muito atarefada, sai muito para resolver as coisas. Às vezes eu sei que ela sai para resolver coisas da creche, né? Mas tem outras coisas que não é (sorri), que não são da creche. Eu vejo muito ela escrever, se ela não tiver saído pra resolver alguma coisa, se ela não tiver dentro da creche resolvendo alguma coisa, eu vejo muito ela fazendo anotações, isso aí eu vejo frequente. Eu não sei dizer a que estão relacionadas as anotações. Mas eu imagino que seja, porque às vezes tem que fazer relatórios para enviar pra educação [SME]. (MARIA).

Eu acho que no dia a dia ela [a coordenadora] é mais envolvida em outras coisas que não é aluno nem professor. Envolvida naquele... Desviando do seu objetivo, como ir para cozinha cozinhar, ficar preocupada com outras coisas, com quem deixou de vim, entendeu? (FRANCISCA).

Olha, [...] tem coisas que são feitas aqui que não eram para ser feitas. Ela tem uma venda de “dindins” e ela faz isso aqui, não tá certo. É fora do horário de trabalho? Não sei, mas me parece que eu já vi que não era. Outra coisa do cotidiano dela: eu vi muitas vezes ela organizando plano, muitas vezes fazendo listas de compras, eu não sei se é serviço dela. Também vi ela organizando o material das salas, tipo livros: chegaram livros e ela abre a caixa e olha qual a sala que esse livro dá pra ser. A preocupação com a medicação de quem toma no dia a dia, já vi também. Ah, eu já vi coisas que não deveriam ser feitas e foram, como, às vezes, perdi o horário dela fazendo suco pros sobrinhos porque eles não tomam o mesmo lanche que as outras crianças. Já vi ela estudando pra fazer concurso aqui. Tudo bem, se não tiver nada pra fazer. Outra coisa que eu vi que eu até comentei com as meninas “A Paula tá fazendo coisas pessoais, contas, cobranças e fazendo contas e mais contas, ao invés de tá fazendo seu trabalho.” Também vi que teve momentos que ela não descansou porque é atarefada demais, com coisas da creche e com coisas pessoais. Vi muitos pontos positivos, mas também muitos negativos. (PATRÍCIA).

Eu não sei dizer muito, porque eu fico tão dentro da sala e pouco eu consigo perceber. A única coisa que eu sei é que ela administra os recursos de material de higiene, essa questão também de remédios, ela dá os remédios pra crianças que estão doentes na hora certa, a questão do material didático, dos livros de historinhas infantis, para cada idade. Quando chega livros novos ela fala pra gente que chegou. Mas, geralmente, ela fala no planejamento mensal, né, diz que tá disponível. Às vezes eu vejo ela cuidando dos sobrinhos dela na hora de trabalho. Eu acho que isso não é pra ela fazer, porque já tem as professoras. E outra coisa: ela faz muitas vezes coisas pessoais, tipo faz “dindin” na hora do trabalho, na hora que as crianças estão indo embora. Fazendo “dindim!” Coordenadora da creche fazendo “dindin” na hora que as crianças estão indo embora, na hora da saída, muitas vezes! Eu não estou reclamando disso, mas é um ponto que a gente [professoras] gosta de salientar, porque nosso horário é até cinco horas [17 horas] e até onde eu sei o professor fica até cinco horas, passou disso, as crianças que os pais não vem buscar fica com o

coordenador na coordenação, na direção. E muitas vezes a gente tem que ficar com as crianças porque não existe esse trabalho. No final, as professoras que ficam, porque a coordenadora (não todo dia, mas às vezes) está fazendo “dindin,” às vezes está olhando os sobrinhos. Mas muitas vezes também resolvendo coisas da creche. (MÔNICA).

As docentes da creche “Cuidando e Pensando no Futuro” não visualizam a existência de uma relação intensa entre o trabalho da coordenadora pedagógica e aquele que é desenvolvido por elas. As falas a seguir trazem as respostas das professoras sobre essa temática:

Bom, eu estou entendendo assim: por exemplo, a relação existe, é uma mão dupla. Assim, se ela faz o trabalho, por exemplo, se ela cobra mais, eu vou procurar fazer mais o trabalho. E então, como fica mais livre, por conta do dia a dia, do cansaço, você acaba relaxando um pouco. A cobrança é importante nesse sentido. Claro que não seja aquela cobrança de tá te sufocando, né? Mas eu acredito que quando a pessoa cobra e também coopera (assim: “Eu vou cobrar esse registro, mas também eu vou auxiliar no que ela precisar”), eu acredito que seja dessa forma. Essa cobrança tem acontecido pouco aqui e também a gente [professoras] atender o que ela pediu; às vezes a nossa parte também é falha. Eu não vou dizer que só a coordenadora é culpada. Não, é os dois lados. Às vezes ela pede algo e a gente [professoras] acaba deixando pra lá. (MARIA).

Deveria ter, e como deveria! Não sei se é porque comigo é diferente, mas eu acho assim, que em relação à minha prática pedagógica, não é valorizada não. Eu acho que aqui as pessoas não são avaliadas pela sua prática pedagógica não, mas pelo lado pessoal. Era para ter uma relação, uma parceria, independente de qualquer coisa. Um trabalho pedagógico tem que ter essa parceria, essa relação, pelo que eu entendo. (FRANCISCA).

Claro que tem! Porque se não fosse ela... Claro que eu sou veterana, já dei muita aula e tal, eu sei um pouco, mas eu dependo da Paula como coordenadora. Afinal de contas, a gente tem objetivos a atingir e pra atingir esse objetivo todo mundo tem que participar e Paula é uma peça fundamental. (PATRÍCIA).

Tem pouca relação, a única relação que eu acredito que tenha mesmo é porque ela planeja, ela faz o planejamento pedagógico [planejamento mensal] e o meu planejamento diário tem que ser de acordo com o planejamento pedagógico daquele mês, a proposta daquele mês. Essa é a única relação. Mas não há assim uma fiscalização de resultados, não há uma cobrança de resultados. Nem mesmo os meus planos de aula são vistoriados. Eu posso muito bem fazer, botar ali qualquer coisa, desenhar um boneco, passar a tarde desenhando, que ela nunca vai saber o quê que eu fiz, porque não tem uma vistoria. Pelo menos no meu não. (MÔNICA).

É imprescindível evidenciar que apenas uma professora afirma que o trabalho da coordenadora pedagógica está diretamente relacionado com o seu. Nos demais relatos, fica expressa, mais uma vez, a percepção das professoras acerca da fragilidade do trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica dessa creche. Trazem também a percepção de que a carência de orientação e acompanhamento ao trabalho das professoras pode comprometer o

empenho e a dedicação delas, e que elas anseiam por orientação e atenção nas atividades que realizam.

Essas ideias também estão presentes nos depoimentos das professoras acerca da repercussão da relação entre o trabalho da coordenadora pedagógica da creche pesquisada com suas práticas pedagógicas. As falas dessas profissionais indicam que a referida repercussão ocorre na contramão do que é desejado e esperado pelas professoras:

De certa forma repercute sim. Primeiro, o incentivo, a cobrança também é necessário, como eu já falei, pra gente ir em frente. Se ela não cobrar, vai ser mais difícil o professor fazer. Segundo, assim, na satisfação, porque se eu não estou satisfeita com a forma como é apresentada as informações aqui, isso atrapalha. Por exemplo: tem uma questão muito séria aqui na creche que é o seguinte: a gente [as professoras] não sabe das coisas, você sabe pelas colegas, mas a questão da informação... Acho que já deu pra você perceber que a coordenação, direção, tudo, eles [núcleo gestor] não sabem chamar o grupo [...] de professores pra dizer, anunciar algum acontecimento ou então alguma exigência que está se fazendo no momento, não. Um aviso, não sabem dar um aviso falando pra todas ao mesmo tempo. A questão é botar um bilhete na parede [sorri], ou você vê o bilhete, ou então você sabe por outras pessoas. Então, assim, essa questão aí realmente eu acho assim um absurdo, sabe? Que você acaba não sabendo de nada, depois quando vai saber não dá mais, ou você sabe pelo outros ou é pelo bilhete, só tem essas duas formas. E eu acho que é falho isso, isso não é atitude de uma coordenadora. Terceiro, não é só acolher as crianças pela manhã, que a gente também já faz esse papel [...], mas o acolhimento dos professores falta também, sabe? Já aconteceu comigo, Jorgiana, eu adoeci, fiquei acamada mesmo e, quando eu voltei, eu me lembro que eu esperava um acolhimento porque eu estava de volta, e isso não acontece. Então tem essa falha por parte da coordenadora e da direção. Você chega ali e é como se você chegasse todo dia normal. Já quando é datas comemorativas, tudo bem; comemorativas não, data de aniversário. Aí tudo bem, ela fala, ela tem esse lado aí quando é aniversário. O aniversário ainda salva, sabe, de chegar, de desejar um feliz aniversário, de dar uma lembrancinha. Eu vejo isso da parte dela, mas no dia a dia, não. Eu, assim, já me frustrei de não se sentir acolhida. Eu acho que a gente se sente assim, insatisfeita, reflete sim. (MARIA).

Em alguns momentos eu acho que falta realmente a comunicação. Não que isso venha atrapalhar o grupo. Por exemplo, [...] até agora eu não tenho tido muita dificuldade, até porque ela está sempre aberta, sempre perto, eu vou lá e pergunto: “Paula, e isso aqui como é que faz?” Aí ela diz: “Não, você pode fazer dessa forma.” Então ela está sempre aberta para ajudar. [...] porque eu já tive em escola que parece que a coordenadora era uma barreira e ela não. Não existe essa barreira aqui dentro, ela é muito dinâmica. Ela é uma pessoa que lhe atrai, acho que pela simplicidade dela, acho que a pessoa ser simples é bacana mesmo. Olha, a Paula, ela é uma pessoa muito aberta. Então, o que ela passa pra você, até na forma de passar é fácil. Então ela tem essa coisa fácil, tudo pra ela é fácil, não existe dificuldade. Até pra chamar atenção ela faz na brincadeira. Então, ela dá essa questão, dá entrada à pessoa. Ela é aberta, mas você tem que procurar, tem que ir buscar. (PATRÍCIA).

Observa-se que Maria e Patrícia, respectivamente, destacam a ineficiência da competência comunicativa da coordenadora, do núcleo gestor e da coordenadora. A primeira critica a estratégia utilizada (bilhete) pela coordenadora para comunicar-se com as professoras enquanto a segunda justifica que, embora esta profissional seja uma pessoa acessível para

conversar (o que vê como positivo), o professor precisa ter a iniciativa de procurá-la quando precisa.

Vale ainda registrar a reclamação de Maria, que espera mais do que ser festejada no seu aniversário; faz-lhe falta a existência de relações que lhe possibilitem sentir-se acolhida e valorizada no cotidiano da creche. Nesse sentido, Barbosa (2009) lembra que a gestão das instituições de Educação Infantil desempenha relevante função, ao priorizar o bem-estar às crianças e adultos como forma de garantir a esses sujeitos uma experiência de vida sustentável. Segundo a autora, “os seres humanos, grandes ou pequenos, necessitam de um ambiente acolhedor, tranquilo, belo, alegre e promotor do prazer de viver em comunidade.” (P.87).

Assim como Maria, Francisca e Luciana se ressentem das poucas contribuições que o trabalho da coordenadora tem em suas práticas. Pensam que a falta de atenção, incentivo, orientação e valorização do trabalho que desenvolvem se reflete de forma negativa no trabalho que realizam, pois as desmotiva:

Repercuta, lógico, inconscientemente. Não é pensando [que] porque ela [coordenadora] não vai valorizar, eu vou deixar de fazer não, de jeito nenhum. Mas eu acho que inconscientemente repercuta. É a mesma coisa de você pegar um aluno que não sabe ler nem escrever e você não botar fé nele, você dizer que ele nunca vai aprender. Repercuta de às vezes você ter vontade de fazer uma coisa diferente e não ter incentivo. Eu acho que repercuta. (FRANCISCA).

Eu faço meu trabalho da forma mais séria que eu posso. Eu não sigo muito o planejamento que é feito pela coordenadora. Eu sigo assim em questão se tem datas comemorativas, porque a gente [professoras] sempre faz alguma coisa coletiva. Eu não sigo muito, porque às vezes eu acho que não tem material, primeiramente, para ser trabalhado. Por exemplo, o planejamento desse mês foi baseado na questão da música e quando é colocado no planejamento não é falado o quê que a gente pode fazer diferente, além do que a gente já faz (cantar musiquinhas, mandar os meninos bater palmas, passar DVD), não é falado o que a gente pode fazer de diferente: “Vamos trazer alguma coisa diferente pra essa creche, um instrumento! Alguém aqui sabe tocar um instrumento?” Essas coisas. A gente estudou tanto a importância da música, foi salientada a importância da música para as crianças no último planejamento. Mas o que foi feito pra fazer além do que tem sido feito? Nada, né? (MÔNICA).

As docentes apresentaram ideias que partem de expectativas díspares, porém envolvendo, direta ou indiretamente, temas análogos, ao expressarem o que mudariam para melhorar a relação entre o trabalho da coordenadora e aquele realizado por elas. Isto pode ser notado nos seguintes trechos de suas falas:

Eu acho assim, que uma pessoa para tá na coordenação [...] precisa de muito profissionalismo, saber o seu papel. Porque eu observo que às vezes a Paula não sabe direito, não entende, e eu vejo muito isso. Esse profissionalismo é no sentido de saber lidar com as pessoas, saber que tem que falar direito, que tem que ter

educação, coisas básicas. Eu estou falando de [...] ter formas de falar com as pessoas, principalmente com as pessoas que trabalha ao seu lado, seja professor, seja auxiliar, seja qualquer pessoa. Não chegar e falar gritando como se você estivesse na sua casa. Por exemplo, a maneira que a coordenadora fala, é como se fosse assim. Claro que não é sempre, mas às vezes, por ela estar com algum problema, não sei, ela fala de uma maneira que parece que tá falando com a empregada lá da casa dela. Então, isso não é só comigo que acontece, todas as pessoas percebem e isso não se deve fazer, deixa a gente meio chateada. Eu falo “a gente” porque não é só eu que me sinto assim, mas a maioria [das professoras]. Às vezes eu fico pensando que não é porque ela quer, é falta de noção mesmo, é porque a pessoa não sabe, sei lá, não é acostumada ou não aprendeu. Mas eu mudaria totalmente a forma dela falar [...], eu mudaria isso com certeza. (MARIA).

Eu acho que a primeira coisa era ela valorizar mais o meu trabalho, que ela conhecesse esse trabalho, porque às vezes a pessoa não valoriza por falta de conhecimento. E essa questão, também, foi combinada, tem que ser com todo mundo. Todo mundo tem que fazer parte do processo, mesmo porque aqui ninguém faz, ninguém pode fazer nada sozinho. A questão de ouvir mais a opinião dos outros: tem que ouvir a opinião do grupo em geral, não é aquela questão “a maioria decidiu.” Porque às vezes tem isso, a maioria decidiu e ninguém sabe quem é maioria, que maioria é essa que decidiu. (FRANCISCA).

Eu pedia pra ela ser mais presente nos [...] planejamento dos professores e realmente deixar os professores participar das reuniões com os pais. Eu também mudaria essa questão da superproteção com os sobrinhos dela que estudam aqui [...]. Deixar de fazer o pessoal [coisas pessoais na creche] e dedicar mais. Não que ela não seja dedicada à escola, aquilo que é relativo à escola. Deixava esta parte [das coisas pessoais] pra depois. A Paula é uma pessoa muito boa, confia na gente, a gente também confia nela, existe uma confiança, mas tinha que ser mudado algumas coisas, exatamente isso que eu relatei. (PATRÍCIA).

Assim, mudar, eu não sei se eu mudaria. Eu digo que eu acrescentaria mais profissionalismo, para resolver as questões da creche e também eu acrescentaria mais participação, mais acompanhamento nas atividades pedagógicas dos professores diariamente. Mais acompanhamento a fim de melhorar esse ensino. (MÔNICA).

Analisando os depoimentos, é notório o fato de que as professoras mudariam algumas atitudes e ações da coordenadora que denunciam insuficiente profissionalismo e compreensão acerca do seu papel, quais sejam: a forma de se comunicar verbalmente com as professoras e demais profissionais (precisa ser mais cortês), a realização de atividades pessoais na creche (o que consideram inadequado), o insuficiente acompanhamento ao trabalho docente (que elas percebem que uma maior presença dessa ação seria importante para valorizar o trabalho que desenvolvem, ampliando-o e transformando-o na perspectiva de uma melhor qualidade) e a forma como as decisões são tomadas, de modo que elas pudessem ser realizadas coletivamente com todos os profissionais nelas implicados.

Vale expressar que, ao apontarem as fragilidades da relação do trabalho da coordenadora com o seu, as professoras demonstram a preocupação de apresentar as possíveis razões que talvez levem a coordenadora a agir de determinada maneira e não de outra.

Importa, aqui, apresentar alguns depoimentos das professoras, reveladores do quanto a falta de acompanhamento pedagógico não impulsionava, e algumas vezes impedia, a realização de ações que provavelmente contribuiriam para o desenvolvimento profissional das docentes e para a qualidade das práticas pedagógicas que desenvolvem junto às crianças:

[...] no caso do projeto Paralapraca¹²⁴, ela [a coordenadora] pedia muito pra gente fazer relatório das atividades que eram feitas com as crianças, pra gente anotar. Esse ano, não teve muito isso, da gente preparar relatório, anotar, escrever. Agora, no momento, ela não tem cobrado. Olha só, a gente [professoras do berçário] fez uma atividade na semana das crianças, de pintura. Aí eu falei “Paula, tu tira foto.” Mas assim, ela nem falou pra gente registrar como foi a atividade, ela não exigiu, eu fiquei com aquilo na cabeça. Assim, se ela me pedir, com certeza eu vou registrar, mas eu não registrei em nenhum local. Mas, por que? Porque ela não demonstrou que iria pedir, aí também, como ela não pediu, eu não fiz e eu não sei se ela fez esse registro ou não. (MARIA).

[...] na minha sala, eu vou dizer, as crianças só aprendem a fazer gestos e gestos através das musiquinhas. Elas vivem mais tempo presos nos berços ou nas cadeiras. Eu acho muito feio, mas é verdade e eu acho que se dividisse o grupo isso acabaria. Na minha sala são três turmas, tem a turma do berçário, que são as crianças de sete meses a um ano, o Infantil I, de um ano a um ano [e nove meses] e tem o Infantil II de dois anos a dois anos [e nove meses]. São quatro professoras na sala. Professoras mesmo, na verdade são três, pois todo dia sai uma pra planejar. Eu sei que as crianças de meses não aprende do mesmo jeito que uma criança de dois anos e eu propus dividir as turmas e fazer atividades diferentes que fossem beneficiar as crianças nas suas respectivas idades. Uma professora disse que não ia dar certo, mas não disse porque que não ia dar certo; disse que esse era o sonho de uma outra professora, mas que não ia dar certo. Eu também não questionei, porque estava na frente de outras pessoas e eu não queria questionar. Então, a pessoa barrou logo. Mas eu acho que esse seria o procedimento correto, até porque são três turmas com idades diferentes, e tem que ser feito atividade diferente. Até porque tem as crianças maiores que já correm mais rápido. Mistura com as menores, que estão aprendendo a andar agora, aí esbarra e cai. Se ela [a coordenadora] acompanhasse mais de perto, cobrasse mais, talvez fosse possível. (MÔNICA).

Convém notar nos comentários feitos por Maria a sua percepção acerca da falta de prosseguimento de ações importantes de um projeto do qual a coordenadora pedagógica é responsável pela sua continuidade na creche. Além disso, é importante perceber que a professora aponta a necessidade de “cobranças” para melhorar o trabalho docente. Na fala de Mônica, é clara a compreensão, uma vez mais, dos impactos negativos do insuficiente acompanhamento pedagógico para boa qualidade das práticas pedagógicas e do atendimento

¹²⁴Esse projeto integra as ações do programa Educação Infantil do Instituto C&A, tendo entre seus objetivos contribuir para a melhoria da qualidade do atendimento às crianças na Educação Infantil e desenvolver ações de formação que promovam o desenvolvimento de competências necessárias para que os técnicos das secretarias de educação e coordenadores pedagógicos se tornem referências como formadores. Em conversa informal com uma técnica da SME, ela ponderou que a participação do instituto C&A na assessoria do projeto Paralapraca durou dois anos e foi encerrada em 2012, ficando a cargo do município e das coordenadoras das instituições darem continuidade ao trabalho que vinha sendo realizado. Vale ressaltar que o relato da professora demonstra pouca continuidade de ações importantes do referido projeto na creche pesquisada. Além disso, no cotidiano da creche não se observaram ações da coordenadora relativas a ele.

oferecido às crianças. Por outro lado, parece não estar disposta a se indispor com colegas, mesmo que isso signifique não defender uma posição que acredita ser importante para a melhoria do trabalho pedagógico.

Esse tema de manter a aparente boa relação também apareceu quando as professoras trataram da sua relação com Paula, que elas avaliam como boa. Apesar de a coordenadora considerar que tem boa relação com as professoras por conta da amizade que acredita existir entre elas, a maioria das professoras expõe que isso se deve ao fato de não questionarem e não se posicionarem de forma oposta em episódios com os quais não concordam. Os relatos seguintes traduzem essas perspectivas docentes:

Olha, eu acredito assim: pela minha forma de ser, Jorgiana, eu acho assim, que no ambiente de trabalho, com qualquer pessoa, eu não sou muito de reivindicar, não sou..., sabe? Quando eu vou falar uma coisa é porque tá demais, não sou de tá falando, cobrando, não sou. Eu faço só o meu trabalho e, de acordo com o que ela [coordenadora] exigiu, eu vou tentando, né? Tirando a questão da forma de falar [...], no trabalho dela em si, ela é uma pessoa humana, só falta mesmo profissionalismo, separar profissionalismo da amizade. Ela é muito da amizade, ela tem muito isso, é só esse jeito mesmo que incomoda as pessoas. (MARIA).

É uma relação regular, porque eu já bati de frente, mas já está com 12 anos e eu já me cansei disso, eu já deixei para lá, eu já vi que eu fazendo isso quem sai perdendo sou eu. Porque assim, eu acho que tem gente que confunde a relação pessoal com a profissional. É aquela questão: você não tem a obrigação de gostar de mim, você tem a obrigação de saber se eu estou realizando minhas atividades ou não. (FRANCISCA).

É excelente. Inclusive eu tive um problema pessoal recentemente e ela me aconselhou. Isso é bom, quando existe esse relacionamento entre os profissionais, uma relação de respeito onde você pode chegar e dar um conselho. (PATRÍCIA).
Eu me dou muito bem com ela, me dou muito bem, eu me dou bem com todo mundo. Eu acho que a falta de vínculo mais forte com ela [coordenadora], talvez seja um dos motivos disso. Fica mais distante, aí se dá bem o tempo todo. Eu também não sou muito de criticar, de apontar nada. Eu confesso esse erro meu, eu deveria ser mais... Mas eu não sou, eu não sei ser. Só quando é algo que está me incomodando muito, que eu estou em tempo de explodir mesmo, como era o caso das refeições das crianças, que eu acabei falando na reunião [planejamento mensal]. Mas eu me dou bem com ela. Porque que eu me dou bem? Justamente porque eu não aponto nada do que eu vejo errado, eu não digo nada, principalmente da pessoa [coordenadora], até porque eu acho que ela [coordenadora] não vai... Não vai aceitar. Quando você fala e sabe que a pessoa vai aceitar, você até fala. Mas quando você sabe que não vai, que você só vai se prejudicar com isso, então é melhor não falar. Falar pra que? (MÔNICA).

Tais ponderações indicam que o pouco posicionamento das professoras decorre, especialmente, por não considerarem que serão ouvidas e atendidas, como também ao medo de serem prejudicadas de alguma forma. Essa realidade permite levantar a hipótese de que as professoras percebem as suas relações com coordenadora como marcadas pela superioridade hierárquica da segunda sobre elas. Igualmente, possibilita pensar que elas entendem que as

decisões relativas à organização do funcionamento da creche, e mesmo das suas práticas pedagógicas, não eram definidas coletivamente de forma democrática.

É relevante analisar que amizade, aspecto tão valorizado pela coordenadora Paula para o estabelecimento de uma boa relação com as professoras, é avaliada pelas professoras Francisca e Maria como uma possível dificuldade ao bom exercício profissional da coordenação pedagógica, sobretudo, quando a amizade substitui a orientação que seria própria a essa função. Por outro lado, a fala das professoras permite inferir que o que Paula considera amizade talvez seja uma acomodação à situação criada na creche em virtude da ausência de cobranças e reivindicações das professoras, com exceção da professora Patrícia, que parece realmente ter afinidades com a coordenadora.

É necessário também destacar que a menção ao precário profissionalismo da coordenadora pedagógica é apontada em diversos depoimentos aqui discutidos. Nesse contexto, é relevante lembrar que, no Brasil, até bem pouco tempo, não era exigido dos profissionais responsáveis pelo atendimento às crianças na Educação Infantil qualificação profissional (BARBOSA, 2009), o que certamente gera dificuldades na construção da profissionalidade dos profissionais docentes e não docentes que trabalham em creches e pré-escolas.

Importa analisar que foi nesse contexto que a coordenadora pedagógica Paula começou seu trabalho na Educação Infantil, uma vez que sua atuação como professora de Educação Infantil na creche pesquisada teve início um ano antes da LDB/1996, que definiu a formação necessária para assumir o trabalho docente com crianças em creches e pré-escolas. Somente em 2003, contudo, Paula concluiu o curso de graduação em Pedagogia.

Ademais, a insuficiência do estabelecimento de limites, por parte da coordenadora entre amizade e relação profissional foi apontada como um dos pontos que dificultam a relação que as professoras estabelecem com a coordenadora. Essa ideia está presente em um dos trechos subsequentes, que expressam as perspectivas das docentes sobre o que dificulta a relação delas com a coordenadora:

O que dificulta a relação é o fato dela precisar ser mais profissional, saber dividir o que é companheirismo, sabe, do trabalho. É assim, [...] você saber que o jeito de falar com alguém que é amiga no trabalho... Você não pode levar em conta a amizade. “Ah, porque eu sou mais chegada.” Não, é o trabalho em primeiro. Se é pra reclamar, tem que reclamar mesmo, mas assim, de uma forma correta. No momento certo tem que saber corrigir. A gente também precisa levar puxão de orelha, ser corrigido, isso ai eu sei muito bem. Mas da forma correta e a maneira de falar conta muito. (MARIA).

O que mais dificulta é a falta de conhecimento do trabalho que ela realiza, da função de coordenadora pedagógica. (FRANCISCA).

Não tem dificuldade. Na minha opinião, não. (PATRÍCIA).

Nada dificulta. Mas se eu começasse a reclamar de tudo que eu acho que não está legal, aí talvez dificultasse. (MÔNICA).

É possível ajuizar a noção de que, direta ou indiretamente a falta de conhecimento da coordenadora pedagógica sobre o seu papel é apontado pelas professoras como dificultador da relação entre estas profissionais e ela. Implica assinalar, ainda, que apenas Patrícia, coerente com sua compreensão sobre sua relação com Paula, afirma não enfrentar nenhuma dificuldade em seu relacionamento com a coordenadora. Além disso, a opinião de Mônica retoma a ideia da existência de uma relação apenas regular com a coordenadora que se sustenta na ausência de posicionamento da docente sobre o que pensa acerca do trabalho da instituição.

As perspectivas das professoras sobre o que elas mudariam na creche “Cuidando e Pensando no Futuro” a fim de melhorar o trabalho da coordenadora pedagógica são retratadas nas falas subsequentes:

Olha, eu não sei bem. Mas eu acho que pra mudar tudo isso que eu já falei, que não é legal [a falta de profissionalismo, a forma de comunicação, o pouco acompanhamento e auxílio ao trabalho do professor], eu acho que parte muito da própria pessoa, mesmo que se Educação [SME] não ofereça condições para ela trabalhar. Mas eu acho que a pessoa tem que se esforçar para isso, de ir atrás de um vídeo, de um livro interessante. Eu acho que isso parte da pessoa em si ir buscar, eu acho é isso. A outra maneira de melhorar seria a gente [professoras] auxiliar ela [coordenadora]. Eu acho que falta isso, porque não são todas [professoras] que colaboram não, é uma ou duas que colaboram assim, sugerindo coisas que nós podíamos ver no planejamento, dando ideias para ela. Tem esse lado que a gente podia fazer isso, ajudá-la pra ver se mudaria. (MARIA).

Primeiro eu mudaria essa questão de ouvir a opinião de todo mundo; segundo, o que foi decidido no grupo ser do jeito que todo mundo aceitou, fazer com que todo mundo fizesse parte também do que dá certo. Porque numa escola, quando tudo dá certo, todo mundo participou. Mesmo porque aqui ninguém faz nada só. Eu mudaria isso: a participação, a participação coletiva. (FRANCISCA).

Às vezes ela não faz mais por falta de recursos. Eu vejo que a Paula às vezes não tem dinheiro nem pra xerox. Quer dizer, então, a falta de recursos, sabe? Mas isso não depende dela. Essa falta de recursos às vezes atrapalha. Olha, mas eu acho que conhecimento ela tem, mas ela tem que buscar mais. É porque eu tive vendo uma feira de ciências lá no shopping Benfica, onde tudo foi confeccionado com sucata. Se a Paula tivesse uma aula dessa para passar pra gente, era bom demais. Essas coisinhas... Eu disse assim: “Talvez ela [coordenadora] nem saiba que existe isso.” Mas quando você busca conhecimento, né, você acaba descobrindo. Então, pra melhorar esse trabalho juntamente conosco seria isso: apresentar outros recursos, já que nós não temos recursos de uma forma, mas a gente teria de outra. Então assim, muitas vezes é a falta mesmo de preparo, de conhecimento dessas coisas, de um curso de arte, por exemplo. Aqui ninguém é artística, é a gente mesmo que faz nossas coisas. Mas ela precisava disso: eu acho de mais conhecimento para melhorar o trabalho dela. (PATRÍCIA).

Eu acho que os sobrinhos dela sugam muito a Paula. Eu acho que esse cuidado com eles... Eu acho que se eu pudesse eu diria “Paula, não se preocupa mais com esses meninos.” Ainda vem um [sobrinho] de fora pra ela cuidar! Eu acho que assim ela teria mais tempo para resolver outras coisas mais importantes da creche. Também, [...] eu acho também que se a gente [professoras] cobrasse mais dela, do papel dela como coordenadora, talvez ela melhorasse, em termos assim de acompanhamento. Se a gente [professoras] dissesse: “Olha, você precisa acompanhar mais, ter mais pulso!” Talvez ela melhorasse. (MÔNICA).

Apreende-se que as respostas de Maria e Patrícia estão centradas mais em iniciativas da coordenadora pedagógica, necessárias para mudar o seu trabalho, do que em uma mudança concreta. Nesse sentido, ponderam que, diante da ausência de condições de trabalho e recursos materiais, seria importante a ação da coordenadora de buscar conhecimentos que lhe possibilitassem minimizar a falta desses recursos para a realização do trabalho na creche.

Vale destacar que Maria e Mônica se referem às contribuições das professoras para a melhoria do trabalho da coordenadora, isto é, não se isentam de responsabilidade a esse respeito. Maria aponta que as professoras poderiam contribuir, auxiliando a coordenadora em seu trabalho, apresentando sugestões para serem discutidas no planejamento mensal, ao passo que Mônica opina no sentido de que elas poderiam cobrar mais de Paula o acompanhamento de que necessitam.

As falas de Francisca e Mônica centram-se mais em mudanças concretas na creche. Francisca enfatiza a necessidade de mudar a forma como as decisões são tomadas na instituição, a fim de garantir a participação e a valorização de todos os profissionais no trabalho ali realizado, de modo a garantir o envolvimento coletivo.

Barbosa (2009, p. 87) ao discorrer sobre a gestão na Educação Infantil enfatiza que

A gestão de uma escola de Educação Infantil defronta-se com a exigência de considerá-la um estabelecimento de educação e cuidado em todos os seus espaços e relações. A expectativa de que todas as pessoas envolvidas no processo educacional, independente de seus cargos ou funções, tenham respeitado seu direito à participação em um ambiente que vive – e valoriza – a democracia, tem como intenção enfrentar o desafio de tanto garantir a diversidade pessoal, social e cultural quanto preservar e constituir um espaço de pertencimento e construção de singularidade.

Vale ressaltar, ainda, que a professora Mônica, mais uma vez, traz à tona o grande envolvimento de Paula com seus sobrinhos na creche, e afirma que mudaria o tempo que ela dispensa a eles enquanto deveria se dedicar às demandas da instituição.

Ao refletir-se acerca das falas das professoras, é possível perceber também que nenhuma professora sugeriu que mudaria o chamado “horário corrido” na creche, única mudança que seria necessária na perspectiva da coordenadora pedagógica.

Finalizando esta seção, é importante mencionar que, ao analisar e comparar brevemente as percepções de cada professora e da coordenadora pedagógica, aqui discutidas percebe-se que as ideias postas por essas profissionais, embora sejam em alguns momentos análogos, partem de pontos de vista diferentes. Tais pontos de vista, possivelmente, estão relacionados com o que mais lhes toca de modo particular no cotidiano da creche, e foram construídos nos processos formativos formais a que tiveram acesso e nas diversas interações com o contexto social, político e cultural em que vivem.

Na próxima seção serão discutidas as diferentes percepções da coordenadora e das professoras sobre do trabalho da coordenação pedagógica e a relação dele com aquele realizado pelas professoras.

7.3 As perspectivas da coordenadora e das professoras: algumas considerações

Na seção anterior foram apresentadas as perspectivas de Maria, Francisca, Patrícia e Mônica, professoras da instituição pesquisada, acerca do trabalho da coordenação pedagógica e da relação dele com aquele realizado por elas. Nesta seção, o objetivo é discutir as distintas percepções de Paula, a coordenadora, e das professoras sobre essa temática.

É preciso destacar, inicialmente, que a análise da perspectiva da coordenadora pedagógica e das professoras enfocadas ao longo deste capítulo revelou que a fala de Paula sobre o desempenho da sua função e acerca da relação do seu trabalho com as práticas das professoras quase não parece considerar o que foi efetivamente observado no cotidiano da creche “Cuidando e Pensando no Futuro.” Por outro lado, a visão das professoras sobre esses temas parece ter como referência as ações que, segundo as observações realizadas, caracterizam o trabalho da coordenadora pedagógica, discutidas de forma detalhada no sexto capítulo deste trabalho.

Comparando as percepções da coordenadora e das professoras trazidas nas seções anteriores, chama a atenção o fato de que a visão da coordenadora pedagógica sobre o seu trabalho apoia-se na ideia de amor à profissão e às crianças, indicando confiança em sua qualidade. As professoras consideram, todavia, que ele não atende às suas necessidades de orientação e acompanhamento e da gestão do trabalho pedagógico.

Há diferença também na percepção da coordenadora e das professoras sobre os objetivos do trabalho da coordenação pedagógica na creche pesquisada. Enquanto Paula o confunde com o desejo de reconhecimento pelo trabalho que realiza, as docentes apresentam perspectivas diversas sobre o real objetivo do trabalho desenvolvido por Paula: enquanto para uma professora esse objetivo está relacionado à aprendizagem das crianças, outra considera que certamente seu objetivo não é a aprendizagem, centrando-se mais em garantir outros direitos sociais das crianças, como alimentação e segurança; outra professora afirmou que, mesmo convivendo cotidianamente com a coordenadora na creche, lhe era difícil perceber o que ela pretende alcançar com o seu trabalho.

Tais diferenças são coerentes com as notadas nas ideias dessas profissionais sobre o alcance dos objetivos do trabalho da coordenadora pedagógica. Paula assinala certeza de êxito alcançado a cada dia. Por outro lado, as docentes consideram que tal êxito talvez exista apoiado na responsabilidade de cada professora. Apenas uma docente considera que a coordenadora pedagógica consegue atingir o objetivo do seu trabalho na creche.

As percepções de Paula e das professoras são igualmente distintas em relação ao cumprimento das funções da coordenadora. De acordo com Paula, são tarefas específicas de sua função a orientação e o acompanhamento do trabalho das professoras; já as docentes avaliam que essas tarefas incluem a orientação e o acompanhamento do trabalho das professoras, mas também a atuação articuladora da relação com as famílias e a gestão de recursos materiais necessários para o trabalho na creche. Enquanto a coordenadora afirma conseguir realizar essas tarefas, as professoras entendem que no dia a dia da creche elas têm sido pouco realizadas e muitas vezes isso não acontece.

A coordenadora vê como natural o fato de assumir diversos papéis, desde o de merendeira até o de auxiliar de serviços gerais. Ao contrário de Paula, as professoras entendem que a realização de ações administrativas (como o controle de falta dos docentes), financeiras e de limpeza (assumindo o papel da faxineira) e até mesmo atuando como lactarista não deveriam ser assumidas pela coordenadora. Além disso, citam o fato de a coordenadora realizar várias ações relativas à sua vida privada durante o tempo em que deveria se dedicar, exclusivamente, à função de coordenadora pedagógica.

Em nenhum momento, contudo, Paula mencionou as ações relacionadas à sua vida privada que realiza na creche, ao ponderar sobre os fazeres que compõem o seu trabalho cotidiano. Provavelmente isso expresse sua consciência de que tais atividades particulares não fazem parte do trabalho da coordenadora pedagógica, o que não impede que, no dia a dia da creche “Cuidando e Pensando no Futuro,” elas tenham sido as atividades que estiveram mais

presentes. As professoras, mesmo apontando conhecerem pouco o ofício da coordenadora pedagógica na creche, percebem e têm uma crítica negativa sobre o seu envolvimento em atividades da vida privada no cotidiano da instituição.

Segundo a coordenadora, o trabalho que realiza na creche “Cuidando e Pensando no Futuro” está voltado para as crianças e para o cumprimento da legislação. Já na perspectiva das docentes, esse trabalho dirige-se às professoras, crianças e até mesmo à Prefeitura, isto é, várias ações que ela realiza são decorrentes de solicitações feitas pela SME.

Coerentes com o que foi observado no contexto pesquisado, as docentes não visualizam com segurança a existência de uma relação entre o trabalho da coordenadora pedagógica e aquele desenvolvido por elas na creche. A coordenadora, ao contrário, entende que seu trabalho repercute no das professoras, tendo como base o fato de que ela realiza o encontro de planejamento mensal, quando é “repassado” para as professoras o que elas devem “repassar” para as crianças, expressando uma visão restrita e equivocada da abrangência e complexidade do trabalho a ser desenvolvido junto às professoras. As professoras, todavia, reclamam que a falta de atenção e de valorização pessoal e profissional se reflete de forma negativa no trabalho que realizam, pois se sentem desmotivadas (devido às poucas contribuições da coordenadora para as suas práticas pedagógicas) e se ressentem da falta de relações que lhes possibilitem se sentirem acolhidas e valorizadas na creche.

É relevante perceber que as professoras parecem desejar a realização de um trabalho de coordenadora pedagógica sustentado nas relações, nas interações, nas trocas e em práticas voltadas para suas experiências cotidianas e seus processos de aprendizagem e desenvolvimento no espaço coletivo, diferente de um trabalho focado simplesmente na execução de tarefas voltadas para o alcance de resultados individualizados.

Há também muita disparidade entre o que dizem Paula e as professoras sobre a relação entre coordenação pedagógica e as docentes. Para Paula, nada dificulta sua relação com as professoras e o que mais contribui para essa boa relação entre elas é a amizade. Para as professoras, no entanto, é exatamente a insuficiência do estabelecimento de limites, por parte da coordenadora, entre amizade e relação profissional que dificulta a relação entre elas. Também de acordo com as docentes, o que mais contribui para a permanência de uma relação estável é o fato de não questionarem e não expressarem as suas oposições ante episódios com os quais não concordam. Nesse sentido, é importante evocar atenção para a condição de passividade em que as próprias professoras se posicionam. Talvez, isso seja decorrente das limitadas ocasiões de participação efetiva dessas profissionais nas tomadas de decisões relativas ao trabalho da instituição e, por conseguinte, ao que desenvolviam junto às crianças.

Uma expressão disso é que, somente uma vez por mês, durante o planejamento coletivo, elas (professoras e coordenadora) tinham a oportunidade de estarem todas reunidas e, ainda assim, esse momento era caracterizado mais pelo repasse de conteúdos e informes de decisões (tomadas previamente pela coordenadora e pelo núcleo gestor) do que como um fórum de discussão necessário para que deliberações importantes fossem definidas coletivamente de forma democrática pelo grupo.

Segundo as professoras, para melhorar a relação do trabalho da coordenação pedagógica com as práticas pedagógicas que desenvolvem, elas mudariam algumas atitudes e ações da coordenadora que denunciam insuficiente profissionalismo e compreensão acerca do seu papel, tais como: a forma de se comunicar verbalmente com as professoras e demais profissionais, a realização de atividades pessoais na creche, o insuficiente acompanhamento ao trabalho docente e a forma como as decisões são tomadas. A coordenadora, por sua vez, pensa que seria necessário mudar apenas a diretora para melhorar a relação do seu trabalho com aquele que é desenvolvido pelas professoras.

O posicionamento de Paula indica que sua relação com a diretora pode ser marcada por embates e discordâncias, na medida em que com tantas questões adversas que precisa lidar no dia a dia para realização do seu trabalho junto às professoras, sugere apenas a mudança da diretora.

Além dessas, a coordenadora e as professoras apresentam percepções bem distintas sobre o que elas mudariam na creche “Cuidando e Pensando no Futuro” no sentido de favorecer o trabalho da coordenação pedagógica. Paula limita-se a dizer que acabaria com o “horário corrido” das professoras, sobretudo, devido aos constantes conflitos que precisa mediar em função da precária comunicação entre as docentes que trabalham em horários diferentes. Já as professoras assinalam que mudariam o tempo que Paula dedica aos seus sobrinhos enquanto deveria se dedicar ao trabalho da coordenação pedagógica da instituição, e reafirmam a sua insatisfação com a forma como as decisões são tomadas, sugerindo que todos os profissionais da instituição pudessem delas participar.

A análise das percepções da coordenadora e das professoras sobre o trabalho da coordenação pedagógica e a relação dele com as práticas pedagógicas docentes indica que as diferenças nas ideias que elas expressam foram uma constante. Excepcionalmente, uma visão comum apareceu: trata-se da identificação da função de orientar e acompanhar o trabalho das professoras como sendo algo específico da coordenação pedagógica.

8 CONSIDERAÇÕES “FINAIS”

A coordenação pedagógica na Educação Infantil é um tema pouco estudado por pesquisadores da área. O levantamento realizado por Pereira e Cruz (2014), no período de 2006 a 2012, dos trabalhos acadêmicos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPEd, especialmente no GT 07 (Educação da Criança de 0 a 6 anos), da SBPC, particularmente, na área de Educação Infantil, e das dissertações e teses publicadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), constatou que, dos 354 trabalhos publicados, apenas oito tiveram como foco de investigação a coordenação pedagógica na Educação Infantil.

Assim, foi importante investigar o trabalho da coordenação pedagógica e a sua relação com as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da creche, incluindo a perspectiva das professoras e da coordenadora pedagógica, objetivo central desta pesquisa, porque, além de reafirmar constatações já presentes em trabalhos anteriores sobre o tema, revelou dados que possibilitaram ampliar os conhecimentos acerca do trabalho da coordenação pedagógica nessa primeira etapa da Educação Básica. Além disso, tais dados permitem melhor compreensão da forma como se constituem as relações de trabalho e o diálogo entre esses dois campos de atuação profissional – coordenação pedagógica e docência¹²⁵ – o que é significativo para a área da Educação Infantil, uma vez que estas relações influenciam fortemente o cotidiano dessas instituições e repercutem na qualidade do atendimento educacional oferecido às crianças e suas famílias.

Encerrando a análise do material construído na pesquisa de campo, à luz das bases teóricas adotadas, apresentam-se as ideias consideradas mais relevantes para se compreender o objeto de pesquisa. É necessário considerar, todavia, a provisoriedade dessas ideias, uma vez que sua legitimidade se sustenta no contexto social, político, cultural e histórico que edifica a realidade estudada, bem como no contexto em que ocorreu a análise, que, assim como o objeto de pesquisa, são situados historicamente.

Nesse sentido, nessas considerações “finais” congregou-se e complementou-se as ideias construídas a partir das questões da pesquisa com as quais se dirigiu até a creche “Cuidando e Pensando no Futuro,” instituição pública de um município do Ceará.

¹²⁵Embora a docência não se restrinja ao trabalho desenvolvido pelos professores por meio de suas práticas pedagógicas, e a função de coordenação pedagógica seja também uma atividade docente, apesar de distinta da regência de sala (ALVES, 2007), neste trecho do trabalho, o termo “docência” está sendo empregado para ajudar a diferenciar o campo de atuação profissional específico de coordenadores pedagógicos (gestão pedagógica) e de professores (atuação direta junto às crianças).

Um pressuposto importante para este trabalho foi a ideia defendida por Alves (2007, p. 258) de que “[...] a coordenação pedagógica é uma função de gestão educacional que tem o papel de mediação e articulação coletiva dos projetos e práticas educativas realizados nas escolas e nos CMEIs” [Centro Municipais de Educação Infantil], bem como a crença na relevância do trabalho da coordenação pedagógica para a construção da qualidade da educação de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas em ambientes coletivos. Com base nessas ideias, o primeiro objetivo específico desta pesquisa tratou da caracterização do trabalho da coordenação pedagógica na creche pesquisada.

Caracterizar o trabalho da coordenação pedagógica é relevante para ampliar os conhecimentos sobre as rotinas e as condições de trabalho a que está submetida a profissional que assume essa função, tendo em vista que essas condições têm repercussões no trabalho por ela desenvolvido e, por conseguinte, na prática pedagógica das professoras.

Como apontado no sexto capítulo, a consulta a documentos, as entrevistas e, substancialmente, as observações feitas ao trabalho da coordenadora na creche pesquisada revelaram várias ações que caracterizam o trabalho da coordenação pedagógica, quais sejam: 1) Recepção das crianças e suas famílias na entrada e organização da saída das crianças; 2) Organização do café dos profissionais; 3) Controle e distribuição de material; 4) Orientação e acompanhamento ao trabalho das professoras; 5) Organização de festas na instituição; 6) Ações junto às crianças; 7) Ações relacionadas à substituição de profissionais; 8) Mediação de conflitos entre os profissionais da instituição; 9) Atendimentos à comunidade; 10) Planejamento de ações institucionais; 11) Decisões compartilhadas com o grupo gestor.

Além dessas ações, foi observado que a coordenadora pedagógica realizava várias outras, que foram designadas como “Ações relacionadas à vida privada,” no seu horário e local de trabalho. Assim, em virtude da presença constante dessas ações no dia a dia da coordenadora na creche, elas também integraram a análise feita sobre o desenvolvimento do seu trabalho.

A discussão sobre o conteúdo dessas ações, empreendida no sexto capítulo, e a análise da extensão da presença de cada uma delas no cotidiano da coordenadora pedagógica permitiram se concluir que a coordenadora pedagógica dedica a maior parte do seu tempo na instituição à realização de atividades que não deveriam ser realizadas no seu horário e local de trabalho, especificamente as ações relacionadas à vida privada.

Nesse contexto, as atuações em importantes áreas próprias de sua função, como, por exemplo, o acompanhamento e orientação ao trabalho das professoras, a articulação e mediação da construção da proposta pedagógica da instituição, o trabalho com as famílias das

crianças e o estudo sobre temáticas relativas à Educação Infantil com as docentes (ALVES, 2007; BONDIOLI, 2004; BRUNO; ABREU; MONÇÃO, 2010; SAITTA, 1998) tiveram pequena presença. Na verdade, algumas delas eram totalmente inexistentes no cotidiano da coordenadora enfocada nesse trabalho, como é o caso da construção da proposta pedagógica; em consequência, a instituição não possuía esse documento discutido e elaborado por todos os profissionais da instituição e famílias das crianças.

Nesse contexto, também o planejamento semanal de cada professora parecia não ser alvo do trabalho da coordenadora pedagógica, sobretudo devido à ausência de acompanhamento e orientação a esses momentos. Por outro lado, ela se preocupava com a realização do encontro de planejamento coletivo, estudava e pesquisava para organizar esse momento. Esse encontro de planejamento coletivo era o único momento que reunia a maioria das professoras e a coordenadora pedagógica. Dessa forma, durante sua realização, as professoras expressavam suas queixas em relação aos dilemas que enfrentavam no cotidiano na instituição e que necessitavam urgentemente de encaminhamento institucional. Assim, esse momento não era bem aproveitado para estudos, discussões e orientações acerca de temas relativos à educação e cuidado das crianças, relação com suas famílias etc., o que seria fundamental para minimizar a falta de apoio da coordenadora ao trabalho cotidiano das professoras e nos planejamentos semanais que elas realizavam.

Vale ressaltar que, semelhante ao que acontecia com as docentes, que semanalmente planejavam suas práticas pedagógicas sozinhas, o planejamento mensal era realizado também de forma individual, desta vez pela coordenadora pedagógica. Assim sendo, as práticas de planejamento presentes na creche “Cuidando e Pensando no Futuro” não se relacionava com construção e reflexão coletiva de um grupo de profissionais da educação (as docentes e a coordenadora pedagógica) que partilhavam objetivos comuns acerca do trabalho a ser desenvolvido junto às crianças. De maneira oposta, tanto o planejamento semanal das docentes como o planejamento do encontro de planejamento mensal eram realizados solitariamente, respectivamente, pelas professoras e coordenadora pedagógica. Ademais, é possível questionar como poderiam existir objetivos comuns em um contexto no qual não havia uma proposta pedagógica em forma de documento, discutida e elaborada por todos os profissionais da instituição e famílias das crianças.

Considerando-se tal realidade, é necessário destacar o fato de que, embora tenha decorrido mais de uma década da promulgação da LDB/1996, o contexto da creche pesquisada ainda se encontrava muito distante de efetivar algumas determinações desta lei, como, por exemplo:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996, p.16-17).

Nunca é demais lembrar que os referidos desencontros entre as definições legais e a realidade encontrada na creche não constituem característica exclusiva dessa instituição, do mesmo modo que não é algo novo no Estado brasileiro. Como enfatiza Campos (2008, p. 27), “nossa tradição cultural e política sempre foi marcada por essa distância e, até mesmo, pela oposição entre aquilo que gostamos de colocar no papel e o que de fato fazemos na realidade.”

Assim, é importante evidenciar a ideia de que, apesar de vários estudos (ALVES, 1997; BONDIOLI, 2004; BRUNO; ABREU; MONÇÃO, 2010; SAITTA, 1998) ressaltarem o papel do coordenador pedagógico como profissional responsável pela gestão pedagógica, pelo acompanhamento e orientação do trabalho pedagógico na Educação Infantil, especialmente, em relação ao trabalho dos professores, motivando-os a refletir sobre sua prática e a buscar alternativas para ampliar a qualidade da educação oferecida as crianças, na instituição pesquisada isso não acontecia.

A análise de algumas atividades presentes na rotina da coordenadora pedagógica (recepção das crianças e suas famílias na entrada e a organização da saída das crianças, o controle e distribuição de material, a organização de eventos na instituição, o atendimentos à comunidade e o planejamento de ações institucionais), revelou, ainda, sérios impasses ao estabelecimento de boas relações entre instituição, professoras e famílias.

Quanto à relação com as famílias, vale destacar que as ações realizadas pouco contribuíam para a edificação de uma relação de complementação entre famílias e instituição na educação das crianças, o que também é regulamentado pela LDB/1996. Alguns desses impasses são: atendimento às famílias de maneira pouco sistematizada, acontecendo, sobretudo, de maneira informal, no horário de chegada e na saída das crianças; restrição à

participação dos pais nas tomadas de decisões relativas ao processo educacional, de modo que a presença ativa das famílias se limitava a colaborar financeiramente na realização de eventos festivos ou na compra de materiais necessários ao funcionamento da creche e que deveriam ser fornecidos pelo Poder Público; trabalho formativo com as famílias restrito a momentos episódicos e técnicos, centrado no repasse de conteúdos e que aconteciam em função de demandas da SME e não em decorrência das necessidades da instituição; relacionamento entre as professoras e famílias distante de constituir relação de complementação, mas marcado pela existência de conflitos relacionais sérios, decorrentes, especialmente, da ausência de consensos acerca do objetivo da Educação Infantil e do papel das professoras, da instituição e das famílias na garantia do desenvolvimento integral da criança; estratégia de comunicação de reunião de pais (bilhete) pouco estimuladora da participação desses sujeitos. Assim, como revelam outros estudos (ANDRADE, 2002; CORRÊA, 2001; SALES, 2007) já mencionados neste trabalho, no cotidiano da Educação Infantil, ainda há muitas restrições à participação das famílias das crianças nas decisões relativas ao processo educacional, acontecendo de forma pouco tranquila e muitas vezes bastante conflituosa.

No trabalho cotidiano da coordenadora pedagógica na creche, ela deu destaque à falta de materiais para o funcionamento da instituição, desde materiais básicos de higiene pessoal (sabonete, papel higiênico etc.), pedagógicos (cola, papel, lápis etc.) até alguns que integravam a refeição das crianças (suco). Como a resolução de problemas relativos a essa precariedade de materiais era considerada por Paula como sua atribuição, se constituía numa das dificuldades que precisavam ser enfrentadas pela coordenadora pedagógica.

Outra dificuldade sentida pela coordenadora diz respeito à falta de pessoal para substituir as constantes faltas de profissionais, especialmente docentes e estagiárias, pois ela precisava apresentar uma solução imediata sempre que isso acontecia. Em algumas ocasiões, era a própria coordenadora que substituía essas profissionais. Além disso, também substituía outros profissionais, como, por exemplo, a lactarista. Deste modo, a coordenadora pedagógica precisava administrar seu tempo para cumprir inúmeras tarefas alheias à sua função, entre as quais a substituição de outros profissionais.

Também a mediação de conflitos entre profissionais da instituição mostrou ser uma dificuldade enfrentada por Paula, pois constantemente era chamada a mediar conflitos entre docentes, entre professoras e outros profissionais da creche, como as encarregadas da limpeza e a lactarista do turno da tarde. Embora atuasse mais como ouvinte das partes do que como mediadora da situação, que diversas vezes ficava sem nenhum encaminhamento institucional, Paula sempre era chamada pelos profissionais diante de situações conflituosas.

Vale relembrar que a permanência desses conflitos evidenciavam a necessidade de discussões coletivas sobre as especificidades do trabalho de cada profissional e do objetivo de todos na creche. Nesse sentido, é necessário destacar mais uma vez que a ausência de uma proposta pedagógica elaborada e assumida por todos os profissionais da instituição parecia dificultar a compreensão de algumas professoras e demais profissionais acerca da especificidade de sua função em uma instituição de Educação Infantil e do sentido de estarem juntos.

Nesse contexto, é necessário destacar que difíceis condições de trabalho marcavam o cotidiano de trabalho da coordenadora pedagógica na creche pesquisada. Além disso, é necessário cogitar que talvez a coordenadora ocupasse tanto do seu tempo de trabalho com atividades relativas à vida privada por não saber muito bem e/ou não saber fazer bem o que deveria realizar como coordenadora, assim como por não ser cobrada nesse sentido pelas professoras, pela direção da instituição e mesmo pela SME.

Esta pesquisa procurou entender, também, como o trabalho da coordenação pedagógica se relaciona com as práticas pedagógicas das professoras. Assim, em presença do que foi apresentado e discutido sobre o trabalho cotidiano da coordenação pedagógica na creche pesquisada, foi possível perceber que o referido trabalho se relaciona de forma pouco colaborativa para a construção de práticas pedagógicas de boa qualidade por parte das professoras. Igualmente, o trabalho da coordenadora pedagógica não contribuiu para a construção da profissionalidade específica das professoras da creche. Uma expressão disto, já referida neste capítulo, é a pequena presença em seu trabalho de ações necessárias para ampliar a qualidade do trabalho das professoras, tais como: orientação e acompanhamento das práticas pedagógicas, discussões e estudos (por exemplo, sobre as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças e o papel da educação nesse processo e sobre a relação entre as docentes e as famílias) e a discussão e elaboração da proposta pedagógica da creche.

Assim, as práticas que constituíam o trabalho da coordenadora pedagógica a aproximavam, de forma vaga e pouco consistente, dos sujeitos para os quais deveria estar voltado o seu trabalho (professores, crianças e famílias). Além disso, não foi observada a presença de ações que envolvessem esses três sujeitos, planejadas por esta profissional.

Por outro lado, mesmo que a coordenadora pedagógica cumprisse o seu papel de orientar e acompanhar o trabalho das professoras, de articular o processo de construção da proposta pedagógica, de promover momentos de estudo e formação junto as professoras, entre outros aspectos, outro grande desafio a ser enfrentado diz respeito aos conhecimentos necessários para empreender essas ações de forma coerente com os novos saberes sobre infância, criança e Educação Infantil.

Vale recordar, como referido no sexto capítulo, que a observação de algumas ações da coordenadora pedagógica junto às crianças permitiu notar que seus conhecimentos e atitudes referentes à infância, criança e Educação Infantil pareciam pouco se diferenciar dos das professoras. Assim, se o acompanhamento ao trabalho docente acontecesse, pouco promoveria uma diferença no que as professoras já realizavam, que em diversas situações apontadas se mostraram incoerentes com os interesses, necessidades e direitos das crianças.

Deste modo, é evidente a necessidade urgente de maior atenção e apoio técnico e pedagógico ao profissional que assume essa função para ampliar a qualidade do trabalho que desenvolve nos equipamentos de Educação Infantil. Nesse sentido, Gouveia e Placco (2013) defendem o argumento de que redimensionar o papel do coordenador pedagógico nas instituições educativas alude organizar uma formação em rede, de modo que estes profissionais contem com apoio e interlocução de formadores mais experientes. As autoras apontam a necessidade da existência da seguinte cadeia formativa: Secretaria de educação, equipes técnicas, coordenadores pedagógicos e diretores escolares, professores e “alunos.”

De acordo com as autoras, as equipes técnicas das SME, compostas por formadores mais experientes, são responsáveis pela formação dos coordenadores e diretores e estes são responsáveis pela formação dos docentes. E juntos todos são corresponsáveis pela qualidade da educação e aprendizagem das crianças, jovens e demais sujeitos da educação. Mencionado apoio à coordenadora pedagógica pode ajudá-la a conhecer e compreender melhor o seu papel, para que tenha maior possibilidade de desenvolver sua função de forma coerente com os objetivos da Educação Infantil.

Como, porém, a coordenadora pedagógica percebe o seu trabalho na instituição e a relação dele com aquele desenvolvido pelas docentes? Como as professoras percebem o trabalho da coordenação pedagógica e a relação dele com as práticas pedagógicas por elas desenvolvidas? Identificar estas percepções constituiu, respectivamente, o segundo e o terceiro objetivos específicos desta pesquisa, no intuito de colaborar para enriquecer a discussão sobre as especificidades e contribuições que têm sido possíveis da coordenação pedagógica nessa etapa da Educação.

As entrevistas realizadas com esses dois segmentos, professoras e coordenadora, complementadas pelas informações advindas das observações na creche, revelaram que o que a coordenadora pedagógica diz sobre o seu trabalho e a relação dele com as práticas das professoras têm pouca relação com o trabalho que concretamente ela realiza no dia a dia da creche. Por outro lado, as professoras parecem ter maior clareza (ou ficaram mais à vontade

para expressar o que pensam) acerca das ações que caracterizam o trabalho da coordenadora pedagógica que foram observadas e discutidas no sexto capítulo deste trabalho.

Assim sendo, ao longo do sexto e sétimo capítulos, pôde-se perceber que os elementos presentes nas perspectivas da coordenadora pedagógica e das docentes sobre o trabalho da coordenação pedagógica na creche “Cuidando e Pensando no Futuro” e sobre a relação dele com as práticas pedagógicas das professoras se diferenciam em praticamente todos os aspectos investigados. Somente no que concerne à função específica da coordenadora pedagógica de orientar e acompanhar o trabalho das professoras foi observada semelhança entre essas posições.

É importante retomar aqui as ideias que melhor explicitam as percepções de Paula e das professoras acerca do trabalho da coordenação pedagógica. Assim sendo, importa destacar que a percepção da coordenadora pedagógica sobre o seu trabalho se fundamenta no gosto pela profissão, na necessidade de identificação pessoal e profissional com o trabalho com crianças e indica confiança na sua qualidade. As professoras percebem, no entanto, que ele atende as suas necessidades de orientação e acompanhamento e da gestão do trabalho pedagógico na creche “Cuidando e Pensando no Futuro.”

As percepções dessas profissionais sobre a relação do trabalho da coordenadora da creche pesquisada com o trabalho das professoras também são divergentes. Embora a coordenadora mencione uma relação de parceria entre a coordenadora pedagógica e as professoras, estas percebem a fragilidade da relação entre o trabalho da coordenação pedagógica e aquele desenvolvido por elas (coincidindo com o que foi observado) e apenas uma professora relata que o trabalho da coordenadora pedagógica tem importante relação com o seu.

Assim, segundo a percepção das docentes, a repercussão do trabalho da coordenadora pedagógica naquele que é desenvolvido por elas é marcado pela falta de relações que lhes possibilitem se sentirem acolhidas e valorizadas na creche, pela falta de atenção e valorização pessoal e profissional e por poucas contribuições às suas práticas. Dessa forma, tal repercussão ocorre na contramão do que é aspirado e esperado pelas professoras, o que, conforme pronunciam, se reflete de forma negativa no trabalho que realizam, pois as desmotiva. A coordenadora, no entanto, considera óbvio que seu trabalho tenha repercussão no das professoras, particularmente porque ela realiza o encontro de planejamento coletivo da creche, quando é “repassado” para as docentes o que elas devem trabalhar com as crianças durante cada mês.

Outra diferença na visão das professoras e da coordenadora, cujo destaque é fundamental para a compreensão da forma como se constroem as relações entre esses dois campos de atuação profissional (coordenação pedagógica e professoras), foi identificada nas perspectivas da coordenadora e das professoras sobre o que mais contribui para a boa relação entre essas profissionais. Enquanto a coordenadora considera que a amizade é o fator que mais colabora para isso, as professoras consideram que o que mais coopera para tanto é o fato de elas não questionarem e não se posicionarem de forma contrária aos fatos com os quais não concordam, mesmo que eles interfiram diretamente no trabalho que desenvolvem junto às crianças.

É importante analisar que esse posicionamento das professoras antes de expressar somente a opção dessas profissionais pelo silêncio, tendo em vista a permanência de uma relação harmônica, é, sobretudo, uma opção que contribui para manter a realidade observada, inclusive, a reforçando e não possibilitando o estabelecimento de debates geradores de reflexões que impulsionem as mudanças necessárias. Embora algumas professoras tenham se referido à sua pouca participação no sentido de melhorar o trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica, elas parecem não perceber que o seu silêncio pode se configurar como um elemento que alimenta e mantém a confiança que a coordenadora pedagógica tem acerca da qualidade do trabalho por ela realizado há tantos anos na creche “Cuidando e Pensando no Futuro.” Ao nutrir essa confiança, as docentes nutrem, igualmente, a manutenção de um trabalho que pouco contribui para a boa qualidade das práticas pedagógicas que desenvolvem junto às crianças.

A realidade revelada neste estudo fortalece argumentos existentes de que é preciso pensar o perfil do profissional que atua na Educação Infantil (CAMPOS, 1994a), neste caso, dos profissionais que assumem a coordenação pedagógica em creches e pré-escolas, dialogando para isso com as necessidades de formação inicial e continuada desses profissionais. É importante que os processos formativos destinados a eles levem em consideração, entre outros aspectos, a especificidade dessa função na primeira etapa da Educação Básica e propiciem a apropriação de conhecimentos, habilidades e valores relativos aos aspectos pedagógicos, administrativos e relacionais requeridos por ela no sentido de assegurar às coordenadoras pedagógicas ampliarem e fortalecerem suas possibilidades de realização de um trabalho mais eficiente, ético e democrático.

Para isso, é imprescindível o fortalecimento das políticas públicas da área pelos municípios, responsáveis pela oferta e gestão da Educação Infantil, o que pode ser viabilizado, por exemplo, pelo estabelecimento e cumprimento de parcerias com programas

do Governo Federal, tais como a oferta de cursos de especialização em docência na Educação Infantil oferecidos pelo MEC em parceria com as universidades federais para professores, coordenadores e diretores de creches e pré-escolas das redes públicas, bem como para técnicas das SME responsáveis pela Educação Infantil e o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância).

Interessa destacar, igualmente, o fato de que o fortalecimento das políticas públicas da área pelos municípios remete à participação da sociedade civil, em grande medida representada neste segmento educacional pelos fóruns de Educação Infantil que empreende inúmeras iniciativas, a fim de garantir que sejam respeitados os direitos da criança a uma Educação Infantil laica, pública, gratuita e de boa qualidade.

Por fim, desconsiderar, na análise que aqui se faz a respeito do trabalho da coordenação pedagógica o papel do Poder Público na viabilização e oferta da Educação Infantil, incidiria em erro capaz de transformar a profissional que assume essa função em responsável única pela qualidade do trabalho que desenvolve, o que seria injusto. Semelhante ao que acontece com as crianças, também a coordenadora pedagógica tem seus direitos e necessidades desrespeitados. A realidade pesquisada revela que muito pouco é feito por parte da Administração Municipal no sentido de qualificar o trabalho que as coordenadoras pedagógicas desenvolvem nas instituições de Educação Infantil.

Os dados mostrados e discutidos nesta pesquisa revelam a urgente necessidade de apoio técnico e pedagógico ao profissional que assume a função de coordenador pedagógico em creches, para que seu trabalho, na prática, contribua para a boa qualidade do trabalho dos professores e, por conseguinte, na educação das crianças, refletindo na prática o que o nome da função (coordenação pedagógica) indica, isto é, gestão do trabalho pedagógico, com todos os direitos que os princípios da gestão democrática presentes na legislação educacional regulamentam.

Conclui-se expressando o desejo de que esta pesquisa possa contribuir para a ampliação dos conhecimentos da área da Educação Infantil, especialmente para a construção de novos saberes sobre a atuação da coordenação pedagógica em creches; e dessa forma, possa fornecer dados relevantes para o planejamento e implementação de políticas públicas que busquem tanto atender as necessidades do exercício profissional da coordenação pedagógica em creches quanto o desenvolvimento de ações nas instituições de Educação Infantil que propiciem o desenvolvimento de um trabalho de parceria entre coordenação pedagógica e professoras. Um trabalho caracterizado, sobretudo, pela satisfação pessoal e

profissional e pela eficiência no atendimento e na promoção das diversas necessidades de aprendizagem, desenvolvimento e bem-estar das crianças e dos profissionais que atuam junto a elas, uma vez que é um trabalho fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de boa qualidade. Ademais, espera-se que as considerações trazidas nesta dissertação possam, ainda, apresentar subsídios para a elaboração de diretrizes legais que orientem e regulamentem o trabalho da coordenação pedagógica em instituições de Educação Infantil, particularmente, em creches.

Por outro lado, este ensaio indica a necessidade de novas pesquisas sobre a coordenação pedagógica na primeira etapa da Educação Básica, que explorem alguns aspectos sobre essa temática aqui apontados, como, por exemplo, a relação entre o trabalho da coordenação pedagógica e a prática pedagógica das professoras junto às crianças. Assim, outros estudos devem contribuir para a melhor compreensão acerca dessa função ainda pouco estudada na Educação Infantil, trazendo subsídios para o fortalecimento de políticas públicas voltadas à melhoria das condições de atuação efetiva dessas profissionais (coordenadoras pedagógicas e professoras), como, aprimoramento da formação para atuação na Educação Infantil, tanto em cursos de formação inicial como continuada.

Além disso, é importante que as pesquisas realizadas na área consigam se articular e contribuir efetivamente com a melhoria da qualidade das práticas pedagógicas dos profissionais do Magistério Público brasileiro. Apesar de serem estes os sujeitos que fazem acontecer a Educação Básica no Brasil, contraditoriamente, em muitos casos, não dispõem das condições materiais e de formação necessárias para lhes possibilitar a realização de um trabalho de boa qualidade. Na verdade, a qualidade na Educação Infantil é um tema muito discutido e defendido por pesquisadores e movimentos sociais e previsto na legislação educacional, mas ainda não é uma realidade para boa parte das nossas crianças.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Angela da S. *et al.* Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 96, v. 27 especial, 2006, p. 819-842.
- ALMEIDA, Laurinda R. de. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001. p. 67-79.
- ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria N. de S. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria N. de S. **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria N. de S. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria N. de S. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- ALVES, Nancy Nonato de Lima. A gente tem que estar pronto para tudo: trabalho e identidade profissional na coordenação pedagógica na educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, ÁREA EDUCAÇÃO INFANTIL, 63., 2011, Góias. **Anais eletrônicos**. Goiás: SBPC, 2011a. Disponível em: <<http://www.sbpnet.org.br/livro/63ra/resumos/areas/listaG.7.7.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2012.
- ALVES, Nancy Nonato de Lima. **Coordenação pedagógica na educação infantil: trabalho e identidade profissional na rede municipal de ensino de Goiânia**. 2007. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.
- ALVES, Nancy Nonato de Lima. Trabalho e identidade profissional na coordenação pedagógica em educação infantil: contradições e possibilidades. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, GT 07 - EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS, 34., 2011, Natal. **Anais eletrônicos**. Natal: ANPed, 2011b. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 14 dez. 2012.
- ANADON, Marta. **A pesquisa dita qualitativa: sua cultura e seus questionamentos**. Comunicação apresentada no colóquio internacional Formação, pesquisa e desenvolvimento em Educação. UNEB/UQAC, Senhor do Bonfim, 2005. Mimeografado.
- ANDRADE, Rosemeire Costa de. **A espera e a ociosidade na rotina da creche comunitária de Fortaleza**. 2002. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

ANDRADE, Rosemeire Costa de. **A rotina da pré-escola na perspectiva das professoras, das crianças e de suas famílias**. 2007. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

ANPED. **Reuniões anuais**. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacionais>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.

ARROYO, Miguel. G. A infância interroga a pedagogia. *In*: SARMENTO, Manuel. J.; GOUVEIA, Maria. C. Soares de (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 119-140.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **O profissional do ensino: debates sobre a sua formação**. Campinas, 1986. (Cadernos CEDES, n. 17).

ÁVILA, Ivany Souza; XAVIER, Maria L. Merino (Org.). **Plano de atenção à infância: objetivos e metas na área pedagógica**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Pedagogia da infância. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre orientações curriculares**. Brasília, DF, 2009.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artemed, 2008.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. São Paulo: Campus, 1992.

BODIÃO, Idevaldo da Silva; MAMEDE, Inês Cristina de Melo. **Relatório de pesquisa Aprender Direito é um direito: definindo insumos, construindo indicadores e aferindo a qualidade de escolas públicas na cidade de Fortaleza**. Fortaleza, 2004. Mimeografado.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONDIOLI, Anna. O coordenador pedagógico: uma figura-chave para a qualidade das redes para a infância. *In*: BONDIOLI, Ana (Org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 117-138.

BONETTI, Nilva. **A especificidade da docência na educação infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/1996**. 2004. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

BONOMI, Adriano. O relacionamento entre educadores e pais. *In*: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 161-172.

BORGHI, Bautista Quintino. As escolas infantis como serviço de qualidade. *In*: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 97-118.

BRANDÃO, André Augusto. Avaliando um pré-vestibular para negros pobres. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, GT 21-AFRO BRASILEIROS E EDUCAÇÃO, 27., 2004, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Minas Gerais, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm>>. Acesso em: 12 set. 2013.

BRASIL. Congresso Nacional. **Emenda constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF, 2006b.

BRASIL. Congresso Nacional. **Emenda Constitucional nº 59, de 11/11/2009**. Entre outras providências da nova redação aos incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. Brasília, DF, 2009d.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. **FUNDEB/ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação**: Lei 11.494 de 20/06/2007. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n. 4.024, de 18 de dezembro de 1961. Brasília, DF, 1961.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras nas creches**: manual de orientação pedagógica. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Departamento de Política de Educação. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Departamento de Política de Educação. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF, 1994a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 1998. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento das Instituições de Educação Infantil.** Brasília, DF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Departamento de Política de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília, DF, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Departamento de Política de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de um metodologia de análise.** Brasília, DF, 1996a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 3, de 8/10/1997.** Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 1, de 27/03/2008.** Define os profissionais do magistério, para efeito da aplicação do art. 22 da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 20, de 11/11/2009.** Revisão das DCNEI/Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 5, de 17/12/2009.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer n. 5, de 13/12/2005.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF, 2005b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n. 1, de 15/05/2006.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 17/2010, de 08/12/2010.** Normas de funcionamento das unidades de educação infantil ligadas a Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública.** Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_gen.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Guia Geral do PROINFANTIL**. Brasília, DF, 2005c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2006a. 2v.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília, DF, 2006c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2, de 28/05/2009**. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Brasília, DF, 2009c.

BRASIL. **Lei 11.738, de 16/07/2008**. Piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF, 2008a.

BRASIL. **PNE/Plano Nacional de Educação**: Lei 10.172 de 9/01/2001. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **PNE/Plano Nacional de Educação**: Lei nº 13.005/2014. Brasília, DF, 2014.

BRUNO, Eliane B. G.; ABREU, Luci Castro de; MONÇÃO, Maria Aparecida G. Os saberes necessários ao coordenador pedagógico de educação infantil: reflexões, desafios e perspectivas. *In*: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2010, p. 77-98.

BRUNO, Eliane B. G.; ALMEIDA, Laurinda R. de; As relações interpessoais e a formação inicial do coordenador pedagógico. *In*: PLACCO, Vera Maria N. de S.; ALMEIDA, Laurinda R. de. (Org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012a, p. 91-101.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2004.

BUJES, Maria Isabel E.; HOFFMANN, Jussara M. L. A creche à espera do pedagógico. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 9, n. 16, p. 112-131, jan./dez. 1991.

CAMPOS, Maria Malta *et al.* **A Gestão da Educação infantil no Brasil**. São Paulo: Fundação Victor Civita e Fundação Carlos Chagas, 2012. (Relatório final).

CAMPOS, Maria Malta *et al.* **Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/BID/MEC, 2010. (Relatório final).

CAMPOS, Maria Malta. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: desencontros e desafios. *In*: MACHADO, Maria, L. de A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 27-33.

CAMPOS, Maria Malta. Infância como construção social: contribuições da Pedagogia. *In*: VAZ, Alexandre Fernandes; MOMM, Machado. Caroline (Org.). **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 11-20.

CAMPOS, Maria Malta. Questões Sobre o Perfil do Profissional de Educação Infantil. *In*: **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF, 1994a. p. 32-42.

CAMPOS, Maria Malta; FULLFRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CAMPOS, Patrícia Regina I.; ARAGÃO, Ana Maria F. de. O coordenador pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos. *In*: PLACCO, Vera Maria N. de S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (Org.). **O coordenador pedagógico provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 37-55.

CARVALHO, Ana Maria A.; BERALDO, Katharina E. Arnold. Interação criança-criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 71, p. 55-61, nov.1989.

CEARÁ. **Resolução n.º 361**. Conselho de Educação do Ceará, 2000.

CERISARA, Ana Beatriz. Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. *In*: SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Caderno Temático de Formação 2 - Educação Infantil: construindo a pedagogia da infância no Município de São Paulo**. São Paulo: SEESP, 2004. p. 6-16.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

CERISARA, Ana Beatriz; ROCHA, Eloisa Acires Candal; SILVA FILHO, João Josué da. Educação Infantil: uma trajetória de pesquisa e indicações para a avaliação de contextos educativos. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Formação em contexto: um estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 203-231.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz. *In*: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001. p. 53-66.

CÔRREA, Bianca Cristina. **Possibilidades de participação familiar e qualidade na educação infantil**. 2001. 192 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. A creche comunitária na visão das professoras e das famílias usuárias. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 48-60, jan./abr. 2001.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. A Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará: a construção de um caminho. *In*: MACHADO, Maria, L. de A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 224-232.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. A formação inicial e continuada e a profissionalidade específica dos docentes que atuam na Educação Infantil. *In*: FRADE, Isabel. Cristina. A. da Silva *et al.* **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: alfabetização e letramento, arte-educação, educação infantil, ensino da língua portuguesa, ensino de línguas estrangeiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 521-369.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Reflexões acerca da formação do educador infantil. *In*: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 79-87, maio 1996.

CUNHA, Renata Cristina O. Barichello. **Pelas telas, pelas janelas**: a coordenação pedagógica e a formação de professores/as nas escolas. 2006. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

DAHLBERG, Gunilla, MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O Planejamento da pesquisa qualitativa**: Teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

EMILIANI, Francesca; MOLINARI, Luisa. Os comportamentos parentais em relação à criança e à insituição. *In*: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil**: de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 88-95.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura**. São Paulo: Cortez, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92 número especial, p. 1013-1038, out. 2005.

FARIAS, Kátia C. Fernandes; CRUZ, Rosimeire C. de Andrade. Algumas considerações sobre pesquisas que ouviram crianças nos últimos cinco anos. *In*: EPENN, GT 07-

EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS, 20., 2011, Manaus. **Anais...** Manaus: EPENN, 2011. 1 CDROM.

FERNANDES, Sonia. **Grupos de formação**: análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores da educação infantil. 2000. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

FILIPPINI, Tiziana. O papel do pedagogo. *In*: EDWARDS, C. *et al.* **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p. 123-128.

FRABBONI, Franco. A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática. *In*: ZABALZA, Miguel. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 63-92.

FRANCO, Maria Amélia S. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v.1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008.

FREIRE, Madalena. **Grupo**: indivíduo, saber e parceria. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1993.

FREIRE, Paulo. **Professoras sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREITAS, Luís Carlos de. Transição ameaça serviço de mais de 80 creches em Fortaleza. **UOL notícias**, 5 nov. 2008. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2008/11/05/transicao-ameaca-servico-de-mais-de-80-creches-em-fortaleza.htm>>. Acesso em: 8 jan. 2014.

FUSARI, José Cerchi. **Formação contínua de educadores**: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP). 1998. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

GEGLIO, Paulo César. Análise temática das produções sobre o coordenador pedagógico no Brasil. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 2, n. 4, p. 245-265, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/110>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

GHEDINI, Patrizia Orsola. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. *In*: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta (Org.). **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 189-210.

GIOVANI, Priscila de; TAMASSIA, Silvana A. S. A observação de aulas como estratégia na formação continuada de professores. *In*: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria N. de S. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013. p. 147-161.

GOMES, Regina Gabriela. **Ajustando e perseguindo o foco, aprendendo a priorizar, traduzindo-se no tempo, encontrando em equipe o seu lugar**: concepções, princípios, práticas e reflexões de coordenadores pedagógicos das escolas municipais de educação infantil de Novo Hamburgo. 2011. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GOMES, Ana. M. Rabelo. Outras crianças, outras infâncias? *In*: SARMENTO, Manuel. J.; GOUVEIA, Maria. C. Soares de (Org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 82-96.

GÓMEZ, Gregorio Rodríguez; FLORES, Javier Gil; JIMÉNEZ, Eduardo García. **Metodología de La investigación cualitativa**. Portugal: Aljibe, 1999.

GONÇALVES, Marlene Fagundes Carvalho. Se a professora me visse voando ia me por de castigo – a representação da escola feita por alunos de pré-escola da periferia. *In*: OLIVEIRA, Zilma de M. R. (Org.). **Educação Infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994.

GOUVEIA, Beatriz; PLACCO, Vera Maria N. de S. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. *In*: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria N. de S. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013. p. 69-80.

HASCKEL, Selita. **Gestão democrática na educação infantil**: a eleição para diretor de creche”. 2005. 230f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP. **Censo escolar 2013**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 22 jan. 2014.

JESUS, Marta Lícia Teles Brito de. Representações de estudantes oriundos de escolas públicas durante a preparação para o vestibular: reflexões sobre a continuidade dos estudos em trajetórias familiares de baixa-renda. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, GT 14- SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Caxambu: ANPEd, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/inicio.htm>>. Acesso em: 12 set. 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Os jardins de infância e as escolas maternas de São Paulo no início da República. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 57-60, fev. 1988.

KRAMER, S. (Coord.) **Formação de profissionais da educação infantil no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Ravil, 2001. Relatório de Pesquisa.

KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. *In*: MACHADO, Maria L. de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 117-132.

KRAMER, Sonia. NUNES, Maria, F. Gestão pública, formação e identidade de educação infantil, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 423-454, maio/ago. 2007.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, Sonia. Propostas Pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate, **Pro-Posições**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 65-82, maio/ago. 2002.

KRAMER, Sonia. Subsídios para uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil. In: **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF, 1994a. p. 69-82.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN, JR. Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FILHO, Luciano Mendes de Faria (Org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 15-33.

LEITÃO, Fátima Maria A. S. **O trabalho com projetos e o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Infantil**. 2011. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Lucia de A. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p. 191-202, jul. 2000.

MACHADO, Maria Lúcia de A. **Formação profissional para a educação infantil: subsídios para idealização e implementação de projetos**. 1998. 211 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

MARTINS, Telma Aparecida Teles. **A educação infantil no curso de pedagogia FE/UFG sob a perspectiva discente**. 2007. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

MELLO, Marilice P. R. do A. **Gestão democrática da educação infantil: um estudo de caso**. Maceió: Edufal, 2003.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. A formação de profissionais da educação infantil: em foco a relação teoria e prática. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, GT 07-EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais eletrônicos**. Minas Gerais: ANPED, 2003. 1 CDROM.

MOSS, Peter. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, Maria, Lucia de A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17- 25.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da Educação Básica**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; KRAMER, Sonia. Educação infantil e políticas municipais: um estudo longitudinal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43 n. 148, p. 152-175, jan./abr. 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. Associação criança: uma comunidade de apoio ao desenvolvimento sustentado na educação as infâncias. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João (Org.). **Associação criança: um contexto de formação em contexto**. Braga: Livraria do Minho, 2001. p. 27-61. (Coleção Minho Universitária).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia *et al.* **Desenvolvendo a qualidade em parcerias: estudos de caso**. Lisboa: MEC, 2004.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João (Org.). **Associação criança: um contexto de formação em contexto**. Braga: Livraria do Minho, 2001. p. 80-103. (Coleção Minho Universitária).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das Educadoras da Infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Formação em contexto: um estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 41-88.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. *In*: MACHADO, Maria, L. de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 133-167.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papyrus, 2000. 175-199.

PACHECO, José Augusto. **O pensamento e a ação do professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

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 Bernardo do Campo, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2000.

PEREIRA, Jorgiana Ricardo; CRUZ, Rosimeire C. de Andrade. Coordenadores pedagógicos na educação infantil: quem são e o que “fazem” na primeira etapa da educação básica. *In*: EPENN, GT 07- EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS, 21., 2013, Recife. **Anais...** Recife: EPENN, 2013. 1 CDROM.

PEREIRA, Jorgiana Ricardo; CRUZ, Rosimeire C. de Andrade. Um olhar sobre as infâncias e as crianças nas pesquisas sobre coordenação pedagógica na educação infantil. *In*: LOPES A.; CAVALCANTE, M. A. da S.; OLIVEIRA, D. A.; HYPÓLITO, A. M. (Org.). **Trabalho Docente e formação**: políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2014. p. 4985-4998.

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

PLACCO, Vera Maria N. de S. *et al.* **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

PLACCO, Vera Maria N. de S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. *In*: PLACCO, Vera Maria N. de S.; ALMEIDA, Laurinda R. de. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2005. p. 47-60.

PLACCO, Vera Maria N. de S.; ALMEIDA, Laurinda R. de. **O coordenador pedagógico provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

PLACCO, Vera Maria N. de S.; ALMEIDA, Laurinda R. de. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012a.

PLACCO, Vera Maria N. de S.; ALMEIDA, Laurinda R. de; SOUZA, Vera Lucia T. de. **O coordenador pedagógico e a formação de professores**: intenções, tensões e contradições. Relatório. Fundação Carlos Chagas: Fundação Victor Civita, 2011.

RINALDI, Carlina. O currículo emergente e o construtivismo social. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 113-122.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. 1999. 186f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ROMAN, Domingues Marcelo. **O professor coordenador pedagógico e o cotidiano escolar**: um estudo de caso etnográfico. 2001. 237 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2011, p. 11-46.

ROSEMBERG, Fúlvia. A política de creche respeita criança: critérios para políticas e programas de creche. In: **Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1995, p. 29-40.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação para quem? **Ciência & Cultura**, São Paulo, v. 28, n. 12, p. 1466-1471, 1976.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processo de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 100, p. 27-40, fev. 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta; VIANA, Claudia P. (Org.). **A formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares**. São Paulo: DPE/FCC, 1992. (Textos FCC, n. 8/1992).

ROSSETTI-FERREIRA, Maria C.; AMORIM, Kátia S.; VITÓRIA, Telma. **A creche enquanto contexto possível de desenvolvimento da criança pequena**. [s.l.], 2008. Disponível em: <<http://www.fsp.usp.br>>. Acesso em: 20 set. 2008.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria. C. A pesquisa na universidade e a educação da criança pequena, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 67, p. 79-89, 1988.

SAITTA, Laura. Restuccia: coordenação pedagógica e trabalho em grupo. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos**. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 114-120.

SALES, Sinara Almeida da Costa. **Falou, tá falado: as representações sociais docentes sobre infância, criança, educação infantil e papel do professor**. 2007. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

SALVADOR, Cristina Maria. **O coordenador pedagógico na ambigüidade interdisciplinar**. 2000. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

SARAIVA, Ana Cláudia Lopes Chequer; FERENC, Alvanize Valente Fernandes. A escolha profissional do curso de pedagogia: análise das representações sociais de discentes. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, GT 08-FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 33., 2010. Caxambu. **Anais eletrônicos**. Caxambu: ANPEd, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt08>>. Acesso em: 23 set. 2013.

SARMENTO, Manuel. J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel. J.; GOUVEIA, Maria. C. Soares de; (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SARMENTO, Manuel. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera. M. R.; SARMENTO, Manuel. J. (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira Marin, 2007. p. 25-49.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. *In*: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 2003.

SBPC. **Reuniões anuais**. São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.sbpcnet.org.br/site/eventos/reunioes-aneais.php>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

SILVA, Anamaria Santana da. O curso de pedagogia e a formação para a educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 16, n. 2, p. 159-175, maio/ago. 2005.

SILVA, Jailson de Souza. **Por que uns e não outros?** Caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. *In*: COSTA, Marisa Varraber (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 119-141.

SOUSA, Ana Maria C. de. **Educação infantil**: uma proposta de gestão municipal. Campinas: Papirus, 1996.

SOUZA, Mariana P. de Castro. **O PROINFANTIL no município do Rio de Janeiro**: de agentes auxiliares de creche a professores? 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. *In*: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001. p. 27-34.

SPAGGIARI, Sergio. A parceria Comunidade-Professor na Administração das Escolas. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 105-112.

SPINK, Mary J. P. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2004.

STAKE, Robert E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Ediciones Morata, 1999.

TORRES, Suzana R. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? *In*: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001. p. 45-51.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil**. Fortaleza, 2012.

WALTRICK, Rose Elaine de Liz. **O coordenador pedagógico na educação infantil da rede municipal de educação de Florianópolis: marcas de uma experiência democrática.** 2008. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZABALZA, Miguel A. Os dez aspectos-chave de uma Educação Infantil de qualidade. *In*: _____. **Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre, Artmed, 1998. p. 49-61.

ZUMPANO, Viviane A. A. **O coordenador pedagógico e o seu papel na formação continuada em serviço do professor de educação infantil (creche).** 2010. 182 f. Dissertação (Mestrado em educação: psicologia da educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

ZUMPANO, Viviane A. A.; ALMEIDA, Laurinda R. de. A atuação do coordenador pedagógico na Educação Infantil. *In*: PLACCO, Vera Maria N. de S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (Org.). **O coordenador pedagógico provocações e possibilidades de atuação.** São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 21-36.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO¹²⁶ PARA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

O Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC) desenvolve atividades de pesquisa na área de Educação Infantil, especificamente, no eixo Educação Infantil: práticas pedagógicas e formação de professores, vinculado a Linha de pesquisa Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

Sou Jorgiana Ricardo Pereira, aluna do curso de Mestrado em Educação Brasileira da FACED/UFC e realizarei uma pesquisa orientada pela professora Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz, cujo objetivo principal é conhecer o trabalho cotidiano da coordenação pedagógica em uma creche pública municipal e a relação desse trabalho com as práticas pedagógicas das professoras, tanto na perspectiva da coordenadora pedagógica como das professoras.

A realização desta pesquisa é importante porque acredita-se que as questões propostas para este estudo poderão contribuir para a ampliação dos conhecimentos da área, bem como, para construção de novos conhecimentos sobre a atuação da coordenação pedagógica em creches. Além disso, poderá fornecer dados relevantes para o planejamento e implementação de políticas públicas que busquem atender as necessidades do exercício profissional da coordenação pedagógica na Educação Infantil, por meio da garantia das condições de trabalho necessárias para um desenvolvimento de um trabalho de boa qualidade, que por sua vez, contribua para o desenvolvimento de práticas pedagógicas também de boa qualidade, que respeite os direitos das crianças e das professoras.

Esta pesquisa incluirá, em sua metodologia, observação cotidiana do trabalho da coordenação pedagógica, dos momentos de planejamento coletivos, estudo, reuniões com professores, com pais, enfim de todas as atividades desenvolvidas na creche que a coordenadora pedagógica participar, aplicação de questionários, com questões objetivas, para o a coordenadora pedagógica e as professoras. Também serão realizadas entrevista com a coordenadora pedagógica e com as professoras. Serão utilizadas ferramentas como fotografias, gravação das entrevistas e registros escritos. Não haverá nenhum custo aos participantes da instituição de Educação Infantil e todos os materiais serão custeados pela pesquisadora.

¹²⁶ Este termo foi elaborado a partir da consulta ao instrumento utilizado na pesquisa “A gestão da Educação Infantil no Brasil”, fruto de uma parceria estabelecida entre a FVC e a FCC (CAMPOS, M. M. et al. 2012).

Estou sendo informado (a), por meio deste documento, que:

- os procedimentos de pesquisa deverão respeitar as normas de condutas pelo Comitê de Ética da UFC;
- a participação da instituição nesta pesquisa é de livre e espontânea vontade, voluntária e se limitará a acompanhar as atividades de pesquisa, permitir o acesso e permanência da pesquisadora na instituição durante a coleta das informações necessárias para a pesquisa sobre o trabalho da coordenação pedagógica na Educação Infantil;
- a identificação da instituição de Educação Infantil e dos participantes será mantida em sigilo, desse modo, o nome da instituição e da diretora que representa o aceite da instituição de participar desta pesquisa não aparecerá em nenhum outro lugar, a não ser neste Termo de Consentimento que não aparecerá no trabalho, garantindo o anonimato e privacidade da instituição e de seus profissionais;
- somente os resultados desta pesquisa serão publicados e apresentados em seminários e outros eventos de divulgação de pesquisa, mantendo-se sempre o anonimato dos participantes e da instituição de Educação Infantil;
- Caso haja alguma dúvida sobre a pesquisa, se eu não entender alguma de suas etapas ou questões relacionadas a ela ou me sentir incomodado/a com alguma pergunta, posso, a qualquer momento, tanto obter mais informações com a pesquisadora responsável como desistir de continuar participando da pesquisa.

Li este termo de consentimento e concordo em colaborar com a pesquisa.

Nome: _____

Escola: _____

Endereço: _____ Telefone: _____

Assinatura: _____

Função: _____

_____, _____ de _____ de 2013

Nome da pesquisadora: JORGIANA RICARDO PEREIRA

Endereço: Rua Professor Moraes Correia nº 1085, Apartamento 203, Parquelândia. Telefones: (85) 89013964/ (85) 99346771.

Estou à disposição para qualquer esclarecimento, seja pelos telefones informados anteriormente ou pelos e-mail: jorgianaricardo@hotmail.com.br; rosimereca@yahoo.com.br.

Agradeço a sua gentil colaboração.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO¹²⁷ PARA A COORDENADORA PEDAGÓGICA E AS PROFESSORAS

O Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC) desenvolve atividades de pesquisa na área de Educação Infantil, especificamente, no eixo Educação Infantil: práticas pedagógicas e formação de professores, vinculado a Linha de pesquisa Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

Sou Jorgiana Ricardo Pereira, aluna do curso de Mestrado em Educação Brasileira da FACED/UFC e realizarei uma pesquisa orientada pela professora Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz, cujo objetivo principal é conhecer o trabalho cotidiano da coordenação pedagógica em uma creche pública municipal e a relação desse trabalho com as práticas pedagógicas das professoras, tanto na perspectiva da coordenadora pedagógica como das professoras.

A realização desta pesquisa é importante porque acredita-se que as questões propostas para este estudo poderão contribuir para a ampliação dos conhecimentos da área, bem como, para construção de novos conhecimentos sobre a atuação da coordenação pedagógica em creches. Além disso, poderá fornecer dados relevantes para o planejamento e implementação de políticas públicas que busquem atender as necessidades do exercício profissional da coordenação pedagógica na Educação Infantil, por meio da garantia das condições de trabalho necessárias para um desenvolvimento de um trabalho de boa qualidade, que por sua vez, contribua para o desenvolvimento de práticas pedagógicas também de boa qualidade, que respeite os direitos das crianças e das professoras.

Esta pesquisa incluirá, em sua metodologia, observação cotidiana do trabalho da coordenação pedagógica, dos momentos de planejamento coletivos, estudo, reuniões com professores, com pais, enfim de todas as atividades desenvolvidas na creche que a coordenadora pedagógica participar, aplicação de questionários, com questões objetivas, para o a coordenadora pedagógica e as professoras. Também serão realizadas entrevista com a coordenadora pedagógica e com as professoras. Serão utilizadas ferramentas como fotografias, gravação das entrevistas e registros escritos. Não haverá nenhum custo aos

¹²⁷ Este termo foi elaborado a partir da consulta ao instrumento utilizado na pesquisa “A gestão da Educação Infantil no Brasil”, fruto de uma parceria estabelecida entre a FVC e a FCC (CAMPOS, M. M. et al. 2012).

participantes da instituição de Educação Infantil e todos os materiais serão custeados pela pesquisadora.

Estou sendo informado (a), por meio deste documento, que:

- os procedimentos de pesquisa deverão respeitar as normas de condutas pelo Comitê de Ética da UFC;
- minha participação nesta pesquisa é de livre e espontânea vontade, voluntária e se limitará a acompanhar as atividades de pesquisa e responder as perguntas apresentadas pela pesquisadora responsável pela coleta das informações sobre o trabalho da coordenação pedagógica na Educação Infantil;
- a identificação dos participantes será mantida em sigilo, desse modo, não aparecerá em nenhum outro lugar o nome dos participantes, a não ser neste Termo de Consentimento que não aparecerá no trabalho, garantindo meu anonimato e minha privacidade;
- somente os resultados desta pesquisa serão publicados e apresentados em seminários e outros eventos de divulgação de pesquisa, mantendo-se sempre o anonimato dos participantes e da instituição de Educação Infantil;
- Caso haja alguma dúvida sobre a pesquisa, se eu não entender alguma de suas etapas ou questões relacionadas a ela ou me sentir incomodado/a com alguma pergunta, posso, a qualquer momento, tanto obter mais informações com a pesquisadora responsável como desistir de continuar participando da pesquisa.

Li este termo de consentimento e concordo em colaborar com a pesquisa.

Nome: _____

Escola: _____

Endereço: _____ Telefone: _____

Assinatura: _____

Função: _____

_____, _____ de _____ de 2013

Nome da pesquisadora: JORGIANA RICARDO PEREIRA

Endereço: Rua Professor Moraes Correia nº 1085, Apartamento 203, Parquelândia. Telefones: (85) 89013964/ (85) 99346771

Estou à disposição para qualquer esclarecimento, seja pelos telefones informados anteriormente ou pelos e-mail: jorgianaricardo@hotmail.com.br; rosimereca@yahoo.com.br.

Agradeço a sua gentil colaboração.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DO TRABALHO COTIDIANO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA CRECHE

Data da observação: ___/___/_____ Dia da semana _____

Nº da seção de observação: _____

Horário de início: _____ Término: _____

1. Como está organizado o tempo e o espaço de trabalho da coordenação pedagógica na instituição?

- Chegada

- Permanência

- Saída

- Como é o espaço onde a coordenadora pedagógica fica? Esse espaço é dividido com profissionais que assumem outras funções na instituição? Que materiais e mobiliário há nesse espaço? É um ambiente tranquilo (reservado, silencioso, ventilado, bem iluminado) que lhe possibilite planejar e organizar suas ações cotidianas?

2. Quais as atividades que a coordenadora pedagógica realiza no dia a dia na instituição?

Alguns indicativos de atividades a serem realizadas pela coordenação pedagógica

2.1 Com os professores

- Observação do trabalho dos professores.

Sim () Não () NO¹²⁸ ()

Com que frequência _____ Tempo de duração: _____

- Observação do planejamento dos professores.

Sim () Não () NO ()

Com que frequência _____ Tempo de duração: _____

- Reunião pedagógica com o grupo de professores.

Sim () Não () NO ()

Com que frequência _____ Tempo de duração: _____

- Orientação pedagógica individual para professores.

Sim () Não () NO ()

Com que frequência _____ Tempo de duração: _____

- Organização de materiais para consulta dos professores (livros, revistas, DVDs).

Sim () Não () NO ()

Com que frequência _____ Tempo de duração: _____

- Acompanhamento do processo de avaliação das crianças.

Sim () Não () NO ()

Com que frequência _____ Tempo de duração: _____

Outras atividades: _____

¹²⁸ Não observado.

2.2 Com outros profissionais da instituição e comunidade

- Auxílio administrativo ao diretor.

Sim () Não () NO ()

Com que frequência _____ Tempo de duração: _____

- Encontros sistemáticos com a direção para tratar de problemas da coordenação pedagógica?

Sim () Não () NO ()

Com que frequência _____ Tempo de duração: _____

- Orientação pedagógica para auxiliares de sala.

Sim () Não () NO ()

Com que frequência _____ Tempo de duração: _____

- Reunião com todos os profissionais da instituição.

Sim () Não () NO ()

Com que frequência _____ Tempo de duração: _____

- Reunião com a comunidade.

Sim () Não () NO ()

Com que frequência _____ Tempo de duração: _____

Outras atividades: _____

2.3 Com as crianças e suas famílias

- Supervisão da entrada e saída das crianças.

Sim () Não () NO ()

Com que frequência _____ Tempo de duração: _____

- Observação das crianças.

Sim () Não () NO ()

Com que frequência _____ Tempo de duração: _____

- Interação com as crianças.

Sim () Não () NO ()

Com que frequência _____ Tempo de duração: _____

- Encaminha as crianças com necessidades específicas ao atendimento especializado.

Sim () Não () NO ()

Com que frequência _____ Tempo de duração: _____

- Encaminha aos serviços específicos os casos de crianças vítimas de violência ou maus tratos.

Sim () Não () NO ()

Com que frequência _____ Tempo de duração: _____

- Divulga sistematicamente, com clareza e transparência, critérios, normas e regras tanto para as famílias e/ou responsáveis pelas crianças que frequentam a creche como para os profissionais que trabalham na instituição.

Sim () Não () NO ()

Com que frequência _____ Tempo de duração: _____

- Atendimento as famílias ou responsáveis pelas crianças.

Sim () Não () NO ()

Com que frequência _____ Tempo de duração: _____

- Reunião com pais ou responsáveis pelas crianças.

Sim () Não () NO ()

Com que frequência _____ Tempo de duração: _____

2.4 Outras atividades

- Organização de atividades de formação.

Sim () Não () NO ()

Com que frequência _____ Tempo de duração: _____

- Realização de atividades de formação.

Sim () Não () NO ()

Com que frequência _____ Tempo de duração: _____

- Discussão do projeto pedagógico.

Sim () Não () NO ()

Com que frequência _____ Tempo de duração: _____

- Elaboração/ revisão do projeto pedagógico.

Sim () Não () NO ()

Com que frequência _____ Tempo de duração: _____

- Organização de materiais pedagógicos para as salas de atividades.

Sim () Não () NO ()

Com que frequência _____ Tempo de duração: _____

- Organização do uso dos espaços comuns da instituição, por exemplo: parque, biblioteca etc.

Sim () Não () NO ()

Com que frequência _____ Tempo de duração: _____

- Supervisão da área externa.

Sim () Não () NO ()

Com que frequência _____ Tempo de duração: _____

- Acompanhamento de projetos especiais.

Sim () Não () NO ()

Com que frequência _____ Tempo de duração: _____

3. Com quem a coordenadora dialoga no cotidiano da creche?

Alguns indicativos de sujeitos:

- Diretor: () Para quê? Como? _____

- Professoras: () Para quê? Como? _____

- Famílias: () Para quê? Como? _____

- Crianças: () Para quê? Como? _____

- Comunidade: () Para quê? Como? _____

- Outros: () Para quê? Como? _____

4. Quais as dificuldades presentes no trabalho cotidiano de trabalho da coordenadora pedagógica?

5. Sentimentos despertados nesse dia de observação.

6. Dificuldades e/ou facilidades na realização da observação utilizando esse roteiro.

APÊNDICE D – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DOS MOMENTOS DE PLANEJAMENTO COLETIVOS/ ESTUDO/ FORMAÇÃO NA INSTITUIÇÃO

Data da atividade: ___/___/_____ Dia da semana _____

Nome da atividade: _____

Horário de início: _____ Término: _____

1. Como são organizados esses momentos de trabalho coletivos? Tempo? Espaço?
2. Qual o papel da coordenadora pedagógica nesse contexto?
3. Quem assume a liderança das atividades?
4. Quem participa?
5. Como agem os sujeitos que participam desse momento?
 - Posturas
 - Falas
 - Participações

5. Qual o clima predominante no ambiente?
6. O grupo demonstra interesse por esses momentos?
7. Quais são os assuntos abordados com maior frequência?

Alguns indicativos de possíveis temas

- Elaboração do planejamento pedagógico.
 - Organização espacial das salas.
 - Planejamento de passeios e festas.
 - Discussão de questões teóricas.
 - Acompanhamento do desenvolvimento das crianças.
 - Reflexão sobre a prática pedagógica.
 - Organização das rotinas diárias.
 - Respeito às necessidades e interesses das crianças e peculiaridades das famílias.
 - A criança como centro do planejamento curricular.
 - Os direitos das crianças.
 - Formas de comunicação com as famílias.
 - Relações interpessoais na instituição.
 - Resolução de conflitos interpessoais na instituição.
 - Confecção de novos materiais para as salas.
 - Seleção de materiais para as salas.
 - Discussão de questões relacionadas às políticas educacionais.
 - Tratar de informes e documentos enviados pela Secretaria Municipal de Educação.
 - Rotinas de cuidado (sono, alimentação, banho).
 - Questões ligadas à saúde e higiene das crianças.
8. Quais os encaminhamentos realizados nesse dia de trabalho coletivo?
 9. Sentimentos despertados nesse dia de observação.
 10. Dificuldades e/ou facilidades na realização da observação utilizando esse roteiro.

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA

Data: ___/___/_____

Local: _____

Horário – Início: _____ Término: _____

Nome da entrevistada: _____

I Procedimento a serem adotados antes da entrevista

- Marcar previamente data e horário.
- Combinar o local onde será realizada a entrevista.
- Testar o equipamento que será utilizado para a gravação da entrevista, caso seja autorizado.
- Explicar o motivo da entrevista.
- Reafirmar a garantia do anonimato da entrevistada.
- Solicitar permissão para gravar a entrevista.
- Agradecer a disponibilidade da entrevista de colaborar com a pesquisa.

II Entrevista

- 1 Para você, qual o objetivo do trabalho da coordenação pedagógica de uma instituição de Educação Infantil?
- 2 Em sua opinião, o que seria necessário para que esse objetivo fosse atingido?
- 3 Que conhecimentos uma coordenadora pedagógica da Educação Infantil precisa ter para contribuir no sentido de que esse objetivo seja atingido?
- 4 Você acha que há diferenças entre o trabalho de uma coordenação pedagógica da Educação Infantil e o trabalho de uma coordenação pedagógica do Ensino Fundamental? Por quê?
- 5 E pensando nesta creche, como tem sido o seu trabalho? O que você acha dele?
- 6 Como você se sente realizando o seu trabalho? Por quê?
- 7 O que você espera alcançar/atingir com o seu trabalho?
- 8 Você acha que tem conseguido alcançar os objetivos do seu trabalho?
- 9 Que conhecimentos você considera importantes para o desenvolvimento do seu trabalho, aqui nesta creche, que poderão te ajudar a alcançar os seus objetivos?
- 10 Você acha que sua formação em Pedagogia contribui para construção desses conhecimentos? Como?
- 11 O que você considera que são funções específicas de uma coordenadora pedagógica na Educação Infantil, principalmente em creches?
- 12 Pensando no seu trabalho aqui nesta creche, você considera que tem conseguido assumir todas essas funções? Quais as que você considera mais realizadas? Mais necessárias?
- 13 O que você considera que não deveria ser sua função?
- 14 Você acha que o trabalho de uma coordenadora de creche deve estar voltado para quem? Por quê?
- 15 E aqui nesta creche, o seu trabalho está voltado para quem? Por quê?

16 Que atividades fazem parte do seu trabalho cotidiano aqui na creche? Por quê? Como você desenvolve essas atividades?

17 Você acha que o seu trabalho aqui na creche tem alguma relação com o trabalho das professoras? Por quê? Você poderia descrever alguma situação vivida aqui na creche que exemplifique essa relação?

18 Você acha que essa relação repercute nas práticas pedagógicas que as professoras desenvolvem junto as crianças? Por quê?

19 Se você pudesse mudar algo no seu trabalho para melhorar a relação dele com as práticas pedagógicas das professoras, o que mudaria? Por quê?

20 Como é sua relação com o grupo de professoras dessa creche?

21 O que mais facilita essa relação?

22 E o que mais dificulta?

23 Se você pudesse mudar algo aqui na creche para melhorar o seu trabalho, o que mudaria? Por quê?

24 Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre o seu trabalho? E sobre a relação dele com as práticas pedagógicas das professoras?

III Procedimentos a serem adotados depois da entrevista

- Agradecer novamente a colaboração da entrevistada para a realização da pesquisa.

- Registrar, sucintamente:

- a) As condições do ambiente onde foi realizada a entrevista.
- b) Dificuldades e facilidades enfrentadas durante a entrevista.
- c) Sentimentos despertados por ocasião da entrevista.

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

Data: ___/___/_____

Local: _____

Horário – Início: _____ Término: _____

Nome da entrevistada: _____

Turma de crianças pela qual é responsável: _____

I Procedimento a serem adotados antes da entrevista

- Marcar previamente data e horário.
- Combinar o local onde será realizada a entrevista.
- Testar o equipamento que será utilizado para a gravação da entrevista, caso seja autorizado.
- Explicar o motivo da entrevista.
- Reafirmar a garantia do anonimato da entrevistada.
- Solicitar permissão para gravar a entrevista.
- Agradecer a disponibilidade da entrevista de colaborar com a pesquisa.

II Entrevista

1 Para você, qual o objetivo do trabalho da coordenação pedagógica de uma instituição de Educação Infantil?

2 Em sua opinião, o que seria necessário para que esse objetivo fosse atingido?

3 Que conhecimentos uma coordenadora pedagógica da Educação Infantil precisa ter para contribuir no sentido de que esse objetivo seja atingido?

4 Você acha que há diferenças entre o trabalho de uma coordenação pedagógica da Educação Infantil e o trabalho de uma coordenação pedagógica do Ensino Fundamental? Por quê?

5 E pensando nesta creche, como tem sido o trabalho da coordenação pedagógica? O que você acha dele?

6 O que você acha que a coordenadora pedagógica espera alcançar/atingir com o trabalho dela?

7 Você acha que ela tem conseguido alcançar os objetivos do trabalho dela?

8 O que você considera que são funções específicas de uma coordenadora pedagógica na Educação Infantil, principalmente em creches?

9 Pensando no trabalho da coordenadora pedagógica desta creche, você considera que ela tem conseguido assumir todas essas funções? Quais as que você considera mais realizadas? Mais necessárias?

10 E aqui nessa creche, o que você considera que não deveria ser função da coordenadora pedagógica?

11 Você acha que o trabalho de uma coordenadora pedagógica de creche deve estar voltado para quem? Por quê?

12 E aqui nesta creche, o trabalho da coordenadora pedagógica está voltado para quem? Por quê?

13 Que atividades fazem parte do trabalho cotidiano da coordenadora pedagógica aqui na creche? Como ela desenvolve essas atividades?

14 Você acha que o trabalho da coordenadora pedagógica aqui da creche tem alguma relação com o seu trabalho? Por quê? Você poderia descrever alguma situação vivida aqui na creche que exemplifique essa relação?

15 Você acha que essa relação repercute nas práticas pedagógicas que você desenvolve junto as crianças? Como?

16 Se você pudesse mudar algo no trabalho da coordenação pedagógica para melhorar a relação dele com suas práticas pedagógicas, o que mudaria? Por quê?

17 Como é sua relação com a coordenação pedagógica?

18 O que mais facilita essa relação?

19 E o que mais dificulta?

20 Se você pudesse mudar algo aqui na creche para melhorar o trabalho da coordenação pedagógica, o que mudaria? Por quê?

21 Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre o trabalho da coordenação pedagógica? E sobre a relação dele com as suas práticas pedagógicas?

III Procedimentos a serem adotados depois da entrevista

- Agradecer novamente a colaboração da entrevistada para a realização da pesquisa.

- Registrar, sucintamente:

a) As condições do ambiente onde foi realizada a entrevista.

b) Dificuldades e facilidades enfrentadas durante a entrevista.

c) Sentimentos despertados por ocasião da entrevista.

APÊNDICE G – ROTEIRO PARA A CONSULTA À PROPOSTA PEDAGÓGICA DA CRECHE

Os itens apresentados nesse roteiro serão consultados no documento proposta pedagógica da instituição:

- 1) Objetivo da proposta;
- 2) História da creche;
- 3) Sujeitos que participaram da sua construção;
- 4) Concepção de infância, criança, educação, Educação Infantil, função da instituição em relação à criança, a família e a comunidade presentes no documento;
- 5) Definição do papel da coordenação pedagógica;
- 6) Definição do papel dos outros gestores, professores e demais profissionais da instituição;
- 7) Aspectos estruturais – diretrizes metodológicas e princípios didáticos.

APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO PARA COORDENADORA PEDAGÓGICA – PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL

1 Dados de identificação:

Nome: _____
 Idade: _____ anos
 Local de Nascimento (cidade e estado): _____
 Sexo _____ Estado Civil: _____

2 Formação Inicial e Continuada

Preencha o quadro abaixo com informações relativas a sua formação profissional

Nível de Escolaridade		Nome do Curso?	Instituição onde cursou?	Ano de início e de conclusão?
Ensino Médio		1.		
		2.		
Ensino Superior		1.		
		2.		
Pós-Graduação	Especialização	1.		
		2.		
		3.		
	Mestrado	1.		
	Doutorado	2.		
Curso de curta duração (a partir de 20h)		1.		
		2.		
		3.		
		4.		

2.1 Durante a graduação em Pedagogia, você cursou alguma disciplina específica de Educação Infantil?

Sim () Não ()

Em caso afirmativo, qual(is)? _____

2.2 Se você já fez ou está fazendo um curso de pós-graduação, você já cursou alguma disciplina específica de Educação Infantil nesta etapa de sua vida acadêmica?

Sim () Não ()

Em caso afirmativo, qual(is)? _____

2.3 A SME oferece algum tipo de formação específica para as coordenadoras pedagógicas de Educação Infantil?

Sim () Não ()

Em caso afirmativo responda as questões abaixo:

a) Com que frequência? _____

b) Qual a carga horária mais comum? _____

c) Que temas são abordados? _____

d) Onde são realizadas? _____

2.4. Você costuma participar de seminários, palestras e cursos na área da Educação?

() Sempre () Às vezes () Raramente

Estes seminários, palestras e cursos geralmente são relativos a:

- Educação Infantil ()

Especifique alguns temas:

- Temas diversos sobre Educação ()

Especifique alguns temas:

3 Experiência profissional, tempo de trabalho no Magistério e remuneração

3.1 Há quanto tempo você trabalha no Magistério público:

Como coordenadora pedagógica? _____

Exercendo outras funções? _____ Especifique a função e o tempo de exercício _____

3.2 Há quanto tempo você trabalha nesta instituição?

3.3 Que funções do Magistério você já assumiu nesta instituição?

3.4 Há quanto tempo você trabalha como coordenadora pedagógica nesta instituição?

3.5 Você já trabalhou como coordenadora pedagógica em outras etapas da Educação Básica?

Sim () Não ()

Em caso afirmativo indique em quais etapas trabalhou e por quanto tempo desempenhou essa função:

3.6 Como foi a sua inserção como coordenadora pedagógica nesta instituição de Educação Infantil.

a) Concurso público específico para coordenação pedagógica na Educação Infantil ()

b) Concurso público para coordenação pedagógica ()

c) Concurso público para professoras e posterior indicação para assumir a coordenação pedagógica ()

d) Seleção temporária para coordenação pedagógica na Educação Infantil ()

e) Seleção temporária para coordenação pedagógica ()

f) Outras: _____

Caso marque a opção c, comente brevemente como ocorreu à mudança de função:

3.7 Antes de trabalhar na rede pública de Educação, você trabalhou na rede particular?

Sim () Não ()

Caso afirmativo indique:

a) Que função assumia:

Professora de Educação Infantil () Professora de outras etapas da Educação Básica Direção
 () Supervisão () Coordenação Pedagógica () Outros: _____

b) Quanto tempo trabalhou nas funções assumidas na rede particular?

Professora de Educação Infantil: _____

Professora de outras etapas da Educação: _____

Direção: _____

Supervisão: _____

Coordenação Pedagógica: _____

Outras: _____

c) Porque a opção pelo Magistério público?

3.8 Indique a remuneração que recebe pela função de coordenadora pedagógica.

Faixa salarial:

() R\$ 500,00 a R\$ 1.000,00

() R\$ 1000,00 a R\$ 1.500,00

() R\$ 1.501,00 a R\$ 2.000,00

() R\$ 2001,00 a R\$ 2.500,00

() R\$ 2.501,00 a R\$ 3.000,00

() acima de R\$ 3.000,00

3.9 Você desenvolve outras atividades profissionais remuneradas? Quais?

3.10 Você trabalhava antes de ingressar na educação?

Sim () Não ()

Em caso afirmativo, especifique em que áreas você trabalhou:

Muito obrigada pela sua valiosa colaboração!

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORAS – PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL

1 Dados de identificação:

Nome: _____

Idade: _____ anos

Local de Nascimento (cidade e estado): _____

Sexo _____ Estado Civil: _____

Turma de crianças pela qual é responsável: _____

2 Formação Inicial e Continuada

Preencha o quadro abaixo com informações relativas a sua formação profissional

Nível de Escolaridade		Nome do Curso?	Instituição onde cursou?	Ano de início e de conclusão?
Ensino Médio		1.		
		2.		
Ensino Superior		1.		
		2.		
Pós-Graduação	Especialização	1.		
		2.		
		3.		
	Mestrado	1.		
		2.		
	Doutorado	1.		
Curso de curta duração (a partir de 20h)		1.		
		2.		
		3.		
		4.		

2.1 Durante a graduação em Pedagogia, você cursou alguma disciplina específica de Educação Infantil?

Sim () Não ()

Em caso afirmativo, qual(is)? _____

2.2 Se você já fez ou está fazendo um curso de pós-graduação, você já cursou alguma disciplina específica de Educação Infantil nesta etapa de sua vida acadêmica?

Sim () Não ()

Em caso afirmativo, qual(is)? _____

2.3 A SME oferece algum tipo de formação específica para as professoras de Educação Infantil?

Sim () Não ()

Em caso afirmativo responda as questões abaixo:

a) Com que frequência? _____

b) Qual a carga horária mais comum? _____

c) Que temas são abordados? _____

d) Onde são realizadas? _____

2.4. Você costuma participar de seminários, palestras e cursos na área da Educação?

() Sempre () Às vezes () Raramente

Estes seminários, palestras e cursos geralmente são relativos a:

- Educação Infantil ()

Especifique alguns temas:

- Temas diversos sobre Educação ()

Especifique alguns temas:

3 Experiência profissional, tempo de trabalho no Magistério e remuneração

3.1 Há quanto tempo você trabalha no Magistério público:

Como professora? _____

Exercendo outras funções? _____ Especifique a função e o tempo de exercício _____

3.2 Há quanto tempo você trabalha nesta instituição?

3.3 Que funções do Magistério você já assumiu nesta instituição?

3.4 Há quanto tempo você trabalha como professora nesta instituição?

3.5 Você já trabalhou como professora em outras etapas da Educação Básica?

Sim () Não ()

Em caso afirmativo indique em quais etapas trabalhou e por quanto tempo desempenhou essa função:

3.6 Como foi a sua inserção como professora nesta instituição de Educação Infantil.

a) Concurso público específico para professora de Educação Infantil ()

b) Concurso público para professora ()

c) Seleção temporária para professora de Educação Infantil ()

d) Seleção temporária para professora ()

e) Outras: _____

3.7 Antes de trabalhar na rede pública de Educação, você trabalhou na rede particular?

Sim () Não ()

Caso afirmativo indique:

a) Que função assumia:

Professora de Educação Infantil () Professora de outras etapas da Educação Básica Direção

() Supervisão () Coordenação Pedagógica ()

Outros: _____

b) Quanto tempo trabalhou nas funções assumidas na rede particular?

Professora de Educação Infantil: _____

Professora de outras etapas da Educação: _____

Direção: _____

Supervisão: _____

Coordenação Pedagógica: _____

Outras: _____

c) Porque a opção pelo Magistério público?

3.8 Indique a remuneração que recebe pela função de professora.

Faixa salarial:

() R\$ 500,00 a R\$ 1.000,00

() R\$ 1000,00 a R\$ 1.500,00

() R\$ 1.501,00 a R\$ 2.000,00

() R\$ 2001,00 a R\$ 2.500,00

() R\$ 2.501,00 a R\$ 3.000,00

() acima de R\$ 3.000,00

3.9 Você desenvolve outras atividades profissionais remuneradas? Quais?

3.10 Você trabalhava antes de ingressar na educação?

Sim () Não ()

Em caso afirmativo, especifique em que áreas você trabalhou:

Muito obrigada pela sua valiosa colaboração!

APÊNDICE J – QUESTIONÁRIO PARA DIRETORA – PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL

1 Dados de identificação:

Nome: _____

Idade: _____ anos

Local de Nascimento (cidade e estado): _____

Sexo _____ Estado Civil: _____

2 Formação Inicial e Continuada

Preencha o quadro abaixo com informações relativas a sua formação profissional

Nível de Escolaridade		Nome do Curso?	Instituição onde cursou?	Ano de início e de conclusão?
Ensino Médio		1.		
		2.		
Ensino Superior		1.		
		2.		
Pós-Graduação	Especialização	1.		
		2.		
		3.		
	Mestrado	1.		
	Doutorado	2.		
Curso de curta duração (a partir de 20h)		1.		
		2.		
		3.		
		4.		

2.1 Caso tenha graduação em Pedagogia, durante esse curso você cursou alguma disciplina específica de Educação Infantil?

Sim () Não ()

Em caso afirmativo, qual(is)? _____

2.2 Se você já fez ou está fazendo um curso de pós-graduação, você já cursou alguma disciplina específica de Educação Infantil nesta etapa de sua vida acadêmica?

Sim () Não ()

Em caso afirmativo, qual(is)? _____

2.3 A SME oferece algum tipo de formação específica para as diretoras de instituições de Educação Infantil?

Sim () Não ()

Em caso afirmativo responda as questões abaixo:

a) Com que frequência? _____

b) Qual a carga horária mais comum? _____

c) Que temas são abordados? _____

d) Onde são realizadas? _____

2.4. Você costuma participar de seminários, palestras e cursos na área da Educação?

() Sempre () Às vezes () Raramente

Estes seminários, palestras e cursos geralmente são relativos a:

- Educação Infantil ()

Especifique alguns temas:

- Temas diversos sobre Educação ()

Especifique alguns temas:

3 Experiência profissional, tempo de trabalho no Magistério e remuneração

3.1 Há quanto tempo você trabalha no Magistério público:

Como diretora? _____

Exercendo outras funções? _____ Especifique a função e o tempo de exercício _____

3.2 Há quanto tempo você trabalha nesta instituição?

3.3 Que funções do Magistério você já assumiu nesta instituição?

3.4 Há quanto tempo você trabalha como diretora nesta instituição?

3.5 Você já trabalhou como diretora em outras etapas da Educação Básica?

Sim () Não ()

Em caso afirmativo indique em quais etapas trabalhou e por quanto tempo desempenhou essa função:

3.6 Como foi a sua inserção na direção desta instituição de Educação Infantil.

a) Concurso público específico para diretora na Educação Infantil ()

b) Concurso público para diretora ()

c) Concurso público para professoras e posterior indicação para assumir direção ()

d) Seleção temporária para a direção na Educação Infantil ()

e) Seleção temporária para direção ()

f) Outras: _____

Caso marque a opção c, comente brevemente como ocorreu à mudança de função:

3.7 Antes de trabalhar na rede pública de Educação, você trabalhou na rede particular?

Sim () Não ()

Caso afirmativo indique:

a) Que função assumia:

Professora de Educação Infantil () Professora de outras etapas da Educação Básica Direção
() Supervisão () Coordenação Pedagógica () Outros: _____

b) Quanto tempo trabalhou nas funções assumidas na rede particular?

Professora de Educação Infantil: _____

Professora de outras etapas da Educação: _____

Direção: _____

Supervisão: _____

Coordenação Pedagógica: _____

Outras: _____

c) Porque a opção pelo Magistério público?

3.8 Indique a remuneração que recebe pela função de diretora.

Faixa salarial:

() R\$ 500,00 a R\$ 1.000,00

() R\$ 1000,00 a R\$ 1.500,00

() R\$ 1.501,00 a R\$ 2.000,00

() R\$ 2001,00 a R\$ 2.500,00

() R\$ 2.501,00 a R\$ 3.000,00

() acima de R\$ 3.000,00

3.9 Você desenvolve outras atividades profissionais remuneradas? Quais?

3.10 Você trabalhava antes de ingressar na educação?

Sim () Não ()

Em caso afirmativo, especifique em que áreas você trabalhou:

Muito obrigada pela sua valiosa colaboração!

APÊNDICE L – QUESTIONÁRIO PARA SECRETARIA ESCOLAR – PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL

1 Dados de identificação:

Nome: _____

Idade: _____ anos

Local de Nascimento (cidade e estado): _____

Sexo _____ Estado Civil: _____

2 Formação Inicial e Continuada

Preencha o quadro abaixo com informações relativas a sua formação profissional

Nível de Escolaridade		Nome do Curso?	Instituição onde cursou?	Ano de início e de conclusão?
Ensino Médio		1.		
		2.		
Ensino Superior		1.		
		2.		
Pós-Graduação	Especialização	1.		
		2.		
		3.		
	Mestrado	1.		
	Doutorado	2.		
Curso de curta duração (a partir de 20h)		1.		
		2.		
		3.		
		4.		

2.1 Caso tenha graduação em Pedagogia, durante esse curso você cursou alguma disciplina específica de Educação Infantil?

Sim () Não ()

Em caso afirmativo, qual(is)? _____

2.2 Se você já fez ou está fazendo um curso de pós-graduação, você já cursou alguma disciplina específica de Educação Infantil nesta etapa de sua vida acadêmica?

Sim () Não ()

Em caso afirmativo, qual(is)? _____

2.3 A SME oferece algum tipo de formação específica para as secretarias escolares?

Sim () Não ()

Em caso afirmativo responda as questões abaixo:

a) Com que frequência? _____

b) Qual a carga horária mais comum? _____

c) Que temas são abordados? _____

d) Onde são realizadas? _____

2.4. Você costuma participar de seminários, palestras e cursos na área da Educação?

() Sempre () Às vezes () Raramente

Estes seminários, palestras e cursos geralmente são relativos a:

- Educação Infantil ()

Especifique alguns temas:

- Temas diversos sobre Educação ()

Especifique alguns temas:

3 Experiência profissional, tempo de trabalho e remuneração

3.1 Há quanto tempo você trabalha em instituições de educação públicas

Como secretaria? _____

Exercendo outras funções? _____ Especifique a função e o tempo de exercício _____

3.2 Há quanto tempo você trabalha nesta instituição?

3.3 Você já trabalhou em outras funções nesta instituição?

3.4 Há quanto tempo você trabalha como secretaria escolar nesta instituição?

3.5 Você já trabalhou como secretaria escolar em outras etapas da Educação Básica?

Sim () Não ()

Em caso afirmativo indique em quais etapas trabalhou e por quanto tempo desempenhou essa função:

3.6 Como foi a sua inserção na secretaria escolar desta instituição de Educação Infantil.

a) Concurso público específico para secretaria escolar na Educação Infantil ()

b) Concurso público para secretaria escolar ()

c) Concurso público para professoras e posterior indicação para assumir a secretaria escolar ()

d) Seleção temporária para secretaria escolar na Educação Infantil ()

e) Seleção temporária para secretaria escolar ()

f) Outras: _____

Caso marque a opção c, comente brevemente como ocorreu à mudança de função:

3.7 Antes de trabalhar na rede pública de Educação, você trabalhou na rede particular?

Sim () Não ()

Caso afirmativo indique:

a) Que função assumia:

Professora de Educação Infantil () Professora de outras etapas da Educação Básica Direção

() Supervisão () Coordenação Pedagógica () Secretaria Escolar

Outros: _____

b) Quanto tempo trabalhou nas funções assumidas na rede particular?

Professora de Educação Infantil: _____

Professora de outras etapas da Educação: _____

Direção: _____

Supervisão: _____

Coordenação Pedagógica: _____

Secretaria Escolar: _____

Outras: _____

c) Porque a opção por trabalhar na rede pública?

3.8 Indique a remuneração que recebe pela função de secretaria escolar.

Faixa salarial:

() R\$ 250,00 a R\$ 500,00

() R\$ 501,00 a R\$ 1.000,00

() R\$ 1000,00 a R\$ 1.500,00

() R\$ 1.501,00 a R\$ 2.000,00

() R\$ 2001,00 a R\$ 2.500,00

() R\$ 2.501,00 a R\$ 3.000,00

() acima de R\$ 3.000,00

3.9 Você desenvolve outras atividades profissionais remuneradas? Quais?

3.10 Você trabalhava antes de ingressar na educação?

Sim () Não ()

Em caso afirmativo, especifique em que áreas você trabalhou:

Muito obrigada pela sua valiosa colaboração!