

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM A COORDENADORA PEDAGÓGICA E AS PROFESSORAS?

Jorgiana Ricardo **Pereira** – Unidade Universitária Federal de Educação Infantil Núcleo de Desenvolvimento da Criança - UUNDC/UFC

Resumo

Este trabalho apresenta algumas comparações entre as perspectivas da coordenadora pedagógica e das professoras sobre o trabalho da Coordenação Pedagógica (CP) na Educação Infantil (EI). Integra os resultados de uma pesquisa de mestrado que objetivou investigar o trabalho da CP na EI e sua relação com as práticas pedagógicas na visão das professoras e da coordenadora pedagógica. Teve como aportes teóricos a Pedagogia da EI. Em razão do interesse de compreender em profundidade o fenômeno enfocado, optou-se pelo estudo de caso de enfoque qualitativo. Os sujeitos foram uma coordenadora pedagógica e quatro professoras. Os resultados revelam, dentre outros aspectos, que: a) as perspectivas da coordenadora pedagógica e das docentes sobre o trabalho da CP e sua relação com as práticas pedagógicas docentes se diferenciam na maioria das questões investigadas; b) o trabalho da CP se relaciona de forma pouco colaborativa com aquele desenvolvido pelas professoras. Assim, conclui-se indicando a necessidade de apoio técnico e pedagógico ao profissional que assume a CP na EI.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica. Educação Infantil. Práticas Pedagógicas.

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM A COORDENADORA PEDAGÓGICA E AS PROFESSORAS?

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar algumas comparações entre as perspectivas¹ da coordenadora pedagógica e das professoras sobre o trabalho da coordenação pedagógica na Educação Infantil (EI) - decorrentes da análise empreendida em uma pesquisa de mestrado já concluída.

¹ O termo perspectiva é utilizado neste trabalho como sinônimo de percepção, visão e compreensão.

Um pressuposto importante para este trabalho é a ideia defendida por Alves (2007, p. 258) de que “[...] a coordenação pedagógica é uma função de gestão educacional que tem o papel de mediação e articulação coletiva dos projetos e práticas educativas realizados nas escolas e nos CMEIs” [Centro Municipais de EI], bem como a crença na relevância do trabalho da coordenação pedagógica para a construção da boa qualidade² da EI.

A presença da coordenação pedagógica em creches e pré-escolas brasileiras vincula-se ao reconhecimento da EI como primeira etapa da Educação Básica, uma vez que tal fato confere a essas instituições todas as exigências postas aos sistemas de ensino. (WALTRICK, 2008). Entretanto, decorridos mais de uma década da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) essa função na EI tem sido um tema pouco estudado por pesquisadores da área.

Ao realizar uma busca dos trabalhos publicados entre 2006 e 2012 no portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no Grupo de Trabalho (GT 07), que reúne pesquisas relativas a Educação da Criança de 0 a 6 anos, no portal da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), na área de EI, e no portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), observei que dos 354 trabalhos publicados, apenas 8 tiveram como foco de investigação a coordenação pedagógica na EI. Logo, tem destaque a urgência de realização de pesquisas sobre essa função em instituições de EI.

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

Em face desta realidade, observa-se que, a coordenação pedagógica em creches e pré-escolas, parece ocupar um lugar tão secundário nas pesquisas acadêmicas,

² O conceito de boa qualidade adotado, aqui, tem como fundamento principal o atendimento aos direitos das crianças, das famílias e dos profissionais envolvidos no trabalho docente na EI, expressos no documento “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças,” publicado pelo MEC. (BRASIL, 1995).

quanto ao que a EI ocupa em sua trajetória histórica, sobretudo, na implementação de políticas públicas que atendam ao direito das crianças a uma educação de boa qualidade.

Entretanto, há concordância no Brasil e no cenário internacional acerca da relevância dessa função para os processos educacionais, embora em alguns contextos ela não seja exercida por um profissional em cada instituição educacional. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011).

2 BASES TEÓRICO METODOLÓGICAS

A busca por um referencial que dialogue com os novos conhecimentos produzidos sobre a infância e a criança, a EI e a especificidade do trabalho docente nesta primeira etapa da Educação Básica justifica as opções teóricas da pesquisa. Assim, teve como aportes teóricos a Pedagogia da EI, um campo do conhecimento que se distingue por sua especificidade no âmbito da Pedagogia da Infância e da Pedagogia de forma geral (ROCHA, 1999), bem como os pressupostos teóricos que discutem a especificidade do trabalho do professor (BARBOSA, 2009; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002; ROSEMBERG; CAMPOS; VIANA 1992) e da coordenação pedagógica (ALVES, 2007; BONDIOLI, 2004; SAITTA, 1998) na EI.

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

Estudos como os de Faria (1999) e Rocha (1999) indicam que os debates sobre as especificidades de uma Pedagogia da EI consolidaram o início da discussão sobre o que hoje é denominado Pedagogia da Infância, que em seus primórdios era visualizada como uma proposta de educação pública para a EI. Posteriormente, as

autoras defendem a extensão desta perspectiva da Pedagogia da Infância para educação da criança de zero a dez anos³.

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

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

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

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

Assim, creches e pré-escolas diferenciam-se das escolas de Ensino Fundamental em relação: 1) a suas funções (educação e cuidado da criança pequena compartilhado com a família); 2) as experiências de aprendizagem, que se concretizam por meio das práticas de educação e cuidado e das interações e relações educativas entre adultos e crianças, entre crianças e entre crianças e o ambiente físico, social e cultural, levando em consideração a faixa etária atendida, seus interesses e necessidades; e 3) aos sujeitos dessa educação (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas⁴).

³ Aqui, as referências à Pedagogia da Infância se fazem, especialmente, à EI.

⁴ Nomenclatura utilizada por Barbosa (2009, p. 5, grifos da autora) para enfatizar as especificidades da educação de crianças na faixa etária de zero a três anos, “compreendendo **bebês** como crianças de 0 a 18 meses; **crianças bem pequenas** como crianças entre 19 meses e 3 anos e 11 meses, e **crianças pequenas** como crianças entre 4 anos e 6 anos e 11 meses”.

Em relação à especificidade do trabalho docente na EI, diversos pesquisadores brasileiros do campo da EI, como Barbosa (2009), Machado (1998), Rosemberg, Campos e Viana (1992) defendem aspectos próprios do trabalho docente com crianças pequenas, o que contribuiu para defesa de uma “profissionalidade específica do professor de Educação Infantil.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

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

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

Acerca da especificidade do trabalho da coordenadora pedagógica na EI, Saitta (1998) discute ideias referentes ao seu papel, funções e competências profissionais que, ao mesmo tempo, revelam aspectos dessa especificidade e da profissionalidade específica da coordenação pedagógica na EI. Referida autora considera que a coordenação pedagógica garante o princípio da continuidade da experiência educacional da creche, tendo em vista que se configura como instrumento de programação, estudo, organização, verificação e síntese do projeto pedagógico.

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

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

- materiais e brinquedos (escolha dos materiais lúdicos e didáticos);
- pessoal (análise dos tempos, horários, subdivisões das tarefas, etc.);
- grupos de crianças (formação de turmas, grupos homogêneos de crianças ou grupos heterogêneos de acordo com a idade etc.).

B) Projeto educacional realizado através de:

- identificação e programação dos objetivos gerais e dos objetivos específicos;
- análise dos momentos de rotina;
- necessidades das crianças e utilização dos espaços;
- aspectos comunicativos, expressivos e cognitivos na dimensão corpo/ambiente/símbolo.

C) Competências profissionais dos educadores referentes a:

- conhecimentos psicopedagógicos sobre a primeira infância;
- capacidade de construir um projeto educacional;
- análise das temáticas inerentes a infância na cultura contemporânea;
- estruturação da relação entre adultos e crianças;
- confronto entre pais e educadores. (p. 115).

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

A autora enfatiza, ainda, que o coordenador pedagógico desenvolve o papel de condutor e administrador do grupo de educadores e evidencia quatro competências ligadas a isso: talento para manter o grupo na elaboração do projeto pedagógico; para organizar ações eficazes, que permitam ao grupo alcançar os objetivos preestabelecidos; para realizar síntese que auxilie o grupo a assumir e levar a termos os trabalhos assumidos; para se comunicar, permitindo a si e aos outros realizar trocas dos significados das próprias experiências. (SAITTA, 1998, p. 119).

Assim, entende-se que a profissionalidade específica da coordenação pedagógica em creches e pré-escolas esta relacionada à ação do coordenador pedagógico junto aos professores, crianças e famílias, tendo como referência seus conhecimentos sobre criança, infância, desenvolvimento infantil e EI, suas competências e sentimentos.

Devido ao interesse de investigar e entender em profundidade, o fenômeno enfocado (YIN, 2010), neste caso, o trabalho da coordenação pedagógica, optou-se pelo estudo de caso de enfoque qualitativo.

O trabalho de campo foi realizado em uma instituição de EI pública patrimonial, de jornada integral, que atende creche e pré-escola, localizada no Ceará, no período de vinte de setembro a vinte cinco de novembro de 2013.

Os sujeitos da pesquisa foram uma coordenadora pedagógica e quatro professoras. Para a construção dos dados da investigação mais ampla foram utilizados os seguintes instrumentos: 1) observação participante do trabalho cotidiano da coordenação pedagógica⁵; 2) entrevista semi-estruturada individual com a coordenadora pedagógica e com as professoras; 3) consulta a documentos; 4) questionário constituído por questões abertas e fechadas sobre informações pessoais e profissionais dos sujeitos investigados. Para a reflexão empreendida neste artigo utilizou-se os dados construídos a partir das observações e, sobretudo dos questionários e das entrevistas.

A análise dos dados foi orientada pelos objetivos da pesquisa, tendo por base os fundamentos teóricos mencionados.

3 A COORDENADORA PEDAGÓGICA E AS PROFESSORAS

Paula⁶, coordenadora pedagógica, tem 38 anos, é casada e nasceu em Fortaleza (CE). Antes de trabalhar na rede pública, foi professora de alfabetização em uma escola particular durante três anos. Trabalha na instituição pesquisada desde 1995. No final do ano de 2013, Paula completou 19 anos de trabalho na instituição. Neste tempo, por dez anos, assumiu a função de professora, que foi o seu primeiro trabalho. Atuou em todas as turmas de EI. No final de 2013, completou nove anos no cargo comissionado de coordenadora pedagógica na instituição. Fez o curso de nível médio na modalidade Normal e, em 2003, graduou-se em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú (UVA). Durante estas formações, não cursou disciplinas específicas acerca da EI. No período de 2006 a 2012, participou de cursos e formações de curta duração (100 horas) sobre temas específicos da EI e a respeito da coordenação pedagógica, oferecidos

⁵ Foram realizadas quinze sessões de observação participante que tiveram a duração média de dez horas diárias, com exceção de duas, que duraram em média sete horas.

⁶ Os nomes dos sujeitos referidos aqui são fictícios.

pela Secretaria Municipal de Educação (SME), pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e por institutos privados.

Maria, professora do Infantil I (crianças na faixa etária de um ano a um ano e nove meses), tem 42 anos, é divorciada e nasceu em Jaguaruana (CE). Trabalha há dez anos no Magistério Público, sempre na função de professora de EI, e há sete anos trabalha na instituição pesquisada. Ingressou na rede pública por concurso para professora de EI. É técnica em Contabilidade e também cursou o Magistério. Em 2004, concluiu Licenciatura em EI pela UVA e, em 2007 concluiu especialização em Psicopedagogia, pela mesma Universidade.

Francisca é casada, tem 49 anos, nasceu em Antonina do Norte (CE) e atua como professora no berçário (bebês e crianças bem pequenas na faixa etária de sete meses a um ano). Cursou o Ensino Médio na modalidade Normal e, em 2004, graduou-se em Pedagogia pela UECE, onde não cursou disciplinas específicas de EI. É especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba (FALC). Antes de ingressar na rede pública, trabalhou como professora do Ensino Fundamental (EF) em uma instituição particular. Trabalha há 12 anos no Magistério Público, assumindo a função de professora na instituição pesquisada.

Patrícia, professora do Infantil II, (crianças na faixa etária de dois anos a dois anos e nove meses) é casada, tem 40 anos e nasceu em Paracuru (CE). Atuou na rede particular como professora de EF por oito anos e, antes de ingressar na educação, trabalhava na área de comércio e construção civil. Ingressou no Magistério Público há três anos. Deste então, trabalha como professora na instituição onde foi realizada a pesquisa. Patrícia é graduada em Pedagogia pela UVA, desde 2004, e, em 2013, concluiu especialização em Gestão Escolar na Faculdade Darcy Ribeiro. Em sua formação não cursou disciplinas sobre EI.

Mônica tem 34 anos, é casada, nasceu em Nilópolis (RJ) e é professora do Infantil I (crianças na faixa etária de um ano a um ano e nove meses). Trabalha há seis meses na instituição pesquisada e não tem experiência anterior como professora em nenhuma etapa da Educação Básica. Antes de ingressar na educação, trabalhou como assistente administrativa e como auxiliar de treinamento e capacitação de funcionários. Graduou-se em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC) em 2012, e, durante sua formação, também não cursou nenhuma disciplina específica de EI.

Ingressou no Magistério Público por meio de seleção pública temporária para professores de EI.

Nota-se que, durante a formação em Pedagogia, três das quatro professoras sujeitos da pesquisa e a coordenadora não tiveram uma formação que contemplasse a especificidade da EI, tampouco do atendimento a bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas em tempo integral.

Interessa mencionar o fato de que, a obrigatoriedade de disciplinas sobre EI, mesmo nos cursos de licenciatura plena em Pedagogia, é recente. Somente em 2006, foram instituídas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia que tornaram mandatórias a presença de disciplinas teóricas e práticas sobre EI no currículo obrigatório desse curso. (BRASIL, 2006).

4 AS PERSPECTIVAS DA COORDENADORA E DAS PROFESSORAS SOBRE O TRABALHO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: algumas comparações

A análise das percepções da coordenadora pedagógica e das professoras revela que a visão da coordenadora pedagógica sobre o seu trabalho apoia-se na ideia de amor à profissão e às crianças e indica confiança em sua qualidade. Todavia, as professoras consideram que ele não tem atendido às suas necessidades de orientação e acompanhamento e de gestão do trabalho pedagógico.

Nesse contexto, é importante destacar que segundo Oliveira-Formosinho (2008, p.162), o desenvolvimento profissional abrange a integração de conhecimentos, funções e sentimentos. Assim, de acordo com esta autora, “os saberes se integram com os afetos para nutrir a paixão de educar as crianças de hoje, cidadãos de amanhã”. Todavia, convém lembrar que a presença isolada do amor como doação e justificativa para a atuação docente na EI acaba por se tornar um fator de desprofissionalização do trabalho, encobrendo a necessidade de investimentos em formação específica e valorização profissional. Ao mesmo tempo, oculta as contradições que degradam o trabalho dos professores, cada vez mais “precarizado”. (ALVES, 2007).

Vale ressaltar, ainda, que apesar de diversos estudos (ALVES, 2007; BONDIOLI, 2004; SAITTA, 1998) ressaltarem o papel do coordenador pedagógico

como profissional responsável pela gestão pedagógica, pelo acompanhamento e orientação do trabalho pedagógico na EI, especialmente, em relação ao trabalho dos professores, motivando-os a refletir sobre sua prática e a buscar alternativas para ampliar a qualidade da educação oferecida as crianças, no equipamento pesquisado, as professoras percebem que isso não tem acontecido.

Há diferença também na percepção da coordenadora e das professoras sobre os objetivos do trabalho da coordenação pedagógica na instituição. Enquanto Paula o confunde com o desejo de reconhecimento pelo trabalho que realiza, as docentes apresentam perspectivas diversas sobre o real objetivo do trabalho desenvolvido: para uma professora esse objetivo está relacionado à aprendizagem das crianças, outra considera que certamente seu objetivo não é a aprendizagem, centrando-se mais em garantir outros direitos sociais das crianças como alimentação e segurança; outra professora afirmou que, mesmo convivendo cotidianamente com a coordenadora, lhe era difícil perceber o que ela pretende alcançar com o seu trabalho.

Tais diferenças são coerentes com as notadas nas ideias dessas profissionais sobre o alcance dos objetivos do trabalho da coordenadora pedagógica. Paula assinala certeza de êxito alcançado a cada dia. Por outro lado, as docentes consideram que tal êxito talvez exista apoiado na responsabilidade de cada professora. Apenas uma docente considera que a coordenadora pedagógica tem conseguido atingir o objetivo do seu trabalho na instituição.

Ao discorrer sobre a coordenação pedagógica, Saitta (1998, p.114) destaca que “existe uma estreita conexão entre o papel e as tarefas de uma coordenação pedagógica e os objetivos que mantêm o serviço creche”. Argumenta que se o caráter educacional da creche fundamenta-se “na organização do serviço”, “no projeto educacional realizado” e “nas competências profissionais dos professores”, estes são aspectos sobre os quais se desenvolve tanto o papel como o plano de intervenção do coordenador pedagógico.

As percepções de Paula e das professoras, são igualmente distintas em relação ao cumprimento das funções da coordenadora. De acordo com Paula, são tarefas específicas de sua função a orientação e o acompanhamento do trabalho das professoras; já as docentes avaliam que essas tarefas incluem a orientação e o acompanhamento do trabalho das professoras, mas também a atuação na articulação da relação com as famílias e a gestão de recursos materiais necessários para o trabalho. Enquanto a

coordenadora afirma conseguir realizar essas tarefas, as professoras entendem que no dia a dia da instituição elas têm sido pouco realizadas e muitas vezes isso não tem acontecido.

A coordenadora vê como natural o fato de assumir diversos papéis, desde o de merendeira até o de auxiliar de serviços gerais. Ao contrário de Paula, as professoras entendem que a realização de ações administrativas (como o controle de falta dos docentes), financeiras e de limpeza (assumindo o papel da faxineira) e até mesmo atuando como lacterista não deveriam ser assumidas pela coordenadora.

Assim, a coordenadora pedagógica parece considerar natural a sua atuação em outras funções, não distinguindo bem o que são suas atribuições. Igualmente, parece não perceber que sua atuação em outras funções a sobrecarrega e compromete seu trabalho no campo pedagógico.

Convém ressaltar que ao assumir responsabilidades alheias a sua função no cotidiano da instituição, a coordenadora pedagógica acaba encobrando o não cumprimento do dever do poder público na garantia de condições para a oferta de uma EI de boa qualidade.

Ademais, a construção de uma profissionalidade específica da coordenação pedagógica na EI fica comprometida. Assim, pode-se inferir que as poucas oportunidades que seu ambiente de trabalho proporcionam para definição e atribuição de sentido coerente com seu papel enquanto gestora pedagógica aliam-se à precária formação a que teve acesso e certamente contribui para a fragilidade com que ela se refere ao objetivo de uma coordenação pedagógica na EI, do seu trabalho na instituição, assim como das funções específicas da coordenação pedagógica nessa etapa da Educação Básica.

As professoras refletem criticamente sobre o fato da coordenadora realizar várias ações relativas à sua vida privada, por exemplo relacionadas à vendas, durante o tempo em que deveria dedicar-se, exclusivamente, à função de coordenadora pedagógica na instituição pesquisada.

Entretanto, em nenhum momento a coordenadora mencionou as ações relacionadas à sua vida privada que realiza na instituição ao ponderar sobre os fazeres que compõem o seu trabalho cotidiano. Provavelmente isso expressa a sua consciência de que tais atividades particulares não fazem parte do trabalho da coordenação pedagógica, o que não impede que no dia a dia elas tenham sido atividades que

estiveram muito presentes em seu trabalho. As professoras, mesmo apontando conhecerem pouco o ofício da coordenadora pedagógica na instituição, percebem e têm uma crítica negativa sobre o seu envolvimento em atividades da vida privada no cotidiano.

Segundo a coordenadora, o trabalho que realiza na instituição está voltado para as crianças e para o cumprimento da legislação. Já na perspectiva das docentes, esse trabalho dirige-se às professoras, crianças e até mesmo à prefeitura, isto é, várias ações que ela realiza são decorrentes de solicitações feitas pela SME.

Coerentes com o que foi observado no contexto pesquisado, as docentes não visualizam com segurança a existência de uma relação entre o trabalho da coordenadora pedagógica e aquele que é desenvolvido por elas. A coordenadora, ao contrário, entende que seu trabalho repercute no das professoras tendo como base o fato de que ela realiza o encontro de planejamento mensal onde é “repassado” para as professoras o que elas devem “repassar” para as crianças, expressando uma visão restrita e equivocada da abrangência e complexidade do trabalho a ser desenvolvido junto às professoras. Todavia, as professoras reclamam que a falta de atenção e de valorização pessoal e profissional se refletem de forma negativa no trabalho que realizam, pois se sentem desmotivadas (devido às poucas contribuições da coordenadora para as suas práticas pedagógicas) e se ressentem da falta de relações que lhes possibilitem sentirem-se acolhidas e valorizadas.

É relevante perceber que as professoras parecem desejar a realização de um trabalho de coordenadora pedagógica sustentado nas relações, nas interações, nas trocas e em práticas voltadas para suas experiências cotidianas e seus processos de aprendizagem e desenvolvimento no espaço coletivo, diferente de um trabalho focado simplesmente na execução de tarefas voltadas para o alcance de resultados individualizados.

Há também muita disparidade entre o que dizem Paula e as professoras sobre a relação existente entre a coordenação pedagógica e as docentes. Para Paula, nada dificulta sua relação com as professoras e o que mais contribui para essa boa relação entre elas é a amizade. No entanto, para as professoras, é exatamente a insuficiência do estabelecimento de limites, por parte da coordenadora, entre amizade e relação profissional que dificulta a relação entre elas. Também de acordo com as docentes, o que mais contribui para a permanência de uma relação estável é o fato de

não questionarem e não expressarem as suas oposições diante de episódios com os quais não concordam. Nesse sentido, é importante evocar atenção para a condição de passividade em que as próprias professoras se colocam. Talvez, isso seja decorrente das limitadas ocasiões de participação efetiva dessas profissionais nas tomadas de decisões relativas ao trabalho da instituição e, por conseguinte, ao que desenvolviam junto às crianças. Uma expressão disso é que, somente uma vez por mês, durante o planejamento coletivo, elas (professoras e coordenadora) tinham a oportunidade de estarem todas reunidas e, ainda assim, esse momento era caracterizado mais pelo repasse de conteúdos e informes de decisões (tomadas previamente pela coordenadora e pelo núcleo gestor⁷) do que como um fórum de discussão necessário para que deliberações importantes fossem definidas coletivamente de forma democrática pelo grupo.

É importante analisar, ainda, que esse posicionamento das professoras antes de expressar somente a opção dessas profissionais pelo silêncio, tendo em vista a permanência de uma relação harmônica, é, sobretudo, uma opção que contribui para manter a realidade observada, inclusive, a reforçando e não possibilitando o estabelecimento de debates geradores de reflexões que impulsionem as mudanças necessárias. As docentes parecem não perceber que o seu silêncio pode se configurar como um elemento que alimenta e mantém a confiança que a coordenadora pedagógica tem acerca da qualidade do trabalho por ela realizado há tantos anos na instituição.

Segundo as professoras, para melhorar a relação do trabalho da coordenação pedagógica com as práticas pedagógicas que desenvolvem, elas mudariam algumas atitudes e ações da coordenadora que denunciam insuficiente profissionalismo e compreensão acerca do seu papel, tais como: a forma de se comunicar verbalmente com as professoras e demais profissionais, a realização de atividades pessoais na instituição, o insuficiente acompanhamento ao trabalho docente e a forma pouco democrática como as decisões são tomadas. A coordenadora, por sua vez, pensa que seria necessário mudar apenas a diretora para melhorar a relação do seu trabalho com aquele que é desenvolvido pelas professoras.

O posicionamento de Paula indica que sua relação com a diretora da instituição pode ser marcada por embates e discordâncias, na medida em que com tantas questões adversas (falta de recursos materiais e humanos, por exemplo para substituir as

⁷ Constituído pela diretora, coordenadora pedagógica e secretária escolar.

constantes faltas de profissionais, especialmente docentes) que precisava lidar no dia a dia para realização do seu trabalho, sugere apenas a mudança da diretora.

Além disso, a coordenadora e as professoras apresentam percepções bem distintas sobre o que elas mudariam na instituição no sentido de favorecer o trabalho da coordenação pedagógica. Paula limita-se a dizer que acabaria com o “horário corrido” das professoras⁸, sobretudo, devido aos constantes conflitos que precisa mediar em função da precária comunicação entre as docentes que trabalham com a mesma turma em horários diferentes. Já as professoras afirmam que mudariam o tempo que Paula dedica aos seus sobrinhos⁹ enquanto deveria dedicar-se ao trabalho da coordenação pedagógica da instituição e reafirmam a sua insatisfação com a forma como as decisões são tomadas na instituição, sugerindo que todos os profissionais da instituição pudessem delas participar.

A análise das percepções da coordenadora e das professoras sobre o trabalho da coordenação pedagógica e a relação dele com as práticas pedagógicas docentes indica que as diferenças nas ideias que elas expressaram foram uma constante. Excepcionalmente, uma visão comum apareceu: trata-se da identificação da função de orientar e acompanhar o trabalho das professoras como sendo algo específico da coordenação pedagógica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

⁸ O corpo docente é composto por vinte professoras, todas formadas em Pedagogia. Apenas onze são concursadas. Destas onze, dez trabalham 6 horas corridas na instituição, de 7h às 13h, cumprindo carga horária mensal de 200 horas; oito atuam na regência de sala e duas são professoras readaptadas que trabalham na brinquedoteca. Vale pontuar que para fecharem a carga horária mensal de 200 horas, as professoras concursadas planejam toda segunda-feira à tarde, de 13h às 17h. Apenas uma professora concursada tem carga horária mensal de 100 horas e por isso trabalha no turno da tarde de 13h às 17h. As dez docentes que atuam no período da tarde, com exceção da professora referida anteriormente, são professoras substitutas que ingressaram na função a partir da aprovação em seleção pública simplificada temporária, para professores de EI. Essas profissionais trabalham na instituição de 13h às 17h, cumprindo carga horária mensal de 100h.

⁹ A coordenadora tinha uma sobrinha e dois sobrinhos matriculados na instituição e destinava muito tempo do seu trabalho realizando ações específicas para eles, particularmente, para os dois meninos. Todos os dias Paula fazia suco de fruta para seus sobrinhos; se não fizesse pela manhã (por volta de 11 horas e 30 minutos), sua primeira ação da tarde era essa. Assim, quando retornava do almoço, às 14 horas, se o referido suco estivesse feito a coordenadora dirigia-se até a sala dos seus sobrinhos para oferecê-lo a eles. Na maioria das vezes, ela demonstrava até conseguir que eles o bebessem. Isso acontecia na frente das demais crianças e a coordenadora parecia não cogitar a possibilidade das outras crianças desejarem o suco que não havia para elas. Do mesmo modo, no horário do jantar, em várias ocasiões, a coordenadora dedicava um tempo significativo com a alimentação de seus sobrinhos.

Neste texto, foram apresentadas algumas comparações construídas em uma pesquisa mais ampla sobre as percepções da coordenadora pedagógica e das professoras acerca do trabalho da coordenação pedagógica na EI e sua relação com as práticas pedagógicas das professoras.

Embora não tenham sido apresentados aqui os dados que caracterizam o trabalho da coordenação pedagógica na instituição é importante mencionar que as comparações entre as percepções da coordenadora e das professoras evidenciam que a percepção de Paula sobre o desempenho da sua função e sobre a relação dele com as práticas das professoras quase não parece considerar o que foi efetivamente observado durante o trabalho de campo. Por outro lado, a visão das professoras sobre esses temas parece ter como referência as ações que, segundo as observações realizadas, caracterizam o trabalho da coordenação pedagógica.

As ideias que explicitam as percepções de Paula e das professoras acerca do trabalho da coordenação pedagógica fortalece argumentos existentes de que é preciso pensar o perfil do profissional que atua na EI (CAMPOS, 1994), neste caso, dos profissionais que assumem a coordenação pedagógica em creches e pré-escolas, dialogando para isso com as necessidades de formação inicial e continuada desses profissionais. É importante que os processos formativos destinados a eles levem em consideração, dentre outros aspectos, a especificidade dessa função na primeira etapa da Educação Básica e propiciem a apropriação de conhecimentos, habilidades e valores relativos aos aspectos pedagógicos, administrativos e relacionais requeridos por ela no sentido de assegurar às coordenadoras pedagógicas ampliarem e fortalecerem suas possibilidades de realização um trabalho mais eficiente, ético e democrático.

Além disso, revelam a urgente necessidade de apoio técnico e pedagógico ao profissional que assume a coordenação pedagógica na EI, para que seu trabalho, na prática, contribua para a boa qualidade do trabalho dos professores e, por conseguinte, na educação das crianças, refletindo na prática o que o nome da função (coordenação pedagógica) indica, isto é, gestão do trabalho pedagógico, com todos os direitos que os princípios da gestão democrática presentes na legislação educacional regulamentam.

Conclui-se indicando a necessidade de novas pesquisas sobre a coordenação pedagógica na EI que explorem alguns aspectos sobre essa temática aqui apontados, como, por exemplo, a relação entre o trabalho da coordenação pedagógica e a prática pedagógica das professoras junto às crianças. Assim, outros estudos devem contribuir

para a melhor compreensão acerca dessa função ainda pouco estudada na EI, trazendo subsídios para o fortalecimento de políticas públicas voltadas à melhoria das condições de atuação efetiva dos coordenadores pedagógicos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nancy Nonato de Lima. **Coordenação pedagógica na educação infantil: trabalho e identidade profissional na rede municipal de ensino de Goiânia**. 2007. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Pedagogia da infância. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre orientações curriculares**. Brasília: MEC/SEB/UFRGS, 2009.
- BONDIOLI, Anna. O coordenador pedagógico: uma figura-chave para a qualidade das redes para a infância. *In*: BONDIOLI, Ana (Org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 117-138.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Departamento de Política de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF, 1995.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 1, de 15/05/2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Brasília: MEC/CNE/CP, 2006.
- CAMPOS, Maria Malta. Questões Sobre o Perfil do Profissional de Educação Infantil. *In*: **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 32-42.
- CAMPOS, Maria Malta. et al. **Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/BID/MEC, 2010. (Relatório final).
- CERISARA, Ana Beatriz. Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. *In*: SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Caderno Temático de Formação 2 - Educação Infantil: construindo a pedagogia da infância no Município de São Paulo**. São Paulo: SEESP, 2004. p. 6-16.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura**. São Paulo: Cortez, 1999.

MACHADO, Maria Lúcia de A. **Formação profissional para a educação infantil: subsídios para idealização e implementação de projetos**. 1998. 211 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das Educadoras da Infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Formação em contexto: um estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 41-88.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. *In*: MACHADO, Maria, L. de A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 133-167.

PLACCO, Vera Maria N. de S.; ALMEIDA, Laurinda R. de; SOUZA, Vera Lucia T. de; **O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. Relatório. Fundação Carlos Chagas/ Fundação Victor Civita, 2011.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. 1999. 186f. Tese (Doutorado em educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia, et al. **A formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares**. São Paulo: DPE/FCC, 1992. (Textos FCC nº 8/1992).

SAITTA, Laura. Restuccia. Coordenação pedagógica e trabalho em grupo. *In*: BONDIOLI, Anna.; MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos**. 9ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 114-120.

WALTRICK, Rose Elaine de Liz. **O coordenador pedagógico na educação infantil da rede municipal de educação de Florianópolis: marcas de uma experiência democrática**. 2008. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porta Alegre: Bookman, 2010.