



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO**  
**PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – PPGMPE**

**KARINE DE ABREU MELO**

**FORMAÇÃO CONTÍNUA E POSSIBILIDADES PARA O**  
**COORDENADOR PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**VITÓRIA**  
**2020**

**KARINE DE ABREU MELO**

**FORMAÇÃO CONTÍNUA E POSSIBILIDADES PARA O  
COORDENADOR PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Kalline Pereira Aroeira.

**VITÓRIA  
2020**

**KARINE DE ABREU MELO**

**FORMAÇÃO CONTÍNUA E POSSIBILIDADES PARA O COORDENADOR  
PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de Mestrado apresentada para o Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Esta dissertação foi defendida e aprovada pela banca em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Kalline Pereira Aroeira  
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)  
Orientadora

---

Profa. Dr. Alexandro Braga Vieira  
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

---

Profa. Dra. Isaneide Domingues  
Membro Pesquisador (GEPEFE/FEUSP)

---

Prof. Dr. Aldieris Braz Amorim Caprini  
Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado  
de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

D278f

DE ABREU MELO, KARINE DE ABREU MELO, 1979- FORMAÇÃO  
CONTÍNUA E POSSIBILIDADES PARA O  
COORDENADOR PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL / KARINE DE  
ABREU MELO DE ABREU MELO. - 2020.  
109 f.

Orientador: .  
Coorientadora: KALLINE PEREIRA AROEIRA.  
Tese (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito  
Santo, Centro de Educação.

1. FORMAÇÃO CAONTÍNUA. 2. COORDENADORES PEDAGÓGICOS.  
3. EDUCAÇÃO INFANTIL. I. , . II. PEREIRA AROEIRA, KALLINE. III.  
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. IV. Título.

CDU: 37

---

Dedico este trabalho ao Soberano Deus, que me deu vida até aqui e cumpriu mais uma vez a promessa em minha vida.

A Ele toda a honra por tudo que sou e tudo que realizo.

## AGRADECIMENTOS

Ao Eterno Deus, por me sustentar em todos os momentos desta caminhada, dando-me sabedoria e tranquilidade para continuar.

Ao meu esposo Anderson, certamente a pessoa que mais me incentivou neste processo, desde quando ainda era apenas um desejo. Compartilho com você esta conquista!

As minhas filhas Isabella e Sofia, que participaram diretamente deste o início, apoiando-me, entendendo sua importância para mim e compreendendo até mesmo minhas ausências.

À figura de minha amada mãe, *in memoriam*, por ter me ensinado que a educação não é apenas o lugar onde se ganha o dinheiro do sustento, mas sim um ministério, com o qual podemos mudar vidas.

Aos amigos Islene e Marcelo, pelo amor incondicional, pelos olhos, ouvidos e palavras sensíveis, oferecendo-me em cada momento o que eu precisava.

À minha orientadora, Professora Kalline Pereira Aroeira, pela confiança, parceria e aposta na minha formação. Obrigada por quebrar algumas de minhas resistências com suas constantes mediações pedagógicas, por me ensinar e me fazer crescer neste processo. Obrigada por se abrir para esse encontro comigo, por compartilhar conhecimentos, experiências e afetos. Não tenho palavras para expressar o quanto aprendi com você!

Às professoras Isaneide Domingues e Larissa Ferreira Rodrigues Gomes, pela disponibilidade, abertura e relevantes contribuições, desde o processo de qualificação desta pesquisa. Aos professores Aldieris Braz Amorim Caprini e Alexandre Braga Vieira pela disponibilidade e contribuição no momento de avaliação do texto final.

A minha equipe do CMEI Regional Silvestre Marques de Azevedo, pelo apoio total, sempre me dando segurança para que eu pudesse continuar na gestão durante o mestrado.

## RESUMO

Este trabalho estuda possibilidades para a formação contínua de Coordenadores Pedagógicos que atuam na educação infantil. A pesquisa pretende especificamente: sistematizar discussão sobre a atuação do Coordenador Pedagógico e o seu papel na Educação Infantil, com base nas reflexões produzidas por estudos e publicações sobre o tema; analisar potências e desafios com relação a organização de processos de formação contínua para o Coordenador Pedagógico de educação infantil no município de Serra-ES, considerando as necessidades e demandas relacionadas à Coordenação Pedagógica na Educação Infantil; propor e sintetizar ações que fortaleçam processos de investimento na formação contínua e ações formativas crítico-colaborativas de Coordenadores Pedagógicos da Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujos participantes são coordenadores pedagógicos da educação infantil que colaboraram com o estudo por meio de grupo focal (online), compartilhando seus depoimentos sobre as questões centrais da pesquisa. Situa seu referencial teórico na discussão que valoriza a interlocução constante entre a teoria e prática e o processo de reflexão individual e coletiva do Coordenador Pedagógico com os seus docentes. Considera a articulação de saberes como importante estratégia para a formação contínua que acontece no horário de trabalho (DOMINGUES, 2009). Investe na perspectiva teórica que destaca a formação contínua como uma ação de suma importância para a construção do desenvolvimento profissional do Coordenador Pedagógico que atua na educação infantil (GOMES, 2018; FRANCO, 2008; LIMA, 2011). Como principais considerações-sínteses o estudo conclui que: a Formação Contínua constitui-se um espaço privilegiado para que os Coordenadores Pedagógicos fortaleçam o desenvolvimento de sua atividade profissional; os Coordenadores Pedagógicos participantes da pesquisa, desejam/esperam por processos de Formação Contínua que lhes seja realmente significativo; a Formação Contínua compõe um momento para os Coordenadores Pedagógicos poderem ler, estudar e pesquisar, além de ser um espaço em que se pode compartilhar e partilhar as práticas do processo pedagógico de forma coletiva; a Formação Contínua contribui para a compreensão e reflexão sobre o papel de formador dos Coordenadores Pedagógicos no âmbito das instituições de educação infantil.

**Palavras-chave:** Formação contínua. Coordenadores Pedagógicos. Educação Infantil.

## ABSTRACT

This work studies possibilities for the continuous training of Pedagogical Coordinators who work in early childhood education. The research specifically intends to: systematize discussion about the role of the Pedagogical Coordinator and his role in Early Childhood Education, based on the reflections produced by studies and publications on the subject; analyze strengths and challenges in relation to the organization of continuous training processes for the Pedagogical Coordinator of early childhood education in the city of Serra-ES, considering the needs and demands related to Pedagogical Coordination in Early Childhood Education; propose and synthesize actions that strengthen investment processes in continuous training and critical-collaborative training actions of Pedagogical Coordinators of Early Childhood Education. This is a research with a qualitative approach, whose participants are pedagogical coordinators of early childhood education who collaborated with the study through a focus group (online), sharing their testimonies on the central issues of the research. It bases its theoretical framework on the discussion that values the constant dialogue between theory and practice and the process of individual and collective reflection of the Pedagogical Coordinator with his teachers. It considers the articulation of knowledge as an important strategy for the continuous training that takes place during working hours (DOMINGUES, 2009). It invests in the theoretical perspective that highlights continuous training as an extremely important action for the construction of the professional development of the Pedagogical Coordinator who works in early childhood education (GOMES, 2018; FRANCO, 2008; LIMA, 2011). As main synthesis considerations, the study concludes that: Continuing Education is a privileged space for Pedagogical Coordinators to strengthen the development of their professional activity; the Pedagogical Coordinators participating in the research, wish / wait for Continuous Training processes that are truly meaningful to them; Continuous Formation compose in a moment for Pedagogical Coordinators to be able to read, study and research, in addition to being a space where they can share and share the practices of the pedagogical process collectively; Continuous Training contributes to the understanding and reflection on the role of trainer of Pedagogical Coordinators in the context of early childhood education institutions.

Keywords: Continuing education. Pedagogical Coordinators. Child education

## LISTA DE SIGLAS

CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CP	Coordenador Pedagógico
EI	Educação Infantil
FC	Formação Contínua
GF	Grupo Focal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases 9394/96
PPP	Plano Político Pedagógico
SEDU/SERRA	Secretaria Municipal de Educação de Serra/ES

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO I - PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>17</b>
1.1 SOBRE OS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	20
1.2 SOBRE O CONTEXTO DA PESQUISA.....	22
<b>CAPÍTULO II - DIÁLOGOS E DEBATES SOBRE O COORDENADOR PEDAGÓGICO - PERSPECTIVAS INDICADAS PELOS ESTUDOS DA ÁREA.....</b>	<b>26</b>
2.1 PROGRAMAS DE FORMAÇÃO PARA O COORDENADOR PEDAGÓGICO QUE ATUA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	28
2.2 PROGRAMAS DE FORMAÇÃO PARA OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS QUE ATUAM COMO COORDENADORES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA NA ESCOLA.....	33
<b>CAPÍTULO III - A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA UNIDADE DE ENSINO.....</b>	<b>40</b>
3.1 A ESCOLA COMO LÓCUS DA PRÁXIS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO .....	44
<b>CAPÍTULO IV - O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUESTÕES SOBRE O SEU PAPEL NESSE CONTEXTO.....</b>	<b>51</b>
<b>CAPÍTULO V - O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE SERRA/ES: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>69</b>
5.1 O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO.....	70
5.2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, OS DESAFIOS FORMATIVOS NO CONTEXTO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	76
5.3 PERSPECTIVAS E PROPOSTAS PARA A FORMAÇÃO CONTÍNUA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO .....	80
<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>85</b>

<b>PRODUTO TÉCNICO: DIRETRIZES FORMATIVAS E O COORDENADOR PEDAGÓGICO QUE ATUA NO MUNICÍPIO DE SERRA-ES.....</b>	<b>88</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>94</b>
<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>103</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>104</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa focaliza estudos sobre a Formação Contínua do Coordenador Pedagógico em instituições de educação infantil no município de Serra-ES. Entendemos o Coordenador Pedagógico<sup>1</sup> (CP) na perspectiva de um profissional que articula momentos formativos e processos que incentivam a reflexão sobre a atividade pedagógica de docentes. A sua função está voltada “[...] à organização, compreensão e transformação das práxis docente, para fins coletivamente organizados e eticamente justificáveis” (FRANCO, 2008, p. 3).

A escolha por estudar esta temática decorre das experiências vividas durante a nossa trajetória profissional, desde o ano de 2005, quando nos graduamos na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) em Letras/Português. Depois, atuamos como professora dos anos iniciais na Prefeitura de Serra-ES, no período de 1998 a 2013, como Coordenadora de Turno até o ano de 2013 e como gestora de um Centro Municipal de Educação de 2016 até a presente data.

Outro momento nesse percurso profissional que marcou a definição de questionamentos em favor da discussão sobre o Coordenador Pedagógico foi a atuação na Secretaria de Educação da Serra até o ano de 2015, assessorando o Programa Mais Educação – uma ação do Governo Federal para a implementação do Tempo Integral nas Unidades de Ensino do Município de Serra-ES.

Nesse processo, conduzíamos as formações para os Coordenadores do Programa e nos deparamos com diferentes necessidades desses profissionais em relação a tais formações, o que nos fez questionar a importância e o impacto desses momentos formativos (intra e/ou extraescolares) para o Coordenador Pedagógico. Ainda nesse cenário, a experiência, no ano de 2016, como gestora de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), em uma comunidade no município da Serra-ES, permitiu-nos visualizar outras facetas referentes à atuação do Coordenador Pedagógico no contexto da Educação Infantil, provocando-nos a pensar sobre a relevância dos seus processos formativos.

---

<sup>1</sup> O profissional que aqui será denominado Coordenador Pedagógico assume no município de Serra/ES a nomenclatura de Professor em assessoramento pedagógico.

Nesse sentido, compreendemos que o CP é desafiado, entre outras demandas, a exercer como função a formação contínua de sua equipe. Diante disso, a existência de um programa de formação que permita a esse profissional compreender a importância de seu papel na escola é primordial para potencializar sua atuação. Percebemos que muitas vezes essa falta de clareza quanto a esse papel formativo e de um processo institucional que ancore essas ações gera crises entre os professores e seus Coordenadores Pedagógicos, atingindo recorrentemente, também, as ações da gestão.

Ressaltamos que o CP assume papel de articulador no trabalho coletivo, planejamento, acompanhamento e na avaliação dos processos formativos que ocorrem dentro da Unidade Escolar. Ademais, reconhecemos que este profissional pode apresentar uma função multifacetada, pois, além de uma série de atribuições que lhe são imbuídas e que estão descritas no regimento escolar, ele também assumirá o papel de gestor pedagógico, responsável, no espaço escolar, pela formação docente (DOMINGUES, 2009).

Nesse contexto, o CP é o profissional que articula as atividades pedagógicas, a fim de garantir a qualidade do ensino no ambiente escolar. Ele relaciona as ideias e recursos que atendam às necessidades dos professores e dos alunos, pois atua com a reflexão crítica e a mediação da participação coletiva em sua equipe (VASCONCELLOS, 2007).

Por isso a formação contínua do CP, para ser bem sucedida dentro do contexto escolar, deve ter como objetivo central a reflexão sobre a prática, tendo em vista uma reconstrução da autonomia intelectual não só para si, mas para toda equipe escolar (CHRISTOV, 2003).

Nesse contexto, investir no desenvolvimento profissional do CP que atua em Unidades de Ensino constitui-se uma oportunidade para que ele possa desenvolver práticas reflexivas e de avaliação sobre as demandas específicas como o articulador dos espaços coletivos de formação contínua dentro da escola.

As mudanças políticas, o desenvolvimento tecnológico, as reformas na educação exigem que o trabalho pedagógico tenha dinâmicas e particularidades diferentes em cada espaço, tempo, comunidade e currículo em que estão inseridos (DOMINGUES,

2009). Com isso, ressaltamos que a formação contínua oferecida ao CP da educação infantil deve buscar atender às necessidades da sua Unidade Escolar, considerando suas especificidades e características bem marcantes. Sabemos que a formação que acontece dentro da escola nem sempre adquire um aspecto normativo. Ela acontece de diferentes formas, em diferentes locais, nas entradas das aulas, na sala dos professores e nas conversas informais (DOMINGUES, 2004).

Estar em formação significa construir e desconstruir conceitos, inventar e reinventar, uma vez que ela é constituída pela unidade entre prática e a teoria. O CP nesse cenário é um agente fundamental, pois ele poderá contribuir para a organização de momentos de problematização da prática docente, favorecendo a tomada de consciência sobre a práxis, incentivando os professores à superação de dificuldades e conduzindo-os no desenvolvimento profissional, a ponto de se constituírem autores de suas práticas (GARRIDO, 2000).

Vale ressaltar que o CP tem tido as suas demandas ampliadas e cada vez mais associadas à formação docente na escola. Ele se torna o responsável por conduzir o professor a uma prática reflexiva, caracterizando-o como um agente reflexivo da ação pedagógica. Ao mesmo tempo, o CP tem se formado por meio dos desafios encontrados diariamente, ressignificando o papel da formação em serviço, destacando a reflexão que aproxima a teoria da didática da prática escolar (DOMINGUES, 2009).

Nesse sentido, a atividade do CP deve estar alinhada às proposições contidas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Unidade de Ensino, para que, de fato, as ações realizadas evidenciem os objetivos e a participação de todos os componentes da comunidade escolar (pais, alunos, professores, funcionários, direção e a própria coordenação). Por isso, as formações em serviço não podem ganhar o aspecto de treinamento para o trabalho com a finalidade de certificação, é preciso considerar as reais necessidades dos profissionais participantes nesses processos formativos (LIMA, 2001).

Nesse contexto, interessa-nos pesquisar, portanto, as ações de formação contínua relacionadas ao Coordenador Pedagógico, pois ele assumirá e responderá pelo andamento dos projetos realizados pela sua equipe (DOMINGUES, 2009), sendo

aquele que será responsabilizado por direcionar os resultados e processos de avaliação das ações propostas.

A pesquisa foi realizada no município de Serra, Espírito Santo. Conforme a Secretaria de Educação do Município de Serra/ES, o documento Projeto de Formação para os Pedagogos da Educação Infantil, elaborado pela Gerência de Educação Infantil da Sedu/Serra para o ano de 2020, indica ser a proposta de formação de Coordenadores Pedagógicos mensal, com temáticas indicadas pelos assessores da Secretaria de Educação no mesmo formato dos anos anteriores. Para os Coordenadores Pedagógicos que nunca atuaram na Prefeitura de Serra/ES na Educação Infantil, foi planejado um encontro extra para a socialização dos documentos de referência, assim como nos anos anteriores. Essas ações de formação, porém, foram temporariamente interrompidas por conta da pandemia do COVID 19. No momento atual, dentro das Unidades de Ensino, só existe o momento de planejamento para o docente, que acontece dentro do horário de aulas, com a duração de 50 (cinquenta) minutos, quatro vezes por semana. Já para os Coordenadores Pedagógicos, existe somente a formação disponibilizada pela Sedu/Serra/ES.

No contexto estadual, na Secretaria Estadual de Educação (Sedu), desde o ano de 2013, foi criado, pela Lei nº 10.149, o Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo (Cefope), que implementa de forma sistemática a política de formação continuada destinada aos profissionais da educação da rede estadual de ensino. As formações são oferecidas durante todo o ano, com diferentes temáticas e predominantemente por meio de convênios com institutos privados que ministram as formações. As inscrições são realizadas por meio de livre adesão, podendo o Coordenador Pedagógico participar de diferentes formações ao longo do ano, conforme informações fornecidas pela Secretaria de Educação do Estado por e-mail.

Com essas características, grosso modo, as ações formativas para o Coordenador Pedagógico tanto no município de Serra-ES quanto no nível estadual tendem a não assumirem a característica de ocorrerem na escola ou entre escolas pares, mas em espaços específicos, organizados para essa finalidade.

De modo geral, sobre o processo de formação contínua para professores, Guimarães (2004) enfatiza que há diferentes práticas formativas para atender aos profissionais da educação, como: cursos, módulos e seminários, fundamentados na experiência de trabalho dos sujeitos em formação. Segundo Guimarães (2004), as práticas formativas que mais se destacam são as que conduzem à reflexão sobre as várias outras possibilidades de práticas profissionais na formação contínua, contribuindo, assim, para uma formação crítica e autônoma, frequente na ressignificação da prática e da relativização constante de saberes. Isso caracteriza o docente como um profissional autônomo, um intelectual em contínua formação, capaz de relativizar seus saberes, o que o torna um profissional competente, capaz de autodesenvolvimento reflexivo. Ao termos contato com essas questões, embora não seja o nosso foco a formação contínua de professores, mas sim dos Coordenadores Pedagógicos, perguntamo-nos sobre como essas ações formativas têm ocorrido no âmbito dos processos organizados para Coordenadores Pedagógicos do município de Serra-ES, local em que atuamos profissionalmente e onde residimos. Por isso propomos analisar o seguinte problema de pesquisa: **Quais as potências e os desafios na formação contínua para o Coordenador Pedagógico na educação infantil? Que ações formativas podem ser consideradas no fortalecimento de processos de formação contínua do Coordenador Pedagógico?**

Nesse cenário de questionamentos, apresentamos como objetivo geral de estudo: estudar possibilidades para a formação contínua de Coordenadores Pedagógicos que atuam na educação infantil. Especificamente, buscamos com esta dissertação:

- sistematizar discussão sobre a atuação do Coordenador Pedagógico e o seu papel na Educação Infantil, com base nas reflexões produzidas por estudos e publicações sobre o tema;
- analisar potências e desafios com relação à organização de processos de formação contínua para o Coordenador Pedagógico de educação infantil, no município de Serra-ES, considerando as necessidades e demandas relacionadas à Coordenação Pedagógica na Educação Infantil;

- propor e sintetizar ações que fortaleçam processos de investimento na formação contínua e ações formativas crítico-colaborativas de Coordenadores Pedagógicos da Educação Infantil.

Compreendemos que esta pesquisa poderá contribuir para a elaboração dos processos e reflexões relacionadas a ações formativas de Coordenadores Pedagógicos; avaliação e proposição de pressupostos para a formação contínua voltadas para esse público; bem como a indicação de possibilidades para os órgãos centrais, que contribuam para o investimento na formação de um profissional que se identifique como gestor e mediador de práticas de formação contínua.

Segundo Domingues e Belletati (2016), o responsável pela efetivação da formação desenvolvida na escola é a coordenação pedagógica, porém controlada, direta ou indiretamente, pelos mecanismos da Secretaria de Educação. Por isso, é importante esclarecer que:

O controle, mesmo que indireto, atinge frontalmente a ação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) – CP – profissional que faz parte do quadro de funcionários da escola, cujo trabalho tem como característica a responsabilidade pela coordenação do trabalho pedagógico na escola e o desenvolvimento de projetos de formação contínua (DOMINGUES; BELLETATI, 2016, p. 2).

O Coordenador Pedagógico pode encontrar dentro do ambiente escolar dois tipos de projeto de formação no qual terá que transitar: um que advém das demandas dos seus docentes e de sua realidade, da sua escola e do seu público que é atendido; outro mais genérico, que é estruturado fora da escola, baseado em um grupo ou segmento dentro das Secretarias de Educação. Assim como Domingues e Bellelati (2016, p. 2):

Defendemos que os projetos de formação contínua na escola devam ser elaborados coletivamente por professores, coordenadores e diretores de escola, alicerçados no princípio de uma educação de boa qualidade social para crianças e jovens. A função social que atribuíamos à escola é a de contribuir, por meio da formação dos estudantes, para uma sociedade mais justa, no sentido da superação de determinantes geradores de exclusão social.

Sendo assim, a formação contínua que acontece dentro da escola, ministrada pelos Coordenadores Pedagógicos, deve levar sempre em consideração a função social da educação infantil, que é a de contribuir para uma sociedade mais igualitária, por meio do conhecimento. Para isso, os Coordenadores Pedagógicos devem estar

atentos às demandas internas e conciliá-las com as demandas formativas que advêm da Secretaria de Educação.

Paralela a essa perspectiva, a pesquisa apresenta condições de sistematizar diálogos específicos que estejam relacionados à atuação do Coordenador Pedagógico junto a professores da educação infantil, situando possibilidades formativas para a articulação de questões pedagógicas no âmbito de equipes docentes nesse contexto.

Com base em pesquisa bibliográfica relativa ao assunto “Formação contínua do Coordenador Pedagógico”, catalogamos 319 trabalhos produzidos no país, entre teses e dissertações (de 2003 a 2019), segundo dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Dentre esses estudos, 253 trabalhos configuraram-se como pesquisas realizadas nos últimos 5 anos (2014 a 2019). Na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) não localizamos pesquisas com enfoque específico em relação ao tema desta dissertação. Entretanto, localizamos 19 trabalhos na BDTD do IBICT, enfocando o papel do Coordenador Pedagógico (pedagogo) na formação do docente, enfatizando sobre as seguintes subtemáticas: “Formação de professores na Educação Infantil”, “Formação contínua para docentes”.

Considerando os recentes estudos sobre o assunto, entendemos que a formação contínua para o Coordenador Pedagógico pode referenciar duas principais questões: I) a construção de sua identidade de formador dentro do seu ambiente de trabalho; II) a assunção de seu papel de mediador nas atividades pedagógicas planejadas na escola. Desse modo, o referencial teórico do qual nos apropriamos para essa discussão está fundamentado, principalmente, nas reflexões dos seguintes autores: Marineide de Oliveira Gomes (2018) e Isaneide Domingues (2009), ao abordarmos sobre o Coordenador Pedagógico e a Educação Infantil, e Maria do Socorro Lucena Lima (2001), ao dialogarmos sobre a formação contínua.

Considerando a organização das reflexões e os objetivos propostos nesta pesquisa, estruturamos esta dissertação com a seguinte proposta temática:

O Capítulo I - PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA apresenta a metodologia utilizada para conduzir o estudo, os procedimentos para conduzir o

grupo focal com os participantes e a sua análise e caracteriza o cenário em que foi realizada a pesquisa.

O Capítulo II - DIÁLOGOS E DEBATES SOBRE O COORDENADOR PEDAGÓGICO: PERSPECTIVAS INDICADAS PELOS ESTUDOS DA ÁREA sistematiza reflexões sobre a função do Coordenador Pedagógico e a sua formação contínua, com base no diálogo com a produção bibliográfica sobre o assunto.

O Capítulo III - A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA UNIDADE DE ENSINO discute sobre as potencialidades da função do Coordenador Pedagógico, tomando como fundamento o diálogo com os principais referenciais teóricos assumidos nesta pesquisa.

O Capítulo IV - O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUESTÕES SOBRE O SEU PAPEL NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR situa análises e reflexões sobre o Coordenador Pedagógico e suas atividades na Educação Infantil, características desse cenário de atuação, bem como a sua contribuição para a condução de propostas pedagógicas nesse contexto.

O Capítulo V - O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE SERRA/ES: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL apresenta os dados empíricos e a discussão desses dados de pesquisa, registrando reflexões que contribuirão para o diálogo a respeito do tema estudado.

O Capítulo VI – DIRETRIZES FORMATIVAS E O COORDENADOR PEDAGÓGICO QUE ATUA NO MUNICÍPIO DE SERRA/ES propõe diretrizes para um programa de formação contínua, conforme reflexões construídas durante a pesquisa teórica e de campo desta dissertação, considerando o cenário de Coordenadores Pedagógicos que atuam na educação infantil de Serra-ES.

## **CAPÍTULO I**

### **PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo. Essa opção metodológica segue a mesma orientação de pesquisas em educação que optam pela abordagem de cunho qualitativo, por ela exprimir a complexidade da realidade educacional. Ao nos referimos à abordagem qualitativa, evidenciamos o trabalho em andamento “[...] com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes [...]” (MINAYO, 2011, p. 21).

A abordagem qualitativa, portanto, exclui a visão simples e estética do problema. Ela o analisa em suas raízes e em suas relações em um contexto amplo e social, para que, assim, compreenda o seu desenvolvimento e os seus diferentes significados na sociedade (TRIVIÑOS, 1987).

Assim, a pesquisa qualitativa explora as opiniões e as representações do tema que pretende investigar socialmente, sem necessariamente abranger a totalidade das expressões e falas dos participantes. Em geral, a dimensão das opiniões de um grupo com características socioculturais semelhantes costuma ter pontos em comum, ao mesmo tempo em que se colocam diferentes dentro das singularidades de cada participante (GOMES, 2010).

Com base nesses pressupostos, definir o caminho metodológico para a pesquisa a que nos propomos foi uma decisão desafiadora, pois o país e o mundo vivenciam uma pandemia causada pelo vírus do novo COVID 19, sendo decretada uma quarentena nacional, em que os profissionais da educação, assim como de muitos outros segmentos, estão com suas atividades presenciais suspensas ou ocorrendo de forma remota.

Recorremos ao grupo focal como um instrumento de pesquisa de campo, contudo a sua realização em virtude das circunstâncias de pandemia nacional ocorreu no formato *on-line*, por meio da plataforma virtual. Como diretrizes para utilização do grupo focal, referenciamos os estudos de Gatti (2012), Kind (2004) e Carlini-Cotrim (1996).

Para essa escolha, consideramos como ponto favorável o fato de o grupo focal propiciar aos participantes uma interação temática/sujeito investigativa: “[...] há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam.” (GATTI, 2012, p. 9). Além disso, para a aplicação do grupo focal, utilizamos os procedimentos indicados por Carlini-Cotrim (1996), que indica as seguintes orientações para a utilização dessa técnica: a definição clara do problema de pesquisa; o agendamento da reunião ou encontro(s) para a realização da pesquisa de campo com os participantes do estudo (no nosso caso foram encontros virtuais); a seleção do instrumento de coleta de dados, o que nesta pesquisa circunscreveu-se a um roteiro de questões semiestruturadas relacionadas ao problema levantado para investigação; a escolha de um local adequado que comporte confortavelmente os participantes do estudo e que tenha o mínimo de ruídos e interrupções possíveis (para tanto recorreremos a uma plataforma virtual de livre acesso dos participantes); por fim, os recursos tecnológicos utilizados – geralmente são utilizadas filmadoras e gravadores, assim como projetores e aparelhagem de som (nesta pesquisa tornou-se mais apropriado o uso de ferramenta de gravação da plataforma virtual utilizada).

O grupo focal possibilitou-nos o compartilhamento de depoimentos a partir da discussão em grupo, podendo os participantes deste estudo, os Coordenadores Pedagógicos, expressarem suas percepções sobre a questão desta pesquisa, suas demandas formativas e a sua formação contínua. Sendo assim, percebemos

O grupo focal como procedimento de coleta de dados no qual o pesquisador tem a possibilidade de ouvir vários sujeitos ao mesmo tempo, além de observar as interações características do processo grupal. Tem como objetivo obter uma variedade de informações, sentimentos, experiências, representações de pequenos grupos acerca de um tema determinado (KIND, 2004, p. 126).

Com essa perspectiva, o grupo focal é uma ferramenta metodológica que permite aos participantes a interação com a temática e com os outros sujeitos, podendo, assim, proporcionar a captação de sentimentos e ideias e a multiplicidade de pontos de vista que surgem através do contexto criado.

O grupo focal desta pesquisa foi realizado em um único momento *on-line*, no mês de julho de 2020, no formato de uma reunião remota por meio da plataforma Google Meet. Participaram do encontro virtual cinco coordenadores pedagógicos atuantes

no município investigado, pertencentes ao quadro estatutário do magistério. O encontro teve a duração de 240 (duzentos e quarenta) minutos, momento em que os participantes responderam e dialogaram com as questões centrais desta pesquisa (Apêndice A).

Além do grupo focal, utilizamos a pesquisa bibliográfica, pois traz

[...] subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão de sua forma de comunicação e divulgação (BOCCATO, 2006, p. 266).-

Para tanto, analisamos teses e dissertações que estudam o tema desta pesquisa, selecionadas no período de 2008 a 2019, nos seguintes sites de busca: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), por meio da consulta detalhada ao acervo digital da pesquisa.

Recorremos também a pesquisa documental, explorando o diálogo durante a pesquisa com documentos como: leis, decretos, portarias e projetos considerados como base legal, uma vez que é uma metodologia que é “[...] pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38) e que pode contribuir para a contextualização do objeto de estudo.

Para a análise de conteúdo, usamos as proposições de Bardin (2011), que considera a análise de conteúdo como sendo o desvendar crítico da pesquisa. A autora o define como um método que se aplica a um conjunto de instrumentos metodológicos e discursos diversificados.

Após a realização do grupo focal a autora recomenda a leitura do material de forma a organizá-lo em unidades de registro, que pode ser uma frase, uma palavra ou um tema, que será o recorte da pesquisa. Essa unidade de registro pode ser considerada por ser recorrente no texto, ou mesmo ser considerada por sua ausência. A presença simultânea de duas ou mais unidades de registro, alinhada

com a frequência com que aparece, será agregada em uma unidade de contexto, ou seja, a categorização.

Para Bardin (2011), categoria é a forma de pensamento que, de maneira resumida, reflete a realidade em um determinado momento. As categorias são classes que agrupam elementos, reunindo suas características comuns. Neste processo, adotam-se os critérios de expressão (linguagem escrita ou falada), os semânticos (temas), léxico (sentido das palavras) e o sintático (verbo, pronome e adjetivos). Após esses esclarecimentos, surgem novos temas e dados, sendo assim, há a necessidade de se compararem os enunciados com a intenção de encontrar as possíveis unificações. Porém, quando os temas se diferem muito, caberá ao pesquisador encontrar as semelhanças entre eles.

Na fase de interpretação dos dados o pesquisador precisa, portanto, retornar ao referencial teórico para embasar suas análises, dando sentido para a interpretação (BARDIN, 2011).

Desse modo, com base em Bardin (2011) para analisarmos os dados com maior fidedignidade, optamos por seguir as fases abaixo descritas:

- a) pré-análise – fase da organização, sistematização das ideias iniciais, fase em que são retomadas as hipóteses e problemas do estudo;
- b) exploração do material – organização do material de acordo com os objetivos da pesquisa;
- c) tratamento dos resultados – interpretação dos dados que serão associados aos resultados obtidos e as considerações finais.

## 1.1 SOBRE OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Com base nos objetivos da pesquisa, para a escolha dos participantes, estabelecemos como critérios de inclusão no estudo: profissionais da educação que atuam como Coordenadores Pedagógicos efetivos no município de Serra-ES, que possuam experiência de pelo menos três anos na educação infantil, de modo a

poderem “[...] entender melhor as proximidades existentes [...]” (GATTI, 2012, p. 68); além de terem acesso à internet para participar do encontro virtual.

Consideramos as recomendações de Carlini-Coltrini (1996), Gatti (2012) e Kind (2004), conforme as quais, ao se constituir um grupo focal, “[...] privilegia-se a seleção dos participantes segundo alguns critérios, conforme o problema em estudo, desde que possuam algumas características em comum que os qualificam para a discussão da questão que será o foco do trabalho” (GATTI, 2012, p. 7). Nesse sentido, considerando as orientações para a constituição do tamanho de um grupo focal recomendadas por Gatti (2012), o número de participantes foi constituído por cinco depoentes. Para a delimitação desse grupo, realizamos os seguintes procedimentos: 1) contatamos a secretaria municipal de Educação e solicitamos a indicação de nomes e respectivos contatos eletrônicos e/ou telefônicos de Coordenadores Pedagógicos que atendessem aos critérios de inclusão desta pesquisa; 2) abordamos os profissionais indicados e, após esclarecimentos sobre aspectos éticos desta pesquisa, 12 deles apresentaram consentimento de sua participação no estudo, porém, no dia, apenas 5 compareceram ao encontro *on-line* e confirmaram sua participação por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os participantes são Coordenadores Pedagógicos efetivos na Prefeitura Municipal de Serra/ES, possuem experiência também na docência e na gestão. O grupo foi constituído por quatro mulheres e um homem, com idades que variam de 30 a 43 anos.

Em relação à formação acadêmica dos participantes: dois possuem mestrado em educação, dois cursam mestrado em educação e um possui especialização *latu sensu*. Todos os participantes possuem graduação em Pedagogia.

Sobre o tempo de atuação na área, quatro possuem mais de dez anos na função de Coordenador Pedagógico e um tem apenas dois anos de atuação nesta rede de ensino, porém apresenta mais de três anos de experiência na educação infantil. Todos os participantes possuem mais de doze anos atuando concomitante na docência no ensino fundamental I em escolas municipais de Serra/ES. No município de Serra/ES, os Coordenadores Pedagógicos entram para o quadro estatutário do

município por meio de concurso público oferecido pela prefeitura. O último concurso ocorreu no ano de 2013 e efetivou 120 Coordenadores para atuarem nas Unidades de Ensino de Educação Infantil e Fundamental I e II, trabalhando com uma carga horária de 5 horas diárias, de segunda a sexta-feira.

## 1.2 SOBRE O CONTEXTO DA PESQUISA

Nos últimos anos, o município de Serra tem se constituído como a principal frente de expansão econômica e populacional da Região Metropolitana da Grande Vitória, concentrando o maior parque industrial metropolitano e estadual. Também passou por um intenso processo migratório que desencadeou um aumento populacional a partir da década de 1970, quando o número de habitantes saltou de 17.286 para 330.874 em 2000, para 407.448 em 2006, para 409.267 em 2010, chegando a 2018 com 508.598 habitantes, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>2</sup>.

O aumento expressivo da população serrana gera impacto direto na expansão da oferta da Educação Infantil no município. Guardadas as especificidades, tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, acompanhando o crescimento da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho, as mudanças na organização familiar e as reivindicações da sociedade civil quanto ao reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos.

Diante de tais mudanças, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 1996, define a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas, locais que se caracterizam como espaços institucionais não domésticos, públicos ou privados, que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade. Ressalta-se, ainda, que as vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças. Tal oferta, pública, gratuita e de qualidade é dever do Estado e, em especial, incumbência do município, conforme estabelece o art. 11 da referida Lei (BRASIL, 1996).

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/serra/panorama>. Acesso em: 02 de março de 2020.

De uma concepção assistencialista, que vigorou na década de 1980 - marco inicial do atendimento às crianças de 0 a 6<sup>3</sup> anos no município, em classes de Educação Pré-Escolar inseridas nas Unidades de Ensino Fundamental, em espaços cedidos pela rede estadual e/ou alugados pela Prefeitura Municipal -, testemunha-se a emergência do conceito de criança como sujeito de direito, ratificado pelos marcos legais, a saber: a Constituição Federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 de 1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394 de 1996; o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, Lei nº 10.172 de 2001; e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, Lei nº 13.005 de 2014. Não há dúvida, portanto, sobre a importância dessa etapa de ensino para a criança (SERRA, 2015).

Nessa sequência, em 2000, sob a determinação da LDB/1996, a Educação Infantil municipal passa a integrar a Secretaria Municipal de Educação, que assume, desde então, todas as competências e responsabilidades inerentes a esta etapa de ensino, em regime de cooperação com a Secretaria de Promoção Social (Seprom). Em 2003, por meio da Lei nº 2.665, o município cria, então, seu Sistema de Ensino (SERRA, 2015).

A obrigatoriedade da oferta gratuita dos 4 aos 17 anos, conforme determina a Emenda nº 59 de 2009, e a ampliação da oferta de Educação Infantil em creches, de modo a atender, no mínimo, a 50% das crianças de 0 a 3 anos até o final da vigência do PNE é um desafio que se impõe. Diante disso, o município de Serra inicia o atendimento prioritário da população de 0 a 5 anos a partir do ano de 2016, seguindo o que diz a lei nº 12.796/2013, que altera a LDB, com a obrigatoriedade do atendimento para as crianças de 4 e 5 anos, sendo possível identificar a ampliação das matrículas no referido ano, conforme detalha o Gráfico 1.

---

<sup>3</sup> A Lei nº 12.796 de 2013 altera a faixa etária desta etapa de ensino, a qual passou a atender crianças de 0 a 5 anos.

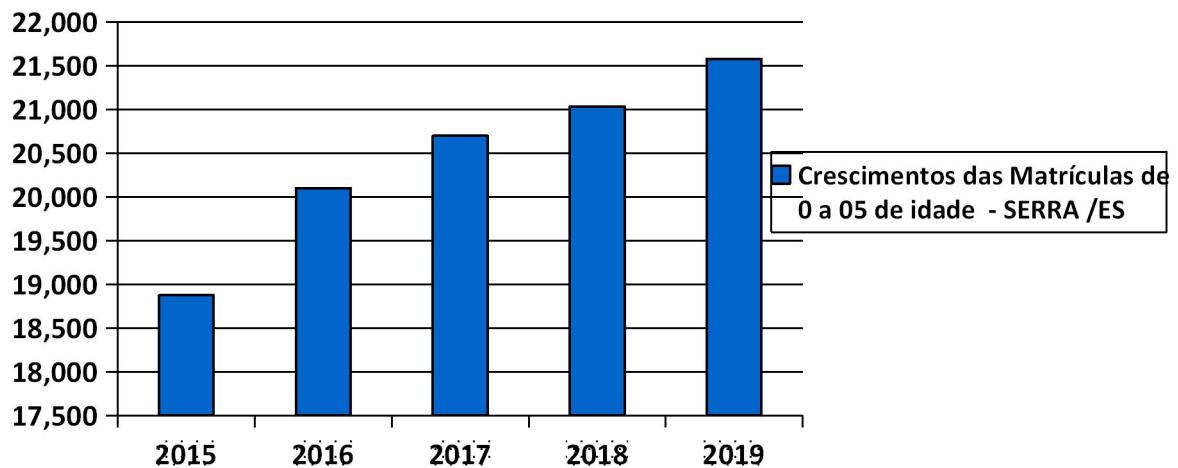


Gráfico 01: Evolução no quantitativo de Matrículas na população de 0 a 5 anos de idade - SERRA/ES  
 Fonte: Setor de Estatística da Secretaria Municipal de Educação - PMS (2019).

Logo a seguir, o Gráfico 2 apresenta como o município vem planejando a ampliação do parque escolar por meio da construção de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs).

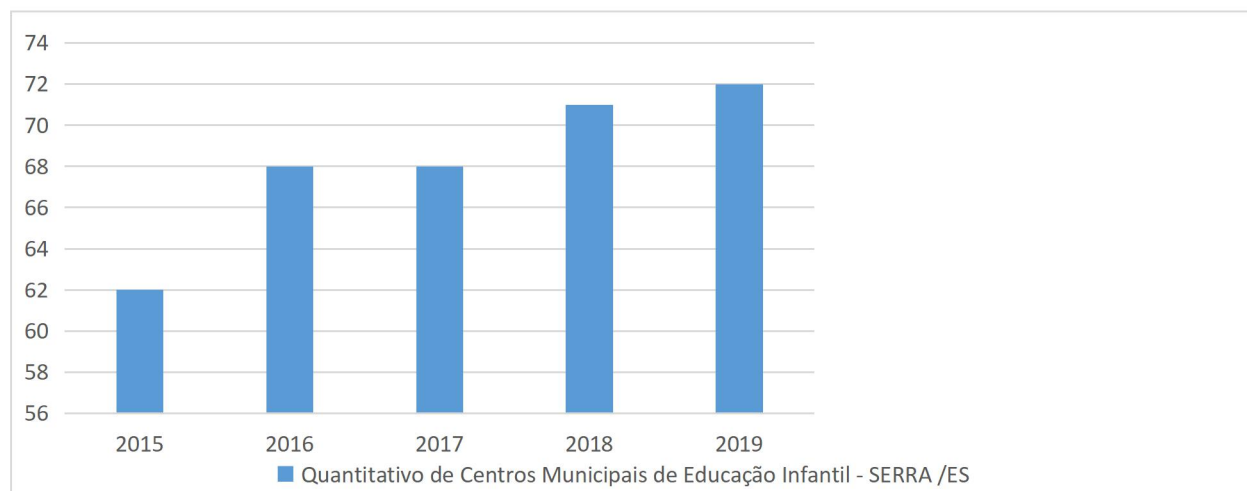


Gráfico 02: Evolução do quantitativo de Centros Municipais de Educação Infantil - SERRA/ES  
 Fonte: Setor de Estatística da Secretaria Municipal de Educação - PMS (2019).

A educação infantil no município de Serra/ES configura-se como uma etapa de ensino recente, sua gerência dentro da Secretaria de Educação (Sedu) somente foi criada em 2003; assim como é recente o processo de formação para os Coordenadores Pedagógicos que atuam dentro dos Centros Municipais de Educação Infantil (SERRA, 2015).

Até o ano de 2000, a educação infantil, dentro do município de Serra/ES, era de responsabilidade da Secretaria de Ação Social, trabalhando com uma perspectiva

assistencialista e funcionando sem nenhuma equipe pedagógica para conduzi-lo (SERRA, 2015).

Conforme contato informal, realizado nos meses de junho e julho de 2019, com o setor responsável pela organização das formações ofertadas pela Sedu/Serra, identifica-se que, anualmente, a Secretaria Municipal de Serra oferta formações direcionadas aos profissionais que atuarão como Coordenadores Pedagógicos, tanto para os que estarão na educação infantil como no ensino fundamental. Os temas são escolhidos conforme demanda percebida em assessoramento nas unidades de ensino e de registro de ocorrências que são encaminhadas à Secretaria de Educação.

Sendo assim, foi realizada, no ano de 2019, pela Sedu/Serra, uma atividade formativa para seus Coordenadores Pedagógicos, em parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), por meio do Projeto: “CIRANDA DE OLHARES, ESCUTAS E FALAS: FORMAÇÃO COM PEDAGOGOS(AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL” (SEDU/SERRA, 2019).

Esse projeto teve como objetivo estabelecer trocas em rodas de conversa, visando ampliar a autonomia na gestão dos processos de ensino e aprendizagem; estabelecer relações entre teoria e prática, entre os sujeitos envolvidos: pesquisadores da Ufes e de outras universidades e os pedagogos da Educação Infantil, em parceria com o Centro de Formação da Prefeitura Municipal de Serra, que pode ser expandido para outros profissionais da rede municipal de ensino que trabalharam com as crianças (SEDU/SERRA, 2019). O curso proposto previu a duração de 120 horas, utilizou a perspectiva dialógica, em que os cursistas tiveram espaço para expor suas opiniões, situações, experiências, etc.

Para o ano de 2020, até o presente momento, não identificamos a oferta de ação formativa realizada pela Secretaria de Educação/SERRA com os Coordenadores Pedagógicos que atuarão nas unidades de ensino de educação infantil neste ano.

## **CAPÍTULO II**

### **DIÁLOGOS E DEBATES SOBRE O COORDENADOR PEDAGÓGICO - PERSPECTIVAS INDICADAS PELOS ESTUDOS DA ÁREA**

Sintetizamos, neste capítulo, as análises dos trabalhos identificados por meio da pesquisa bibliográfica. Consideramos a discussão sobre o tema formação contínua do Coordenador Pedagógico, tomando como ponto de partida duas inquietações: como se constituem os processos e ações formativas propostas para o Coordenador Pedagógico e como elas contribuem para o trabalho desses profissionais.

As publicações sobre o CP têm crescido nos últimos anos, especialmente tematizando sobre a formação de professores. Contudo, quando focamos na formação contínua do Coordenador Pedagógico, a discussão ainda é escassa, sendo restrita à produção que problematiza a formação contínua desse profissional no campo escolar.

Sobre a formação contínua para profissionais da educação, grosso modo, o que se percebe mais frequentemente são cursos que possuem o objetivo de atualizar os conteúdos de ensino, mostrando-se ineficazes em modificar a prática docente (PIMENTA, 1997).

Para uma busca minuciosa da produção sobre a temática, acessamos os *sites* da Capes e o da BDTD, por meio da consulta detalhada ao acervo digital da pesquisa. Para tanto, utilizamos nessa busca a terminologia “Formação Contínua do Coordenador Pedagógico”, localizando 319 trabalhos que faziam referência ao termo, porém muitas pesquisas se distanciavam do foco do nosso estudo, ou se distanciavam das práticas escolares. Assim, nesse contexto, selecionamos somente os trabalhos que indicam pesquisa sobre o Coordenador Pedagógico e a sua função na escola, anunciando esse assunto no título da produção, o que permitiu compor um *corpus* total de 56 trabalhos. A seguir apresentamos, no Quadro 1, eixos temáticos dessa produção, elaborado com base na leitura dos 56 trabalhos localizados.

**QUADRO 1: Organização dos eixos temáticos das teses e dissertações, a partir dos seus resumos referentes à Formação Contínua do Coordenador Pedagógico**

ÁREA	TOTAL DE PESQUISAS
Formação do Coordenador Pedagógico.	19
A Contribuição do Coordenador Pedagógico na formação contínua dos docentes.	13
O Coordenador Pedagógico na Educação Infantil.	15
A construção da identidade do Coordenador Pedagógico no estágio.	9

Fonte: Elaboração própria.

Ao analisarmos a incidência dos trabalhos que indicam pesquisa sobre o Coordenador Pedagógico e a sua formação, localizamos 19 trabalhos que abordam pesquisas diretamente sobre esse assunto. Ao lermos os 19 trabalhos, selecionamos 9 que mais se aproximam da temática do nosso estudo. Assim, apresentamos a síntese dos trabalhos selecionados, conforme os dados explicitados no Quadro 2.

**QUADRO 2 : Dados dos trabalhos selecionados na pesquisa bibliográfica**

TÍTULO	AUTORIA	INSTITUIÇÃO	ANO	TIPO
Gestão da Educação Infantil e a Coordenação Pedagógica: Diretrizes para a formação continuada do Coordenador Pedagógico	Marlina Oliveira Shiesl	Universidade Federal da Fronteira do Sul	2017	D
O tempo, o caminho e a experiência do Coordenador Pedagógico da Creche: as rotinas e os saberes que articulam, formam e transformam suas práticas educacionais.	Margarete Cazzolato Sula	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2016	D
O Coordenador Pedagógico e o seu papel na formação continuada em serviço do professor de educação infantil (creche).	Viviani Aparecida Amabile Zumpano	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2010	D
O Coordenador Pedagógico da Educação Infantil na perspectiva de seus professores.	Luízyana Magda Coêlho dos Santos	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2017	D
Programa de Formação desenvolvido em Venda Nova do Imigrante na perspectiva das Coordenadoras Pedagógicas de educação infantil.	Maria Beatriz Telles Marques da Silva	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2016	D
Formação Continuada para Coordenadores Pedagógicos: e a escola, como fica?	Marilene Garcia	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2008	T
Coordenadores Pedagógicos: Contribuições para a sua formação.	Priscila de Giovani	Pontifícia Universidade Católica de São	2013	D

		Paulo		
A Formação Continuada pela via do Coordenador Pedagógico.	Gilsete da Silva Prado	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2015	D
O papel do Coordenador Pedagógico na formação dos professores.	Adalberto Silva	Universidade Metodista de São Paulo	2012	D

\* A letra "D" refere-se a dissertação e a letra "T" refere-se a tese.

Fonte: Elaboração própria.

Nesse contexto, foram selecionadas 8 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado. As produções foram elaboradas em cursos de pós-graduação das seguintes instituições: PUC-SP, Universidade Federal da Fronteira do Sul e Universidade Metodista de São Paulo. Nesses estudos, identificamos que o Coordenador Pedagógico atuou como participante em todas as pesquisas selecionadas. No caso dos estudos de Prado (2015), Santos (2017), Maria Beatriz Silva (2016) e Garcia (2008), outros interlocutores também colaboraram como participantes nas pesquisas de campo, como: professores, diretores e formadores dos órgãos centrais como sujeitos das pesquisas. Os trabalhos foram elaborados no período de 2008 a 2017.

Após leitura e análise das bibliografias selecionadas, organizamos essas fontes conforme suas questões centrais de estudo, que foram sistematizadas em dois eixos de discussão: I) Programas de formação para Coordenador Pedagógico que atua na Educação Infantil e II) Programas de formação para Coordenador Pedagógico que atua como responsável pela formação contínua na escola.

## 2.1 PROGRAMAS DE FORMAÇÃO PARA O COORDENADOR PEDAGÓGICO QUE ATUA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com relação ao eixo Programas de formação para o Coordenador Pedagógico que atua na Educação Infantil, identificamos as pesquisas de Shiesl (2017), Sula (2016), Santos (2017), Maria Beatriz Silva (2016) e Zumpano (2010). Os referidos trabalhos pesquisaram a formação e a prática do Coordenador Pedagógico, especificamente em unidades de ensino de Educação Infantil.

Shiesl (2017), em sua dissertação de mestrado, aborda a formação continuada oferecida ao CP no município de Brusque/SC na Educação Infantil. Para tanto, ela

realiza um grupo focal com oito participantes e, como resultado do estudo, foram construídas diretrizes para a formação dos Coordenadores Pedagógicos, com a finalidade de suprir as necessidades observadas durante a pesquisa. A autora identifica, na pesquisa de campo com as Coordenadoras Pedagógicas participantes, que a formação continuada na qual estão inseridas não supre as necessidades que elas apontaram como prioridade. Assim, Shiesl (2017, p. 93), destaca que:

A partir da pesquisa, foi possível apontar as dificuldades mais latentes dessas coordenadoras:

- a) clareza das especificidades da função (mediação dos processos pedagógicos, acompanhamento da elaboração e execução do planejamento; avaliação do processo e formação continuada dos professores);
- b) organização das rotinas diárias (tempo, espaço, fazeres, funções)
- c) clareza do papel gestor da CP;
- d) relação diretora-coordenadora;
- e) formação de professores.

As reflexões e achados do trabalho de Shiesl (2017) podem contribuir para estabelecer interfaces com a elaboração do produto desta dissertação, uma vez que sistematiza possibilidades formativas e reflexões que consideram as demandas diárias dos CPs, principalmente a realidade que os coloca em uma função de coordenação de turno e tira-os da função de formador em serviço.

Outra pesquisa analisada foi a dissertação de Sula (2016), a qual dialoga sobre os saberes profissionais do CP que atua nas creches do município de Santo André/SP. Sula (2016) articula as ações e o planejamento dos Coordenadores Pedagógicos, fundamentando sua pesquisa numa tríade: os saberes docentes no contexto acadêmico, as funções e rotinas e o contexto da creche. A autora utiliza questionários e entrevistas com quatro Coordenadores Pedagógicos do município de Santo André/SP.

A pesquisa de Sula (2016) lança o olhar para a importância da constituição da identidade do CP e equivale a importância dessa construção à construção da identidade do professor, afirmando, com base em seus referenciais, que a identidade do CP é indispensável para poder avaliar os saberes que permeiam a sua função, destacando a trajetória de vida e acadêmica que antecedem a escolha profissional como parte importante para a construção dessa identidade.

Sula (2016) também reflete sobre a constituição da identidade desse profissional durante o seu processo de profissionalização, levando em consideração toda a vida

desse sujeito, pois as experiências fora do campo escolar também constituem esse profissional de forma plural. Portanto, aprendemos com Sula (2016, p. 98) que

[...] não há como realizar um estudo sobre os saberes do coordenador pedagógico, mantendo-se à margem do conceito de identidade, pois se constituir coordenador pedagógico, assim como se constituir professor, é um processo que se encontra imbricado com a constituição e a história de vida do próprio sujeito.

Sula (2016) analisa os depoimentos dos CPs entrevistados e identifica a mediação de conflitos como uma demanda importante, contexto em que os próprios Coordenadores apontam a necessidade de se constituírem saberes. Nesse cenário, os participantes do estudo de Sula (2016) afirmam que compreender as necessidades específicas da rotina das creches é importante para os que atuam com esse segmento, destacando os saberes experienciais (errar, refletir, construir) como parte da construção da identidade.

Santos (2017), em dissertação sobre “O Coordenador Pedagógico da Educação Infantil na perspectiva de seus professores”, pesquisa a formação do CP e sua função de formador em serviço por meio das lentes dos docentes. Em uma abordagem reflexiva com seis professoras da pré-escola de uma creche pública de um município da Grande São Paulo/SP, as entrevistas que foram realizadas apresentaram a função de contribuir para o espelhamento do trabalho que o CP realiza naquele espaço de formação.

Com base na pesquisa de Santos (2017), é possível reiterar a importância de uma formação que foque as características específicas do CP, contribuindo para que se promovam ações formativas que qualifiquem o docente a gerir suas atividades pedagógicas. Assim, poderá conduzir a sua equipe a práticas de ensino inovadoras e que tornem os docentes mais independentes e seguros diante dos desafios diários.

As professoras que participaram da pesquisa de Santos (2017) chamaram atenção para as diferentes funções que o CP apresenta. Com base nas suas percepções, segundo o que a legislação prescreve para o cargo, destacaram a mediação dos conflitos no ambiente de trabalho como uma das funções mais importantes. Essa inferência também foi apontada pelos participantes do estudo de Sula (2016) que, no entanto, não está contemplada no regimento do município.

Conforme apresenta Santos (2017), as participantes, quando questionadas sobre o que fariam se fossem CP, mostraram dificuldade em um primeiro momento em se colocar no lugar do outro. Algumas considerações foram feitas sobre a condução do trabalho, porém um ponto em comum foi a disponibilidade. Todas concordaram que, se fossem Coordenadoras Pedagógicas, estariam mais disponíveis para ajudar e subsidiar as ações dos professores.

Santos (2017) também observa que o Coordenador Pedagógico da Educação Infantil deve ser um profissional presente e disponível para auxiliar as demandas desse específico segmento. Ainda o define como o organizador das atividades diárias e das produções pedagógicas que sempre terão o docente como parceiro de trabalho. Nessa direção, a autora afirma:

Podemos interpretar que as palavras relatadas pelas professoras definiram o Coordenador Pedagógico como aquele profissional que deve coordenar e organizar as atividades pedagógicas, de modo a auxiliar, amigavelmente, no trabalho docente e que o mesmo deverá se perceber como alguém responsável pela produção pedagógica, atendendo os professores e suas demandas, que são específicas de um determinado segmento: Educação Infantil; mas deve fazê-lo em parceria com os professores, ou seja, o Coordenador Pedagógico é alguém presente e sempre disponível (SANTOS, 2017, p. 57).

Na pesquisa de Maria Beatriz Silva (2016), a proposta foi investigar a formação contínua por meio de pesquisa de campo com dois Coordenadores Pedagógicos que atuam no órgão central do município de Venda Nova do Imigrante/ES, desenvolvendo projetos de formação para os CPs que atuam na Educação Infantil. Para tanto, a autora utiliza a entrevista semiestruturada numa abordagem qualitativa. Como produto da pesquisa, ela constrói um programa de formação em que os CPs observariam o trabalho docente e considerariam a reflexão sobre a prática do professor como uma estratégia para a formação do formador.

Com essa perspectiva, Maria Beatriz Silva (2016) recorre à estratégia de formação que observa a prática do docente após o planejamento coletivo realizado junto ao grupo de formadores. Desse modo, a autora optou que a devolutiva fosse dada ao CP da escola, utilizando-a como uma ferramenta para auxiliar o docente na reflexão de sua prática. Conforme explica:

Nessa estratégia formativa, um grupo de formadoras (pedagogas e CPs) observava uma prática realizada pelo professor, refletiam sobre o que observaram e planejavam junto a devolutiva que a pedagoga da escola faria

ao professor, ou seja, de que forma a pedagoga favoreceria que o professor refletisse sobre a própria prática (SILVA, M., 2016, p. 66).

Segundo Maria Beatriz Silva (2016), esse movimento conduz o professor a sair da sala de aula e se colocar como objeto de reflexão, levando-o a refletir sobre a práxis. Como dificuldade, a pesquisa aponta a incongruência do material uniforme que é disponibilizado para todo o município, para ser utilizado na formação dos docentes em serviço. Há também, nesse contexto, a inferência de que, quando as demandas formativas são identificadas por meio da reflexão dos docentes, existe um sentimento de pertencimento para essa formação.

No trabalho de Zumpano (2010), o foco central do estudo foi o papel do CP no processo de formação em serviço do professor de Educação Infantil que atua em creche. A pesquisa contou com a participação de duas Coordenadoras Pedagógicas que atuam na rede indireta e particular, ambas ligadas ao município de São Paulo. Para a pesquisa de campo foi aplicada a entrevista do tipo semiestruturada, tematizando, principalmente, sobre a importância da formação específica dos profissionais que atuam nas creches e acerca da necessidade de eles mobilizarem o conhecimento das etapas de desenvolvimento da criança.

Zumpano (2010) nos ajuda a refletir sobre as funções do CP que atua no contexto da creche, que exige muito mais que as demandas contidas nos documentos oficiais usados como referência. Conforme a autora analisa, a função de CP foi sobrecarregada com atribuições que estão para além dos planejamentos e toda articulação da prática docente. Ela declara:

Concluimos, então que a função do coordenador pedagógico de creche não se modificou, mas se ampliou para atribuições que vão além de elaborar, planejar, organizar, coordenar, supervisionar, avaliar e fazer listas de materiais. As ações de articular, integrar e harmonizar demandam um estar e um fazer junto (ZUMPANO, 2010, p. 40).

Segundo Zumpano (2010), apesar de o Coordenador Pedagógico da creche ser um profissional que atua no coletivo, as decisões nem sempre são tomadas dessa forma. Muitas vezes, ele precisa decidir sozinho qual direção a equipe irá seguir e conduzir o processo pedagógico por meio de uma reflexão solitária. Nesse contexto, o profissional que atua como CP necessita considerar as características da Educação Infantil, a fim de que os conhecimentos teórico e práticos dos docentes sejam organizados e aprofundados. E, para que haja êxito no processo educativo proposto,

é necessário que o CP tenha a sua identidade profissional bem consolidada e clara, de forma que as particularidades da modalidade da Educação Infantil sejam consideradas por todos os docentes. É preciso conduzir a reflexão de seus docentes sobre os desafios e possibilidades, de modo que esses professores reflitam sobre suas práticas e construam conhecimentos que lhes permitam significar essa experiência. Assim, para Zumpano (2010, p. 146),

[...] proporcionar uma formação em serviço centrada na creche, considerando suas singularidades e características educativas, permitindo que os próprios professores disponham sobre um conhecimento aprofundado e concreto sobre a sua organização, elaborando um diagnóstico sobre seus problemas e dificuldades, mobilizando suas experiências, saberes e ideias para refletir sobre eles e posteriormente aplicá-los em possíveis soluções, são tarefas que cabem ao papel do coordenador pedagógico.

Com isso, a necessidade de se construir uma formação contínua para CPs, considerando suas reais necessidades, torna-se essencial em todas as etapas do Educação Básica, iniciando, assim, pela Educação Infantil. Nessa etapa é preciso investir em processos formativos que subsidiem a atualização e o aperfeiçoamento desses profissionais, de modo a contribuir para a melhoria de práticas educativas em todos os contextos da Educação Básica.

Na seção que segue, discutimos as necessidades e possibilidades da formação contínua no universo da Educação Infantil tendo como mediadores os Coordenadores Pedagógicos.

## 2.2 PROGRAMAS DE FORMAÇÃO PARA OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS QUE ATUAM COMO COORDENADORES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA NA ESCOLA

Nesta seção, sintetizamos análises com estudos (GARCIA, 2008; GIOVANI, 2013, PRADO, 2015; SILVA, 2012) que realizaram pesquisas sobre o Coordenador Pedagógico como formador no ambiente de trabalho, identificando-o como articulador nos processos de formação contínua para atuação no trabalho docente.

Em sua tese, Garcia (2008) busca compreender a formação continuada na escola organizada pelo CP, tendo como objetivos: conhecer como os saberes são socializados nas escolas da rede municipal de São Paulo/SP, no período de 2001 a

2004; como esses conhecimentos são multiplicados pelos CPs ou não, e compreender quais são os desafios encontrados por eles nessa função.

Garcia (2008) pesquisou quatro CPs de escolas públicas de ensino fundamental do município de São Paulo/SP, sendo que duas participantes de sua pesquisa atuam em escolas consideradas com bom rendimento e outras duas trabalham em escolas que são consideradas de baixo rendimento. Para a coleta de dados, utilizou a entrevista individual e a recorrente.

Uma das conclusões da tese de Garcia (2008) é que os conhecimentos obtidos na formação para os CPs foram parcialmente compartilhados na escola, devido: a burocracia que envolve o dia a dia e as prioridades das demandas que são embutidas ao cargo, mas que não estão em seu regimento, que tiram o Coordenador Pedagógico do lugar de formador. A título de exemplo, a autora afirma:

Nota-se também opiniões semelhantes em relação às condições de trabalho no cotidiano da escola e nesse caso as questões burocráticas foram relatadas em todas as falas como um dos empecilhos para o encaminhamento de ações pedagógicas, sobretudo, de formação, portanto o caráter prioritário das funções e as contradições presentes nas condições de trabalho para a realização dessas ações (GARCIA, 2008, p. 96).

Garcia (2008) também destaca que, na escola considerada de bom rendimento, os CPs não se deixam levar pela burocratização; já na escola de baixo rendimento, notou-se uma priorização das demandas burocráticas. O estudo de Garcia (2008) colabora nas reflexões sobre o papel do CP, chamando-nos a atenção para uma realidade paralela a essa atuação, constituída pelo excesso de documentos e planilhas, livros de ponto, registros de alunos e funcionários e os diários que devem ser preenchidos e fiscalizados e que são de responsabilidade do CP. Assim, há um espaço temporal entre as demandas tão pequeno que não é suficiente para a prática de formação.

A dissertação de Giovani (2013) sintetiza um resgate histórico sobre a formação de professores no Brasil, situando as condições de formação para o Coordenador Pedagógico. A autora recorre como metodologia à pesquisa qualitativa e bibliográfica, tendo como participantes da pesquisa oito CPs do ensino fundamental I, do município de Santo André/SP, no ano de 2013.

Giovani (2013) explicita a formação da qual os CPs participam como essencial para o desenvolvimento profissional e elenca características e estratégias que podem contribuir para a formação desse formador. Nesse sentido, a autora acredita que a formação do CP necessita:

- a) Ser contínua, concomitantemente ao exercício da função;
- b) Possibilitar reflexão da prática. Assim como apontado pelos coordenadores em entrevista, uma formação é considerada boa quando, a partir das discussões com os formadores, ela é aplicada e colocada em prática, além de refletida, individualmente e coletivamente. Se o assunto é “tematização da prática de sala de aula”, é preciso, além do estudo sobre o tema, aplicação e novamente a discussão coletiva. Esse movimento de estudar, aplicar e refletir possibilita uma mudança significativa na prática do coordenador pedagógico;
- c) Possibilitar a articulação dos conteúdos disciplinares com os conteúdos didáticos, favorecendo a reflexão não apenas para o que ensinar aos professores, mas como ensinar.
- d) Favorecer a homologia de processos e oferecer boas pautas formativas (levantamento dos conhecimentos prévios, problematização, circulação das informações, etc.), na formação do coordenador, é imprescindível para que sirva de exemplo para a elaboração de reuniões formativas na escola com os professores;
- e) Possibilitar discussões em pares, para troca de experiências e aprendizagens em grupo;
- f) O conteúdo deve estar a serviço da necessidade da atuação e formação. As estratégias formativas são conteúdos importantes para serem trabalhadas nesse processo de formação dos formadores de professores. É essencial que ao trabalhar com as ações do coordenador, também estejam atrelados conteúdos de gestão de sala de aula ou conhecimentos específicos das áreas do conhecimento, como alfabetização, metodologia de matemática etc.;
- g) Exigir estudos complementares, para incentivar novas leituras e contribuir para a autoformação;
- h) Os formadores precisam ter um olhar para a especificidade do grupo de coordenadores que irá formar. Cada grupo possui características individuais e suas necessidades e interesses devem ser respeitadas (GIOVANI, 2013, p. 115).

Desse modo, a pesquisa de Giovani (2013) contribui para as reflexões desta dissertação, ao estudar questões que envolvem o dia a dia desse profissional e para a reflexão de sua prática, considerando aspectos teóricos e práticos necessários nas ações de formação contínua desse profissional.

Nessa direção, Giovani (2013) apresenta a formação inicial como indispensável, porém insuficiente para o exercício da função como formador em serviço. O texto analisa a matriz curricular dos cursos de Pedagogia no município da Grande São Paulo e realiza pesquisa qualitativa com entrevistas e questionários fechados com doze CPs de Santo André/SP, que atuavam no ensino fundamental I, no ano de 2012.

Conforme aponta Giovani (2013), é possível identificar a fragmentação do curso de Pedagogia em três polos: a pesquisa, a formação e a prática. O estudo afirma que, para que esses saberes possam realmente dialogar durante a graduação, a formação inicial do CP precisa ressignificar o papel que a prática desempenha durante o processo de estudo inicial. Nesse contexto, Giovani (2013, p. 72) explica que “Se para o professor que acaba de se formar há uma distância entre o que aprende na graduação com a sua prática, para o coordenador desempenhar sua função há um abismo entre a sua formação inicial das suas ações”.

Giovani (2013) reafirma a importância desse profissional e o seu papel de formador, entendendo o significado e os princípios do que é formação contínua e que esse processo deve ser mediado durante as ações formativas. Por isso, o autor assume o Coordenador Pedagógico como formador e auxiliador das ações que acontecem dentro da sala de aula, reafirmando-o como o profissional que conhece as dinâmicas do docente e as necessidades de sua comunidade escolar. Diante disso, Giovani (2013, p. 78) reconhece:

Formar coordenadores para que sejam reflexivos e multipliquem conhecimentos aos professores nas unidades escolares exige cuidados e conhecimentos específicos sobre os princípios formativos. Além disso, é necessário repensar o que será mediado nessas formações continuadas, o que o coordenador precisa saber para formar seus professores.

Outra pesquisa com a mesma preocupação do estudo de Giovani (2013) é a dissertação de Prado (2015). A autora realiza o trabalho na região metropolitana de São Paulo, utilizando o questionário fechado e uma discussão com o grupo focal com quatro CPs. Ele pesquisa se os profissionais se sentem preparados ao assumirem a função de formadores de professores em serviço. Prado (2015) conclui que os CPs sofrem com as mudanças de função por conta das demandas burocráticas, com a falta de identidade profissional e reconhecimento de seu real papel dentro da Unidade de Ensino, com as condições adversas de trabalho e a fragilidade da formação dos docentes.

Durante a pesquisa, Prado (2015) observou que as demandas do dia a dia da escola dificultam que o CP assuma a função de formador, apontando as questões burocráticas como um desafio para que o trabalho de formação não seja fragilizado. Prado (2015, p. 47) menciona:

A falta de funcionários revelou-se um problema porque acarreta nos desvios de função do Coordenador que, além do já mencionado em outros capítulos, passa também a exercer funções complementemente divergentes da sua função pedagógica, como abrir e fechar portões, limpar a escola, atender ao telefone e até expedir documentos.

Prado (2015) também considera a identidade e a necessidade de ser ter as funções do CP bem definidas como essencial para que suas ações não sejam atropeladas pelas demandas da escola. Nesse sentido, a autora observa, ainda, uma solidão que acompanha as demandas desse profissional, pois, mesmo que a maioria das questões sejam deliberadas em grupo, cabe ao CP, como conhecedor das necessidades da comunidade e com a responsabilidade de potencializar as ações pedagógicas, a função de, por muitas vezes sozinho, indicar por qual caminho prosseguir. Desse modo,

É muito forte na fala das professoras, um certo isolamento na função, em vários momentos empregaram o termo “correr atrás”, sempre se responsabilizando, sozinhas, pela organização, planejamento das ações formativas, o que é intrínseco a função que ocupam, mas suas falas revelam solidão e desamparo, sozinhas remando contra a maré de desânimo, desmotivação e resistência (PRADO, 2015, p. 56).

Outra pesquisa que analisa as atribuições e a trajetória formativa do Coordenador Pedagógico é a de Adalberto Silva (2012). O autor realiza uma pesquisa qualitativa, utilizando entrevistas e questionário semiestruturado com três CPs e cinco professores do município de Mauá/SP. O estudo ainda apresenta uma abordagem histórica do Coordenador Pedagógico.-

Com base na análise de dados desse autor, é possível afirmar que, além de um compromisso político e social, a função do Coordenador Pedagógico é conduzir sua equipe docente com autonomia em frente as situações de conflito que venham a surgir durante o processo de ensino e aprendizagem.

Interessada na formação contínua do profissional que atua na Coordenação Pedagógica na escola, a dissertação de Adalberto Silva (2012) sistematiza uma reflexão sobre a necessidade de uma formação em serviço que realmente potencialize o ensino e a aprendizagem, levando em consideração as questões práticas do dia a dia da escola. A pesquisa busca levantar hipóteses de como construir um trabalho articulado com os docentes, de forma que a prática seja enriquecida por meio da troca de vivências e estudos teóricos ligados à formação.

Posto isso, após leitura e análise das pesquisas relacionadas com as questões que orientam esta dissertação de Mestrado, identificamos três principais categorias de debates com relação à formação do Coordenador Pedagógico e sua atuação como gestor da formação contínua: as questões burocráticas, a formação inicial oferecida a esse profissional e a construção de sua identidade como formador em serviço.

Shiessl (2017), Garcia (2008) e Prado (2015) destacam, com as suas pesquisas, que as questões burocráticas e do dia a dia ligadas à coordenação de turno e funcionamento da unidade são um desafio para o CP se constituir como o gestor da formação contínua voltada para o desenvolvimento profissional.

Segundo Felício e Silva (2016), as diferentes demandas que são de responsabilidade do CP tornam o trabalho fragmentado, colocando, por vezes, o Plano Político Pedagógico – que é um instrumento importante de garantia da democratização do ensino –, os planos de curso e os planos de aula como documentos burocráticos que não necessitam dialogar entre si.

Nas pesquisas analisadas, ainda são destacadas outras funções, tidas como práticas diárias, como as de abrir portões, atender à secretaria e ao telefone, entre outras, deslocando esse profissional de sua real função.

As produções de Sula (2016) e de Zumpano (2010) reforçam a identidade do CP como um ponto de partida relevante para o sucesso do processo de formação contínua no seu contexto escolar de atuação.

Em Santos (2017), Maria Beatriz Silva (2016) e Adalberto Silva (2012), o maior desafio para o CP, conforme seus achados de pesquisa, é proporcionar uma formação voltada para o seu contexto de atuação, em que a consciência de uma docência comprometida com a práxis seja estabelecida.

Por último, ressaltamos, com Giovani (2013), que a formação inicial para formar o CP ainda carece avançar, considerando que a função desse profissional precisa superar o rótulo de controle e fiscalização, sendo necessário que a formação inicial proporcione condições de se formar um profissional com a identidade de formador didático e político dentro das Unidades de Ensino. Assim,

Para atuar com dignidade profissional que a função requer, será preciso que os cursos de pedagogia se preparem para formar o coordenador. Será preciso, ainda, que haja condições institucionais que acolham o pedagógico como instância fundamentadora do espaço educativo, que não transforme este profissional no único responsável por ações, resultados e consequências, deturpando seu fazer, sua essência e sua identidade (FRANCO; NOGUEIRA, 2016, p. 56).

Com isso, reconhecemos que o Coordenador Pedagógico é o responsável pelas articulações educativas no ambiente escolar e também exerce o papel de gestor da formação contínua em serviço, sendo, para isso, necessário que a sua formação inicial lhe forneça as principais bases para atuar nessa função, em condições adequadas para organizar os processos de formação contínua dos docentes de sua instituição escolar.

### **CAPÍTULO III**

#### **A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA UNIDADE DE ENSINO**

Neste capítulo, discutimos sobre as potencialidades da função do Coordenador Pedagógico. Os referenciais teóricos que assumimos neste texto provocam-nos a refletir sobre as questões relacionadas a essa ação formativa, suas dificuldades, perspectivas e iniciativas para que esses momentos de formação contínua sejam potencializados na instituição escolar, pois, quando aproximamos a formação do local onde ocorre a ação docente, encurtamos a distância entre a ação e a sua reflexão (DOMINGUES, 2013).

A função do Coordenador Pedagógico surge no século XIX, porém com outra proposta. Segundo Pires (2005) e Horta (2007), a sua origem, que anteriormente recebia a nomenclatura de supervisor educacional, acontece com o início da educação jesuíta no Brasil, porém seu marco inicial de atuação acontece na década de setenta do século XX, quando surge a atuação do profissional Coordenador Pedagógico e a necessidade de intervenção no ensino e na aprendizagem. Surge também a necessidade de um especialista que estivesse na escola, junto aos docentes, para contribuir com as práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, estabelecem-se os especialistas em educação como orientadores, consolidados com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que definiu a função dos demais especialistas como orientadores de educação.

Segundo a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que trata acerca das diretrizes e bases para o ensino de 1º a 2º grau e dá outras providências, em seu Art. 33: “A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação” (BRASIL, 1971).

Diante disso, surgem, com a legislação citada, as funções do supervisor escolar, que dizem respeito ao “planejamento; coordenação e avaliação do currículo; assessoramento da administração escolar; orientação a respeito da atuação dos docentes em sala de aula e avaliação do currículo em relação ao desempenho dos alunos” (BRASIL, 1971).

Com a promulgação da LDB 9.394/96, que é direcionada aos profissionais formados em Pedagogia, que terão a responsabilidade de trabalhar de maneira global, sem fragmentação de tarefas e responsabilidades, inicia-se um movimento que será consolidado com a criação do Parecer CNE/CP de N° 05/2005, que finda os modelos curriculares centrados na formação fragmentada dos profissionais da educação por habilitações que resultaram nos especialistas em educação. Com as críticas ao trabalho do pedagogo, que se dividia entre a sala de aula, a gestão e a orientação pedagógica, reformulam-se os currículos de Pedagogia e, então, surgem os Coordenadores Pedagógicos.

A atuação da coordenação pedagógica está intimamente ligada à gestão escolar, que possui como sujeitos principais: os diretores escolares, os coordenadores de turno e os coordenadores pedagógicos. Sendo assim, a gestão escolar compreende os “[...] procedimentos destinados a reunir, a articular e a integrar as atividades das pessoas que atuam na escola, para alcançar objetivos comuns” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCH, 2008, p. 293).

O Coordenador Pedagógico é um dos agentes que fomentam e articulam o funcionamento da escola, fazendo parte da gestão pedagógica. Ele também participa de todas as construções das ações, ao mesmo tempo em que participa da prática educativa. Sendo assim, esse profissional, por desempenhar o trabalho junto aos professores, pode conduzir, por meio de uma atuação articuladora, uma maior participação desses docentes nas questões relacionadas à organização da escola, o que pode proporcionar o desenvolvimento da profissionalidade desse grupo, uma vez que os professores também aprendem quando compartilham seus anseios no seu contexto de trabalho, ou seja, sua profissão.

O Coordenador Pedagógico necessita atuar nesse contexto como um mediador, capaz de propor a significação e ressignificação da ação pedagógica, considerando a construção do Projeto Político Pedagógico, devendo, portanto, ser uma articulação coletiva, pois, na opinião de Vasconcellos (2006, p. 87),

A coordenação pedagógica é a articuladora do Projeto Político Pedagógico da instituição no campo pedagógico, organizando a reflexão, a participação e os meios para a concretização do mesmo, de tal forma que a escola possa cumprir sua tarefa de propiciar que todos os alunos aprendam e se desenvolvam como seres humanos plenos, partindo do pressuposto de que todos têm direito e são capazes de aprender.

O trabalho da Coordenação Pedagógica necessita proporcionar uma relação aberta e dinâmica entre todos os personagens do processo educativo, compreendendo que a interdisciplinaridade e o envolvimento com o outro são indispensáveis para desenvolver com qualidade não só a sua atuação, mas toda a prática educativa. Para Libâneo (1996, p. 200),

Quem ocupa cargo de liderança como diretor ou coordenador pedagógico precisa despor-se do posicionamento de predominante autocrático para possibilitar o desenvolvimento de um clima em que todos contribuam com ideias, críticas, encaminhamentos, pois a gestão e participação pedagógica pressupõem uma educação democrática.

Sendo assim, quem assume este cargo se envolve com as dimensões da escuta, da partilha, visando à valorização das ações coletivas, as quais devem estar de acordo com o eixo pedagógico desenvolvido na escola.

Vasconcellos (2006) nos aponta que a principal atribuição e função que reflete a atuação do Coordenador Pedagógico deverá estar relacionada diretamente à formação dos professores, com as práticas pedagógicas que priorizem o ensino-aprendizagem de qualidade e com o projeto político pedagógico da escola. Sendo assim, a atuação do Coordenador Pedagógico fortalece o exercício do trabalho crítico, reflexivo e avaliativo de si e do próximo, respeitando as necessidades de cada setor da escola. Porém esse profissional não surge como uma solução para todos os desafios da escola, mas como um profissional a mais para somar-se à equipe gestora, contribuindo para sanar esses desafios.

O setor pedagógico de uma escola, seus atores e suas funções “[...] variam conforme a legislação estadual, municipal e, em muitos lugares, suas atribuições são unificadas em apenas uma pessoa” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCH, 2008, p. 342).

Sendo assim, o CP é caracterizado como aquele profissional que acompanha, apoia, assessora e avalia as atividades pedagógicas. Ele é apontado como o articulador das ações cotidianas escolares (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCH, 2008).

Para que o Coordenador Pedagógico exerça a função de formador, entendemos que é necessário compreendê-lo como o gestor das ações pedagógicas no contexto escolar. Também é necessário compreender os processos que atravessam a construção da sua identidade profissional. Para tanto, há a necessidade de se

considerar seu tempo de atuação na função e suas experiências outras com a docência.

O artigo 67 da LDB (BRASIL, 1996) orienta os sistemas de ensino a valorizarem seus educadores, assegurando o aperfeiçoamento contínuo, entendendo que o processo de constituição profissional não pode ser considerado acabado e pronto só pelos conhecimentos obtidos na formação inicial ou nas vivências proporcionadas pelo cotidiano escolar. Mesmo assim, compreendemos que a formação continuada é um desafio a ser enfrentado.

Nessa direção, defendemos que o Coordenador Pedagógico necessita identificar e conhecer a escola, a comunidade, o público que é atendido e, principalmente, o seu corpo docente, produzindo um diálogo mútuo, em que todos participem das proposições e das tomadas de decisões. Essa necessidade justifica-se, pois, para que o Coordenador Pedagógico possa desenvolver “[...] a formação contínua, para promover mudanças, pressupõe ações que considerem as necessidades dos professores iniciantes e veteranos, ou seja, a participação de todos os profissionais nas discussões e decisões pedagógicas” (DOMINGUES, 2009, p.11).

Para fundamentar esta discussão, dialogamos com Isaneide Domingues (2009) e Maria Socorro Lucena Lima (2011), entre outros, que nos auxiliam a compreender o contexto do Coordenador Pedagógico e a potência de sua atuação, entendendo a sua contribuição nos processos formativos de professores. Desse modo, entendemos que

Subsidiar a reflexão dos professores em serviço, problematizando as razões que justificam suas opções pedagógicas e suas dificuldades, pode favorecer a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e estimular a pesquisa em torno dos conhecimentos que levem a superar essas situações (DOMINGUES, 2009, p. 115).

A formação contínua deve considerar as condições de trabalho, de tempo e de vida do profissional. E esses momentos não podem ser segmentados, isolados, fora do contexto educacional. Essa formação, portanto, precisa estar atrelada à valorização do magistério e às demandas sociais do público atendido (LIMA, 2011). Embora as reflexões da autora estejam relacionadas ao professor e não ao Coordenador Pedagógico, pensamos que esses pressupostos também são válidos ao pensarmos o processo de formação contínua de coordenadores pedagógicos.

Por isso o desafio é que a qualificação exigida pelos sistemas de ensino não seja cumprida sempre às custas desses profissionais (no caso desta pesquisa, os Coordenadores Pedagógicos) que, por muitas vezes, não conseguem o tempo e nem possuem o acesso aos bens culturais que os qualificará em suas experiências (LIMA, 2011).

Paralelo a isso, reconhecemos que é uma das incumbências do Coordenador Pedagógico incentivar o docente, por meio de ações formativas, da necessidade de se construir uma postura crítico-reflexiva a respeito de suas experiências profissionais (LIMA; GONÇALVES, 2009), a fim de que possam potencializar as propostas construídas para a escola, e que haja a compreensão de que a formação contínua contribui de forma significativa para a práxis.

### 3.1 A ESCOLA COMO LÓCUS DA PRÁXIS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Constituir a escola como lócus dessa formação contínua significa que os professores serão os protagonistas no processo de construção dos seus conhecimentos sobre a atividade docente e desconstrói a ideia de que esse profissional precisa ser treinado para atuar em situações predeterminadas. Além de contribuir para a construção de uma perspectiva democrática do trabalho, criando espaços de autonomia e discussão sobre as necessidades e expectativas coletivas (DOMINGUES, 2013).

Compreendemos, portanto, que a formação contínua que acontece no ambiente escolar, durante o horário de trabalho do docente, deve tomar como referência o Coordenador Pedagógico como o agente articulador que estimulará o docente para a pesquisa e a reflexão, a fim de superar necessidades pedagógicas apontadas pelo próprio docente e a identificar outras que serão necessárias para o sucesso do planejamento, por meio da observação, problematização e investigação. Ao mesmo tempo, pensar sobre a formação contínua do Coordenador Pedagógico só assume sentido para a atividade desses profissionais se também essa formação for produzida levando em conta as reais necessidades da atuação deles na instituição escolar.

Ao considerarmos a escola e os Coordenadores Pedagógicos, estamos destacando a importância de se levar em conta a produção de saberes elaborada no chão da

escola à luz da reflexão com base em teorias especializadas. Sobre isso, Pimenta (1999) destaca que quanto à intencionalidade de se resolver as problematizações diárias, por mais recursos que a literatura específica possa fornecer, nada substituirá a prática e a coletividade. Desse modo, assim como esclarece Pimenta (2002, p. 72-73), “[...] trabalho coletivo significa tomar a problemática da escola coletivamente com base na individualidade de cada um, da colaboração específica de cada um, em direção a objetivos comuns [...]”.

A escola como locus da formação contínua do docente se torna o alvo de interesse desse Coordenador, já que ela se constitui como o principal local onde a teoria (pesquisas, estudos) e a prática dentro da sala de aula conversam diretamente. Sendo assim, por muitas vezes, o CP precisa dar atenção às demandas administrativas que atravessam seu dia a dia, e assumir a organização da formação contínua do corpo docente exige uma ressignificação profissional que, em muitos momentos, poderá se confrontar com práticas já consolidadas ao cargo. Tais práticas o tiram do foco da formação e de todo o processo educativo que ocorre dentro da escola onde ele atua, sendo necessário assumir a postura de articulador das ações, de resistência às outras demandas que lhe são impostas por falta de outros profissionais que as façam. Para tanto, o Coordenador Pedagógico necessita ser um profissional dinâmico e crítico, que compreende a dimensão e o seu papel nos processos de formação contínua dos docentes. Desse modo, concordamos com Franco (2008, p. 120), ao afirmar ser

[...] fundamental ao profissional da coordenação pedagógica perceber-se como aquele educador que precisa, no exercício de sua função, produzir a articulação crítica entre professores e seu contexto; entre teoria educacional e prática educativa; entre o ser e o fazer educativo, num processo que seja ao mesmo tempo formativo e emancipador, crítico e comprometido.

Com relação à formação contínua do Coordenador Pedagógico, Domingues (2009) destaca que ela deve proporcionar a esse professor a possibilidade de elaboração de ações que estarão intimamente ligadas ao momento histórico do local (escola) e de seus personagens (alunos, professores), trazendo um olhar diferenciado para essa modalidade de formação, desconstruindo a dinâmica existentes dentro das Unidades de Ensino. Sendo assim, a formação na escola é uma conquista para o magistério, pois ressignifica a concepção e enfoque das formações frequentemente

oferecidas pelas Secretarias de Educação que, grosso modo, possuem um caráter generalista e deslocado da realidade de cada unidade de ensino.

A formação contínua na escola, nessa direção, contempla a investigação do trabalho coletivo, visto como ação pedagógica, a fim de ser ponto de partida para a melhoria do desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, da educação oferecida para os alunos atendidos na Unidade Escolar. A formação contínua, ao considerar o trabalho que acontece dentro da Unidade de Ensino, orienta a reflexão para essa realidade específica, considerando o espaço, os horários, a frequência dos encontros, as temáticas e sua organização, conforme necessidade de seus participantes. Como corrobora Domingues (2009, p. 119), uma estrutura mínima para essa formação pode contemplar:

- 1- A organização do tempo/espaço na escola para desenvolver esse processo de formação;
- 2- A aproximação com as necessidades formativas da escola;
- 3- A corresponsabilidade dos professores pelo seu desenvolvimento profissional;
- 4- O investimento num profissional (coordenador pedagógico) habilitado para promover a reflexão para além de uma socialização profissional que se caracterize pela mera troca de “receita de atividade.

Domingues (2009) explica, ainda, que a formação contínua no ambiente de trabalho possui duas vertentes: I) a autoformação do professor, que irá reconstruir seus saberes por meio das práticas; II) a formação da própria instituição, que trará momentos em que serão contempladas temáticas mais amplas, mas comuns às Unidades daquele município ou sistema de ensino. Para tanto, é necessária uma política que priorize a gestão democrática e as práticas curriculares amplamente discutidas, constituindo, assim, uma rede de formação que irá conter ações que serão priorizadas por aquele grupo, como também os espaços/tempos formativos que contemplarão as especificidades locais dos alunos e docentes.

No contexto do cenário desta pesquisa, no município de Serra-ES, uma prática recorrente utilizada para que esses momentos formativos aconteçam dentro do espaço /tempo de trabalho é o Coordenador Pedagógico auxiliar o professor a planejar momentos que contemplem temas relevantes para a necessidade do docente. Contudo não é comum promover-se, nesse contexto, uma sequência de ações formativas voltadas para a formação de professores da Educação Infantil

fora da escola, desenvolvida pela Secretaria de Educação do Município de Serra/ES. A última sequência formativa para os docentes que atuam na Educação Infantil, ocorreu com a duração de três dias, no ano de 2018, segundo informação obtida por via e-mail junto a Secretaria de Educação do Município de Serra/ES, e estava prevista em calendário, porém, nos anos seguintes, os docentes não foram contemplados mais em nenhum momento formativo da Secretaria de Educação.

Sendo assim, mesmo com boas intenções, o coordenador possui a dificuldade de participar de reuniões formativas com assuntos diferentes a cada encontro, sem a continuidade de discussão. Sobre isso, Vasconcellos (2002, p. 127) afirma:

[...] O resultado é lamentável: fragmentação, falta de continuidade, formalismo. Neste contexto, passa a ser comum a busca de “textos para reunião” ou dinâmicas “diferentes”, sem qualquer vínculo orgânico com a caminhada que o coletivo vem fazendo (ou que poderia fazer se as reuniões fossem bem aproveitadas...).

Nesse sentido, defendemos que a proposta que insere a formação contínua no âmbito da escola, segundo Domingues (2009), não é uma ação que deve partir de fora da estrutura organizativa. Ela deverá estar contemplada no Projeto Político Pedagógico da Unidade de ensino, configurada como plano de formação e contendo as opções ideológicas definidas pelo coletivo escolar. Sendo assim, as concepções pessoais sobre educação e ensino deverão ser ressignificadas sempre no coletivo, contemplando as orientações dadas pela Secretaria de Educação e regidas dentro da legislação vigente, podendo ser ressignificadas para atender a uma necessidade pedagógica daquele espaço, trazendo responsabilidade no processo de aprendizagem, sem ultrapassar os limites que o órgão central orienta, mas, ao mesmo tempo, criando um currículo que atenda às necessidades locais.

Em muitos casos, um dos únicos momentos formativos que acontecem dentro da Unidade de Ensino está nas reuniões que, por sua vez, não conversam com a prática de sala de aula, pois os docentes discutem um tema em um encontro e voltam a tratar sobre esse assunto apenas no próximo momento formativo, em até uma semana após a discussão inicial, dependendo da rotina administrativa, não conseguindo transpor para a prática as reflexões. Diante disso, observam-se formações contínuas com foco nos conteúdos da escrita, da matemática, artes e demais áreas do conhecimento, porém, apenas no seu projeto, porque muitas

vezes, na realidade, não conseguem, devido à rotina dentro da própria escola colocá-los como objeto de análise nas atividades formativas (GIOVANI, 2013).

Sendo assim, a importância da formação contínua do Coordenador Pedagógico assume relevância, pois ele também poderá traduzir junto com esse coletivo as intenções desse projeto pedagógico, ao estabelecer processos contínuos de formação de sua equipe.

Ao considerarmos a escola como uma instituição pública, gerida por um sistema legal, as ações propostas precisam ser baseadas nas especificidades locais, perpassando as possibilidades que o sistema permite e a capacidade crítica da equipe, bem como ao que já vem sendo proposto pelos órgãos centrais de educação. De acordo com Domingues (2009), caberá ao Coordenador Pedagógico filtrar as orientações dadas por esses órgãos e contemplar o que é pertinente para aquela comunidade, estando de acordo com o trabalho que é desenvolvido pelo seu grupo. Deve aproveitar o máximo possível das orientações e, sempre que for necessário, ressignificá-las, a fim de que essa postura não pareça uma afronta às instâncias superiores às quais a escola está submetida. Esse tipo de formação não estará vinculado somente à pessoa do Coordenador Pedagógico, muito menos ao sistema generativo sugerido às Unidades Escolares, mas construído reflexivamente pelos atores envolvidos no processo de escolarização (professores, pais, direção e demais funcionários) (DOMINGUES, 2009).

O formador precisa, portanto, planejar estratégias formativas, considerando as diferentes instâncias envolvidas no processo. É importante auxiliar os docentes no planejamento e na execução das atividades pedagógicas propostas, para que de fato sejam obtidos resultados positivos na aprendizagem dos alunos em sala de aula (CARDOSO et al., 2007).

Analisar e problematizar as práticas são ações que podem ser incorporadas à Formação Contínua que acontece dentro dos espaços/tempos da escola, com a finalidade de ajudar o docente a inserir na prática o que está sendo trabalhado para se manter o equilíbrio entre as questões conceituais e a capacidade de ação, conduzindo o docente para a reflexão sobre o processo de construção de conhecimentos didáticos. O Coordenador Pedagógico pode correr o risco de eleger

conteúdos inadequados para determinado momento, equivocarse na forma de transmissão da informação. Uma boa ferramenta pode ser a capacidade de escuta dos professores, ter intencionalidade, identificar quais são as estratégias mais adequadas para contribuir para aprendizagem dos docentes. Buscar um verdadeiro diálogo entre o que os professores sabem e o que precisam aprender é tarefa possível ao formador. Além de dominar os conteúdos que devem ser abordados em formação, o Coordenador Pedagógico deve conhecer os processos formativos, analisá-los em diferentes instâncias para atingir seus resultados esperados (GIOVANI, 2013).

Para tanto, o projeto de formação contínua dos CPs precisa contribuir para mediar a reflexão e superação de novos dilemas que possam surgir da prática pedagógica dos docentes durante o ano letivo, bem como essas demandas podem ser impostas tanto pelo órgão central que orienta as ações escolares, como as que surgem provenientes do cotidiano escolar, que é vivo e mutante. Por isso, Domingues (2009) alerta que a formação constituída dentro da Unidade Escolar pode ganhar características de reprodução simples ou pode sucumbir às pressões de qualidade impostas pelo sistema central simplesmente por se caracterizar como um modelo que atenda às demandas externas. Se, assim, o Coordenador Pedagógico entender que essa é a sua função, sabemos que ele será o primeiro a ter contado com as orientações externas que chegam à escola e será o responsável por fazer com que essas orientações perpassem pelas formações internas sem que as demandas já levantadas fiquem em segundo plano, ou até sejam suprimidas por falta de tempo.

É válido lembrar que a formação contínua no ambiente de trabalho é um direito adquirido pelos docentes em diferentes instâncias legais, como as apontadas na LDB, Lei nº 9.394/96, que nos possibilita pensar autonomia da escola, com a construção do Plano Político Pedagógico de cada Unidade de Ensino. No seu Título IV – Da organização da educação nacional – artigo 12, nos Incisos I, II e IV, é dado enfoque à responsabilidade de cada Unidade Escolar elaborar sua proposta pedagógica, bem como a responsabilidade de administração de seu pessoal e a de responsabilidade pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente.

Esse direito aparece de forma clara no Título VI da LDB – Dos profissionais da Educação – artigo 61, que declara:

[...] a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis, e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço.

Posto isso, ressaltamos com as análises deste capítulo que a formação na escola precisa ser percebida como uma prática indeterminada de duas formas: a primeira deve surgir do desejo de se estar junto com os outros, participando coletivamente dessa formação; a segunda, que está relacionada à primeira, diz sobre as transformações subjetivas no campo das ideias e concepções que serão produzidas através da formação e que não podem ser medidas na sua totalidade (DOMINGUES, 2013).

Com isso, reconhecemos a escola como lócus de atuação e formação do Coordenador Pedagógico, que realizará importante papel de articulador entre os docentes e o projeto pedagógico desta instituição.

## **CAPÍTULO IV**

### **O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUESTÕES SOBRE O SEU PAPEL NESSE CONTEXTO**

Neste capítulo sistematizamos análises e reflexões sobre o Coordenador Pedagógico e suas atividades na Educação Infantil, características desse cenário de atuação, bem como a sua contribuição para a condução de processos educacionais nesse contexto.

A educação infantil no Brasil é relativamente recente. Apesar das iniciativas na área, que ocorreram há pouco mais de cem anos, o atendimento à criança em creches e pré-escolas apresentou um crescimento significativo nas últimas décadas. Sendo assim, são marcos importantes desta história: a Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959, e a Convenção Mundial dos Direitos da Criança, de 1989, que possui como argumento principal o acesso à educação nos primeiros anos de vida, uma vez que a educação é um direito social e um pré-requisito fundamental ao exercício pleno dos demais direitos.

A tendência predominante no Brasil, até os dias atuais, é a de que a creche é destinada primordialmente à camada mais popular, e isso fica comprovado na própria etimologia da palavra, que, conforme Oliveira et al., (2011) vem de manjedoura, remetendo-nos à ideia de humildade. Esse fato mostra claramente a discriminação imposta a esta instituição desde os primórdios. A creche criada na França<sup>4</sup>, em meados do século XVIII, tinha por objetivo atender crianças pobres, aquelas que estavam nas ruas, porque seus pais/familiares eram operários das indústrias, ou eram órfãs/abandonadas. Sendo assim, a própria origem da creche tem um sentido de assistência, de política emergencial. Ela surge com o objetivo de atender a uma camada da população, crianças pobres, filhas das mães trabalhadoras, e assim segue até os dias atuais, principalmente na periferia brasileira. Mesmo tendo esse caráter de assistência, as creches já surgem na Europa com uma perspectiva educativa, formadora de hábitos e atitudes. Desse modo, a origem das creches foi marcada por uma imagem excludente e

---

<sup>4</sup> As instituições de educação para as crianças entre 0 e 6 anos são, originalmente, francesas. A escola de principiantes ou Escola de Tricotar, criada por Oberlin, em 1769, na Paróquia rural francesa de Ban-de-la-Roche, tem sido identificada como a primeira (KULHMANN JR., 2001, p. 5.).

discriminatória, sendo considerada como equipamento para pobres (KULHMANN JUNIOR,1998).

No entanto, as crianças da elite eram educadas em instituições denominadas “jardins de infância”, consideradas o símbolo do progresso na Europa, cujo termo pedagógico era amplamente utilizado nos discursos, o que as diferenciava dos asilos e creches populares.

Educadores concordam que as creches possuíam somente caráter assistencialista antes da Constituição de 1988, além de atender a uma demanda de cuidados para uma camada mais pobre da população. No Brasil, a criança, até a década de 1980, não foi objeto de educação por parte do Estado e, quando havia atendimento, foi sob a figura do amparo/assistência, e não do direito.

Kulhmann Junior (1998) afirma que existia uma ideologia na França ao atender a camada de crianças mais necessitada da população, pois elas eram necessárias para que o sistema capitalista continuasse a crescer. Sabendo que a mortalidade infantil era alta, era necessário garantir a mão de obra no momento da revolução industrial. Sendo assim, as creches forneciam alimentos e remédios para que as crianças crescessem e ficassem vivas até a idade apta para o trabalho.

Na realidade brasileira, o assistencialismo excludente marca sua origem das creches no Brasil, contribuindo para a manutenção de uma política de não investimento nessas instituições. Somente após a Constituição de 1988, a Educação Infantil se torna parte da escolarização brasileira, mesmo assim, sem a obrigatoriedade, deixando claro que ela seria utilizada pelas camadas mais populares, que necessitam de um lugar que tome conta de forma assistencialista de suas crianças menores. Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, foi garantida não só a manutenção do cuidar e brincar, mas também a escolarização para essa etapa da Educação Básica.

Em uma sociedade desigual como a nossa, o atendimento à infância é desigual. Apesar de todas as crianças passarem pela fase da infância, suas histórias de vida são diferentes, portanto não existe a criança, e sim crianças, determinadas historicamente. Sendo assim, não há uma prática educativa única, mas várias, que

consideram especialmente a classe social a qual a criança pertence, como também as imagens que se constroem socialmente desses sujeitos (QVORTRUP, 2011).

Dessa forma, a realidade das crianças brasileiras mostra que a imagem de uma infância universal foi promovida pelas camadas dominantes, baseada em um modelo padrão e ideal de infância e de criança. As crianças pequenas das classes populares não receberam e nem recebem os mesmos cuidados e educação que as da elite (KRAMER, 2001).

A década de 30 foi um marco no Brasil, devido às modificações políticas, econômicas e sociais. O aumento e diversificação da produção industrial provocaram o surgimento de novos grupos econômicos, como a nova burguesia urbana, a ampliação da classe média, e o surgimento de um proletariado industrial oriundo da zona rural, os quais são marcos importantes na nova configuração da sociedade.

Com a ditadura do Estado Novo, foram criadas instituições para atender à infância, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930. A concepção de infância, naquele momento, era a de que ela precisava ser protegida. Sendo assim, tratava-se de proteger, tutelar, salvar uma infância que se considerava abandonada pela família e que deveria ser abrigada pelo Estado, assim como reafirma a tese de Kulhmann Jr. (1998, p. 183): “[...] previa-se uma educação que preparasse as crianças pobres para o futuro que com maior probabilidade lhes esteja destinado; não a mesma educação dos outros”.

Na década de 40, foi criado o Departamento Nacional da Criança, pelo Ministério da Saúde, tendo como atribuição coordenar todas as iniciativas voltadas para as crianças, maternidade e adolescência. Segundo Montenegro (1999), também se inicia a política internacional dos organismos multilaterais voltada para o terceiro mundo: os planos para a comunidade do terceiro mundo, que foram idealizados e implantados por organizações internacionais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Fundo das Nações para a Alimentação (FAO), a Organização Mundial de Saúde (OMS) e a Organização Pan-americana de Saúde (OPS), com o objetivo de combater a miséria (MONTENEGRO, 1999; ROSEMBERG, 2002).

Nas décadas de 1960/1970, a visão perversa de Educação Infantil encontra no Brasil a Ditadura Militar, que contribuiu para a ideologia da Doutrina da Segurança Nacional, cuja meta era o combate à pobreza e a preparação da criança para servir à pátria (KRAMER, 2001).

O Brasil, apesar dos indiscutíveis avanços na Educação Infantil nos últimos anos, ainda é um dos países que apresenta os maiores índices de desigualdades entre a população no mundo (CORBUCCI, 2011).

Sendo assim, o discurso do Estado brasileiro, ao longo dos últimos anos, tem se dado, na prática, através de programas de intervenção, que objetivam ajudar os mais necessitados. Aliadas a essa perspectiva, acompanhando tendências históricas, tais políticas objetivam resguardar a sociedade dos males da pobreza e prevenir a marginalização. Porém o atendimento à criança pequena e à população em geral precisa contemplar a perspectiva do direito e não somente a de políticas focais, de baixo custo e principalmente de curto prazo. Diante disso, pontuam Rossetti-Ferreira *et al.* (2002, p. 90):

As principais políticas para a educação e cuidado infantil não podem, porém, ser reduzidas a uma ajuda aos que necessitam, a uma educação para a submissão e exclusão, pois essas políticas podem colaborar para a construção de uma cidadania assistida e tutelada. Elas devem ter como objetivo a promoção da autonomia e o exercício da cidadania, para que esta seja responsável e competente. Uma educação de qualidade como um direito é o instrumento básico para alcançar esses objetivos. A educação e o cuidado infantil devem ser propostos como meio de inclusão social, oferecendo condições que permitam a construção de uma cidadania emancipada.

Em uma sociedade desigual como a nossa, o atendimento à infância se torna desigual, sobretudo porque, apesar de todas as crianças do mundo passarem pela fase da infância suas histórias de vida são diferentes.

Ariés (1981) afirma que a representação moderna de infância é dupla e contraditória. Às vezes, é representada de forma inocente e graciosa; outras, é representada por um ser imperfeito e incompleto, precisando, portanto, de educação e moralização dada pelo adulto. Nesse sentido, uma dupla atitude com relação às crianças era: preservá-las da corrupção do meio por serem inocentes e, ao mesmo tempo, prepará-las e formá-las, para o futuro, desenvolvendo seu caráter e sua razão. Sendo assim, as noções de inocência e de razão não se opõem, mas se

complementam, formando o conceito de natureza infantil. Todavia o que está por trás desse conceito é a representação de uma criança única, universal, o que corresponde a uma imagem abstrata que tipifica a criança burguesa.

A promulgação da Constituição de 1988 representou um momento de grande participação da sociedade e do governo na afirmação dos direitos da criança e, entre eles, o direito à educação infantil, incluído no inciso IV do artigo 208, o qual explicita que: “O dever do Estado com a educação será efetivado [...], sendo assim, a garantia de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos” (VASCONCELLOS *et al.*, 2003 p. 237).

A Constituição representou um grande avanço para a sociedade, tendo em vista que a partir dela as crianças passaram a ter garantida a sua cidadania. Além disso, a LDB (Lei 9.394/96) estabeleceu a educação da criança pequena como primeira etapa da educação básica, decisão importante, em que se garantiu para a educação infantil um novo *status*: cuidar e educar a criança pequena complementando a ação da família e da comunidade. Porém, apesar da grande importância dada à criança pequena ao reconhecê-la como sujeito de direitos, o estado não tinha a obrigatoriedade de oferta.

A LDB, sancionada em dezembro de 1996, define a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, tendo como objetivo o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, cuja função é o cuidar e o educar de forma integrada. Sendo assim, coloca a criança como sujeito de direitos ao desenvolvimento integral, portanto a uma educação desde o nascimento, necessitando de uma estrutura social ampla que complemente a ação da família. A lei também estabelece que a Educação Infantil será oferecida em creches para crianças de até três anos e em pré-escolas para crianças de quatro a seis anos (SAITTA, 1998).

Dessa forma, a LDB de 1996 estrutura a educação nacional, na qual a Educação Infantil compõe a primeira etapa. A ampliação da Educação Infantil vem sendo gradativa e significativa nos últimos anos. Esse movimento faz emergir a compreensão da importância do atendimento educacional nessa faixa etária pelas famílias e pela sociedade, que começam a compreender a importância dessa etapa educacional para o desenvolvimento humano.

Apesar de mais um século de história, somente no fim do ano da década de 1980 a Educação Infantil ganhou reconhecimento constitucional com a política de atendimento à primeira infância. A Constituição de 1988 regularizou o atendimento da Educação Infantil em duas etapas – creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 e 5 anos), constituindo-a como a primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 2006), e regulamentou a educação o atendimento para essa etapa pois, “[...] reconhece o dever do Estado e o direito da criança a ser atendida em creches e pré-escolas e vincula esse atendimento à área educacional” (BRASIL, 2006, p. 30).

Todavia a sua vinculação aos sistemas de ensino não promoveu a superação da concepção assistencialista que ainda paira sob as práticas educativas que acontecem dentro de um Centro de Educação Infantil (SAITTA, 1998). Nesse contexto, cabe ao Coordenador Pedagógico direcionar ações e atividades formativas para uma educação de melhor qualidade e comprometida com a aprendizagem da criança.

Sabemos que, segundo a LDB (1996), a Educação Infantil integra a primeira etapa da educação básica e é subdividida em: 0 a 3 anos, creche; 4 a 5 anos, Educação Infantil. O fato de a nomenclatura de creche só ser mencionada na subdivisão da etapa pode ser um dos motivos pelos quais ela não seja reconhecida no meio popular como uma instituição educacional.

Faria (2005, p. 22), em um dos seus estudos sobre a pedagogia na Educação Infantil, esclarece:

A Constituição brasileira de 1988 garante o direito das crianças pequenas à educação e em 1996 a LDB o sistematiza. A grande novidade e o grande desafio que aparece com a LDB é a junção, na primeira etapa da educação básica, das crianças de 0-3 anos com as de 4-5 anos: duas redes diferentes, duas carreiras diferentes, dois diplomas diferentes, duas secretarias diferentes, junção também dos direitos de usuários distintos: os adultos trabalhadores (mulheres e homens, rurais e urbanos) e as crianças de 0 a 6 anos.

Na Rede Municipal de Ensino de Serra/ES, na subdivisão de creche, que atende crianças de 0 a 3 anos, os regentes de classe possuem auxiliares, que são profissionais não habilitados que realizam o trabalho de higienização e alimentação da criança pequena. Esse serviço de colaboração também deve ser levado em consideração quando o Coordenador Pedagógico for conduzir a formação contínua

na escola, pois, segundo Placco (2006), o olhar do CP precisa contemplar as necessidades de interlocução do grupo, quando for organizar as ações formativas.

Ressaltamos que encontramos, na LDB, Capítulo II, Seção II, Artigo n. 29 e n. 30, a garantia da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, prevendo o desenvolvimento integral da criança até os 5 anos de idade, em seus aspectos sociais, psicológicos e intelectuais.

Sendo assim, a primeira infância ganha visibilidade, vinculando as creches aos sistemas de ensino, intensificando-se as publicações acadêmicas sobre a aprendizagem e desenvolvimento infantil nessa etapa. Todavia, mesmo com a visibilidade da Educação Infantil, a concepção assistencialista designada a essa etapa não foi superada, mesmo com a incorporação das creches aos Sistemas de Educação. Essa incorporação nos revelou problemas relacionados à inexistência de profissionais preparados para o trabalho e propostas pedagógicas tão distintas (SAITTA, 1998).

Segundo Oliveira (2001), um movimento de ressignificação das práticas pedagógicas que prioriza o papel do afeto nas relações e que considera o desenvolvimento infantil e valorização dos profissionais da educação foi fortalecido desde então.

No ano de 2009, o MEC lança o Parecer CNE/CECB N° 20/2009, diante dos novos desafios, almejando a reformulação e ressignificação das propostas pedagógicas, objetivando revisar “[...] conceitos naturalizados em nossa sociedade sobre escola, infância, conhecimento e currículo” (BARBOSA, 2006, p. 9).

Nesse mesmo movimento de mudança para a Educação Infantil, é estabelecida a Lei Federal n° 12.796/13, que obriga o atendimento dos quatro aos dezessete anos e as metas previstas no PNE referentes à universalização da educação. Todas essas reflexões conduzem para as necessidades dentro da Educação Infantil, e isso inclui seus profissionais, que buscam novas propostas para o seu desenvolvimento profissional (ROSEMBERG, 2003).

A partir da Resolução de 05 de dezembro de 2009, institui-se a estruturação curricular, que considera como eixos norteadores as interações e brincadeiras, para

que, a partir delas, as crianças possam experimentar múltiplas experiências relacionadas ao seu próprio conhecimento, das linguagens, dos tempos e espaços, incentivando, assim, o contato com o contexto social e as diferentes culturas. Sendo assim, ao conceber a educação para crianças pequenas, será necessário pensar o processo educativo do Centro de Educação Infantil a partir de suas especificidades, de sua comunidade, muitas vezes transpondo-se a proposta pedagógica indicada pelo sistema de ensino. Tal proposição e articulação deverá ser apresentada pelo Coordenador Pedagógico (SAITTA, 1998).

Há algumas décadas, a Educação Infantil era considerada como de menor importância. Ao longo do tempo, percebeu-se mudança nesse cenário a partir de leis que a efetivaram como parte da educação básica. A Educação Infantil contribui para a criança no desenvolvimento de suas capacidades motoras, afetivas e de relacionamento social. Desse modo, segundo Vygotsky (1989, p. 148): as experiências e as trocas afetivas são fonte de desenvolvimento e é por meio da experiência social mediada pelo outro, que a criança aprende parte significativa das ações e conhecimentos necessários para sua inserção no mundo .

Nesse contexto, segundo a LDB 9394/96, a educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças, levando em conta os aspectos sociais, cognitivos, emocionais e corporais. Sendo assim, é dever da escola contribuir para o desenvolvimento e a realização do ser humano. Considerar a criança no seu desenvolvimento global indica uma preocupação em considerá-la em todas as suas dimensões, tanto nas necessidades físicas como sociais, ou seja, educá-la e cuidar dela, pois o cuidar e o educar são indissociáveis.

Diante disso, é necessário que os profissionais que atuam na Educação Infantil conheçam o processo de como as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem, ocupando um espaço importante na Formação Contínua desses profissionais. Segundo Hermida (2007, p. 289):

Para isso, é fundamental que o profissional tenha clareza e consciência quanto às intenções educativas que norteiam seu trabalho e elabore propostas claras sobre o que, quando e como ensinar, a fim de possibilitar atividades de ensino e aprendizagem de maneira adequada e coerente com seus objetivos, enriquecendo e promovendo o desenvolvimento das crianças.

Dessa forma, os ambientes escolares devem ter qualidade em seu atendimento, tanto no espaço físico quanto na formação de seus profissionais, garantindo os direitos básicos à educação e um cuidado atencioso às crianças. Para que isso aconteça de fato, é necessário que haja profissionais habilitados para que esse atendimento seja significativo.

O olhar do Coordenador Pedagógico na Educação Infantil é um instrumento de identificação das necessidades e movimento do outro (do docente, no caso), assim como as necessidades de interlocução num movimento da prática, e é esse olhar que auxilia o CP na organização das ações formativas (PLACCO, 2006).

Tomando as Orientações Curriculares para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (SERRA, 2008) como referência, encontramos a concepção de currículo adotada pelo Município de Serra/ES, que pretende abarcar os desafios sociais, políticos, econômicos e culturais existentes na seleção de seu conteúdo, na organização socioespacial, na escolha do material didático-pedagógico e todas as vivências que estão no cotidiano escolar.

Ainda segundo o documento, o município de Serra/ES reconhece a criança como ser que é marcado pelo meio social em que se desenvolve e também contribui para ele. Portanto, para a construção do trabalho pedagógico nesse cenário de atuação, objetiva-se a construção de conhecimento, atitudes, valores que formem um estudante crítico e participativo. Sendo assim, a proposta do município é produzir suas ações baseadas em:

- conhecer cada criança, respeitando sua singularidade;
- valorizar as diversas potencialidades e oportunidades de as crianças realizarem experiências com os diferentes conhecimentos em momentos de inventividade, criatividade, produção, pesquisa, alegria e aprendizado;
- considerar as crianças como propositoras de conhecimentos, garantindo, para isso, a mediação necessária à manifestação infantil nas suas diferentes possibilidades de participação;
- conhecer a cultura das crianças, para desenvolvermos uma aproximação de seus mundos, de suas vidas, de suas linguagens, de suas crenças, de suas formas de representação do mundo, de seus jeitos de se fazer e se constituir no mundo;
- assumir o conhecimento como uma forma de produção cultural, no sentido de tomar a cultura e o conhecimento como formas de produção e manifestação da vida, considerando que a implicação disso para a escola é que, enquanto instituição, ela deve estar aberta às diferentes formas de produção cultural, às diferentes formas de conhecimento reveladas nessa produção;

- relacionar a vida vivida na escola com as experiências de outros espaços sociais, como uma forma de superar os processos ritualísticos, que se caracterizam por mero formalismo e insignificância (SERRA, 2008, p. 42).

Portanto, buscam-se ações intencionais que tomam a possibilidade da participação solidária dos educandos, dos profissionais e da comunidade, para a construção das propostas que dialoguem com a construção social. E essa concepção de criança, alinhada à possibilidade do trabalho pedagógico, constitui o papel da pedagogia desenvolvida nas instituições pelos profissionais da educação nas Unidades Escolares (SERRA, 2008).

Ao pensar a atuação na unidade de ensino infantil nessa perspectiva, ou seja, como espaço mobilizador de saberes para o educador e a criança, essa rede de ensino desafia suas equipes educacionais a compreenderem a historicidade da criança, concepções implícitas e os seus desafios em face da compreensão do que é ser criança. Desse modo, a criança nesse contexto é definida como:

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

É preciso ressaltar que o currículo se mostra como algo dinâmico, elaborado a partir dos sujeitos que estão no contexto escolar, pois deve se constituir como um fazer e aprender coletivo. Dessa forma, o currículo é configurado por uma tensão entre o vivido e o concebido, entre o real e o prescrito, evidenciando que não se pode ter um currículo genuinamente escrito (FERRAÇO, 2005). Por isso, pesquisas que se colocam em diálogo com os atores desse contexto podem contribuir muito para a compreensão dessas realidades.

De modo geral, o contexto pedagógico da educação infantil, assim como as suas propostas formativas e o seu currículo encontram-se, como afirma Barbosa (2016), em processo de construção, buscando-se nesse cenário formar o docente de educação infantil para não reproduzir o estilo e as particularidades dos demais níveis de ensino, respeitando, portanto, os seus processos.

O trabalho pedagógico que acontece nas Unidades de Ensino de educação infantil precisa ser bem planejado e, para que isso aconteça, é necessário haver uma organização do cotidiano. Essa rotina, conforme Barbosa (2006 *apud* VALE, 2012, p.

118), pode ser definida como: uma sequência de atividades do trabalho pedagógico, que possibilite que a criança se oriente na relação tempo-espço e torna-se um instrumento facilitador da aprendizagem, pois permite que a criança estruture sua independência e autonomia, além de estimular a socialização.

Sendo assim, a rotina e o planejamento na Educação Infantil são importantes para o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos, pois, quando planejado corretamente, a possibilidade de organizar o dia a dia da instituição, do cuidar, o brincar e o educar serão integrados ao dia a dia das crianças. Portanto o planejamento e a rotina são fatores importantes para a organização do trabalho pedagógico na educação infantil. Conforme contribui Barbosa (2006, p. 35), a rotina e o planejamento são: “[...] Categorias pedagógicas que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir delas, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil”.

Dessa forma, a criança consegue dar sequência aos acontecimentos, articular as partes (tempo) para um todo. Freire (1998, p. 43-44) afirma que a rotina é importante para a construção do conceito de tempo na infância, pois “[...] a rotina estrutura o tempo (história), o espaço (geografia) e as atividades, onde os conteúdos são estudados”. Sendo assim, as Unidades de Ensino de Educação Infantil devem se organizar para buscar uma rotina que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças, para sua autonomia e aperfeiçoamento de competências.

Na educação infantil, deve-se respeitar os direitos da criança, promovendo um espaço organizado, adequado e rico em estímulos, planejado e capaz de contemplar as necessidades delas na busca da construção dos saberes e da descoberta do mundo a sua volta. Para que esse trabalho pedagógico na educação infantil aconteça com qualidade, é necessário que ele seja desenvolvido com objetivos. Para Moreno (2007, p. 56), o trabalho pedagógico na Educação Infantil expressa-se na organização curricular que, inclui a organização do tempo, do espaço, das rotinas de atividades, dos materiais disponíveis, isto é, na prática pedagógica diária realizada em cada sala de aula ou fora dela ou em outros espaços pedagógicos.

Sendo assim, o trabalho pedagógico na organização do cotidiano das instituições de educação infantil deve favorecer a "[...] vivência e a experimentação, o ensino globalizado, a participação ativa da criança, a magia, a ludicidade, o movimento, o afeto a autonomia e a criatividade infantil" (MORENO, 2007 p. 56).

Conforme analisa Saitta (1998), na proposta pedagógica de trabalho com a Educação Infantil, encontramos elementos únicos que devem ser considerados como conhecimentos primordiais para os profissionais que atuam, para que ela seja construída e aplicada de forma eficaz: as famílias e seus contextos sociais, o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, sobre a sua cultura, sobre infância e sobretudo os cuidados que as envolvem. Cabe ao Coordenador Pedagógico perceber se os docentes que atuam em sua unidade de educação infantil possuem os conhecimentos prévios necessários a essa construção de conhecimento, que também poderá ser apreendido e ampliado dentro da escola por meio da formação contínua oferecida.

Compreendemos a creche como o lócus onde as transformações políticas e sociais atingem de forma latente o público atendido, nesse sentido, o Coordenador Pedagógico que atende a essa etapa deve estar atento à dinâmica de mudanças da comunidade onde a Unidade de Ensino está inserida.

De acordo com Silva (2008), a creche vem se caracterizando ao longo dos anos como um reflexo dos movimentos sociais, um objeto de luta popular por integração urbana. Desse modo,

[...] os movimentos de luta por moradia, transporte público, infra-estrutura dos bairros e a própria luta por creches foram estudados como práticas coletivas desenvolvidas pelas classes populares [...], configurada pela condição dos indivíduos enquanto moradores e consumidores da cidade e determinada pelo conjunto de relações sociais [...] (SILVA, 2008, p. 90).

A creche ainda se configura como o local onde a população com fragilidade social encontra a possibilidade de mudança significativa de papéis sociais dos que por ela são atendidos (SILVA, 2008).

A mudança que ocorreu em 2006, com a Lei Federal nº 11.274, que modificou a LDB, alterou o Ensino Fundamental para nove anos, com a inclusão de crianças aos seis anos. Essa mudança refletiu na organização pedagógica dos profissionais que

trabalham na EI, havendo necessidade de uma reorganização pedagógica e dos currículos (KRAMER, 2006).

A proposta curricular da Educação Infantil deve apontar para uma ação educativa que supra as necessidades de aprendizagem, inserindo os princípios de valores éticos e sociais, considerando a criança em sua totalidade, suas potencialidades físicas e emocionais.

Compreendemos que a questão desta pesquisa é complexa, pois os Centros de Educação Infantil, encontram-se imersos em realidades distintas, que variam de acordo com o contexto social. Dessa forma, o papel do Coordenador Pedagógico na formação contínua realizada na escola, junto ao professor da educação infantil, deve partir dos desafios encontrados frente a sua realidade (GOMES, 2018).

Desse modo, o Coordenador Pedagógico deverá ter um olhar cuidadoso e atento ao movimento do professor, identificando necessidades da prática pedagógica e de forma que essa interlocução o auxilie na organização de ações formativas baseadas nessas observações (GOMES, 2018).

Sendo assim, Gomes (2018) afirma que o Coordenador Pedagógico não poderá ignorar as mudanças sociais que ocorrem onde a escola de sua atuação está localizada, pois essas mudanças modificam as demandas e necessidades da comunidade em relação à instituição escolar, sendo necessária uma adequação das ações pedagógicas ao novo cenário apresentado.

Nesse sentido, entendemos que o pedagogo na função de Coordenador Pedagógico é o profissional dentro da equipe escolar que assume a condição de articulador no contexto da coordenação pedagógica. Ele pode favorecer a orientação das atividades pedagógicas, o planejamento coletivo e a gestão democrática, sempre considerando o Projeto-Político-Pedagógico da unidade de ensino na qual está trabalhando (MALVEDES; AROEIRA, 2017).

O Coordenador Pedagógico deve organizar o seu trabalho a fim de que direcione o olhar do professor que atua na educação infantil para a criança em sua totalidade, levando em consideração suas características físicas e suas potencialidades emocionais no ato do planejamento das ações pedagógicas, apontando para uma

realidade em que as necessidades de aprendizagem sejam consideradas (GOMES, 2018).

Ainda sobre o papel do Coordenador Pedagógico na Educação Infantil, assim como a sua atuação e sua formação, a LDB 9.394/1996, no seu artigo 64, estabelece que:

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

Com base na LDB de 1996, para desempenhar a função de Coordenador Pedagógico, nos Centros de Educação Infantil, os profissionais devem ter a formação específica para tal, sendo pedagogos, ou possuam uma formação equivalente em nível de pós-graduação. Essa formação pedagógica contribui para que esse profissional adquira o conhecimento teórico e prático sobre as questões específicas da educação infantil, constituindo-se um profissional que estará em evidência no desempenho pedagógico das atividades escolares, sendo o agente promotor dessas ações por meio dos docentes, orientando-os e os auxiliando no desempenho de suas práticas (SAITTA, 1998).

Sendo assim, entendemos, como Franco (2008), que a função dos profissionais da Coordenação Pedagógica é como a ação que é manifesta no movimento reflexivo e transformador da práxis docente, para os fins que foram organizados coletivamente. Portanto torna-se responsabilidade do Coordenador Pedagógico da Educação Infantil a articulação de ações que tornem indissolúvel o cuidado e a educação, além de potencializar o afeto nas relações, considerando as especificidades da criança, e valorizar e potencializar o trabalho dos docentes (OLIVEIRA, 2001).

Na esteira dessas questões, é válido reconhecer que o trabalho do Coordenador Pedagógico nos Centros de Educação Infantil sempre dialogou com duas questões: a função de preparação para a etapa educacional seguinte e o trabalho exclusivamente com o cuidado e higienização das crianças (OLIVEIRA, 2001).

Contudo, considerando o cenário dos recentes estudos sobre a educação infantil, a educação de crianças é concebida noutra perspectiva, compreendendo-as como sujeitos e produtores de conhecimento, que carecem de uma educação que atenda

com especificidade suas necessidades e direitos, em que a história da Educação Infantil e a produção da criança e a sua infância sejam consideradas durante o processo (KUHLMANN JUNIOR, 1998, 2004; SARMENTO, 2002; KRAMER, 1986, 2001). Paralelas a isso, as Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006) afirmam quanto aos profissionais que atuam na Educação Infantil:

As professoras e professores e os outros profissionais que atuam na Educação Infantil exercem um papel socioeducativo, devendo ser qualificados especialmente para o desempenho de suas funções com as crianças de 0 a 6 anos. A formação inicial e a continuada das professoras e professores de Educação Infantil são direitos e devem ser asseguradas a todos pelos sistemas de ensino com a inclusão nos planos de cargos e salários do magistério (BRASIL, 2006).

Esse quadro sinaliza que o Coordenador Pedagógico que atua na Educação Infantil deve estar bem preparado com relação a sua formação teórica e prática, de modo a estar bem fundamentado para ressignificar a práxis pedagógica nessa etapa educacional. Por isso, Saitta (1998, p. 117) alerta-nos:

Quem assume esse papel deve, necessariamente, configurar-se como educador-pesquisador e, portanto, como observador participante da dinâmica do grupo operativo, garantindo a si e aos outros a possibilidade de refletir sobre a experiência e de generalizá-la, tornando homogêneas as modalidades de pesquisa e elaborando sempre novos instrumentos de pesquisa. O seu profissionalismo deve visar à elaboração de instrumentos culturais e profissionais, não à imposição de soluções, de modo que não se criem problemas de representação e de dependência dos educadores em relação a figura do coordenador.

Além disso, por apresentar um contexto educacional muito específico, no que se refere ao cuidar e ao educar, a Educação Infantil requer um conhecimento especializado sobre a infância para que o trabalho seja realizado de forma que a criança seja reconhecida e respeitada como sujeito criança. Nesse cenário, sobre a atuação do Coordenador Pedagógico, destacamos:

Entende-se que a profissionalidade específica da coordenação pedagógica em creches e pré-escolas está relacionada à ação do coordenador pedagógico junto aos professores, crianças e famílias, tendo como referência seus conhecimentos sobre criança, infância, desenvolvimento infantil e E.I, suas competências e sentimentos (PEREIRA, 2015, p. 07).

O Coordenador Pedagógico possui a competência de coordenar o tempo/espço da Formação Contínua que acontece na escola, com a finalidade de que as atividades pedagógicas sejam levadas à reflexão pelos docentes. Todavia essa não é uma ação isenta de neutralidade, ela é permeada pelos projetos existentes, no coletivo ou no individual, resistência e adesão. Esses elementos são necessários para que a

formação se constitua como um movimento indetermiado pelos envolvidos no processo (DOMINGUES, 2013).

Ao abordarmos sobre o Coordenador Pedagógico e sua atuação na educação infantil, não podemos ignorar a contribuição dos debates sobre como as crianças produzem cultura, como deve ser conduzida a socialização infantil e como suas concepções devem ser consideradas na formação contínua dos profissionais que atuam nesse contexto. Essa intencionalidade na Formação Contínua, a articulação entre a teoria e a prática, deve ser provocada pelo Coordenador Pedagógico. E, para tal função, ele deve estar preparado para conduzir as atividades, observando as propostas curriculares do sistema de ensino no qual está inserido (GOMES, 2018).

Nesse sentido, no trabalho com as crianças pequenas encontramos elementos únicos que o compõem: o contexto social das famílias, conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e os cuidados que os envolvem. Dessa maneira, o Coordenador Pedagógico tem o papel de garantir a organização das ações, a fim de que elas observem o princípio educacional que a legislação estabelece (SAITTA, 1998).

Domingues (2013) afirma ainda que, assumindo o papel de liderança da equipe e tomando o seu lugar de formador em serviço, o Coordenador Pedagógico necessita observar a sua forma de conduzir o projeto formativo, pois, se a postura desse Coordenador for a de apenas controlar e não conduzir e mediar as ações, o clima dentro da equipe pode se tornar desfavorável ao debate e à reflexão.

A partir do momento em que a Educação Infantil se tornou parte da Educação Básica, a partir da LDB/96, tem sido alvo de debates sobre educação de qualidade nas Unidades de Ensino que atendem crianças de 0 a 6 anos. O Parecer CNE/CEB nº 05/09 e as Novas Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil definem como a Educação Infantil deve ser concebida nas propostas pedagógicas nas escolas.

A proposta pedagógica das Instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2009a, p. 2).

Sendo assim, esclarece-se como deve ser a proposta pedagógica das Unidades Escolares de Educação Infantil. No artigo 3º do mesmo documento, encontra-se a definição de currículo para a Educação Infantil como:

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico, e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009b, p.1).

Entendemos, com Oliveira (2001, p. 2), a criança como o centro das decisões com relação ao currículo. Essa concepção parte do pressuposto de que:

As formas como as crianças, nesse momento de suas vidas, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiares, devem servir de referência e de fonte de decisões em relação aos fins educacionais, aos métodos de trabalho, à gestão das Unidades e à relação com as famílias.

Hoje, a Educação Infantil é reconhecida devido ao valor que possui para o desenvolvimento das crianças, além do impacto dessa etapa para sua vida escolar posterior, uma vez que

Pesquisas sobre o desenvolvimento humano, formação da personalidade, construção da inteligência e aprendizagens nos primeiros anos de vida apontam para a importância e a necessidade do trabalho educacional nesta faixa etária. Da mesma forma, as pesquisas sobre produção das culturas infantis, história da infância brasileira e pedagogia da infância, realizadas nos últimos anos, demonstram a amplitude e a complexidade desse conhecimento (BRASIL, 2006, p. 7).

Em razão da Educação Infantil ter uma história recente como etapa da Educação Básica, a formação dos seus educadores precisa traduzir os princípios declarados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs (BRASIL, 2010) para que o caráter assistencialista seja superado. Desse modo, reconhecemos que

O cotidiano dessas unidades, como contextos de vivência, aprendizagem e desenvolvimento, requer a organização de diversos aspectos: os tempos de realização das atividades (ocasião, frequência, duração), os espaços em que essas atividades transcorrem [...] os materiais disponíveis e, em especial, as maneiras de o professor exercer seu papel (organizando o ambiente, ouvindo as crianças, respondendo-lhes de determinada maneira, oferecendo-lhes materiais, sugestões, apoio emocional, ou promovendo condições para a ocorrência de valiosas interações e brincadeiras criadas pelas crianças etc.). Tal organização necessita seguir alguns princípios e condições apresentados pelas Diretrizes (OLIVEIRA, 2001, p. 4).

Essas especificidades da infância nos remetem à reflexão sobre o atendimento das crianças nos espaços escolares, a sua estruturação, a disponibilidade de materiais, as práticas pedagógicas e suas metodologias, questões importantes para serem tematizadas na Formação Contínua ofertada aos professores que atuam na Educação Infantil.

O compromisso com a organização da vida escolar na infância necessita de profissionais qualificados e preocupados, que produzam uma ação pedagógica “[...] pautada em práticas específicas relacionadas ao cuidado com as características das crianças, à ludicidade, à estética, e à ética das relações entre adultos e crianças e entre os pares tão importantes nessa fase da vida” (BARBOSA, 2009, p. 89) .

Compreendemos que a atividade docente na educação infantil precisa ser constituída por meio de práticas pedagógicas em que são respeitadas as necessidades e particularidades da faixa etária da criança, refletindo sobre as suas características e necessidades educativas, abandonando as práticas generalistas que são vazias em seus objetivos e não respeitam as peculiaridade de cada nível de escolarização dentro da Educação Infantil, tornando-se muitas vezes sem sentido para as crianças (BARBOSA, 2009). Com essa perspectiva, assumimos que

É imprescindível, no dia a dia com as crianças pequenas, criar oportunidades para que as professoras possam refletir sobre a intencionalidade educativa dos seus afazeres, tendo em vista romper tanto com práticas excessivamente adultocêntricas, diretivas esvaziadas de sentido, quanto com práticas que “abandonam” as crianças a si mesmas (BARBOSA, 2009, p. 88).

O profissional que atua na Educação Infantil constrói seus conhecimentos profissionais também no movimento constante de Formação Contínua dentro da escola, a partir de um processo reflexivo sobre as práticas cotidianas na construção de uma proposta de trabalho que considere as especificidades desta etapa.

Nessa direção, o papel do Coordenador Pedagógico nos Centros de Educação Infantil está relacionado à necessidade se ter um profissional que, por meio de sua coordenação, contribua e participe com a Formação Contínua dos professores, levando-os à reflexão sobre todas as ações pedagógicas (GOMES, 2018).

Sendo assim, compreendemos que um Centro de Educação Infantil em que o Coordenador Pedagógico potencializa os espaços/tempos, a organização escolar, a

reflexão sobre as práticas pedagógicas, em que propõe, acompanha e indaga efetivamente o trabalho, terá maior êxito na proposta da educação infantil, bem como no desenvolvimento das crianças e na oferta de uma educação que se comprometa com a formação de um sujeito crítico e com a Formação Contínua de seus profissionais.

## CAPÍTULO V

### O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE SERRA/ES: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, apresentamos um diálogo com os dados de campo e os referenciais teóricos, situando o cenário em que esta pesquisa se contextualiza, bem como as formulações produzidas com base no diálogo com depoentes deste estudo e interlocução com conceitos e reflexões teóricas fundantes desta dissertação.

Com o advento da Covid-19, as unidades públicas de ensino do município de Serra-ES foram convocadas a reorganizarem o trabalho pedagógico remotamente. Se, por um lado, esse contexto impacta a realidade social de muitas famílias, por outro, desafia os profissionais escolares a ressignificarem seus saberes-fazeres docentes, para, então, auxiliarem esses familiares na mediação das ações educativas planejadas pela escola e a serem desenvolvidas no ambiente familiar.

Nesse ínterim, foi realizado um Grupo Focal, no mês de julho de 2020, por meio de uma reunião remota pela plataforma Google Meet. Participaram do encontro virtual cinco coordenadores pedagógicos atuantes no município investigado, pertencentes ao quadro estatutário do magistério. O encontro durou quatro horas e buscou lançar uma escuta sensível a esses profissionais, a fim de ouvir considerações acerca dos questionamentos relacionados a esta pesquisa.

Dessa forma, realizamos o grupo focal *on-line* e, após a transcrição e leitura dos dados, começamos o processo para a organização deles. Identificamos os temas mais recorrentes nas falas dos depoentes, sendo possível organizar as seguintes categorias:

- a) O papel do Coordenador Pedagógico.
- b) A coordenação pedagógica, os desafios formativos no contexto da instituição escolar de educação infantil.
- c) Perspectivas e propostas para a Formação Contínua do Coordenador Pedagógico.

As análises das falas do grupo focal foram realizadas considerando todo o grupo, evitando-se priorizar indivíduos ou uma opinião, para que “[...] nem os indivíduos,

nem o grupo como um todo se constituam unidade de análise separável [...]” (GATTI, 2012, p. 49).

Para a preservação da identidade dos participantes, situamos os Coordenadores Pedagógicos com números de identificação. Nas seções a seguir, apresentamos os principais registros e reflexões com base na discussão teórica e diálogo com as falas dos Coordenadores Pedagógicos pesquisados, que foram organizadas conforme as categorias temáticas identificadas.

### 5.1 O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Considerando a manifestação dos participantes, identificamos que as concepções desses Coordenadores Pedagógicos não se constituem num vazio prático, mas são carregadas de intencionalidade e, portanto, de concepções teóricas. Por isso, é importante conhecê-las, pois a partir das concepções adotadas, as práticas pedagógicas do Coordenador Pedagógico podem produzir processos de inclusão ou de dominação, excluindo os docentes do processo pedagógico, ao invés de se tornarem inclusivas (FRANCO, 2015).

Mas, afinal, o que temos a dialogar sobre a atuação do Coordenador Pedagógico, sobre as suas principais atividades e sobre as suas principais demandas profissionais, bem como pontos fortes e pontos fracos desse contexto?

Considerando a análise dos depoimentos de Coordenadores Pedagógicos, identificamos que os participantes desta pesquisa concebem que a sua atividade profissional é forjada no contexto da Unidade Escolar, como lócus de seu campo de atuação. Os depoentes destacam como fator relevante para a construção dessa ação profissional a produção de um trabalho coletivo com sua equipe de trabalho, de modo a contribuir efetivamente para a aprendizagem dos educandos. Nas palavras de um dos participantes:

É na escola que vamos sempre fazendo essa conexão com as questões teóricas, as questões práticas e a gente vai seguindo nesse aprendizado. Mas a gente precisa, também, não é só cair na escola e aprender lá, a gente precisa também ser tirado da escola e, pera lá, vamos refletir sobre isso aqui, como é que todo mundo tá vivendo isso? como é que isso tá chegando na escola? (Coordenador 04).

Além disso, a constituição do papel do Coordenador Pedagógico escolar, segundo a fala dos participantes, perpassa a construção da liderança que o cargo exige e experiência em sua atuação.

[...] de vestir a capa, porque é sim uma liderança, é um papel importante, ele tem que se colocar nessa posição sim de se for para bater boca com o diretor para garantir esses momentos pedagógicos, precisa se for... porque esse papel é dele. Não é do diretor, nem do coordenador e nem de ninguém que está em funções diferentes (Coordenador 02).

Na direção do que os depoentes argumentaram, com base na pesquisa de Zumpano (2010), podemos identificar o Coordenador Pedagógico da Educação Infantil como um profissional que assume um importante papel de articulador dentro da escola. Além de ser responsável pelas ações formativas de sua equipe, que acontecem no horário de trabalho, ele também é o responsável pela dinâmica das ações pedagógicas, contribuindo para que a sua equipe envolva-se com processos que contribuam para o desenvolvimento educacional de seus alunos, assim como o andamento das ações ligadas ao planejamento do trabalho educativo.

Entendemos, ainda, que o desenvolvimento profissional do Coordenador é constituído durante a sua caminhada profissional, acadêmica, com as histórias de vida, experiências, em grupo, em sociedade e saberes produzidos no contexto escolar. Nesse sentido, identificamos que parte dos Coordenadores Pedagógicos participantes entendem que a construção da atividade profissional Coordenador é fruto de um percurso formativo que perpassa da formação inicial até a produção de práticas profissionais no contexto da escola. Nesse cenário, o depoimento descrito a seguir destaca que

[...] a formação continuada é fundamental porque de fato a gente não vai aprender tudo que a gente precisa na graduação, até porque eu penso que esse não é o objetivo da graduação. Ela dá uma base, mas a nossa formação, do professor e do pedagogo, ela vai continuar na nossa prática profissional, no dia a dia, com a experiência da escola (Coordenador 04).

Nesse contexto de atuação, os Coordenadores depoentes destacam alguns desafios, um deles é estarem vinculados à rede municipal de educação infantil como um profissional "itinerante", ou seja, aquele que não possui um posto de trabalho fixo, e por isso, encontra dificuldades em estabelecer o ritmo de trabalho que a função exige. Na esteira dessas questões, um dos participantes declara:

E o que eu percebo dos pedagogos, nós temos aí duas... eu posso separar em dois blocos: nós temos os profissionais efetivos, que já atuam dentro da rede e conhecem a legislação ou deveriam conhecer. Mas a experiência que eu tive com os efetivos é que eles conhecem realmente a legislação da Serra, então eles já chegam e tocam o barco, no sentido de organização de formação continuada, que aí eu quero falar depois, porque são dois movimentos na Serra, nas suas atribuições. Quem chega bem recente, eu já tive experiências de ter pedagogo que diz ter experiência em atuar em outra rede e os que chegaram na escola também contratados que era o primeiro ano de atuação, então esses sofrem muito. Porque eles chegam e não dão conta de absorver realmente tudo que está acontecendo ali naquele momento. Mas a gente entende que é um processo formativo mesmo esse contato com a prática (Coordenador 03).

Sobre o perfil do CP e como ele pode colaborar no planejamento coletivo das ações dos professores, bem como pode contribuir para organizar ações que articulam a teoria e a prática com o seu grupo, o Coordenador 01 afirma:

[...] eu falei isso um dia na formação e quase apanhei, mas um articulador mesmo, um mediador ali naquele espaço, e ele precisa se ver assim. E quando eu entrei na Serra, eu nunca tinha dado aula, nunca tinha trabalhado, então assim, eu tive oportunidade de ter bons pedagogos com essa articulação e essa mediação. Que brigavam por conta de coisas bem... bem... que parecem bobas, mas depois eu vi que não era tanto assim de colocar o PLs germinados, tentar colocar o maior número de professores para pensar junto, tentar fazer uma articulação entre o primeiro, segundo, terceiro ano para a gente poder discutir algumas demandas.

A afirmativa do Participante 01, leva-nos a refletir sobre como o Coordenador pode ser um potencial articulador e orientar processos de organização pedagógica coletiva que considerem melhorias para os processos de ensino aprendizagem de sua equipe docente. Nessa perspectiva, ressaltamos a relevância desse profissional na instituição escolar, como afirma Libâneo (2004, p. 24):

[...] são necessários pedagogos. Pedagogos para vários campos educacionais. Mas principalmente pedagogos escolares, com competência para coordenar e fazer funcionar uma escola interdisciplinar, coletiva, propondo e gerindo o projeto pedagógico, articulando o trabalho de vários profissionais, liderando a inovação. Um pedagogo escolar que saiba fazer a produção da teoria e da prática através da própria ação pedagógica.

Sobre essa inferência, destacamos, ainda, assim como Franco (2008), que é fundamental ao CP se perceber como o profissional que produzirá a articulação crítica entre o contexto e os seus personagens, entre o ser e o fazer educativo, num processo que seja ao mesmo tempo formativo e emancipador; crítico e comprometido.

Sendo assim, o Coordenador Pedagógico, ao atuar como um agente profissional em defesa do fortalecimento da unidade entre teoria e prática, produz na sua própria ação pedagógica ações de planejamento e avaliação coletivos, contribuindo para a reflexão sobre a práxis dos docentes de sua equipe.

Outro aspecto mencionado por um dos respondentes que atua como Coordenador Pedagógico são os processos de comunicação e relacionamento interpessoal com a sua equipe. Nas palavras do Coordenador 02, o trabalho pedagógico e administrativo ao ser estabelecido com sua equipe pode ser ampliado, ou apresentar dificuldades, a depender do contexto dos relacionamentos estabelecidos. Desse modo, o depoente afirma:

[...] eu conseguia trabalhar muito bem com aquele grupo de profissionais, porque a gente tinha já essa relação construída. Então eu acho que no nosso caso é muito importante ter uma relação com o CTA<sup>5</sup>, porque o CTA que vai fazer todas essas articulações que vocês trazem, dos turnos da escola, ações mesmo para além da sala de aula, a gente demanda do CTA ou para qualificar o que acontece na sala de aula com recursos, com tudo isso. Mas se eu não construo uma relação de trabalho bacana com o professor, aí o meu trabalho está todo comprometido (Coordenador 02).

Conforme reiteram Malvedes e Aroeira (2017, p. 34), o diálogo é uma constante necessária no trabalho do Coordenador Pedagógico, uma vez que poderá potencializar o trabalho coletivo. Assim,

Na esteira dessas diversas demandas, cabe ao coordenador pedagógico garantir um espaço de diálogo, fortalecendo, assim, a vitalidade projetiva dos atores sociais na luta por uma educação de qualidade e primando pela superação dos obstáculos que inviabilizam as ações coletivas.

Compreendemos também, com base nas falas dos Coordenadores Pedagógicos, que a realidade escolar é carregada de uma diversidade de demandas e que isso, às vezes, depõe como um ponto de fragilidade nessa função profissional. Como afirma o Coordenador 03:

[...] a nossa demanda no CMEI de pedagogo é 1001, é coordenador, eu tenho que ficar ali olhando o refeitório, a parte da merenda deles, do desjejum, do almoço, é na saída. Eu dou a entrada, eu dou a saída das crianças. Se alguém se machuca eu que tenho que ligar pra mãe (Coordenador 03).

Sobre essas questões, ao recorrermos a Placco (2010), entendemos que é preciso dar uma atenção cuidadosa à forma como são organizadas as demandas diárias

<sup>5</sup> O Participante 02, ao citar CTA, está referindo-se ao Corpo Técnico-Administrativo.

desse profissional, uma vez que, quando desordenadas, podem não contribuir para avanços no trabalho pedagógico e dinâmica de suas atividades na escola. Por isso, é importante lembrar que:

O cotidiano do coordenador pedagógico ou pedagógico-educacional é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética ...[...]. Refletir sobre esse cotidiano, questioná-lo e equacioná-lo podem ser importantes movimentos para que o coordenador pedagógico o transforme e faça avançar sua ação e a dos demais educadores da escola (PLACCO, 2010, p. 47).

Outro aspecto que identificamos é que parte do Coordenadores que responderam às questões direcionadas durante o grupo focal, aponta a experiência na função como um fator potencial para a condução do processo de articulação dentro das Unidades Escolares. Desse modo, um dos participantes afirma:

Às vezes chegam as pedagogas da tarde e elas querem ser ríspidas, não sabem tratar direito um pai, o cuidar com aquela criança, não é gente? Porque o cuidar da educação infantil, a primeira coisa é o cuidar, o pai tem que saber, ele tá entregando aquela criancinha ali, o bebezinho dele, o nenenzinho de dois aninhos tá na sua mão. Então se você não souber como tratar, como falar, dar um recado, insistir em alguma coisa, eles partem para a ignorância mesmo (Coordenador 04).

Essa declaração nos convida a refletir sobre as questões relacionadas ao Coordenador Pedagógico e como a sua atuação profissional pode estar relacionada às concepções que ele possui sobre criança, escola e educação infantil, já que essas percepções sustentarão encaminhamentos e orientações com a sua equipe de trabalho, bem como decisões no âmbito coletivo.

Na Educação Infantil, o cuidar e o educar são indissociáveis e significam a garantia da proteção, o bem-estar e a segurança das crianças, dando atenção às suas necessidades físicas, afetivas, sociais, cognitivas, priorizando o planejamento de espaços que estimulem sua imaginação e agucem sua curiosidade. Diante disso, é importante que o Coordenador Pedagógico exercite uma reflexão crítica com relação ao ato educativo, contribuindo para os processos educativos infantis, possibilitando reflexões com a sua equipe, que deem oportunidade para a construção do conhecimento, considerando as especificidades e potencialidades da criança.

O Coordenador Pedagógico que atua na Educação Infantil, necessita, portanto, de sólidos processos de Formação Contínua que lhe favoreça pensar e analisar o seu

ambiente de trabalho, bem como os saberes que mobiliza nas suas práticas profissionais. Esse processo, como dialoga Placco e Silva (2000, p. 27), precisa ser

[...] complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo.

Diante disso, não se pode ignorar que o Coordenador Pedagógico, ao atuar na Educação Infantil, precisa reconhecer e considerar análises sobre as especificidades do trabalho docente de sua equipe de trabalho e das aprendizagens infantis, articulando reflexão sobre a teoria e prática, concepções, metodologias e objetivos que compõem o trabalho com bebês e crianças.

A constituição de um formador, porém, é complexa e processual e implica em formação e autoformação, segundo dialoga Pelissari (2007, p. 7):

[...] constituir-se formador é processual, o que significa entre outras coisas, tempo, investimento pessoal e disponibilidade para rever-se. Aprender novas formas de ensinar professores pressupõe tempo para testá-las, avaliar seus efeitos, realizar ajustes, reavaliá-las.

Compreendemos que essa dimensão de formador do Coordenador Pedagógico, assume extrema relevância nos processos de organização e mediação da formação continuada de sua equipe de docentes. Por isso, o Coordenador Pedagógico que atua na educação infantil necessita também de estar em constante processo de Formação Contínua. Nesse contexto, essas ações poderão favorecer o Coordenador Pedagógico a refletir sobre os dilemas, bem como em novas possibilidades para a construção de práticas pedagógicas infantis que reconheçam o educar, o cuidar e o currículo para a educação infantil.

Na próxima seção, ampliamos o diálogo sobre essas questões, ao tratarmos da categoria: A Coordenação Pedagógica, os desafios formativos no contexto da instituição escolar de educação infantil.

## 5.2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, OS DESAFIOS FORMATIVOS NO CONTEXTO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme identificamos nas falas dos depoentes, os Coordenadores Pedagógicos que participaram da pesquisa destacam aspectos potenciais sobre suas atribuições, mas ressaltam as dificuldades e as demandas que se fazem necessárias no aspecto de sua Formação Contínua.

Há nesse contexto uma angústia por parte dos participantes diante de múltiplos fazeres, que não estão incluídos na sua atividade articuladora e formadora, desafiando o seu exercício profissional nesse cenário educacional. Sula (2016, p. 54) aborda sobre esses desafios e menciona alguns outros fatores intervenientes:

Somadas a essas considerações, emergem as urgências do cotidiano escolar e as suas fragilidades dos sistemas de ensino que não sustentam condições apropriadas para o exercício da prática profissional. A falta de funcionários, o excesso de burocracia, a necessidade de conter conflitos, a constância das interrupções, que muitas vezes levam os coordenadores à sensação de impotência [...].

Os CPs participantes compreendem a importância da sua função dentro dos Centros Municipais de Ensino Infantil de Serra/ES, porém as falas apontam uma preocupação com relação as suas atividades pedagógicas estarem sendo comprometidas pelo exercício de outras funções exercidas no âmbito da unidade de educação infantil. Nessa direção, os participantes declaram que

E uma das coisas que me preocupa é justamente o fato de na educação infantil o pedagogo exercer também a função de coordenador e como vocês trazem, às vezes, nem só isso, ele é o coordenador, ele é o porteiro, ele é a secretária, ele é... o que eu conheço da Serra nesse período que eu tô, acho que não é só no CMEI de vocês, eu escuto muito isso, então eu acho que essa é uma realidade da rede. E é muito complicado a gente dar conta das atribuições pedagógicas tendo tantas outras funções para exercer (Coordenador 03).

Mas fica muito difícil quando a gente tem um profissional que precisa se ocupar ali também das coisas que são mais urgentes, obviamente a entrada e a saída é emergencial, o recreio, o intervalo é emergência, o menino machucou isso é emergência, isso tudo vai passar na frente do planejamento e vai passar na frente da formação, sem dúvida nenhuma. A questão da formação na escola é uma coisa que a gente não tem muito para onde correr, eu acho que a gente precisa começar, a gente pensando enquanto na Secretaria de Educação, a gente enquanto profissional precisa cobrar e a Secretaria lidar com a formação de forma mais sistemática mesmo (Coordenador 02).

A todo momento você tem que parar para fazer um cadastro de reserva, a todo momento você tem que parar para fazer uma matrícula. Então, às vezes, a gente marca uma reunião ou de planejamento mesmo com os professores e a gente não consegue sentar com eles, porque é a todo momento alguém batendo no portão e a gente para. Parece que o nosso trabalho não flui (Coordenador 01).

Os Coordenadores Pedagógicos entrevistados, de modo geral, identificam que a rotina dentro dos Centros Municipais de Educação Infantil pode ser extenuante e muitas vezes improdutiva em relação à formação de seus docentes. Nesse sentido, entendemos, como Placco (2004), que, para que haja produtividade em meio a tantas demandas, é necessário um planejamento estruturante para que o trabalho tenha êxito.

Placco (2004) defende, ainda, que é necessário que os Coordenadores Pedagógicos estabeleçam espaços no seu dia para criar momentos de atuação. Sendo assim, a autora apresenta quatro elementos que orientam o CP a estruturar seu dia a dia: importâncias, rotina, urgências e pausa.

- a) importâncias – atividades previstas no Projeto Político-Pedagógico da escola, tendo em vista a atender as metas a longo, médio e curto prazo. Para os projetos que visam a mudar a situação presente;
- b) rotina – direcionam-se para o funcionamento do cotidiano, para as normas reguladoras do processo de decisão, para a manutenção de procedimentos e de recursos de trabalho;
- c) urgências – referem-se a atividades decorrentes da dinâmica da escola e de necessidades emergentes, assim as urgências direcionam-se a atender aos problemas-situações que não são previstos pelo processo de decisão ação;
- d) pausa – destinam-se ao atendimento das necessidades individuais do sujeito, como descanso, férias, ações descomprometidas com os resultados. São os compromissos com a humanização do trabalho (PLACCO, 2004, p. 48-49).

Portanto, a partir dessas possibilidades, entendemos a importância de a organização do trabalho do coordenador pedagógico prever espaços para que os elementos - importância, rotina, urgência e pausa – transformem os processos de formação produtivos. O Coordenador 02 exemplifica como tem desenvolvido essa disposição em sua rotina de trabalho:

E esse momento no final que todo dia se a gente tentar se organizar lá no nosso CMEI a gente faz... a gente tenta não passar de 11h30 de manhã e à tarde 17h30, tenta evacuar a escola o mais rápido possível para que a gente consiga sentar de pelo menos 11h10 até 11h30, 11h35 e à tarde também o mesmo movimento. E eleger um dia, porque lá a gente vai também desenvolver a formação continuada na escola e a gente realiza uma escuta sensível com os professores, a gente vai percebendo quais demandas que têm fragilizado a nossa prática durante o ano que a gente

precisa discutir, relacionando essa relação entre teoria e prática. E aí os próprios professores vão colocando as demandas e a gente transforma isso em palestras que os próprios professores mediam, a gente registra em ata, é uma formação colaborativa onde a gente envolve todos que queiram participar (Coordenador 02).

Sobre isso, é preciso reconhecer que o Coordenador Pedagógico é um profissional que possui demandas relacionadas à gestão, planejamento, rotinas e espaços, à organização de processos formativos que constituem a sua atividade profissional na escola. Por isso, entendemos que as atividades formativas para o Coordenador Pedagógico devem considerar questões específicas desse cenário de atuação, enfatizando o compromisso social e profissional com as crianças. Nessa perspectiva, parafraseando o que afirma Domingues (2009, p. 121), pensamos que, também para o Coordenador Pedagógico,

A formação contínua centrada na escola possibilita que se tomem elementos da experiência [...] e das necessidades da história da escola local como referência para a reflexão, caracterizada pela diversidade de propostas formativas ancoradas na multiplicidade de escolas existentes.

No que se refere à Formação Contínua do Coordenador Pedagógico, os participantes desta pesquisa avaliam a necessidade de serem protagonistas nesse processo, uma vez que conhecem as suas reais dificuldades e potencialidades, conforme relata o Coordenador 04:

[...] não existe outra possibilidade senão a gente ter no nosso calendário escolar dias para estudo dentro da escola a partir da necessidade da escola de formação. A gente que tá dentro da escola, a gente sabe aquilo que tá precisando estudar, se debruçar e até mesmo quando a gente pode fazer isso com quem a gente tem na escola, quando a gente precisa chamar alguém de fora para poder dialogar com a gente. Eu acho que isso é extremamente necessário (Coordenador 04).

Outro aspecto observado pelos participantes é que os espaços formativos no âmbito da escola, designados pela Secretaria de Educação de Serra/ES, nem sempre dialogam com as necessidades específicas para a Educação Infantil. Nesse sentido, o participante 03 registra:

Na verdade, essa formação na escola é riquíssima, gente, se você pega mesmo a organização dela, ela é muito rica para esse estudo dentro da escola, um estudo que vem da escola. Mas ele mal administrado, porque até mesmo quem está na coordenação do CDFN, não dialoga com a gerência de formação, vocês entenderam? Um é coordenado pela Comissão de Desenvolvimento Funcional, um é coordenado pela gerência de formação. E assim, é de um potencial tão grande esse estudo realizado na escola e a gente assiste assim, uma escola faz um estudo só com os

efetivos, os contratados vão embora, outra escola faz um estudo com todo mundo, não só os efetivos, todo mundo tem que participar (Coordenador 03).

Além disso, os Coordenadores Pedagógicos apresentaram preocupação com a organização dos momentos formativos, conteúdos, pauta formativa e a divisão do tempo pedagógico. Sobre isso, Placco, Almeida e Souza (2011) sugerem urgência no investimento em formações específicas para os Coordenadores Pedagógicos, para que tenham conhecimento teórico necessário para fundamentar as concepções educacionais e as suas práticas e dos docentes. Para tanto, os autores sugerem um currículo de formação que contemple:

[...] habilidades relacionais, estratégias de formação e de ensino, construção e gestão de grupo, domínio de fundamentos da educação e áreas correlatas, questões atuais da sociedade e da infância e adolescência (aprendizagem e desenvolvimento). Esse tipo de formação poderia contribuir para a constituição de um CP aberto à mudança, ao novo, ao outro e à própria aprendizagem, capaz, portanto, de não só promover, mas de pensar, planejar e desenvolver a formação continuada de seus professores na escola (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 283).

Nesse mesmo sentido, Imbernón (2000) afirma que a formação transcende a atualização científica, pedagógica e didática para se transformar em um espaço de participação, reflexão e formação, de modo que os profissionais aprendam a conviver com as mudanças e as incertezas. Essa perspectiva valoriza mais as aprendizagens e as habilidades dos participantes e menos os conteúdos e as técnicas nas formações.

Entendemos que o Coordenador Pedagógico, ao passar por processos como esse, poderá ter melhores condições de assumir o papel de mediador, podendo auxiliar na reflexão e mobilização de saberes e trocas, no estabelecimento de espaços coletivos que possibilitem a interação e o desenvolvimento de professores de sua equipe. Além disso, ao vivenciar esse processo de Formação Contínua, o Coordenador Pedagógico também poderá estar mais bem preparado para o diálogo sobre as dificuldades e dilemas de sua equipe de docentes, construindo possibilidades coletivas para essa realidade. Sobre a discussão dessa questão, ateremos nossa atenção na seção a seguir.

### 5.3 PERSPECTIVAS E PROPOSTAS PARA A FORMAÇÃO CONTÍNUA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Conforme os depoimentos dos participantes desta pesquisa, é urgente reconhecer a potencialidade de trabalhos relacionados à Formação Contínua do Coordenador Pedagógico que atua na unidade escolar de educação infantil. Nesse contexto, o diálogo desenvolvido por meio do grupo focal destacou como principais possibilidades:

- Formação  
o Contínua para os coordenadores pedagógicos sem experiência;
- Formação  
o Contínua que nasça do coletivo, das demandas dos próprios coordenadores;
- Formação  
o Contínua que seja ressignificada a partir da escola.

A Formação Contínua do Coordenador Pedagógico, tal qual a formação de professores, é um processo que se dá a longo prazo, continuamente, constituindo um exercício da reflexão crítica sobre o seu fazer, em seu contexto de atuação, considerando suas necessidades e expectativas. A atividade da Coordenação Pedagógica, conforme já mencionado ao longo deste estudo, é marcada pela complexidade na qual a escola está submersa, exigindo multitarefas desse profissional: articulador do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola; formador de professores; transformador, no sentido de ajudar o professor a ser reflexivo em sua prática.

Realizar o trabalho de formação na escola de forma crítica e reflexiva exige do coordenador a consciência dos inúmeros fatores determinantes desse trabalho e a assunção de uma posição de liderança, aspecto esse destacado como atributo da coordenação, o que implica o desafio de construir uma formação sólida, afinada com a complexidade e a diversidade das situações pedagógicas na escola. Para tanto, as formações inicial e continuada não podem estar alicerçadas numa perspectiva instrucional, baseada em prescrições e orientações, e precisam estar organizadas para ampliar as expectativas e concepções desse profissional, para que atue em qualquer situação (DOMINGUES, 2014, p.160).

Ao analisarmos sobre o tema Formação Contínua para os Coordenadores Pedagógicos desta pesquisa, dialogamos sobre os processo vivenciados por esses

profissionais, no âmbito da rede municipal de Serra-ES, partindo dos seguintes questionamentos: Quais as potências e desafios na Formação Contínua para o Coordenador Pedagógico na Educação Infantil? Que ações formativas podem ser consideradas no fortalecimento de processos de Formação Contínua do Coordenador Pedagógico?

Diante dessas indagações, em um primeiro momento, os Coordenadores Pedagógicos destacaram a necessidade de se ter uma Formação Contínua que contemple os profissionais com pouca ou nenhuma experiência, para que eles se sintam mais bem preparados e seguros no desenvolvimento de sua função. Nessa direção, os depoentes afirmam:

[...] eu acho que assim, a formação continuada é fundamental porque de fato a gente não vai aprender tudo que a gente precisa na graduação, até porque eu penso que esse não é o objetivo da graduação. Ela dá uma base, mas a nossa formação, do professor e do pedagogo, ela vai continuar na nossa prática profissional. Ali a gente vai sempre fazendo essa conexão com as questões teóricas, as questões práticas e a gente vai seguindo nesse aprendizado. Mas a gente precisa também, não é só cair na escola e aprender lá, a gente precisa também ser tirado da escola e “pera lá, vamos refletir sobre isso aqui, como é que todo mundo tá vivendo isso? como é que isso tá chegando na escola?”. Isso para mim foi o que me salvou, porque senão eu acho que eu teria inclusive desistido, porque era desesperador (Coordenador 03).

[...] eu acho fundamental, no meu caso, no meu primeiro ano como pedagoga, uma formação por parte da SEDU até ou da Secretaria de Educação para esse profissional que tá iniciando, esse profissional que está tendo o primeiro contato (Coordenador 01).

Nesse sentido, os Coordenadores Pedagógicos participantes destacam a necessidade desse profissional estudar e recorrer às teorias durante toda a sua vida profissional. Essa necessidade se relaciona ao que destaca Libâneo (2009), ao identificar o Coordenador Pedagógico como um intelectual que irá desencadear processos de transformação, a partir de sua ação, em realidades educacionais.

Outra reflexão presente nos depoimentos dos participantes foi a defesa por um processo de Formação Contínua que contribua para reconhecer os recursos e modos de se desenvolver o processo pedagógico na instituição de educação infantil, destacando-se a necessidade dessa temática ser construída e organizada considerando as demandas dos Coordenadores Pedagógicos. Nesse contexto, o Coordenador 04, explica que

[...] a formação seja pensada a partir da escola, eu acho que isso é fundamental. Mas tô aqui pensando também no coletivo de pedagogos e talvez para esse coletivo de pedagogos seja relevante também para além da formação da escola ter esse outro momento de formação, que a gente tem movimentos diferentes, que é aquele da escola e aquele que o profissional sai também para poder fazer um diálogo pra fora. Então eu penso que esse movimento pro pedagogo é fundamental e que quando a Secretaria de Educação promove formação para pedagogo, dessa que tira o pedagogo da escola e leva lá para a Secretaria também não pode abrir mão dessa questão de que ela precisa ouvir [...] a questão da escuta sensível, é fundamental você ouvir o que aquelas pessoas demandam, até porque senão a formação não tem sentido nenhum. Formação tem que ser... aquilo tem que tocar a gente, tem que mobilizar a gente, tem que envolver, então não pode ser algo totalmente de cima para baixo. Mas eu acho que é possível sim com um pouco de sensibilidade, assumindo também uma perspectiva teórico-metodológica de cunho crítico (Coordenador 04).

Nessa perspectiva, compreendemos que a Formação Contínua dos Coordenadores Pedagógicos pode contemplar percursos que favoreçam a reflexão sobre as suas práticas profissionais e a discussão sobre os pressupostos que a fundamentam, contribuindo para a elaboração de possibilidades e produção de saberes que ajudarão efetivamente o trabalho do Coordenador Pedagógico dentro das Unidades de Educação Infantil.

Nesse contexto, entendemos que “[...] os agentes formadores são mediadores humanos, como também o são as leituras, as circunstâncias, os percursos biográficos, as relações com as outras pessoas” (PEREIRA; PLACCO, 2018, p. 87), considerando, assim, o contexto de atuação de cada um, a relação com a sua realidade e as condições para o exercício de suas práticas.

Os Coordenadores Pedagógicos participantes indicam que o processo de Formação Contínua desses profissionais deve ser significativo, e que para que esse processo atribua valor para o seu desenvolvimento profissional, ele deve ser significado a partir da escola. Domingues (2009, p. 168) corrobora esse argumento, ao afirmar sobre a atuação do Coordenador junto à Formação Contínua de docentes:

[...] a relação entre a formação na escola e o papel articulador do coordenador que tem na prática docente as referências das necessidades formativas, realçadas pelas dificuldades detectadas, tornando-se o mote da reflexão proposta, da busca de alternativas, da troca de experiências que, por sua vez, re-elabora os saberes e reorganiza a prática em prol da aprendizagem dos alunos, que determinará a direção dos processos reflexivos.

Outro tema que identificamos no diálogo com os participantes desta pesquisa é

que a Formação Contínua para os Coordenadores Pedagógicos necessita garantir aspectos que possibilitem a constituição identitária dos participantes, ao mesmo tempo em que o processo conduza ao planejamento da ação formativa, ao desenvolvimento curricular, às mudanças que esperam alcançar, considerando conhecimento didático e pedagógico. Durante o Grupo Focal, os Coordenadores Pedagógicos participantes enfatizaram a importância de se pensar a Formação Contínua direcionada para eles sempre partindo de suas realidades e vivências. Nas palavras do Coordenador 02:

As teorias críticas vão todas apontar para um tipo de formação com a participação dos sujeitos, então eu acho que é possível a Secretaria construir a partir da escuta. Tem coisas que são fundamentais, obviamente, documentos, algumas questões de legislação mesmo, mas tem outras questões que são importantes como entender o pedagogo, quem é, como é o pedagogo na rede da Serra, o que o pedagogo na rede da Serra faz, quais as atribuições. Isso a gente tem documentos também que falam sobre isso, mas muitas vezes a gente encontra profissionais que nunca nem souberam da existência desse documento. “Vem cá, vem aqui com a gente, vamos pensar juntos”. Porque é um momento... é muito próximo daquilo que acontece na escola com os professores, quando tá todo mundo ali discutindo e falando as suas questões, trocando experiências, os pedagogos também têm essa possibilidade de troca de experiência a partir de um mesmo lugar, a partir do lugar do pedagogo da escola (Coordenador 02).

Ao se referirem às especificidades da Educação Infantil, os Coordenadores Pedagógicos destacaram os principais assuntos que são abordados, porém de forma descontextualizada, generalizada. São eles:

- a) orientações a respeito da rotina na Educação Infantil;
- b) orientações sobre a elaboração do plano de ensino;
- c) orientação sobre o planejamento com os professores;
- d) auxílio com a organização de hora atividade extracurricular (almoço e janta);
- e) indicação de bibliografia específica da Educação Infantil do município de Serra/ES, através de um CD.

Nesse sentido, ressaltamos a necessidade de as ações formativas voltadas para o Coordenador Pedagógico, além de propiciarem a aproximação com as rotinas de sua demandas profissionais, ancorarem espaços para o estudo e discussão sobre a sua atividade profissional e compartilhamento de experiências. Sobre isso, os Coordenadores Pedagógicos reconhecem a importância e a complexidade que os

envolve e fazem menção da importância das ações formativas que a Secretaria de Educação promove para eles.

[...] é muito importante esses momentos juntos, dialogando e estudando, a gente aprende muito ouvindo o outro, ouvindo a experiência do outro, eles indicam textos pra gente estudar, nem sempre dá tempo, mas pelo menos eu sei que existe algo que pode me ajudar a resolver e crescer enquanto profissional (Coordenador 02).

Em nossa percepção, as considerações dos Coordenadores Pedagógicos acabam por reafirmar a necessidade de uma Formação Contínua direcionada para as suas especificidades, na medida em que entendemos ser indispensável uma reflexão crítica sobre elas.

Em síntese, as indagações expostas pelos Coordenadores Pedagógicos reforçam a necessidade da reflexão sobre as práticas pedagógicas no contexto da escola, o que poderia ser impulsionado em um processo de Formação Contínua que oportunizasse aos profissionais refletirem, crítica e coletivamente, sobre tais aspectos.

Sendo assim, lançamos olhares sobre o processo de Formação Contínua direcionada aos Coordenadores Pedagógicos, com o intuito de compreender como os profissionais da escola pensam e desenvolvem o trabalho pedagógico voltado para as especificidades da Educação Infantil. Nesse cenário, identificamos a importância dessas ações formativas contemplarem a reflexão na, sobre e pela ação; possibilitar estudos e aprofundamentos teóricos que propiciem ao fazer pedagógico desenvolver a constituição identitária; fomentar o trabalho colaborativo; registrar o processo formativo; contribuir para a autoavaliação; desenvolver estratégias para avaliar e acompanhar os participantes durante a formação.

Nossas reflexões acerca das questões postas partem do diálogo com os estudos sobre o tema e os apontamentos dos Coordenadores Pedagógicos sobre as demandas por eles identificadas no processo de construção da Formação Contínua que tem sido desenvolvida pela Secretaria de Educação de Serra/ES. Entendemos que, quando esses profissionais apresentam as demandas oriundas dos seus processos de Formação Contínua, estão também dizendo sobre as ações efetivamente praticadas nesse contexto educacional.

## CONCLUSÕES

Para sistematizar as considerações sínteses deste estudo e suas principais conclusões, é preciso retomar o problema desta pesquisa: “Quais as potências e desafios na Formação Contínua para o Coordenador Pedagógico na Educação Infantil? Que ações formativas podem ser consideradas no fortalecimento de processos de Formação Contínua do Coordenador Pedagógico?”

Para tanto, recorreremos a uma pesquisa qualitativa que utilizou o grupo focal como instrumento, no formato de um encontro virtual, que se fez necessário devido à pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19). Nesse encontro se reuniram cinco Coordenadores Pedagógicos que trabalham na Prefeitura Municipal de Serra/ES, atuando na Educação Infantil.

Analizamos estudos acadêmico-científicos encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia (IBICT), que enfocam o papel do Coordenador Pedagógico como potência na Formação Contínua dentro de sua Unidade Escolar. Compreendemos com essas pesquisas que a necessidade de formação do Coordenador Pedagógico ganhou espaço nos últimos anos no meio acadêmico no Brasil, devido à importância de seu papel no sucesso do projeto pedagógico escolar.

Com a pesquisa documental, identificamos que o Sistema de Ensino da Prefeitura Municipal de Serra/ES prevê recursos físicos, humanos, estruturais e materiais para conduzir o processo de Formação Contínua de seus Coordenadores Pedagógicos. A Secretaria Municipal de Educação de Serra/ES indica propor anualmente seu plano de formação para os Coordenadores Pedagógicos que atuam na Educação Infantil, mas não foi possível ter acesso a essas proposições.

Por meio dos diálogos produzidos com o grupo focal virtual, tecemos algumas considerações:

- A Formação Contínua constitui-se um espaço privilegiado para que os Coordenadores Pedagógicos fortaleçam o desenvolvimento de sua atividade profissional.

- Os Coordenadores Pedagógicos participantes da pesquisa, desejam/esperam por processos de Formação Contínua que lhes seja realmente significativo.
- A Formação Contínua compõe um momento para os Coordenadores Pedagógicos poderem ler, estudar e pesquisar, além de ser um espaço em que se pode compartilhar e partilhar as práticas do processo pedagógico de forma coletiva.
- A Formação Contínua contribui para a compreensão e reflexão sobre o papel de formador dos Coordenadores Pedagógicos no âmbito das instituições de educação infantil.

Ancorados por um referencial teórico que foi composto por obras voltadas para a área da Educação, enfatizando a Formação Contínua, a Coordenação Pedagógica, a Educação Infantil, recorreremos à produção de Marineide de Oliveira Gomes (2018), Isaneide Domingues (2009), Selma Garrido Pimenta (1999, 2003), Maria Almeida Santoro Franco (2008) e Maria do Socorro Lucena Lima (2001). Com as reflexões desses autores e demais literaturas pesquisadas, reconhecemos os dilemas e os êxitos desses processos formativos, com relação ao Coordenador Pedagógico, assumindo o seu papel de mediador e articulador de ações formativas para os docentes da instituição de educação infantil.

A pesquisa aponta aspectos fundamentais para o desenvolvimento da Formação Contínua da qual o Coordenador Pedagógico é participante, mas também indica alguns desafios para a realização dessas ações, dentre elas: que a formação contínua seja direcionada para as especificidades desse profissional, sendo indispensável uma reflexão crítica sobre elas; o estabelecimento de espaços e tempos para os processos de formação contínua, tomando a escola como ponto de partida.

Nesse sentido, faz-se necessário desenvolver uma proposta multidimensional (que considere as dimensões da práxis do Coordenador Pedagógico, da legislação educacional vigente e do projeto político pedagógico da escola), favorecendo oportunidades de: compartilhar os saberes dos participantes; mapear suas necessidades formativas; considerar as relações interpessoais; estabelecer vínculos entre formador e participantes, para permitir intervenções, diálogo e segurança para expor suas práticas, dificuldades e expectativas; possibilitar a reflexão na, sobre e

pela ação; possibilitar estudos e aprofundamentos teóricos que propiciem ao fazer pedagógico desenvolver a constituição identitária; fomentar o trabalho colaborativo; registrar o processo formativo; contribuir para a autoavaliação; desenvolver estratégias para avaliar e acompanhar os participantes durante a formação.

Consideramos que esteja no centro das fragilidades enfrentadas pelos Coordenadores Pedagógicos que atuam na Prefeitura Municipal de Serra/ES a ausência de uma política pública especificamente voltada para a Formação Contínua para os seus CPs. Assim, compreendemos que essa formação direcionada aos Coordenadores Pedagógicos ainda esteja no campo das possibilidades e, quando as apontamos, estamos considerando o caminho formativo dos Coordenadores Pedagógicos até o ano de 2019, as dificuldades identificadas pela pesquisa, as percepções dos próprios Coordenadores Pedagógicos a respeito de sua Formação Contínua e de sua atuação na Educação Infantil como parte desse processo em construção.

Por fim, apresentamos diretrizes orientadoras para o desenvolvimento de um Plano de Formação Contínua com os Coordenadores Pedagógicos de Serra/ES, fruto da reflexão sobre as necessidades e potencialidades identificadas no diálogo com a discussão teórica e os participantes deste estudo, como possibilidade para a construção colaborativa de um programa de Formação Contínua da rede municipal focalizada nesta pesquisa.

## **PRODUTO TÉCNICO: DIRETRIZES FORMATIVAS E O COORDENADOR PEDAGÓGICO QUE ATUA NO MUNICÍPIO DE SERRA-ES**

Nesta seção, construímos, com base na discussão teórica desta pesquisa e análise das falas dos Coordenadores Pedagógicos, participantes deste estudo, que atuam no município de Serra-ES, sugestões de diretrizes para elaborar uma proposta de Formação Contínua para esses profissionais.

Durante o processo de pesquisa de campo, identificamos que os Coordenadores Pedagógicos foram unânimes em afirmar a necessidade de participarem coletivamente com a gerência de Educação Infantil na construção das ações que envolvem a Formação Contínua que é direcionada a eles, para que sejam contempladas as suas reais necessidades e desafios.

Com base nesse preâmbulo, sintetizamos diretrizes orientadoras que poderão contribuir para a construção coletiva de um projeto de Formação Contínua, num processo de fortalecimento das ações dos Coordenadores Pedagógicos que atuam na Educação Infantil de Serra/ES.

As possibilidades aqui apontadas consideram o contexto dos Coordenadores Pedagógicos, foco desta pesquisa, e toda a sua historicidade no cargo na Prefeitura de Serra/ES. Consideram também os desafios apontados, as necessidades formativas e as contribuições do referencial teórico que sustenta esta pesquisa sobre o papel potencializador da Formação Contínua na profissionalidade dos Coordenadores Pedagógicos.

A autonomia que as Redes de Ensino possuem para construir e implementar planos de Formação Contínua faz com que as diretrizes aqui apresentadas sejam constituídas apenas como uma contribuição quanto à orientação e planejamento de ações formativas para o Coordenador Pedagógico que atua dentro dos Centros Municipais de Ensino Infantil de Serra/ES. Lembramos que, nesse cenário,

Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a

sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena (BRASIL, 2013, p. 18).

O produto aqui apresentado relaciona-se, como uma possibilidade sugerida à Rede de Ensino de Serra/ES na elaboração dos planos de Formação Contínua para os Coordenadores Pedagógicos, com o objetivo de colaborar para uma educação de qualidade, que contribua decisivamente para a construção de uma sociedade mais justa e que oportuniza melhores condições formativas para a ação profissional do Coordenador Pedagógico.

Sobre essas diretrizes, para a sua melhor apresentação, organizamos esse conteúdo em quatro tópicos:

- a) Pressupostos – fundamentos básicos sugeridos à Formação Contínua do Coordenador Pedagógico;
- b) Cenários formativos – conhecimentos que poderão ser tematizados na Formação Contínua dos Coordenadores Pedagógicos;
- c) Organização – aspectos relacionados à orientação na construção dos planos e projetos de Formação Contínua.
- d) Avaliação – possibilidades para o acompanhamento dos processos formativos.

## PRESSUPOSTOS

Para uma atuação sólida e coerente com o projeto educativo assumido e de seu contexto de atividade profissional, é importante que os Coordenadores Pedagógicos participantes das ações formativas reflitam coletivamente, com base nos pressupostos teóricos que sustentam e fundamentam as suas ações.

Conforme as necessidades de aprofundamento teórico, o grupo começará a decidir os temas sobre os quais se debruçará e que pretende ampliar análises e reflexões durante o processo de formação. Desse modo, é importante que, antes da seleção do conteúdo a ser ministrado na Formação Contínua do Coordenador Pedagógico que atua na Educação Infantil, a Secretaria de Educação, em sua Gerência de Educação Infantil, em coparticipação com os Coordenadores Pedagógicos, considerem:

- a) a Formação Contínua como processo a ser desenvolvido e que possua: objetivos, intenções e finalidades bem definidos;
- b) que o processo que envolve a Formação Contínua deve estar relacionado ao contexto e ao desenvolvimento integral dos Coordenadores Pedagógicos;
- c) os aspectos pessoais, sociais e históricos dos Coordenadores Pedagógicos que serão envolvidos na Formação Contínua;
- d) os contextos e condições de trabalho, além de constituírem o espaço da Formação Contínua como o de construção da identidade profissional desse Coordenador Pedagógico;
- e) a Formação Contínua como estudo, pesquisa e desenvolvimento, além da oportunização do processo de reflexão e avaliação das práticas profissionais do Coordenador Pedagógico.

## CENÁRIOS FORMATIVOS

Entendemos que os esforços dos profissionais para com seus processos formativos vinculam-se a interesses comuns do coletivo de profissionais que o integram. Tais interesses costumam emergir a partir de demandas ligadas ao exercício da profissão e tendem a buscar algum tipo de mudança. Nesse sentido, a autorreflexão colaborativo-crítica contribui tanto com os processos de aprendizagem do grupo quanto com as transformações desejadas, a partir da formação e da emancipação dos próprios sujeitos, pois a autorreflexão colaborativo-crítica supera o intento de interpretar as causas de nossas questões e problemas, avançando para a busca de situações que as transformem. Portanto, contribui para que a formação do profissional docente transcenda os limites da técnica e da prática, alcançando uma concepção de autonomia, intelectualidade que permita ao professor transformar sua prática e, conseqüentemente, a educação e a sociedade (ALMEIDA, 2004).

Assim, a Formação Contínua de Coordenadores Pedagógicos deve ter como premissa a organização de ações transformadoras. Tais ações também precisam ser pensadas junto com todos os profissionais do grupo, pois exigem a seleção de estratégias apropriadas para a resolução das questões e situações postas e para a condução da própria prática. Sendo assim, propõe-se que, dentre os temas, conforme as necessidades de os participantes, contemplar-se dentre outras possibilidades temáticas:

#### a) LEGISLAÇÃO

- O direito à educação e a sua historicidade dentro do município de Serra/ES.
- Os objetivos e os fins da educação no âmbito nacional e municipal.
- As políticas educacionais do município de Serra/ES.
- Organização, funcionamento e a estrutura da Rede Municipal de Ensino de Serra/ES.

#### b) GESTÃO ESCOLAR

- Concepção de gestão democrática e a sua historicidade no município de Serra/ES.
- Contribuição e função da equipe gestora dentro das Unidades Escolares.
- A contribuição dos relacionamentos interpessoais para o sucesso do projeto de ensino no âmbito escolar.
- Construção e aplicação dos Projetos Político-Pedagógicos dentro dos Centros de Educação Infantil do município de Serra/ES.

#### c) COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

- A identidade profissional, as funções e atribuições do Coordenador Pedagógico que exerce a função na Prefeitura Municipal de Serra/ES.
- A historicidade dos Coordenadores Pedagógicos na esfera nacional e municipal.
- A Coordenação Pedagógica e suas especificidades na organização do trabalho pedagógico.
- O Coordenador Pedagógico na Formação Contínua dos docentes, responsabilidades e desafios.
- O Coordenador Pedagógico na gestão dos processos pedagógicos como articulador em reuniões de estudo e pedagógicas.
- O Coordenador Pedagógico como mediador entre o docente e o trabalho docente, pois acompanhará a elaboração, a execução e a avaliação do seu trabalho durante todo o processo.

- O Coordenador Pedagógico como corresponsável pelo desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de sua Unidade de Ensino.

#### d) CONHECIMENTOS SOBRE A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

- Concepção de criança, infância e de professor na educação infantil.
- Historicidade da escolarização da Educação Infantil em Serra/ES.
- Características e concepções que norteiam a Educação Infantil de Serra/ES.
- A legislação, regulamentações e as diretrizes que regem a Educação Infantil de Serra/ES.

### ORGANIZAÇÃO

Para a organização dos trabalhos, sugere-se que a Rede Municipal de Ensino, em diálogo com os Coordenadores Pedagógicos participantes, pense, planeje as ações do projeto de Formação Contínua para os seus Coordenadores Pedagógicos que atuam na Educação Infantil, perspectivando ao longo do processo:

- A construção coletiva do projeto de Formação Contínua, considerando as necessidades formativas do grupo no ano letivo.
- O compromisso com a Formação Contínua por parte dos profissionais que atuam na Secretaria de Educação.
- Acompanhamento e devolutivas das práticas dos Coordenadores Pedagógicos, com o suporte necessário para que o trabalho pedagógico aconteça com sucesso dentro dos espaços escolares.
- Estabelecer a periodicidade, regularidade, local adequado, assim como definir coletivamente as sequências das ações contidas nestas diretrizes.
- Definir procedimentos metodológicos de trabalho, tais como grupos de estudo por interesses específicos, e estratégias que permitam a identificação de necessidades formativas, a troca de experiências e a reflexão partilhada sobre as práticas vivenciadas na escola.

### AValiação

Os percursos formativos precisarão considerar o processo, as aprendizagens e os desafios nesse cenário, portanto os encontros/ações formativas poderão agregar registros, por meio de sínteses, atividades permanentes de troca de experiências, análises de encontros de formação e autoavaliação, considerando a constante possibilidade de replanejamento e aperfeiçoamento dessas ações, de acordo com as necessidades dos participantes. A avaliação poderá ser contínua e periódica, ao fim de cada encontro e ao fim do projeto anual de Formação Contínua.

A compilação dos registros e sistematização dos estudos desenvolvidos ao longo do percurso, instrumentalizará a construção colaborativa do plano de Formação Contínua para os Coordenadores Pedagógicos da rede municipal de Serra/ES, no qual serão descritas as bases epistemológicas, o suporte teórico, as estratégias formativas e as formas de acompanhamento e avaliação.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. L. **Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo**: possibilidades de construção de uma prática inclusiva. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.
- ARIÉS, Phillippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006. 240p.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira (org.). **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para a construção de orientações curriculares para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2009.
- BARBOSA, M. C. S. Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F (org.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2016.
- BATISTA, Cleide Vitor Mussini; MORENO, Gilmara Lupion. Visão histórico-filosófica de infância, perspectiva da infância na contemporaneidade. *In*: ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan (org.). **Educação infantil**: Subsídios teóricos e práticas investigativas. Londrina: CDI, 2005
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. Cidade de São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.
- BRASIL. **Conselho nacional de educação**. Parecer CNE/CP 5, de 13 de dezembro de 2005. Brasília, DF: SEED, 2005.
- BRASIL. **Lei 9.394/1996 (Lei Ordinária) de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 23 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial de 23 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 02 mar. 2019.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006**. Brasília, DF: SEED, 2006a e 2006b.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. **Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à Educação** Brasília, DF: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura; Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, 2009.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer n. 20/2009 de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009b.

CARDOSO, Beatriz et al (Org.). **Ensinar: tarefa para profissionais**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

CARLINI-COLTRIM, Beatriz. Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigações sobre abuso de substâncias. **Saúde Pública**, v. 30, n. 3, p. 285-293, 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rsp/v30n3/5075.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2020.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência. *In*: GUIMARÃES, Ana Archangelo et al (Org.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

CORBUCCI, Paulo Roberto. Dimensões estratégicas e limites do papel da educação para o desenvolvimento brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.16; n.48; set./dez., 2011.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

DOMINGUES, Isaneide. O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola: algumas perspectivas. **Rev. Educ. PUC-Campinas**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 181-189, maio/ago. 2013.

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

DOMINGUES, Isaneide; BELLETATI, Valéria C. Fernandes. A formação contínua em terreno Colonizado: desafio para a coordenação pedagógica. *In*: FRANCO, Maria Amélia Santoro; CAMPOS, Elisabete F. Esteves (Orgs.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre. AMGH, 2010.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. Políticas de regulação: pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação & Sociedade**, v. 16, n. 92, p. 1013-1038, Campinas, outubro, 2005.

FELÍCIO, Carmelita Brito de Freitas; Silva, Carmem Brito. O que nos faz pensar?. **Revista Educativa**, Goiânia, v.19, n.1, set-dez-2016.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-41.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 117-131, jan. / jun. 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar – aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, v.41, 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; NOGUEIRA, Carmem Lucinda. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, RBEP-INEP, v. 97, 2016.

FREIRE, Madalena. **Rotina: construção do tempo na relação pedagógica**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1998.

GARCIA, Marilene. **Formação Continuada para coordenadores pedagógicos: e a escola, como fica?** 2008. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

GARRIDO, Elsa. **Espaço de formação continuada para o professor-coordenador**. São Paulo. Edições Loyola, 2000.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores – saberes, identidade e profissão**. Campinas, Papirus, 2004, 128 p.

GUIMARÃES, C. M.; GARMS, G. M. Z. A legislação, as políticas nacionais de atendimento na instituição de educação infantil no Brasil e o desafio de cuidar e educar a criança de 0 a 5 anos. **Cadernos de Educação da Infância**, Lisboa, n. 94, p.49-59, set./dez. 2011.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, B. A. **Grupo focal em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2012.

GIOVANI, Priscila de. **Coordenadores pedagógicos: Contribuições para a sua formação**. 2013. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

GOMES, Marineide de Oliveira (org). **Formação de professores na educação infantil: conquistas e realidades**. Santos. Ed. Universitária Leopoldianum, 2018.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo. Cortez, 2009. (Coleção docência em formação. Série educação infantil).

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, M. C. S. (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 79-108.

HERMIDA, Jorge Fernando. A reforma educacional no Brasil. **Educ. Soc**, Campinas, v. 39, n. 144, jul./set., 2007.

HORTA, Maria Helena Martins da Cruz. **A abordagem à escrita na educação pré-escolar: que realidade?** Penafiel: Editorial Novembro. São Paulo. 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

KIND, L. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, v. 10, n. 15, 124-136. 2004.

KRAMER, Sonia. A Fundação Carlos Chagas e a Educação Infantil no Brasil: uma trajetória em produção. *In*: COSTA, Albertina O.; FRANCO, Maria Laura P.B.; MARTINS, Ângela M. (Orgs.). **Uma história para contar: a pesquisa na Fundação Carlos Chagas**. São Paulo: Annablume, 2001.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil é fundamental. **Educação & Sociedade**, v.27, n.96, p.797-818, Campinas, outubro, 2006.

KRAMER, Sonia; JOBIM, Solange. **Educação ou tutela?: a criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Loyola, 1986.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KULHMANN Jr, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KULHMANN JR., M. **As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais, 1862-1922**. Bragança Paulista: Edusf, 2001.

KULHMANN JR., M. A circulação das idéias sobre a educação das crianças: Brasil, início do século XX. In: FREITAS, Marcos César; KULHMANN JR., Moisés. **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p.459-503.

KULHMAN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia, ciência da educação?**. São Paulo; Cortez, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua dos professores nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Qual o lugar da didática no trabalho do professor. **Revista Eletrônica Pesquisaeduca**, v.3, n.5, jan-jun. 2011.

LIMA, Maria Socorro Lucena; GONÇALVES, Hegildo Holanda. **A práxis docente no desempenho das atividades do professor formador**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9. ENCONTRO BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009.

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

MALVERDES, Clara Zandomenico; AROEIRA, Kalline Pereira. Concepções sobre o pedagogo e sua atuação na coordenação pedagógica. In: SILVA, Itamar Mendes et al. (orgs). **Práticas de coordenação pedagógica na escola pública**. Curitiba: Appris, 2007.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social, teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 9-29.

MORENO, Lupion Gilmara. Organização do Trabalho Pedagógico na Instituição de Educação Infantil. In: PASCHOAL, Jaqueline Delgado (org.). **Trabalho pedagógico na educação infantil**. Londrina: Humanidades, 2007, p. 54-62.

MONTENEGRO, Maria Thereza T. **A educação moral como parte da formação para o cuidado na educação infantil.** Tese 177 p. (Doutorado em Psicologia Social) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo, 1999.

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

OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos de (Org.). **Educação infantil:** muitos olhares. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. de et al. **Creches:** crianças, faz de conta & cia. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos de. **O Currículo na educação infantil:** o que propõe as novas diretrizes nacionais? 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>. Acesso em: 01 ago. 2020.

ORDOLON, Luiza Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. *In:* ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança.** 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

PALHARES, Marina Silveira; MARTINES, Cláudia Maria Simões. A Educação Infantil uma Questão para o Debate. *In:* FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira Palhares (Orgs). **Educação infantil pós LDB:** rumos e desafios. 6 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

PELISSARI, Cristiane. **A formação dos professores:** um tema em suspensão – um estudo sobre os saberes dos formadores de professores. 2005. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2007.

PEREIRA, Jorgiana Ricardo. A coordenação pedagógica na educação infantil: o que dizem a coordenadora pedagógica e as professoras? **Anais...**37. Reunião Nacional da ANPED. UFSC- Florianópolis/SC, 2015. Disponível em: [www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt07-3622.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt07-3622.pdf). Acesso em: 21 mar. 2019.

PEREIRA, Rodnei; PLACCO, Vera Maria Nigro. de Souza. Mapear os conhecimentos prévios e as necessidades formativas. *In:* ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (org). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos.** São Paulo: Edições Loyola, 2018.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores:** unidade, teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma G. **O pedagogo na escola pública**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores- Saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v.3, set. 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7 ed., São Paulo: Cortez, 2003.

PIRES, Daniela Fernandes Vieira Guimarães. **A capacitação de professores para trabalhar com crianças pequenas**. Dissertação, Centro Universitário de Brasília, 2005.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção?** *In*: PLACCO, Vera Maria de Sousa. ALMEIDA, Laurinda Ramalho (orgs.). O coordenador pedagógico e os desafios da educação. São Paulo: Loyola, 2004.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. O coordenador Pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n.147, p. 754-771 set./dez. 2011.

PLACCO, V. M. N. S.; SILVA, V. L. T. O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: Contribuições à compreensão de sua identidade profissional. *In*: PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Edições Loyola. 2002.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de (Orgs.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

PRADO, Gilsete da Silva. **A formação continuada pela via do coordenador pedagógico**. 2015. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. **Proposições**, Campinas, v. 22, n. 01 (64), p. 199-211, jan./abr., 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Revista Pro-posições**, Campinas, v. 14, n. 40, jan./abr. 2003.

ROSEMBERG, F. Panorama da educação infantil brasileira contemporânea. Simpósio Educação Infantil: construindo o presente. **Anais...** – Brasília: UNESCO Brasil, 2002.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. As políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 115, p.65-101, mar. 2002.

SAITTA, Laura Restuccia. Coordenação pedagógica e trabalho em grupo. *In*: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos. Tradução de Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Luízyana Magda Coêlho dos. **O Coordenador pedagógico da educação Infantil na perspectiva de seus professores**. 2017. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e culturas da infância**. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância (Projeto POCTI/CED/2002). Disponível em [http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos\\_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf](http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf)

SERRA. **Orientações curriculares de educação infantil e ensino fundamental**: articulando saberes, tecendo diálogos secretaria Municipal de Educação/Departamento de Ensino. Serra: ABBA, 2008.

SERRA. Coordenação da Educação Infantil. **Proposta de formação continuada dos professores da Educação Infantil**. Serra: Coordenação de Educação Infantil, 2015.

SERRA. **Projeto de formação continuada Coordenação da Educação Infantil: ciclo reflexivo formativo**. Serra: Coordenação de Educação Infantil, 2019.

SHIESSE, Marlina Oliveira. **Gestão da educação infantil e a coordenação pedagógica**: Diretrizes para a formação continuada do Coordenador Pedagógico. 2017. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Fronteira do Sul, 2017.

SILVA, Adalberto. **O papel do coordenador pedagógico na formação dos professores**. 2012. Dissertação (Mestrado) - Universidade Metodista de São Paulo, 2012.

SILVA, João Roberto de Souza; ASSIS, Silvana Maria Blascovi de. Grupo focal e análise de conteúdo como estratégia metodológica clínica-qualitativa em pesquisas nos distúrbios do desenvolvimento. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 146-152, 2010. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/319089966\\_Grupo\\_focal\\_e\\_analise\\_de\\_conteudo\\_como\\_estrategia\\_metodologica\\_clinica-](https://www.researchgate.net/publication/319089966_Grupo_focal_e_analise_de_conteudo_como_estrategia_metodologica_clinica-)

qualitativa\_em\_pesquisas\_nos\_disturbios\_do\_desenvolvimento. Acesso em: 15 maio 2020.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **Educação infantil no coração da cidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Maria Beatriz Telles Marques da Silva. **Programa de formação desenvolvido em Venda Nova do Imigrante na perspectiva das coordenadoras pedagógicas de educação infantil**. 2016. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

SULA, Margarete Cazzolato, **O tempo, o caminho e a experiência do coordenador pedagógico da creche**: as rotinas e os saberes que articulam, formam e transformam suas práticas educacionais. 2016. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos Universitários. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n 13, p. 5-24, jan/fev/mar/abr. 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALE, Isabel Cristina de Oliveira do. Educação Infantil: um olhar para a inserção. *In*: COUTINHO, Scalabrin Coutinho; DAY Gisele; VERENA, Wiggers. **Práticas pedagógicas na educação infantil**: diálogos a partir da formação profissional. São Leopoldo: Oikos; Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 8. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VASCONCELOS, Celso. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem - práticas de mudança: por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad, 2003.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. Sobre o Papel da Supervisão Educacional Coordenação Pedagógica. *In*: VASCONCELOS, Celso do S. (org.). **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZUMPARNO, Viviani Aparecida Amabili. **O coordenador pedagógico e o seu papel na formação continuada em serviço do professor de educação infantil (creche)**. 2010. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

## APÊNDICE A

### ROTEIRO DO GRUPO FOCAL -

#### **Questões**

**Questão 1** – Compartilhe informações sobre você e sua trajetória profissional (Idade, formação inicial – instituição e curso, pós-graduação, jornada de serviço, tempo de experiência).

**Questão 2** - Fale sobre a sua atuação como Coordenador Pedagógico, as principais atividades que você exerce nessa função, suas principais demandas profissionais bem como pontos fortes e pontos fracos, desse contexto.

**Questão 3** – Sobre reflexões, estudos que você já tenha desenvolvido ou experiências vivenciadas como Coordenador Pedagógico, o que mais te chamou a atenção como possibilidade formativa viável na formação de Coordenadores Pedagógicos que atuam na Educação Infantil.

**Questão 4** – Com relação as necessidades relacionadas a sua atividade profissional, o que você sugere como temas e aspectos que poderiam ser enfocados para potencializar a sua formação contínua como Coordenador Pedagógico?

**Questão 5** – Com base no que você refletiu neste grupo focal, considerando possibilidades para a atuação do Coordenador Pedagógico, o que mais você sugere com relação à organização de processos de formação contínua para o coordenador pedagógico que atua na educação infantil no município de Serra-ES

## APÊNDICE B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “*Formação contínua e possibilidades para o Coordenador Pedagógico da Educação Infantil*”, sob a responsabilidade de Karine de Abreu Melo.

Este trabalho estuda possibilidades para a formação contínua de Coordenadores Pedagógicos que atuam na educação infantil. A pesquisa pretende especificamente: sistematizar discussão sobre a atuação do Coordenador Pedagógico e o seu papel na Educação Infantil, com base nas reflexões produzidas por estudos e publicações sobre o tema.

Sua atuação nesta pesquisa consistirá na participação de uma sessão de grupo focal online. O encontro do grupo focal será realizado online, será agendado pela Pesquisadora e os participantes (o grupo focal terá em média 4 (quatro) horas de duração).

Para participar deste estudo, você não terá nenhum custo, nem receberá nenhuma vantagem financeira. Caso haja despesa com sua participação na pesquisa, você será totalmente ressarcido (a). Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Sua recusa não trará nenhuma penalidade ou prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Você poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento.

Os riscos desta pesquisa envolvem situações de desconforto, em que as pessoas possam se sentir constrangidas, emocionadas, ou não à vontade para responder a alguma questão. Como forma de amenizá-los estamos de e em acordo que a qualquer situação descrita acima que venha a expor fragilidades tanto nas perguntas quanto nas respostas e até mesmo em alguma outra colocação que se fizer de forma que ofenda, retiraremos os apontamentos sem prejuízos para o Participante e para a pesquisa.

O benefício relacionado com a sua participação será no auxílio da compreensão dos processos formativos que os coordenadores pedagógicos realizam para o seu desenvolvimento profissional.

As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua identidade, quando assim solicitado, durante todas as fases deste estudo, inclusive após a publicação. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão. Você também está sendo informado (a) que as entrevistas não serão filmadas, apenas gravadas em áudio.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde constam o telefone e endereço do pesquisador, por meio dos quais você poderá tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação a qualquer momento. Uma via será arquivada pelo pesquisador e a outra será fornecida a você. É resguardado a você o direito a buscar indenização caso haja danos decorrentes dos riscos previstos.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o (a) Sr. (a) pode contatar a pesquisadora Karine de Abreu Melo, pelo e-mail karinedeabreu@gmail.com ou no endereço Av. Fernando Ferrari, 514 - Goiabeiras, Vitória – Espírito Santo, Brasil, CEP 29075-910, endereçando ao Centro de Educação.

Eu,

\_\_\_\_\_,  
declaro que fui informado (a) e esclarecido (a) sobre o presente documento e dos objetivos, riscos e benefícios do estudo, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente concordo em participar desta pesquisa. Sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar. Declaro ainda que recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

PARTICIPANTE DA PESQUISA:

Nome: \_\_\_\_\_

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

PESQUISADOR:

Nome: \_\_\_\_\_

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