



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROSIANE CRISTINA MUNIZ DE OLIVEIRA

**A QUALIDADE NA ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO EM BARRERAS-BA**

Brasília - DF

2012

ROSIANE CRISTINA MUNIZ DE OLIVEIRA

**A QUALIDADE NA ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO EM BARRERAS-BA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Guerra de Sousa.

Brasília - DF

2012

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1000369.

O48q Oliveira, Rosiane Cristina Muniz de.
A qualidade na atuação do coordenador pedagógico da educação infantil : um estudo em Barreiras-Ba / Rosiane Cristina Muniz de Oliveira. -- 2011.
xiii, 140 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, 2011.
Inclui bibliografia.
Orientação: Maria de Fátima Guerra de Sousa.

1. Educação de crianças - Qualidade. 2. Indicadores educacionais. 3. Coordenadores educacionais. I. Sousa, Maria de Fátima Guerra de. II. Título.

CDU 373.24

ROSIANE CRISTINA MUNIZ DE OLIVEIRA

**A QUALIDADE NA ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO EM BARRERAS-BA**

Dissertação aprovada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – UnB.

Brasília, 30 de março de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Guerra de Sousa - FE/UnB
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Maria Fernanda Farah Cavaton – FE/UnB
Examinadora

Prof^a. Dr^a. Norma Lúcia Neris de Queiroz – FE/UnB
Examinadora

Prof^a. Dr^a. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira – FE/UnB
Suplente

E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas

E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar

É tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos
É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração.

(Gonzaguinha – Caminhos do Coração).

AGRADECIMENTOS

Deus, pela oportunidade de crescimento moral e intelectual, por me ouvir e intuir em todos os momentos desafiadores, por me ensinar a amar e ter esperança sempre.

À minha mãe e meu pai por estarem sempre ao meu lado me apoiando e orando pela minha felicidade e por possibilitarem que esse sonho se tornasse realidade.

À minha família: irmão e irmãs, sobrinhos e sobrinhas, cunhados e cunhada pelo companheirismo, carinho, apoio e alegrias que me auxiliaram a continuar lutando e por muitas vezes amenizarem meus desafios.

À tia Zena, tia Edsonina e ao meu primo Paulo pelo acolhimento, carinho e atenção. Pelos momentos de lazer e conversas prazerosas que me davam energia para permanecer firme nessa caminhada.

Ao Wellington pelo incentivo, carinho, dedicação, paciência, auxílio, por sua presença em minha vida e pelo amor que temos um pelo outro.

Aos colegas de mestrado em especial à Aline, Cristina, Ediléia, Juliana e Lucilene pelo companheirismo, diálogo e amizade.

Aos amigos de Barreiras e Brasília que me auxiliaram direta e indiretamente em mais uma etapa da minha história de vida, com palavras de incentivo, demonstrações de afeto e atos de amizade.

À amiga Anatólia DeJane por acreditar em mim, pelo incentivo ao estudo e pesquisa e pelo exemplo de ética e profissionalismo.

Às professoras examinadoras pela atenção, contribuições preciosas, esclarecimentos e incentivo ao estudo.

Aos profissionais do Conselho Municipal de Educação, Secretaria de Recursos Humanos e Secretaria Municipal de Educação de Barreiras – Ba, em especial à prof. Maria do Carmo, Janaina e integrantes da coordenadoria de Educação Infantil, pelo incentivo, presteza e auxílio fundamentais para a concretização desse trabalho.

Aos coordenadores e coordenadoras da Educação Infantil de Barreiras, minha eterna gratidão, sem vocês esse estudo não seria possível.

À minha orientadora Prof^a Dr^a Maria de Fátima Guerra de Sousa pela dedicação, carinho, amizade e pela oportunidade ímpar de aprendizado pessoal e profissional.

A Ana e Pedro meus grandes amigos, sempre ao meu lado, possibilitando que o melhor aconteça em minha vida.

A todos que participaram dessa construção ao longo de minha vida de forma significativa e me ajudaram a ser o que estou e estar aqui a agradecer.

A vocês, meu carinho e gratidão.

RESUMO

OLIVEIRA, Rosiane Cristina Muniz de. *A qualidade da atuação do coordenador pedagógico da Educação Infantil: um estudo em Barreiras – Ba.* Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília: FE/UnB, 2012.

Nesse trabalho analisamos a qualidade da atuação do coordenador pedagógico da Educação Infantil. O contexto da pesquisa foi o município de Barreiras – Ba e participaram dela os coordenadores pedagógicos da Educação Infantil da rede municipal de ensino. O trabalho abordou a qualidade negociada e construída pelos protagonistas das creches e pré-escolas, que tem significado próprio em cada contexto, integra a dinâmica das relações no âmbito da Educação Infantil e, sobretudo, contribua para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. O coordenador pedagógico é concebido como sujeito histórico-cultural, protagonista de sua história e construtor de sua identidade profissional na convivência com o outro. Os indicadores de qualidade da atuação do coordenador pedagógico da educação infantil foram construídos como base objetiva para se refletir, entender e avaliar a prática pedagógica e, se necessário, mudá-la, visando a promoção da qualidade da educação infantil. No desenvolvimento do trabalho foram abordados os seguintes aspectos: a qualidade na atuação do coordenador pedagógico da educação infantil, as suas especificidades e os indicadores de qualidade inerentes à sua atuação. Optamos pela abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, organizado em dois momentos interdependentes. No primeiro a sugestão de questionário semi-aberto com a participação de 23 coordenadores pedagógicos e no segundo a realização do grupo focal com 8 coordenadoras. A análise dos dados foi edificada a partir dos objetivos desse trabalho e considerou os indicadores de qualidade construídos pelos coordenadores: contextualização, planejamento, formação continuada e avaliação. As considerações encaminharam-se para o entendimento de que a atuação do coordenador pedagógico da educação infantil é constituída por especificidades que envolvam docentes, crianças, gestores e famílias. Nesse sentido, a qualidade de sua atuação depende de ações pedagógicas articuladoras dessas dimensões de modo a contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: Educação infantil, qualidade, indicadores e coordenador pedagógico.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Rosiane Cristina Muniz de. *The quality of the pedagogical coordinator performance of early- childhood education: a case study in Barreiras - Ba*. Dissertation (Master degree in Education). Brasilia: FE / UNB, 2012.

The quality of pedagogical coordinator performance of early-childhood education was analyzed through a survey with coordinators from public schools in Barreiras - Bahia. The concept of quality used was the one which considers quality as a set of dimensions or factors which complement each other, resulting in a collective construction. Thus, it is built by day-care center and preschool protagonists, which has its own meaning in each context, which includes the dynamic of relationships in the early childhood education and, above all, that contributes to learning and development of children. The following aspects were assessed: the quality of the pedagogical coordinator performance of early-childhood education, his characteristics and quality indicators. A qualitative approach case study was organized in two interdependent moments. At the first moment there was a suggestion of a semi- structured questionnaire with the participation of 23 pedagogical coordinators and at the second there was a focus group with 8 coordinators. Data analysis considered the quality indicators arranged by the coordinators: context, planning, continuing education and evaluation. The considerations demonstrated that the pedagogical coordinator performance of early-childhood education consists in specific characteristics involving teachers, children, managers and families. In this sense, the quality of his performance depends on pedagogical actions articulating these dimensions in order to contribute to learning and development of children.

Keywords: Early-childhood education, quality, indicators and pedagogical coordinator.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Pesquisas sobre a qualidade da educação infantil realizadas no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UnB	30
QUADRO 2 – Cursos de especialização concluídos pelos coordenadores	84
QUADRO 3 – Caracterização do grupo focal	86
QUADRO 4 – Dados das instituições de atuação das coordenadoras participantes do grupo focal	87
QUADRO 5 – Aspectos de uma instituição de Educação Infantil de qualidade	94
QUADRO 6 – Detalhamento dos indicadores de qualidade da atuação do coordenador pedagógico da Educação Infantil	113

LISTAS DE FIGURAS

FIGURA 1 – Indicadores de qualidade	54
FIGURA 2 – Organização dos momentos da pesquisa	72
FIGURA 3 – Elementos metodológicos	74
FIGURA 4 – Organização temática do grupo focal	78

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Percentual de crianças atendidas em creches e pré-escolas	66
GRÁFICO 2 – Percentual de questionários sugeridos na pesquisa	75
GRÁFICO 3 – Formação dos coordenadores	83
GRÁFICO 4 – Tempo de atuação na Educação Infantil	85

LISTA DE ABREVIATURAS

AC – Atividade de Coordenação

CEMEI – Centros Municipais de Educação Infantil

CME – Conselho Municipal de Educação

CF – Constituição Federal

CFE – Conselho Federal de Educação

CP – Coordenador Pedagógico

DCH – Departamento de Ciências Humanas

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

IQEI – Indicadores de Qualidade na Educação Infantil

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PCP – Professor Coordenador Pedagógico

PNQEI – Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil

PPP – Projeto Político-Pedagógico

RCNEIS – Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

SME – Secretaria Municipal de Educação

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
Palavras Iniciais	19
CAPÍTULO 1 – O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA QUALIDADE	
1.1. Qualidade na Educação Infantil e da atuação do coordenador pedagógico	23
1.2. Coordenador pedagógico, Supervisor, Orientador: interfaces e funções	36
1.3. A constituição da atuação do coordenador pedagógico na Educação Infantil: contexto e implicações	42
1.4. Especificidades da atuação do coordenador pedagógico da Educação Infantil: indicadores de qualidade	51
CAPÍTULO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO	
2.1. A natureza da pesquisa	62
2.2. Contexto da pesquisa.	65
2.2.1. A coordenação pedagógica nas instituições de Educação Infantil da rede pública de ensino de Barreiras-Ba	67
2.3. O caso estudado: a qualidade da atuação do coordenador pedagógico da Educação Infantil	71
2.3.1 Instrumentos e procedimentos da pesquisa	73
2.3.2 O processo de análise das informações	80
CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	
3.1. Sujeitos da pesquisa	82
3.2. Qualidade da atuação do coordenador pedagógico da Educação Infantil: percepções e práticas	88
3.3. As especificidades da atuação do coordenador pedagógico da Educação Infantil: desafios e possibilidades	99
3.4. Os indicadores de qualidade da atuação do coordenador pedagógico da Educação Infantil: horizontes de valor compartilhados coletivamente	112

3.4.1. Contextualização	114
3.4.2. Planejamento	118
3.4.3. Formação	123
3.4.4. Avaliação	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	135
APÊNDICES	

1. INTRODUÇÃO

A atuação do coordenador pedagógico nas instituições de educação tem sido tema recorrente em muitos estudos, debates e pesquisas no cenário educacional. Isso por que, a presença desse profissional nas escolas é marcante, seja pela importância de suas atribuições ou pelas inquietações dos profissionais da educação quanto às concepções do trabalho que ele exerce. No contexto das escolas, tanto o coordenador pedagógico quanto os demais profissionais questionam sobre o papel, a instância de trabalho e a identidade profissional desse coordenador. Tal estado de coisas está bem resumido nas palavras de Mate (2003):

Torna-se claro também que uma certa angústia acompanha essas experiências singulares e às vezes isoladas. Sente-se, por um lado, a necessidade de “definir a identidade do PCP¹” cujo espaço parece não estar assegurado e, porquanto, é ameaçado por outras formas de poder e necessidades. Por outro, é possível apreender um movimento criativo e inventivo, em que a despeito da não “institucionalização” da função, ou talvez por isso mesmo, existe um processo de conquista de uma “territorialidade própria”. (p. 17-18)

Integrante da equipe gestora das instituições educativas e, ao mesmo tempo, coordenador e orientador do trabalho pedagógico, nem sempre o coordenador pedagógico tem clareza de suas reais funções na escola. Isto dificulta tanto a construção de objetivos de trabalho quanto a sua atuação profissional cotidiana. Professores, diretores, famílias e demais funcionários das instituições de ensino estão em contato direto ou indireto com o coordenador pedagógico. Cada um deles tem uma concepção diferenciada de seu trabalho na escola e em consequência, esperam desse profissional posturas e atribuições muitas vezes divergentes.

Esse quadro não é diferente nas instituições de educação infantil. As peculiaridades das creches e pré-escolas demandam de seus profissionais conhecimentos específicos desta etapa da educação básica, de modo que as ações voltadas para as crianças possibilitem o seu desenvolvimento e aprendizagem, e portanto, tenha-se uma educação infantil de qualidade. Nesse cenário, consolida-se a função dos coordenadores pedagógicos, porém como afirma Vasconcellos (2008).

¹ A autora utiliza a sigla PCP para denominar os professores coordenadores pedagógicos.

A sensação que têm, com frequência, é de que são “bombeiros” a apagar os diferentes focos de “incêndios” na escola e que no final do dia vem o amargo sabor de que não se fez nada de muito relevante... Sentem ainda o distanciamento em relação aos professores, a desconfiança, a competição, a disputa de influência e de poder, etc. (p.85)

No âmbito das creches e pré-escolas, o trabalho dos coordenadores pedagógicos assume uma maior complexidade. Segundo Edwards e Gandini (2002, p.248), “a creche deve ser um lugar para se viver, onde a vida esteja em harmonia com o ritmo da existência das crianças e estimule o desenvolvimento de cada indivíduo, inclusive dos adultos.” Essa visão pode ser ampliada para o contexto da pré-escola e nessa perspectiva a educação infantil é um ambiente de relações complexas, de aprendizagem e desenvolvimento coletivo, ou seja, das crianças e adultos que dela fazem parte. Aos coordenadores cabe a função de articular, formar e mediar. Sua atuação é ainda desvalorizada quanto a sua importância educativa na formação das crianças e promoção de qualidade de vida da comunidade da instituição.

Com efeito, em uma educação infantil de qualidade o ambiente educacional precisa ser constituído por profissionais que percebam e compreendam os aspectos teóricos e metodológicos que configuram a sua prática educativa. A atuação do coordenador pedagógico é fundamental para trabalhar essa conscientização junto aos professores, diretores, famílias e crianças, contribuindo, assim, para a construção da qualidade nas instituições de atendimento às crianças de 0 a 5 anos. Qualidade essa que tenha significado para os protagonistas da creche e pré-escola. Ou ainda, uma qualidade negociada e construída por todos eles e que integre a dinâmica de vida da instituição (BONDIOLI, 2004; CAMPOS, 2006; DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003; MARCHESI e MARTÍN, 2003; SOUSA, 1998, 2006, 2010).

O coordenador pedagógico da Educação Infantil é um sujeito histórico-cultural, protagonista de sua história e construtor de sua atuação profissional na convivência com o outro. É em seu contexto de atuação, no conjunto de suas vivências, experiências e interações com o outro que ele modifica-o, constrói conhecimentos e modifica a si mesmo. Em outras palavras: a atuação do coordenador pedagógico da Educação Infantil é constituída no movimento de suas especificidades, em espaços que tenham sentido para ele, em seu campo de ação. Nesse contexto, tornam-se pertinentes as questões:

- Quais as especificidades da atuação do coordenador pedagógico na educação infantil?
- O que caracteriza uma atuação de qualidade do coordenador pedagógico na educação infantil?
- Quais são os indicadores de qualidade da atuação do coordenador pedagógico da educação infantil?

A partir dessas questões mais amplas, a pesquisa aqui descrita buscou respostas para a seguinte indagação: O que constitui a qualidade da atuação do coordenador pedagógico da educação infantil? O desdobramento desse questionamento maior dar-se-á mediante os seguintes objetivos:

a) Objetivo geral:

Analisar a qualidade da atuação do coordenador pedagógico da Educação Infantil no município de Barreiras.

b) Objetivos específicos:

- Analisar as especificidades da atuação do coordenador pedagógico da educação infantil;
- Identificar indicadores de qualidade da atuação do coordenador pedagógico da educação infantil;

A pesquisa desenvolveu-se no contexto da Educação Infantil tendo como sujeitos os coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino de Barreiras, na Bahia. O trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro, a fundamentação teórica que discute a qualidade na Educação Infantil, as especificidades do coordenador

pedagógico e os indicadores de qualidade da sua atuação. O segundo capítulo trata do percurso metodológico da pesquisa segundo a abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. Nele há o detalhamento dos procedimentos e instrumentos utilizados para a investigação: questionário semi-aberto e grupo focal. O terceiro capítulo é destinado à apresentação e análise das informações. Nas considerações finais da pesquisa sistematizamos informações relevantes acerca da atuação do coordenador pedagógico da Educação Infantil que foram construídas ao longo do percurso da pesquisa e sugestões de questões que precisam ser estudadas em outras pesquisas.

Palavras Iniciais

Os principais motivos para a construção desse trabalho vinculam-se à minha trajetória de vida e principalmente à constituição de minha história profissional. Após transpor muitos obstáculos terminei o curso de Pedagogia com habilitação em Administração e Coordenação de Projetos Pedagógicos. Éramos formados para administrar ou coordenar instituições e projetos de cunho educacional. Alimentada pelas discussões acerca da profissão docente, fiquei cada vez mais interessada nas atribuições da gestão educacional, em especial da coordenação pedagógica.

Durante o curso de Pedagogia, sensível às possíveis oportunidades de docência, inscrevi-me em uma vaga para professor de uma escola particular cujo processo seletivo deu-se em quinze dias de muito esforço e aprendizado. No meio do processo, descobri que tal vaga era para a educação infantil. Esta situação gerou conflitos. O desafio do novo me seduzia. O medo das crianças me paralisava. Imaginava estar rodeada pelos pequenos a chorar, cantar, pedir colo, sujar-se: e eu o que faria neste ambiente?

Dentre três professoras, duas foram escolhidas, entre elas eu. Naquele momento, estava cheia de dúvidas tanto quanto com muita vontade de começar logo a ser professora. Ficou sob minha responsabilidade o Grupo I, constituído por crianças de um ano e quatro meses a dois anos. Desde o primeiro encontro com as crianças, as minhas dúvidas quantos ao ser ou não ser professora na Educação Infantil foram, aos poucos, se diluindo em meio ao meu encantamento e reconhecimento daquele lugar como espaço profícuo para a minha formação. No entanto, inicialmente, senti falta de orientação

quanto à prática pedagógica, esclarecimentos acerca do trabalho em sala e atitudes com as crianças. Ou seja, senti falta de uma efetiva coordenação pedagógica, apesar de existirem duas profissionais na instituição responsáveis por esta função.

Por dois anos fui professora de crianças, entre um a quatro anos de idade. Vivenciei ricas experiências com erros e acertos gratificantes. Neste período, trabalhei como voluntária na Associação de Proteção às Crianças Pobres, desenvolvendo atividades de orientação pedagógica e administrativas à presidente da instituição. Nestas duas experiências vi as discrepâncias entre as redes particular e pública de Educação Infantil. A primeira, no geral, organiza em sua estrutura física e pedagógica, com corpo de profissionais com formação adequada e a segunda, com uma educação “pobre para pobres”.

Logo após ter concluído a graduação fui aprovada no concurso para especialista em educação da rede municipal de ensino e na seleção para assessora pedagógica da UNEB – Universidade do Estado da Bahia – DCH – Departamento de Ciências Humanas – Campus IX Barreiras. Na rede municipal, solicitei uma instituição que tivesse Educação Infantil para atuar como coordenadora vislumbrando troca de experiências entre meus pares e a construção de novos saberes acerca de uma função até então nova em meu processo de formação.

Nessa ocasião, observei preconceito quanto à coordenação, por acharem que é uma função fiscalizadora e dispensável. Em outros momentos fui solicitada para levar atividades prontas para o professor. Fatos como esses me fizeram refletir acerca do coordenador pedagógico e principalmente, sobre a constituição da identidade do trabalho da coordenação pedagógica da educação infantil. Na UNEB a busca foi por identidade de trabalho no que se refere ao delineamento de funções, conquista de espaço e valorização profissional, pois a função que exercia era comparada ou confundida com a de um coordenador pedagógico.

Neste ínterim, frequentemente era intitulada orientadora pedagógica, supervisora escolar, assessora pedagógica, especialista em educação. Denominações que me levaram a indagar: são definições diferentes para uma mesma profissão ou profissões diferentes com atribuições em comum? Afinal, quais elementos teórico-metodológicos constituem a atuação da coordenação pedagógica?

Em reuniões com outros coordenadores do município observava que as inquietações frente à identidade do trabalho da coordenação pedagógica eram muitas, em especial na educação infantil. Por tratar-se da primeira etapa da educação básica e ter suas especificidades, a coordenação nesse campo exigia um trabalho diferenciado. Isto era percebido pelas coordenadoras, contudo, era algo difícil de explicar. Lembro-me ouvir de uma coordenadora de creche seu sentimento de insegurança quanto a sua profissão e o efeito disto sobre seu trabalho na instituição.

Além disso, como professora de educação superior, fui convidada para orientar a turma de professores/licenciandos do Programa de Formação em Pedagogia no município de Formosa do Rio Preto, com a disciplina Fundamentos Teóricos da Prática Pedagógica. Trabalhávamos com professores que lecionavam na Educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental, tanto no campo quanto na cidade.

Nas atividades de estágio, observávamos os professores/licenciandos em seus mais variados locais de trabalho: classes multisseriadas com crianças de 3 a 12 anos de idade em pequenas salas no campo, classes de Educação Infantil com professores formados no magistério, sem experiência ou afinidade com a área e principalmente, sem o apoio do coordenador pedagógico. Mais uma vez, fui impelida a refletir acerca da atuação da coordenação pedagógica, principalmente o quanto sua ausência interferia na qualidade da educação infantil.

No mestrado, aprofundamos as discussões acerca da Educação Infantil tendo como ponto de referencia a sua qualidade. O estudo e pesquisa dessa temática contribuíram para a construção de novos significados e sentidos sobre as realidades das creches e pré-escolas. Percebi teórica e sistematicamente, a complexidade desta temática, a começar pela polissemia do termo qualidade. Vi a importância de sua discussão com meus pares. Tinha assim, mais um ponto em minhas indagações: De que forma o trabalho da coordenação interfere na qualidade da educação? A constituição da identidade do trabalho da coordenação pedagógica faz parte do processo de construção da qualidade?

Em síntese, fatos que fazem parte da minha história profissional e pessoal contribuíram de forma decisiva para a escolha do meu objeto de pesquisa: a qualidade da atuação do coordenador pedagógico da Educação Infantil. Além do mais, ao longo

desse tempo de construção de saberes e fazeres observo que nós somos mediadores em uma fase ímpar: a infância.

Na prática, vê-se que os contextos das creches e pré-escolas são sinônimos de luta, aprendizagens, conquistas, mas também de descaso, desvalorização e preconceito. Uma realidade ambígua que requer estudo, pesquisa, diálogo para ser vista e ouvida hoje. Trabalhamos com sujeitos de direitos em fase crítica de desenvolvimento – as crianças. Elas não podem esperar. Nesse ambiente, a atuação do coordenador pedagógico é um dos fatores que influencia na construção da qualidade nas instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos.

CAPÍTULO 1

O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA QUALIDADE

1.1. Qualidade na Educação Infantil e a atuação do coordenador pedagógico

A Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9.394/96, preconiza uma inovadora visão de Infância e, portanto, de sua Educação. Em especial no capítulo que trata da Educação Infantil². À luz dessa lei, as instituições de Educação Infantil precisam ser espaços acolhedores que reconhecem a criança como cidadã de direitos e possibilitem, de maneira diversificada, seu desenvolvimento efetivo, contribuindo para a construção de sua autonomia. Nesse sentido, é reconhecida a necessidade de uma educação de qualidade nas creches e pré-escolas.

O debate acerca da qualidade na Educação Infantil é recorrente. Por ser um tema amplo e complexo, pesquisadores e estudiosos tratam a qualidade sob diversos olhares, dentre os quais destacamos: a história e origem de seu debate, seus sentidos e concepções, bem como a gênese e ideologias constituintes. Outro ponto de discussão são os parâmetros e indicadores dessa qualidade. A esse respeito, as discussões tratam do processo de construção da qualidade, seus participantes e sua finalidade.

No que se refere à história da origem do debate acerca da qualidade na educação, Campos, Coelho e Cruz (2006) sistematizam esse processo a partir de vertentes teóricas e sócio-políticas. Segundo as autoras, as discussões iniciais sobre a qualidade na educação foram de cunho psicológico, com foco cognitivista, no contexto da psicologia do desenvolvimento. Depois, passou-se a considerar a dimensão sócio-cultural. Dizem ainda as autoras que, a partir da valorização do papel da mulher na sociedade e das vivências das crianças nas creches e pré-escolas, o discurso da qualidade passou a

² LDB/96 Artigo 29: A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

ênfatizar os aspectos, culturais, sociais, políticos e contextuais. Vinculados a estes fatores surge a necessidade de se considerar a participação das famílias, crianças e profissionais da educação infantil como fundamental para o debate da qualidade. Ademais, a preocupação com a baixa qualidade da educação infantil trouxe a criança para o centro das discussões: percebia-se que era necessário basear o atendimento no respeito aos direitos da criança em primeiro lugar (CAMPOS, COELHO, CRUZ, 2006).

Por natureza, os sentidos e concepções acerca da qualidade na educação infantil estão em constante construção e reconstrução. À medida que pesquisadores e teóricos estudam essa temática a premissa de que estamos diante da era da qualidade torna-se evidente. Com ela a polissemia do termo qualidade e a conseqüente diversidade de definições e interpretações desse conceito. Contextos distintos suscitam diferentes modos de compreender e definir a qualidade na educação.

É emergente a problematização e debate em torno dos sentidos da qualidade na educação bem como, o debate de suas concepções. Cada vez mais, o discurso da qualidade se insere nas instituições de Educação Infantil, por meio das vozes das famílias, professores (as) e equipe gestora em busca de um melhor atendimento para as crianças. O caráter multirreferencial e polifônico do termo qualidade instaura um conflito de definições acerca da qualidade na educação infantil.

Questionamentos sobre os aspectos que compõe uma educação infantil de qualidade, como avaliá-la e como criar um ambiente educativo adequado para as crianças são frequentes e, de certa forma, delineiam as propostas de trabalho das instituições de educação infantil. Sendo assim, no contexto das creches e pré-escolas o que significa qualidade? Em que consiste uma educação infantil de qualidade? Por não ser uma palavra neutra, a qualidade enseja muitos olhares, constituídos pelos valores, experiências e posição social dos sujeitos que a constroem ou avaliam. Em conseqüência, múltiplas serão as respostas.

Segundo Corrêa (2003, p.87), a “qualidade não se traduz em um conceito único, universal e absoluto, de tal modo que diferentes setores da sociedade e diferentes políticas educacionais podem tomá-lo de modo absolutamente diverso”. Propõe a autora que dada a amplitude da definição de qualidade faz mais sentido referenciar a “qualidades”. Corroboram desta idéia Marchesi e Martín (2003, p.20) ao afirmarem que “não é simples definir qualidade, existem múltiplas aproximações que refletem ideologias, concepções e expectativas diferentes”. Sobre o mesmo ponto de vista, Rios

(2010, p.64) conceitua qualidade como “(...) totalizante, abrangente, multidimensional. É social, e historicamente determinado porque emerge em uma realidade específica de um contexto concreto.” (p.64) Esse é um ponto peculiar nos debates e pesquisas referentes a qualidade, o seu caráter contextual e histórico.

Segundo Moss (2008, p.20), “qualquer definição de qualidade é baseada em valores, sendo específica a contextos”. No que se refere aos estudos e pesquisas acerca da qualidade esse autor relata que um número cada vez maior de pesquisadores tem:

Identificado a importância do processo de definir qualidade – quem está envolvido e como é feito – e argumentado que esse processo é exclusivista, dominado por pequeno grupo de especialistas; percebido que a qualidade é um conceito subjetivo, baseado em valores, relativo e dinâmico, como a possibilidade de múltiplas perspectivas ou entendimentos do que seja qualidade; argumentado que o trabalho com qualidade precisa ser contextualizado, espacial e temporalmente, e reconhecida a diversidade cultural e outras formas de diversidade. (MOSS, 2008, p.22)

Esses apontamentos podem ser balizados por outros referenciais que orientam as discussões acerca da qualidade e dizem respeito à sua gênese e ideologias constituintes. Dahlberg, Moss e Pence (2003) apontam duas abordagens que categorizam o “discurso da qualidade”: a modernidade e a pós-modernidade. Na primeira delas, “o discurso da qualidade pode ser entendido como um produto do pensamento iluminista e como a atração da modernidade pela ordem e pela maestria” (p.118). Sob esse ponto de vista, a instituição de educação infantil é “concebida como produtora de resultados pré-especificados e a criança como um vaso vazio, a qual deve ser preparada para aprender e para a escola e ser ajudada em sua jornada de desenvolvimento” (DAHLBERG, MOSS E PENCE, 2003, p.118).

Na concepção moderna, a qualidade está reduzida à quantificação e objetividade. Sob a ótica pós-moderna esse discurso tem como premissa a construção coletiva do significado de qualidade que, coloca “em primeiro plano, o aprofundamento do entendimento do trabalho pedagógico e de outros projetos da instituição, conduzindo para a possibilidade de fazer um julgamento de valor sobre esses projetos” (DAHLBERG, MOSS E PENCE, 2003, p. 119).

Com foco no aspecto ideológico da educação, Marchesi e Martín (2003), esclarecem que a educação é demarcada por ideologias que constituem suas funções e relações com a sociedade, bem como atuam diretamente na construção de definições da

qualidade. Os autores pontuam três ideologias principais no contexto educacional: a liberal, que incorpora o funcionamento das escolas às regras de mercado; a igualitarista, pautada em fatores promotores de igualdade entre os alunos; e a pluralista, defensora da autonomia, poder de escolha dos pais, variedade de projetos e oferta educativa.

A primeira ideologia estabelece que a qualidade na educação é fundamentada na concorrência entre as escolas, informação e liberdade de escolha. A segunda, defende um modelo de qualidade que possibilite sua extensão a todos os alunos. A terceira por sua vez, acredita que as demandas de qualidade na educação devem ser respondidas sob uma perspectiva de equilíbrio entre os seguintes fatores: igualdade, variedade, eficiência e liberdade. Segundo os referenciais, a diversidade de ideologias vinculadas ao conceito de qualidade são definidas em torno de quatro vetores: eficiência, equidade, variedade e escolha.

Em Dahlberg, Moss e Pence (2003), identificamos o discurso da qualidade segundo os paradigmas da modernidade e da pós-modernidade. Ainda que a tenha influenciado o campo educacional (por meio da especificação de critérios com a finalidade de alcançar um padrão para atender a uma essência de qualidade construída em ambiente externo à escola), ela não será aqui considerada por não atribuímos a ela valor significativo no âmbito pedagógico. Isso porquê, como Sousa (2010, p.01), pontuamos ser necessário “[...] pensar na construção da qualidade da educação oferecida às crianças, a partir do contexto escolar e, em especial, da sala de aula”. Nesse sentido, considerar o contexto de vivências e experiências das crianças é imprescindível para a construção da qualidade na educação no âmbito das instituições de educação infantil. Dessa construção participam os protagonistas mais diretos da escola: famílias, a equipe de professores, gestores e crianças.

Para a referida autora, viver e educar são práticas indissociáveis. Para além de critérios e padrões universais e atemporais, bem como, na defesa de que a educação é essencialmente uma prática social contextualizada, corroboramos com Sousa (2010, p.01) em sua argumentação de que na educação os conceitos de qualidade e de vida, se entrelaçam:

A qualidade de vida e a da educação são partes de um mesmo todo. Construir a pessoa e a qualidade da sua educação são eventos interdependentes, em mão dupla, que ocorrem em contextos específicos e diferenciados, social e culturalmente. O sentido dessa qualidade se

consubstancia no crescimento da pessoa, da sua autonomia, da sua cidadania e humanização.

Partindo desse pressuposto, optamos pela construção de significado da qualidade de forma contextual, pautada nas idiossincrasias das pessoas que participam da prática educativa e das culturas em que a instituição onde trabalham está inserida. Mais especificamente, no âmbito das creches e pré-escolas. Isto é, considerando as condições para a concretização e desenvolvimento da qualidade, tais como: construção de significado do trabalho pedagógico, exercício do pensamento crítico e reflexivo registrado por meio da documentação pedagógica, relação dialógica entre protagonistas da escola, participação de facilitadores para avaliar e aprofundar conhecimentos. (Dahlberg, Moss e Pence, 2003). Na mesma perspectiva, Moss (2008) afirma que o processo de definição da qualidade “deve ser participativo e democrático, envolvendo grupos diferentes que incluem crianças, pais, parentes e profissionais da área; (...) um processo dinâmico e contínuo, envolvendo uma revisão regular chegando a um enunciado final e objetivo.” (p.21)

Em consonância com o pensamento desse autor, Bondioli (2004) propõe uma alternativa de mudança das realidades das instituições de educação infantil por meio de um processo de construção negociada de qualidade. Neste sentido, “perseguir a qualidade implica uma forma de negociação entre atores sociais, com vistas a um acordo que resulte em um trabalho produtivo” (BONDIOLI, 2004, p.14). A qualidade negociada caracteriza-se por ser:

- a) *Transacional* – por envolver as definições dos atores sociais que compõe a instituição educacional relativas a valores, objetivos, prioridades e idéias acerca desse contexto;
- b) *Participativa* – porquê envolve seu caráter polifônico que coaduna na reflexão e ação conjunta dos protagonista para realização de objetivos compartilhados;
- c) *Auto-reflexiva* – no sentido de refletir sobre a prática de maneira compartilhada, considerando o contexto e a cultura;
- d) *Contextual e plural* – porquê a qualidade não é um valor absoluto, por sua natureza intersubjetiva e flexível, depende da diversidade dos contextos e da sinergia de seus atores;
- e) *Processual* – pois a qualidade se constitui em trabalho movimento constante;
- f) *Transformadora* – no sentido de transformação para melhoria de condições de vida dos atores sociais e da instituição e nesse processo, produzir educação e cultura.

Em resumo, qualidade é um processo educativo contínuo e amplo que envolve adultos e crianças. A construção da qualidade se constitui pela cultura do contexto e por fatores sócio-históricos. Neste trabalho, defendemos a concepção de qualidade negociada, vista como uma prática significativa construída na dinâmica do trabalho coletivo e solidário dos atores sociais, de um dado contexto. Ademais, consideramos que a vida de todos e cada um deles está incorporada às instituições da primeira infância. Em consequência, a qualidade tem como princípio promover a qualidade de vida das pessoas que convivem nesse meio bem como, possibilitar o desenvolvimento e aprendizagem de crianças e adultos.

Com a redemocratização do Brasil, iniciada em 1985, e a promulgação da Constituição Federal em 1988, inicia-se no país um processo de democratização do sistema educacional. Esses fatos históricos intensificaram pesquisas, debates e produções acerca da qualidade na educação. Na década de 90, o Ministério da Educação lançou vários documentos discutindo a qualidade na educação infantil, dentre eles: Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 1995); Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil (BRASIL, 1998); Referencial curricular nacional para a educação infantil (BRASIL, 1998).

Na mesma época surgem duas importantes lei federais: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, de 1996 e o Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA, de 1990. Ambas registram e motivam avanços na educação, em especial, na educação infantil, reconhecida pela LDB como primeira etapa da educação básica. Essas leis legitimam as formas de atendimento à criança e sua família reconhecendo o direito à educação infantil, que integre o cuidar e o educar no trabalho pedagógico e primem pelo desenvolvimento integral da criança. A esse respeito, o documento Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação (BRASIL, 2009, p.50), publicado pelo MEC, pontua que:

Esses avanços sistêmicos e legislativos são de grande importância para melhorar a qualidade da educação infantil no Brasil. Muitos países têm feito tentativas semelhantes, mas poucos tiveram sucesso até hoje. O desafio para o Brasil é a implementação.

O referido relatório demonstrou que a qualidade na educação infantil ainda não foi colocada em prática no Brasil. Em 2006, o MEC lançou os Parâmetros Nacionais de

Qualidade para a Educação Infantil - PNQEI, elaborado com o objetivo de “estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2006, p.08). A proposição desses parâmetros atende ao Plano Nacional de Educação de 2001, no que se refere às metas para a educação infantil: “estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de educação infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade” (BRASIL, 2001, cap. II, item 19 do tópico OBJETIVOS E METAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL). Para tanto, o PNQEI discute e propõe padrões, medidas e diretrizes relativas a educação infantil, intentando compor uma base comum de qualidade que sirva de referencial para discussões e contextualizações da qualidade nas instituições de primeira infância.

No relatório relativo à Política de Educação Infantil no Brasil o PNQEI é considerado um “avanço louvável”, visto que, a iniciativa de elaborar padrões nacionais de qualidade para educação infantil surgiu “para suprir a falta de uma definição clara e consistente de qualidade e estabelecer indicadores específicos de qualidade que possam ser quantificados, medidos, monitorados e cumpridos.” (Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação, 2006, p.50)

A idéia de pensar a qualidade em termos de padrões, supervisão, controle e avaliação, nos leva a crer, como pontua Freitas (2005, p.921) que esse discurso de qualidade é semelhante à “noção corrente de qualidade adotada pelas políticas públicas neoliberais, cuja concepção é quase sempre eivada de uma pseudoparticipação que objetiva legitimar a imposição verticalizada de “padrões de qualidade” externos ao grupo avaliado”. Para além de um instrumento de controle da produtividade da escola, o processo de construção da qualidade possibilita a legitimação da educação como prática social constituída pelos valores, crenças e anseios de seus protagonistas.

Observamos que o conceito a construção da qualidade nas instituições de educação estão imbricados a fatores históricos, políticos e sociais. Nessa perspectiva, o Documento de Referência da Conferência Nacional de Educação (BRASIL, 2009, p. 31) ao tratar da implementação de parâmetros de qualidade no contexto da educação, afirma ser necessário considerar as peculiaridades da realidade nacional no que se refere à oferta de educação e escolarização. Isso porquê:

(...) tal processo é marcado, historicamente, pelo binômio descentralização e desconcentração das ações educativas. Esta constatação revela o quadro complexo para o estabelecimento de parâmetros de qualidade no cenário desigual e combinado que caracteriza a educação brasileira. Este cenário é fortemente marcado por desigualdades regionais, estaduais, municipais e locais e por uma grande quantidade de redes e normas nem sempre conectadas.

O uso de indicadores, critérios e parâmetros para referenciar qualidade na educação infantil é uma discussão recorrente e polêmica. A esse respeito, Sousa (1998, p.02) afirma, “se queremos analisar a qualidade de um programa de educação infantil precisamos saber quais os nossos parâmetros de análise e o que, na prática cotidiana, pode ser considerado os indicadores dessa qualidade”. A seguir, a autora destaca a importância da análise do contexto, a reflexão acerca do trabalho pedagógico, bem como a consideração da família, da criança e da equipe de professores no processo de definição e análise destes indicadores.

Sob a orientação da referida autora várias pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília têm focado a qualidade na educação infantil. Os vários aspectos ou dimensões dessa qualidade estudados foram:

PESQUISADORAS/ANO	TEMAS
STOCCO (2001)	Indicadores de qualidade no atendimento de crianças de 0 a 3 anos.
NOVAES, 2002	Gestão de competências em creches.
CHAVES, 2004 e MARTINS, 2007	Relação família e escola (inclusive no contexto de famílias abrigadas).
BASSO, 2004	A autoavaliação da qualidade de instituição de educação infantil - visão de gestores e professores.
FELIPE, 2004 e MOURA, 2009	A organização do espaço.
GALVÃO, 2005	A educação moral.
CAPISTRANO, 2005	O brincar.
SILVA, 2006	O diálogo.
OLIVEIRA, 2007; SILVA, 2008 e ALMEIDA, 2009	A formação específica de professores para a educação infantil.
CORRÊA, 2007	Avaliação.
RODRIGUES, 2009	A rotina.
NUNES, 2009	A escuta sensível do professor.
CAMPOS, 2011	A criança de 6 anos no ensino fundamental de nove anos.

Quadro 1 – Pesquisas sobre a qualidade da educação infantil realizadas no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UnB.

Essas pesquisas ressaltaram o caráter contextual da qualidade da educação infantil e a interdependência dos fatores que a constitui. Apesar de se ter estudado a relevância da formação específica do professor de educação infantil e avaliado a visão da qualidade desta etapa da educação na perspectiva dos gestores e professores, nenhuma pesquisa se deteve na atuação mais específica do coordenador pedagógico nas creches e pré-escolas isto é, na sua participação na construção da qualidade de instituições de educação infantil. Não encontramos também, pesquisas sobre esse tema, na literatura especializada.

A escolha de indicadores de qualidade na educação baseia-se tanto na concepção de educação quanto nas prioridades de ensino existentes na instituição educativa (MARCHESI; MARTÍN, 2003). Para esses autores, os indicadores são comparáveis à avaliação, pois, informam sobre o funcionamento da educação e auxiliam na elaboração de estratégias de mudança.

Sob esse aspecto, Sousa (2008, p.101) pontua que os indicadores de qualidade da educação infantil constituem para o professor “uma base objetiva para que possa refletir, entender e avaliar a sua prática pedagógica e, se necessário, mudá-la, de modo que esta seja, de fato, promotora da qualidade”. Em consonância com esta idéia, Zabalza (1998), indica eixos básicos que possibilitam a articulação e desenvolvimento da qualidade nas instituições de atendimento à primeira infância, bem como, pontua dez aspectos-chave que caracterizam uma Educação Infantil de Qualidade, são eles: organização dos espaços; equilíbrio entre iniciativa e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades; atenção privilegiada aos aspectos emocionais; utilização de uma linguagem enriquecida; diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades; rotinas estáveis, materiais diversificados e polivalentes; atenção individualizada a cada criança; sistemas de avaliação, anotações, etc., que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças; trabalho com pais e mães e com o meio ambiente (escola aberta). Segundo o autor esses aspectos-chave são “aplicáveis a qualquer modelo ou abordagem na qual quisermos situarmos” (ZABALZA, 1998, p.49).

Dahlberg, Moss e Pence consideram a qualidade da Educação Infantil numa perspectiva contextual e negociável. Para os autores:

Como em outros campos, o discurso da qualidade na primeira infância foi constituído por uma busca de padrões objetivos, racionais e universais, definidos por especialistas com base no conhecimento indiscutível, e avaliados de maneira que reduzam as complexidades das instituições dedicadas à primeira infância de “critérios estáveis de racionalidade”. Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.134)

Para esses autores, o uso de critérios, padrões e indicadores é sinônimo de produção de consenso e unanimidade universal, a despeito da responsabilidade, liberdade e do individual. Quanto à qualidade, eles propõem o desenvolvimento de um processo contínuo, interativo e dialógico nas instituições, que inclua a participação de seus atores sociais, bem como, priorize a reflexão e ação acerca da realidade das creches e pré-escolas.

Abordagem semelhante vê-se em Bondioli (2004) que considera a qualidade na perspectiva de uma negociação coletiva e participativa, onde os indicadores são vistos como “significados compartilhados sobre o que deve haver em uma creche para que ela possa ser assim chamada, possa ser reconhecida como lugar de vida e de educação para os pequenos e grandes” (BONDIOLI, 2004, p.19). Isto é, numa perspectiva negociada da qualidade, indicadores não são concebidos como padrões ou normas impostas com o intuito de adequação, mas construídos coletivamente, a partir da realidade das instituições, de suas demandas e condições de realização.

Na qualidade aqui considerada, parâmetros e indicadores são próximos, mas diferem entre si. Segundo o PNQEI:

Parâmetros podem ser definidos como referência, ponto de partida, ponto de chegada ou linha de fronteira. Indicadores, por sua vez, presumem a possibilidade de quantificação, servindo, portanto, como instrumento para aferir o nível de aplicabilidade do parâmetro. Parâmetros são mais amplos e genéricos, indicadores mais específicos e precisos. (BRASIL, 2006, V. 01 pag. 08).

Ambos, parâmetros e indicadores foram propostos no PNQEI como referenciais para discussões e implementação da qualidade na educação infantil no país. No seu conjunto, o referido documento destaca os seguintes aspectos nas instituições de educação infantil: proposta pedagógica; gestão; professores, professoras e mais profissionais da instituição; as interações de professoras, professores, gestores, gestoras e demais profissionais das instituições de Educação Infantil e a infra-estrutura. Avaliando esses aspectos concluiu-se que cada um deles e o seu conjunto, direta ou

indiretamente, mostram aspectos do trabalho pedagógico desenvolvido nas creches e pré-escolas, envolvendo gestores, professores, famílias e crianças, atores essenciais à construção da qualidade na educação infantil.

No que se refere aos indicadores de qualidade o PNQEI (BRASIL, 2006) indica a necessidade de se tratar mais especificamente da sua natureza e função, passo indispensável no processo de criação de instrumentos “para credenciamento de instituições, elaboração de diagnósticos, e mesmo a implementação propriamente dita dos parâmetros de qualidade nas instituições de Educação Infantil e nos sistemas educacionais” (PNQEI, 2006, V. 02, pag. 08). Uma vez identificada tal necessidade, três anos após, o MEC propôs os “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil³” (BRASIL, 2009). As dimensões propostas nesse documento foram: planejamento institucional; multiplicidade de experiências e linguagens; interações; promoção da saúde; espaços, materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. Conforme explicitado, objetivou-se criar um instrumento de apoio para a construção de um trabalho de qualidade dos educadores e da comunidade das instituições de educação infantil. Os indicadores são definidos como elementos que retratam aspectos de um contexto real que podem qualificar algo tendo como referencia as dimensões de trabalho da instituição. (BRASIL, 2009)

Por defendermos um conceito de qualidade contextual, negociada, multirreferencial e subjetiva (BONDIOLI, 2004; CAMPOS, COELHO, CRUZ 2006; DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003; MARCHESI e MARTÍN, 2003; SOUSA, 1998, 2006, 2010; ZABALZA, 1998), corroboramos Bondioli (2004) ao propor o uso de indicadores e diretrizes constituídos e constituintes do processo de construção coletiva da qualidade. Longe de padrões e normas impostas, em uma qualidade negociada os indicadores são horizontes de valor compartilhado que retratam os anseios e perspectivas dos atores sociais envolvidos nesse processo, a respeito do que seja uma instituição de educação infantil de qualidade. Em resumo, indicadores não são nem princípio e nem fim da qualidade, mas apontam horizontes possíveis e desejáveis por todos.

³ O documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009, p. 13) foi publicado com o intuito de traduzir e detalhar os Parâmetros de Qualidade para Educação Infantil em “indicadores operacionais, no sentido de oferecer às equipes de educadores e às comunidades atendidas pelas instituições de educação infantil um instrumento adicional de apoio ao seu trabalho.

No processo de construção da qualidade é necessária a participação de todos os atores sociais que compõe as instituições de educação infantil, desde a reflexão, definição e registro dos indicadores dessa qualidade à construção do projeto político pedagógico que favoreça a sua implementação. Portanto, os indicadores são “aquilo que os diferentes atores sociais das creches se empenham em buscar, contribuindo, para isso, cada um de acordo com o próprio nível de responsabilidade” (BONDIOLI, 2004, p.19).

Reconhecemos a importância da publicação e veiculação do PNQEI (BRASIL, 2006) e dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009), entendendo-os e discussões sobre o trabalho pedagógico desenvolvido nas creches e pré-escolas sem suas dimensões de planejamento, implementação, coordenação e avaliação. Ademais, vemos que tais documentos expressam avanços na concepção de Educação Infantil, criança e infância que podem nortear os trabalhos das instituições. Além de possibilitarem, por meio da sua análise crítica, vislumbrar novos horizontes para essa primeira etapa da educação básica.

Analisando-se ambos os documentos (BRASIL 2006; 2009) é possível identificar convergências entre eles e as abordagens aqui apresentadas, tais como: a concepção de criança como ser social histórico-cultural, sujeito de direitos; a definição de infância como fase geracional; a defesa da educação infantil de qualidade como direito de todos. Outros pontos convergentes dizem respeito aos profissionais que atuam nas creches e pré-escolas. Ou melhor, à necessidade de formação adequada e especializada da equipe de professores, equipe gestora e demais profissionais da educação infantil. De fato quanto menor a criança, maior a importância da formação de quem as cuida e educa. (SOUSA, 2008)

Conforme ressaltado no documento sobre os Indicadores da Qualidade da Educação Infantil, (BRASIL, 2009, p.21) a qualificação dos profissionais que trabalha com as crianças é um dos fatores que mais influem na qualidade da educação a elas oferecida. Quanto maior a formação e o envolvimento desses profissionais com o processo de construção da qualidade na Educação Infantil, melhores são os seus resultados. Isto é, quanto mais se tem como objetivo comum promover o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e famílias e contribuir para a qualidade de vida de todos e cada um dos protagonistas das instituições de atendimento à primeira infância, mais se avança na melhoria da sua qualidade.

Dentre esses profissionais destacamos a atuação do coordenador pedagógico, ou ainda o espaço de coordenação por ele liderado. Como pontua Vasconcellos (2008, p.11):

Coordenação tem para nós esta acepção ampla de aglutinação de pessoas em torno da busca de sentido para as práticas educativas que, embora ocorrendo em vários espaços e tempos da escola, têm (devem ter) uma profunda articulação. A atividade educativa é essencialmente relacional. Coordenação corresponde ao esforço de caminhar junto, de superar as justaposições, as fragmentações ou a ação desprovida de intencionalidade.

Na Educação Infantil, a coordenação pedagógica se constitui em um espaço de formação profissional, articulação e desenvolvimento de propostas pedagógicas imprescindível para a constituição da identidade das instituições educativas, bem como para construção da sua qualidade.

O coordenador pedagógico integra a equipe gestora da instituição. Segundo o PNQEI:

Os gestores ou gestoras atuam em estreita consonância com profissionais sob sua responsabilidade, famílias e representantes da comunidade local, exercendo papel fundamental no sentido de garantir que as instituições de Educação Infantil realizem um trabalho de qualidade com as crianças que a frequentam. (BRASIL, 2006 p.36)

Dessa forma, é necessário que o espaço de atuação do coordenador pedagógico seja configurado como um ambiente em que, professores, gestores e monitores, crianças e famílias tenham acesso à organização, estruturação e desenvolvimento de ações educativas nas instituições de Educação Infantil que promovam qualidade de vida e educação.

No âmbito da qualidade negociada o trabalho organizacional e formador do coordenador pedagógico é diretamente relacionado à promoção da qualidade no contexto educacional (BONDIOLI, 2004). Isso porquê, a atuação do coordenador envolve uma complexa rede relacional constituída pelas crianças, famílias, equipe gestora e professores. Para o autor, a atuação do coordenador pedagógico é critério que assegura a qualidade nas instituições de atendimento à primeira infância.

Sob o mesmo ponto de vista, Vasconcellos (2008) reconhece a importância da atuação do coordenador pedagógico em uma perspectiva democrática e dialógica. Para esse autor, a função principal da coordenação é a articulação do Projeto Político-Pedagógico no sentido de 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” (VASCONCELLOS, 2008, p.87).

A atuação do coordenador pedagógico é configurada por sua integração às demais instâncias de trabalho das creches e pré-escolas. Ademais, nas instituições de educação infantil participam do espaço da coordenação pedagógica todos os protagonistas desse contexto, de forma direta ou indireta. Por sua amplitude, faz-se necessário compreender as suas atribuições e práticas.

A qualidade negociada assumida no presente trabalho mostra a necessidade dessa ser construída num ambiente de reflexão e diálogo. Isto é, em um espaço onde se compartilhe experiências, construa significados e promova o desenvolvimento e aprendizagem. Esse ambiente e espaço é também o da coordenação pedagógica. Portanto, o coordenador, como um dos atores sociais dessa qualidade, tem papel relevante e específico na construção dessa qualidade. Nesse sentido, é imprescindível compreender as vivências, especificidades e desafios da atuação do coordenador pedagógico no intuito de, integrado a ações desenvolvidas por outros setores das instituições de educação, possibilitarmos maior qualidade nas instituições de atendimento à primeira infância.

1.2. Coordenador pedagógico, Supervisor, orientador: interfaces de funções

Para se compreender a atuação do coordenador pedagógico da Educação Infantil é preciso considerar que suas especificidades refletem parte das ações políticas, sociais e culturais que proporcionaram mudanças significativas no cenário da educação nacional. A trajetória histórica da atuação do coordenador é marcada por equívocos e ambiguidades. São várias as funções atribuídas ao coordenador nas escolas dentre elas: orientador educacional, supervisor pedagógico e especialista em educação.

Esse fator, na maioria das vezes, possibilita confusão quanto as especificidades de sua atuação e, portanto, conflito de funções. Frente a isso questionamos: O supervisor exerce a mesma função do coordenador nas instituições de ensino? A

coordenação pedagógica é uma junção das ações de orientação e supervisão educacional? Como e porque surge a nomenclatura coordenação pedagógica? Será que esta apenas substitui o termo supervisão educacional?

Segundo Lima (2010, p.69), “a idéia de supervisão no Brasil surgiu com a industrialização, tendo em vista a melhoria quantitativa e qualitativa da produção, antes de ser assumida pelo sistema educacional, em busca de um melhor desempenho da escola em sua tarefa educativa”. Nesse contexto, a atuação do supervisor era constituída por expressões como: estabelecimento de padrões de comportamento, critérios de aferição do rendimento escolar e eficiência do ensino.

Sob o ponto de vista legal, a supervisão é instaurada no Brasil com a Reforma Francisco Campos, Decreto – Lei 19.890 de 18/04/1931 que dispõe da organização do ensino secundário. Na referida lei esse profissional assume um caráter supervisor em detrimento do aspecto meramente controlador. Ainda assim, o estigma da inspeção escolar, do profissional fiscalizador era marcante em sua atuação. A este respeito, Vasconcellos (2008, p.86) afirma que “a introdução da supervisão educacional traz para o interior da escola a divisão social do trabalho, ou seja, a divisão entre os que pensam, decidem, mandam (e se apropriam dos frutos), e os que executam.” Ademais, a figura do supervisor educacional surge para atender às demandas da sociedade capitalista, retratando o caráter tecnológico do trabalho com o intuito de assegurar eficiência em sua prática. Segundo Alves (2007, p.181), “em um cenário constituído no bojo da escola de nosso sistema capitalista, observamos a centralidade do currículo e da orientação ao professor como focos de ação do supervisor, expressando uma tendência que caracterizou a área da Supervisão Escolar no Brasil.” Configura-se uma ação supervisora pautada no controle e fiscalização da prática pedagógica.

Nos anos 60, o supervisor educacional assume, nas escolas, caráter de liderança, sendo considerado um profissional responsável pela implementação de melhoria da qualidade do ensino a partir de pesquisas e análise do currículo. Nessa mesma década, em 1968, a Lei 5564/68, regulamenta o exercício da profissão de orientador educacional. Concomitante a este processo, com o advento da Reforma Universitária e reformulação do curso de pedagogia, o parecer do Conselho Federal de Educação – CFEN 252/69 abre possibilidade de o pedagogo ser um especialista em educação, com

as seguintes habilitações: administração, inspeção, supervisão educacional⁴. (VASCONCELLOS, 2008)

Na década de 70, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus, lei federal 5.692/71, o supervisor educacional e o orientador ganham força institucional exercendo papéis diferenciados, mas complementares. Como ressaltada por Garcia (2009, p. 15), “a ação supervisora e a ação do orientador têm um espaço comum e um espaço específico.” O espaço comum é o campo educacional e o específico diz respeito às habilitações específicas que os capacitam para desempenharem funções diferenciadas na escola com a mesma finalidade, aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

A respeito da atuação do supervisor nos anos 90, Lima (2010, p.77) enfatiza que “trata-se portanto, de uma função que, contextualizada, insere-se nos fundamentos e nos processos pedagógicos, auxiliando e promovendo a coordenação das atividades desse processo e sua atualização, pelo estudo e pelas práticas coletivas dos professores.” Sendo assim, a ação do supervisor ganha amplitude e importância no processo educativo, desvinculando-se, paulatinamente, dos estereótipos: fiscal de professor, quebra-galho, burocrata e fornecedor de dicas.

Acerca do orientador educacional, Vasconcellos (2008, p.75) pontua que este profissional “trabalha com as questões da construção das identidades dos educandos, e porque não dizer, dos próprios educadores.” Para o autor, cabe ao orientador: ajudar o professor a resgatar sua identidade profissional, auxiliar os alunos a assumirem seu papel de sujeitos no processo de educação, orientar os alunos na escolha de sua profissão, mediar o trabalho entre professores e alunos construindo um vínculo substancial. Considera ainda, que no contexto educacional, os orientadores também são responsáveis pelo trabalho coletivo e não somente pelo atendimento individual do aluno. Dentre as atividades de cunho coletivo o autor destaca a sua participação nos seguintes trabalhos: construção do Projeto Político Pedagógico, reunião pedagógica semanal e o conselho de classe.

⁴ Quanto à formação desses profissionais, a princípio a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – lei 4.024 de 20/12/1961 no artigo 52 esclarece que: Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância. Na legislação atual, LDB/96 Art. 64, consta que: A formação de profissionais 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.

Levando em consideração o papel e as práticas sociais que envolvem o cotidiano das escolas, a função do orientador educacional extrapola os limites da instituição e caminha para uma atuação direcionada a outros aspectos: participação da comunidade nas escolas, conhecimento da vida do aluno em seu cotidiano, promoção da parceria família/escola. Essa atuação, além de envolver o cuidado e auxílio aos alunos, tem como objetivo principal trabalhar com o aluno a constituição de sua cidadania, por meio do diálogo e considerando a importância do fator subjetivo nas relações estabelecidas no interior das instituições de ensino. Sob o mesmo ponto de vista, Rangel (2009, p.19) ressalta que:

(...) a ação do orientador não se limita a atendimentos individuais aos alunos ou a ajustamentos e adaptações de condutas, mas assume, com o supervisor, as práticas que são necessárias à visão e às ações que atendem aos apelos e fatores da relação entre escola, conhecimento e sociedade.

A mesma autora defende o trabalho conjunto desses profissionais ao invés de perpetuar uma visão fragmentada que concebe as especificidades do supervisor como aquele que trabalha com o professor, e do orientador como aquele que trabalha com o aluno. Essa fragmentação de funções prejudica a atuação dos profissionais das escolas e conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. Corroborando dessa idéia Garcia (2009, p.22) afirma que a função primordial da orientação educacional e da supervisão “é a mobilização da escola para a discussão política da prática pedagógica e a mobilização da comunidade para a definição de uma qualidade articulada aos interesses das classes populares.”

Há pontos em comum nas especificidades de atuação desses profissionais, de certa forma são atividades complementares e relevantes para as instituições educacionais. Mas como e onde fica a atuação do coordenador pedagógico?

Por ter sua história vinculada a exercícios de poder, fiscalização e controle, o coordenador pedagógico precisa resignificar sua prática para construir a identidade de sua atuação desvinculada de uma visão negativa de seu papel, como bem expresso por Vasconcellos (2008, p.87) ao explicitar que o coordenador não é:

(...) fiscal do professor, não é dedo-duro (que entrega os professores para a direção ou mantenedora), não é pombo correio (que leva recado da direção para os professores e dos professores para a direção), não é coringa/tarefeiro/quebra galho/salva-vidas (ajudante de direção, auxiliar de

secretaria, enfermeiro, assistente social, etc) não é tapa buraco (que fica “toureando” os alunos em sala de aula no caso de falta do professor), não é burocrata (que fica às voltas com relatórios e mais relatórios, gráficos, estatísticas sem sentido, mandando um monte de papéis para os professores preencherem – escola de “papel”), não é gabinete (que está longe da prática e dos desafios efetivos dos educadores), não é diário (que tem dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fonte inesgotável de técnicas, receitas), não é generalista (que entende quase nada de quase tudo).

Para o autor esse profissional tem papel de educador e enfatiza a função articuladora como essência da coordenação pedagógica:

(...) 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 dos mesmos, de tal forma que a escola possa cumprir sua tarefa de propiciar que todos os alunos aprendam se desenvolvam como seres humanos plenos, partindo do pressuposto de que todos têm direito e são capazes de aprender.

Da análise de estudos e pesquisas que tratam da atuação do coordenador pedagógico, observamos que em alguns registros, o termo coordenação pedagógica é utilizado como sinônimo de supervisão escolar. Vasconcellos (2008) utiliza o termo “supervisão/orientação” para abordar o papel desse profissional, elucidando assim que supervisão e orientação são sinônimas. No entanto, esse autor distingue a ação do supervisor/coordenador à do orientador educacional, atribuindo a essas profissões um caráter de complementaridade. Outras pesquisas não discutem tal ambiguidade a nível conceitual, apesar das atribuições aferidas ao coordenador serem idênticas ao do supervisor. (FRANCO 2008, MATE 2003, PLACCO 2005) Em outros casos, as pesquisas relatam acerca da atuação do coordenador envolvendo em sua função especificidades da supervisão e orientação educacional.

No Brasil, observamos que nos regimentos estaduais e municipais nas diferentes atribuições para estes profissionais. Em algumas situações, os três profissionais trabalham em setores distintos ou ainda, o coordenador exerce a função de supervisor e orientador. Estes fatores contribuem, de forma incisiva, para uma crise nas especificidades da atuação do coordenador pedagógico, o que certamente gera insegurança nesses profissionais e prejudica sua prática cotidiana.

Por estar inserido em um contexto de inovações, conflitos e ambiguidades o trabalho do coordenador pedagógico, é foco de estudos e pesquisas que lhe atribuem funções e papéis essenciais: articular o Projeto Político Pedagógico da escola no campo

pedagógico (Vasconcellos, 2008); desenvolver a formação continuada em serviço dos professores (Christov, 2005); possibilitar o trabalho coletivo nas escolas como forma preventiva (Placco e Souza, 2008); implementar o planejamento nas escolas e valorizar as relações sociais interpessoais (Placco, 2008); garantir um processo de ensino-aprendizagem saudável e bem sucedido para os alunos (Vieira, 2006); organizar, orientar e harmonizar o grupo de professores, alunos, equipe de apoio e pais de sua unidade escolar (Souza, 2008). De certa forma, todas essas funções fazem parte da atuação do coordenador pedagógico que, em linhas gerais envolve desenvolver ações que possibilitem formar, articular e transformar o cotidiano das instituições (Almeida, 2008).

É ampla a discussão acerca das especificidades do coordenador pedagógico. O mesmo não acontece quando nos reportamos à atuação desse profissional nas instituições de Educação Infantil. São poucos os estudos nessa área, dentre eles destacamos o trabalho de Waltrick (2008, p.150) que ressalta um aspecto importante na história da coordenação pedagógica, “foi compreendida com a tarefa de orientar o trabalho pedagógico foi exercida à imagem e semelhança da supervisão do ensino fundamental”. Essa autora defende que a atuação da coordenação pedagógica na primeira etapa da educação básica é mais ampla que orientar e supervisionar os trabalhos dos professores, pois sua função é gestora e esta associada a aspectos políticos e técnicos.

Na mesma perspectiva, Alves (2007, p.206) ao tratar do processo de constituição da identidade do coordenador pedagógico da educação infantil leva em consideração a transformação histórica de supervisor para coordenador pedagógico:

Esse processo apresenta distintas articulações e aproximações entre imagens da profissão docente, da identidade do curso de Pedagogia, da supervisão escolar, da instituição de Educação Infantil, constituídas historicamente, formadas e transformadas nas mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais da sociedade, conforme o momento histórico. Destacamos a importância da transformação histórica de supervisão para coordenação pedagógica, articulada ao movimento de reformulação da formação de professores, sobretudo do curso de Pedagogia.

Para Bruno, Abreu e Monção (2010, p.78) “o coordenador pedagógico exerce uma tarefa importante no contexto das unidades de educação infantil como formador de educadores e parceiro do diretor compondo a equipe de gestão (...)” Nos estudos desses

pesquisadores, o coordenador pedagógico das creches e pré-escolas é considerado mediador e articulador das práticas educativas inseridas fundamentadas na função principal da educação infantil: cuidar e educar.

A partir da análise dessas pesquisas observamos que conhecer a história do supervisor e orientador educacional nos auxilia a entender os desafios cotidianos enfrentados pelos coordenadores pedagógicos das instituições de educação infantil frente às suas especificidades. Possibilita, também, compreender a dinâmica de atuação desse profissional, bem como estabelecer pontos em comum na sua prática, que permitam construir novas concepções para as especificidades de sua atuação. Isso porque, se os coordenadores da educação básica sofrem com desvio de funções e equívocos em suas especificidades, os da educação infantil tem o desafio maior de construir sua atuação em um contexto rico em peculiaridades e ainda marcado por práticas assistencialistas que fragmentam o cuidar e o educar.

No cenário atual, a atuação do coordenador pedagógico nas creches e pré-escolas é marcada pela história de sua profissão, bem como, por suas ações sociais, culturais e suas crenças. Defendemos a premissa de que a atuação desse profissional ainda não tem especificidades definidas, devido à amplitude e complexidade do trabalho que desenvolve nas instituições que atendem crianças pequenas. No entanto, a atuação do coordenador pedagógico da educação infantil existe, e é constituída de especificidades comuns que configuram sua prática. É a partir dessa afirmativa que construiremos, de forma negociada, indicadores de qualidade da atuação do coordenador pedagógico da educação infantil.

1.3 A constituição da atuação do coordenador pedagógico na Educação Infantil: contexto e implicações

O reconhecimento social da Educação Infantil como espaço educativo de aprendizado e conhecimento, traz a importância de se repensar as relações de interdependência que envolvem coordenador pedagógico, professor, criança, família e demais profissionais. Pautadas em definições teóricas, políticas e culturais que extrapolam o campo educacional, as concepções de infância, de criança e de

profissionais da Educação Infantil, orientam a constituição das práticas sociais que abrangem diversos elementos e, ao mesmo tempo, sinalizam a totalidade de sua organização institucional.

De acordo com a legislação atual⁵, a organização institucional da Educação Infantil se desdobra em duas modalidades: creche e pré-escola. Nesse contexto, as instituições de educação infantil se destacam por ser um ambiente educativo com características próprias, compreendida a partir das relações sociais nela estabelecidas. Sob esse aspecto Bondioli (2004, p.143) ressalta:

A creche, de fato, não é apenas um serviço para as famílias que necessitam de atendimento para os próprios filhos, mas é um “lugar público de educação infantil”, uma instituição legitimamente educativa, mesmo não tendo – e não querendo ter – as características de uma escola.

Essa característica da creche se estende à pré-escola. É desafiador atuar nessas instituições em seu cotidiano defendendo a concepção de criança como ser social, sujeito de direitos e singulares. A atuação nesses contextos requer dos profissionais saberes específicos da área para, ao mesmo tempo, reconhecer a infância como uma fase da vida, categoria social e fase geracional. Mas, como tem sido desenvolvida essa atuação? A dinâmica da organização do trabalho pedagógico envolvendo essa concepção de infância, de criança e de creches e pré-escolas como ambientes educativos que possibilitem aprendizagem e desenvolvimento, encontra-se no que entendemos por educação infantil de qualidade.

A respeito do trabalho pedagógico Resende (2008, p.17-18) afirma que os profissionais da educação têm vivenciado pelo menos três vertentes desta categoria, cada uma delas com ênfase em pontos diferentes:

1. Ênfase na neutralidade: (...) vinculado enfaticamente à missão de assegurar a transmissão e reprodução de conhecimentos e valores eternos e universais. (...)
2. Na crítica: comprometido com espaços de balanço da realidade, estruturados por concessão e conquista. (...) adentram à escola questões de classes sociais, relações de produção, lutas por emancipação, denúncias da escola reprodutora, fortalecendo um trabalho que se pretende crítico-reflexivo. (...)
3. Na diversidade: (...) pauta-se no princípio e que a

⁵ LDB/96 Artigo 30: “A educação infantil será oferecida em: I – Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - Pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade”. O artigo 30 foi alterado com a lei 11.274/2006 que trata do ensino fundamental de nove anos. A faixa etária prevista para a educação infantil passou a ser a seguinte: creche para crianças de até 3anos e de pré-escola crianças de 4 a 5 anos.

crítica e a reflexão devem ser promotoras de ações efetivas, a partir da rica variedade de sujeitos, espaços e tempos que compartilham a e da realidade.

Hoje, mais que antes, o trabalho pedagógico na e para a diversidade é uma realidade das creches e pré-escolas. A diversidade está presente, mesmo que seja, em alguns contextos, ignorada. Esse fator estimula a reflexão e modificação de práticas que envolvem a atuação dos profissionais da educação infantil. Apesar de coexistir junto à neutralidade e a crítica, a diversidade é um fato que requer dos profissionais da primeira infância ações intencionais que possibilitem uma variedade de experiências significativas para promoção da aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Diante dessa realidade está a atuação do coordenador pedagógico. Concebemos a atuação desse profissional na educação infantil como uma ação intencional para a transformação de uma realidade e dos atores sociais que participam desta dinâmica.

Reconhecemos que esse processo se constitui de conservação e mudança, relação de interação, negação e superação de valores, crenças, teorias e práticas. Essa é a atuação que acreditamos ser ideal para o coordenador pedagógico da educação infantil. Com a sua presença ativa e reflexiva na dinâmica desse processo, ele transforma o mundo e a si mesmo constituindo assim, a sua história profissional. No entanto, que atuação o coordenador pedagógico está desenvolvendo nas instituições de educação infantil? Quais as funções que caracterizam a atuação do coordenador pedagógico deste contexto? Como a sua atuação pode contribuir para a construção da qualidade na Educação Infantil?

Compreender a atuação do coordenador pedagógico nas instituições da educação básica é objeto de estudo de muitos pesquisadores. Porém, pesquisas realizadas no Brasil acerca da atuação do coordenador pedagógico na educação infantil não são frequentes. Neste âmbito, ao estudar o trabalho e identidade profissional dos coordenadores pedagógicos da educação infantil da rede municipal de Goiás, Alves (2007, p.257) afirma:

A construção das identidades profissionais das coordenadoras pedagógicas dos CEMÉIs se revela, ao fim e ao cabo, como um processo contraditório permeado por dificuldades, desafios e ambiguidades entre posturas autoritárias, hierarquização do trabalho pedagógico, fragmentação da própria atuação da coordenadora, multiplicidade de tarefas e indefinição de papéis.

Essa autora destaca a complexidade do trabalho do coordenador e amplitude de suas atribuições nas ações cotidianas das instituições de atendimento à primeira infância. Enfatiza a desconfiguração do trabalho do coordenador pedagógico ao exercer funções que não são de sua responsabilidade. Ressalta ainda que a atuação desse profissional como ação imprescindível para o desenvolvimento de uma gestão compartilhada na Educação Infantil. Para Alves (2007, p.258) a coordenação pedagógica “é uma função da gestão educacional, que tem o papel de mediação e articulação coletiva dos projetos e práticas educativas realizadas nas escolas e CMEIs.”

Outra pesquisa significativa no contexto da educação infantil foi desenvolvida por Waltrick (2008, p.149) na rede municipal de Florianópolis com o intento de “compreender a organização do trabalho de coordenação pedagógica e o profissional a quem coube essa função”. Para tanto, a autora faz uma análise histórica do papel do (a) coordenador pedagógico. Relata que o trabalho da coordenação pedagógica foi desenvolvido na educação infantil com as mesmas atribuições da supervisão do ensino fundamental. Ao longo do tempo, as funções deste profissional foram discutidas e, dada as peculiaridades da educação infantil, o seu coordenador pedagógico, é concebido de maneira diferenciada, vinculada à direção das instituições. A autora aponta ainda, os desafios enfrentados por estes profissionais em seu cotidiano envolvendo desde relações interpessoais, infra-estrutura das instituições e baixo salário até a distribuição de carga horária inadequada e limitação da presença do supervisor em instituições de grande porte.

Conforme essas pesquisas (WALTRICK, 2008; ALVES, 2007), os coordenadores pedagógicos da primeira etapa da educação básica percorrem um caminho de resignificação de suas identidades profissionais no sentido de constituir seu trabalho de participação e coletividade. Para as autoras, a coordenação pedagógica é uma função da gestão educacional que precisa descaracterizar do autoritarismo e assumir a postura de uma gestão democrática.

Em sua pesquisa focada na constituição do sujeito coordenador pedagógico, Mundim (2011) afirma que ao desenvolverem sentidos subjetivos relativos ao ato de coordenar, esses profissionais constituem-se como sujeitos de suas práticas. Para isso é necessário que eles participem de forma ativa e reflexiva das atividades pedagógicas. Destaca também, a importância da interação entre professores e coordenadores como oportunidade de construção de diálogo e ainda que, ao adotar a condição de sujeito, o

coordenador possibilita modificações nos limites imediatos impostos pelo contexto escolar. Seu pressuposto é que, ao se posicionar como um intelectual que pensa sua prática e tem uma fundamentação teórica, esse coordenador consegue mobilizar mudanças. Assume-se como um profissional em constante constituição e ciente de que tem de enfrentar desafios (MUNDIM, 2011).

Tal pressuposto implica na visão do papel do coordenador como sujeito e protagonista da constituição de sua identidade profissional e de sua história de vida. Isso porque, é na resignificação de sua prática balizada por fundamentos teóricos e reflexões acerca do contexto em que está inserido, bem como, de seus desafios e possibilidades que este profissional provocará mudanças significativas em si e em sua atuação nas instituições educacionais.

Em pesquisa sobre o papel do coordenador pedagógico a Fundação Victor Civita (2010), revela que em termos de valorização profissional os coordenadores pedagógicos sentem-se importantes para o sistema de ensino, mas desvalorizados. Com relação às atividades que exercem, a pesquisa evidenciou que por se envolverem com questões rotineiras e burocráticas, muitos coordenadores dedicam menos tempo à formação de professores. Outros pontos abordados foram o uso de boa parte dos encontros com professores para o gerenciamento de crises, o trabalho em mais de uma escola e a atuação também como professores.

No que tange à Educação Infantil, 84% dos coordenadores entrevistados fez curso para coordenador e 66% estão satisfeitos com a profissão que exerce. Os coordenadores acreditam na importância de seu trabalho para a aprendizagem dos alunos e para o desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores.

A segunda fase da pesquisa da Fundação Victor Civita, realizada em 2011, demonstrou que “as atribuições desses profissionais são muitas, envolvendo desde a liderança do PPP a funções administrativas de assessoramento da direção, mas, sobretudo, atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores. (p.32)” A pesquisa considerou que o papel do coordenador pedagógico está centrado na formação continuada na escola. Nessa perspectiva, pontua dois dos seus principais compromissos do coordenador:

(...) com uma formação que represente o projeto escolar-institucional, atendendo aos objetivos curriculares da escola, e com a promoção do

desenvolvimento dos professores, levando em conta suas relações interpessoais com os atores escolares, os pais e a comunidade. (p. 09)

Sob esse ponto de vista, a referida pesquisa ressaltou que atrelados ao papel formativo do coordenador estão os papéis de articulador e transformador. Articulador no sentido de instaurar na escola trabalho coletivo constituído de significado, e como transformador, participando de forma ativa no coletivo da escola, instigando a reflexão, a dúvida, a criatividade e a inovação (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA 2011). Os participantes da pesquisa relatam que em suas atuações cotidianas nas instituições de educação, envolvem-se em demasia com questões administrativas tais como: atendimento telefônico, solicitações do sistema, orientação aos pais, conversa com os alunos, substituição dos professores, atendimento aos professores e reunião com o diretor.

Na mesma perspectiva, a maioria dos coordenadores participantes da pesquisa de Franco (2008, p.123) considera que:

(...) gasta seu tempo prioritariamente em tarefas burocráticas, preenchendo planilhas, organizando relatórios, fazendo levantamentos, respondendo às requisições da delegacia de ensino, atendendo pais. Gastam também muito tempo organizando eventos, festas, atividades e/ou projetos específicos solicitados pela direção (...).

Nessa pesquisa, os coordenadores disseram acreditar que a especificidade de sua atuação é a coordenação dos professores e a organização de processos de formação continuada. Disseram ainda que têm como função prioritária organizar o pedagógico na escola, estruturar o trabalho coletivo dos docentes, organizar as mudanças para que a escola ensine melhor.

A contribuição da coordenação pedagógica na formação continuada dos professores foi foco da pesquisa realizada por Coité (2010) na rede pública de ensino de Barreiras – Ba. O trabalho evidenciou a preocupação dos coordenadores pedagógicos em desenvolver processos formativos na escola. Por sua importância, esse aspecto está registrado nos objetivos e ações do plano de ação desses profissionais. Essa pesquisa demonstrou que a maioria dos professores acredita que o trabalho do coordenador “assume papel preponderante na condução do processo de reflexão e na articulação de ações, possibilitando ao professor agir de forma crítica, autônoma e transformadora

quanto ao ser e fazer educativo.” (COITÉ, 2010, p. 74). No entanto, um pequeno grupo de entrevistados afirmou estar insatisfeito com trabalho da coordenação argumentando que havia um maior acompanhamento da metodologia desenvolvida pelos professores, controle e registro de conteúdos, em detrimento da reflexão e discussão da prática pedagógica. Além desses aspectos a maioria dos entrevistados alega que o desvio de funções dos coordenadores é preocupante. Porém apesar disso consideram sua atuação significativa e positiva no processo de ensino e aprendizagem.

A partir das pesquisas analisadas compreendemos a afirmação de Vasconcellos (2008, p.85), de que “a esfera de atuação e preocupação da coordenação é muito ampla, (envolve questões de currículo, construção do conhecimento, aprendizagem, relações interpessoais, ética, disciplina, avaliação da aprendizagem, relacionamento com a comunidade, recursos didáticos)”. Sabemos que as instituições de atendimento às crianças pequenas são contextos educativos marcados por embates teórico-metodológicos acerca das especificidades de seus profissionais, da função social das instituições, formação de professores, questões curriculares, bem como a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Sendo assim, é importante refletir nesses ambientes acerca da atuação do coordenador pedagógico para elucidar questões sobre a constituição de especificidades dos profissionais que desenvolvem ações educativas nas dimensões de trabalho das creches e pré-escolas.

Nesse contexto, a atuação ideal do coordenador pedagógico se constitui em um espaço de formação profissional, articulação e desenvolvimento de propostas pedagógicas imprescindíveis para a construção da qualidade social das instituições de atendimento às crianças de 0 a 5 anos e para a qualidade de vida de seus protagonistas. Para tanto, “o coordenador pedagógico precisa assumir-se como um articulador das relações especialmente entre educadores e crianças, sem deixar ao largo as relações com a equipe gestora da unidade e a relação dos educadores entre si.” (BRUNO, ABREU, MONÇÃO, 2010, p.84). Em contrapartida, por atuar profissionalmente em várias junções do trabalho pedagógico nas instituições de educação infantil, são solicitadas do coordenador diferentes atitudes profissionais no exercício de suas funções.

Para Bondioli (2004) a atuação do coordenador pedagógico é critério de boa organização das creches, bem como, da qualidade global no contexto educativo. Na mesma perspectiva, Gandini e Edwards (2002) afirmam que a atuação do coordenador pedagógico nas creches e pré-escolas envolve atividades vinculadas à administração e

desenvolvimento profissional. Partindo desse pressuposto, compreendemos que a coordenação pedagógica se constitui em um ambiente responsável pela articulação coletiva das práticas educativas nas diversas esferas das instituições de educação infantil que circundam a dinâmica de organização do trabalho educativo, o que se configura lócus de vivências e experiências.

No entanto, o trabalho educativo desses profissionais nas instituições de educação infantil ainda não tem especificidades definidas. Ainda é indefinido o próprio papel do coordenador pedagógico. Por isso, corroboramos a idéia de Vasconcellos (2008, p.85) quando questiona que: “afinal de contas, qual o papel da supervisão⁶? Diversas são as reclamações que emergem do cotidiano dos coordenadores: sentem-se sozinhos, lutando em muitas frentes, tendo que desempenhar várias funções. Qual seria sua efetiva identidade profissional?”

O coordenador pedagógico é sujeito e protagonista de sua história, construtor de sua atuação, inserido em um contexto específico e rico em peculiaridades: as creches e pré-escolas. Segundo Gandini e Edwards (2002, p.106), a especificidade desses profissionais “é marcada pela escuta e pela comunicação com as crianças, as famílias e os colegas”. O processo de constituição de seus fazeres e saberes está na dinâmica que envolve a reflexão do direcionamento de sua própria atuação, a ampliação de capacidades técnicas, aprofundamento teórico, bem como, atenção e compreensão de suas atitudes e emoções. Isso porque, os elementos pessoais e profissionais que constituem o coordenador são indissociáveis e imbricam-se em sua atuação.

A construção das especificidades dessa atuação é permeada por processos individuais e coletivos similares e diferentes inerentes à prática educativa nas creches e pré-escolas. Nessa dinâmica de constituição da atuação do coordenador, as características comuns, resultam de processos sociais e históricos, que configuram as especificidades de sua atuação. No ambiente da coordenação pedagógica estão envolvidos sujeitos históricos, singulares e produtores de sentidos que contribuem para a organização de sistemas relacionais individuais e sociais constituintes das creches e pré-escolas. É neste ambiente que professores, coordenadores, famílias, crianças e gestores, de forma direta ou indireta, participam da construção histórica da instituição.

⁶ O autor utiliza ao mesmo tempo as denominações supervisão e coordenação educacional.

Falar da atuação do coordenador pedagógico nas instituições de educação infantil é um desafio. A começar pelo entendimento do ambiente da coordenação pedagógica como espaço de relações sociais. Para compreendermos essa atuação é necessário observarmos as práticas, a linguagem, as crenças e conceitos que constitui o seu sistema de sentidos. A atuação do coordenador pedagógico de creche e pré-escola constitui-se a partir de suas reflexões acerca de sua história de vida, bem como, da teorização de sua prática tanto nos processos administrativos, quanto na sala de aula.

Nas relações sociais estabelecidas na coordenação pedagógica são expressos sentimentos, emoções, impressões e significados que precisam ser entendidos pelo coordenador no conjunto de suas ações. Assim, os momentos de planejamento pedagógico, cursos de formação, relato de experiências, palestras, organização de espaços, reuniões de pais e mestres estão impregnados de valores e sentidos que desafiam e dão forma à atuação do coordenador pedagógico da educação infantil.

Nesse sentido, destacamos que a atuação do coordenador pedagógico tem relação com os sujeitos que fazem parte da escola e com suas instancias formativas. Assim, sua ação pedagógica está presente nos trabalhos da instituição de maneira formativa envolvendo as ações em sala de aula, a efetivação do currículo e do Projeto Político-Pedagógico. Para além de um ambiente responsável por questões burocráticas e de ordem técnica, acreditamos que a atuação do coordenador pedagógico é constituída de ações desafiadoras e rica em possibilidades. Este fator interage com as relações dos sujeitos e a qualidade das atividades desenvolvidas nas instituições de educação infantil.

Desse modo, a atuação do coordenador pedagógico da educação infantil é movida por seres humanos histórico-culturais. Esse processo é instável e dinâmico, por ser assim, propicia momentos profícuos para o desenvolvimento humano, transformação de práticas sociais e construção da qualidade nas creches e pré-escolas. E por ser um processo vinculado a sentidos e emoções, a atuação do coordenador pedagógico é também histórica, cultural e contextual. Considerar esses aspectos é imprescindível para a construção da qualidade na atuação do coordenador pedagógico. Esta atuação não é um universal ou padronizada é o próprio coordenador pedagógico que construirá sentidos e dará significado para sua atuação, no entanto, existem especificidades que configuram seu trabalho. A identificação dessas ações específicas possibilita a visualização, de forma mais clara, da dinâmica organizacional da atuação do coordenador, fator que facilita na construção da qualidade em seu trabalho.

1.4 Especificidades da atuação do coordenador pedagógico da Educação Infantil: indicadores de qualidade

No contexto de atuação do coordenador pedagógico da Educação Infantil há particularidades que tornam sua prática complexa e dinâmica. Considerando que essa etapa da educação básica atende crianças de 0 a 5 anos de idade, seus profissionais se deparam com ações cotidianas peculiares à infância, tais como: adaptação das crianças ao ambiente educacional; cuidados especiais com a sua higiene e alimentação; vivência com aquelas que ainda não falam e não andam; a parceria com os pais, dentre outros.

O reconhecimento da importância educativa das creches e pré-escolas é relativamente recente, bem como a concepção de criança como “cidadãos de direito, membro de um grupo social, agentes de suas próprias vidas (embora não agentes livres), e como co-construtores do conhecimento, identidade e cultura.” (Moss, 2008, p.242). Essa visão de criança e o caráter educativo das creches e pré-escolas causam certas inquietações nessas instituições e interfere na ação pedagógica dos seus profissionais. Tais concepções são inovadoras. Nesse contexto educativo ainda se convive com a fragmentação entre o cuidar e educar, o caráter assistencialista da creche e o propedêutico da pré-escola. É nesse cenário de extremos e de transição que são postos os vários desafios para a construção das especificidades da atuação do coordenador pedagógico da educação infantil.

Nesta perspectiva, segundo Mate (2003, p. 18) “a busca de definição da função do PCP⁷ neste momento talvez se faça a partir e no interior das relações travadas no dia a dia da escola caminhos e atalhos a serem construídos/seguídos.” Corroboramos desse ponto de vista e acreditamos que é a atuação do coordenador é constituída nas relações sociais estabelecidas nas creches e pré-escolas, em seu cotidiano diante dos desafios, possíveis soluções e superações.

No que se refere às creches, Bondioli (2004, p.124) pontua como funções principais do coordenador: “a gestão da organização interna da creche; definição do projeto pedagógico e monitoração da sua realização, em comum acordo com os colegiados; a organização permanente dos funcionários; coordenação territorial.” Sob o

⁷ A autora se utiliza da sigla PCP para denominar os professores coordenadores pedagógicos.

mesmo ponto de vista, Gandini e Edwards (2002, p.72) afirmam que as atividades específicas do coordenador pedagógico são:

Colaborar com os professores na criação e na implementação do projeto educacional geral e coordenar as atividades; planejar e sustentar o vínculo e a participação das famílias, bem como a relação com outras creches e serviços sociais; promover e monitorar a qualidade dos serviços, o que inclui avaliações e documentações; apoiar o crescimento da “cultura da infância” na comunidade local.

Para Alves (2007), a ação docente da coordenação pedagógica se diferencia daquele da regência de sala por incluir desde a gestão democrática e o trabalho coletivo até a formação continuada de professores e relações interpessoais. Sob esse ponto de vista, Bruno, Abreu e Monção (2010) acreditam que na Educação Infantil o coordenador pedagógico deve assumir-se como aquele que: articula as relações estabelecidas nas creches e pré-escolas, promove ambientes de formação do educador, motivava e instiga o grupo para reflexões acerca da própria prática e favorece o planejamento e avaliação das ações ligadas às crianças. Sendo assim, o coordenador é um mediador de ações pedagógicas que possibilitem aprendizagem das crianças, dos professores e de si mesmo. Nessa perspectiva, em linhas gerais, o papel do coordenador é “garantir que nas ações dos educadores estejam entrelaçados os princípios fundamentais dos atos de cuidar e educar de forma a contemplar a multiplicidade de dimensões da pessoa humana, privilegiar a escuta e favorecer a reflexão permanente sobre o que as crianças nos dizem”. (BRUNO, ABREU, MONÇÃO, 2010, p.84)

Em síntese, os estudos que tratam do papel/função dos coordenadores pedagógicos das creches e pré-escolas os vinculam a funções que envolvem o trabalho coletivo, a formação dos profissionais, a participação dos pais na vida das crianças, mediação de ações reflexivas da teoria/prática e promoção de ações pedagógicas que possibilitem aprendizagem e desenvolvimento das crianças, ou seja, a articulação de práticas focadas na melhoria da qualidade das instituições.

Sob esse ponto de vista, corroboramos com Moss (2008, p.246) ao afirmar que concebe

(...) o trabalhador para a primeira infância como um profissional que reflete sobre sua prática, um pesquisador, um co-construtor do conhecimento, tanto do conhecimento das crianças como dele próprio, sustentando as relações e a cultura da criança, criando ambientes e situações desafiadoras, questionando

constantemente suas próprias imagens de criança e seu entendimento de aprendizagem infantil e outras atividades apoiando a aprendizagem de cada criança e aprendendo com ela.

O coordenador pedagógico é, ao mesmo tempo, um desses trabalhadores e um articulador dessa dinâmica de aprendizagem nas instituições da primeira infância. Para isto, é necessário ter segurança quanto às especificidades de sua prática para que esta seja desenvolvida de forma consciente e progrida segundo as demandas do contexto em que a instituição está inserida, bem como, é preciso que se construa uma sinalização indicativa de que sua atuação é de qualidade. É, portanto, necessária a construção de indicadores de qualidade da sua atuação. Ou seja, a explicação de dimensões que indiquem que há nas suas ações cotidianas a promoção da aprendizagem e desenvolvimento das crianças, bem como de todos os demais profissionais das instituições de educação infantil. Entendemos que a construção desses indicadores é fundamentada na concepção de qualidade negociada, onde os significados são compartilhados e continuamente construídos por seus atores sociais. Por sua vez, esses indicadores representam dimensões da qualidade da Educação Infantil em relação de interdependência e complementaridade. No presente trabalho a qualidade atuação do coordenador pedagógico das creches e pré-escolas é estudado a partir dos indicadores apontados na Figura 01.

No geral a qualidade da atuação do coordenador pedagógico está na articulação efetiva das esferas: contextualização, planejamento, formação e avaliação. O objetivo principal de sua atuação é promover a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, bem como, dos demais atores sociais das instituições de atendimento a primeira infância: famílias, coordenadores, professores e gestores. Essas ações são constituídas por processos de aprendizagem interdependentes, estão articulados aos seus protagonistas e não ocorrem de maneira linear, mas sim de forma complexa e contínua seguindo o fluxo das demandas contextuais que configuram os anseios e expectativas da comunidade da instituição. É necessário que o coordenador perceba-se inserido nessa teia de significados e sentidos para poder atuar de forma consciente e segura na Educação Infantil.

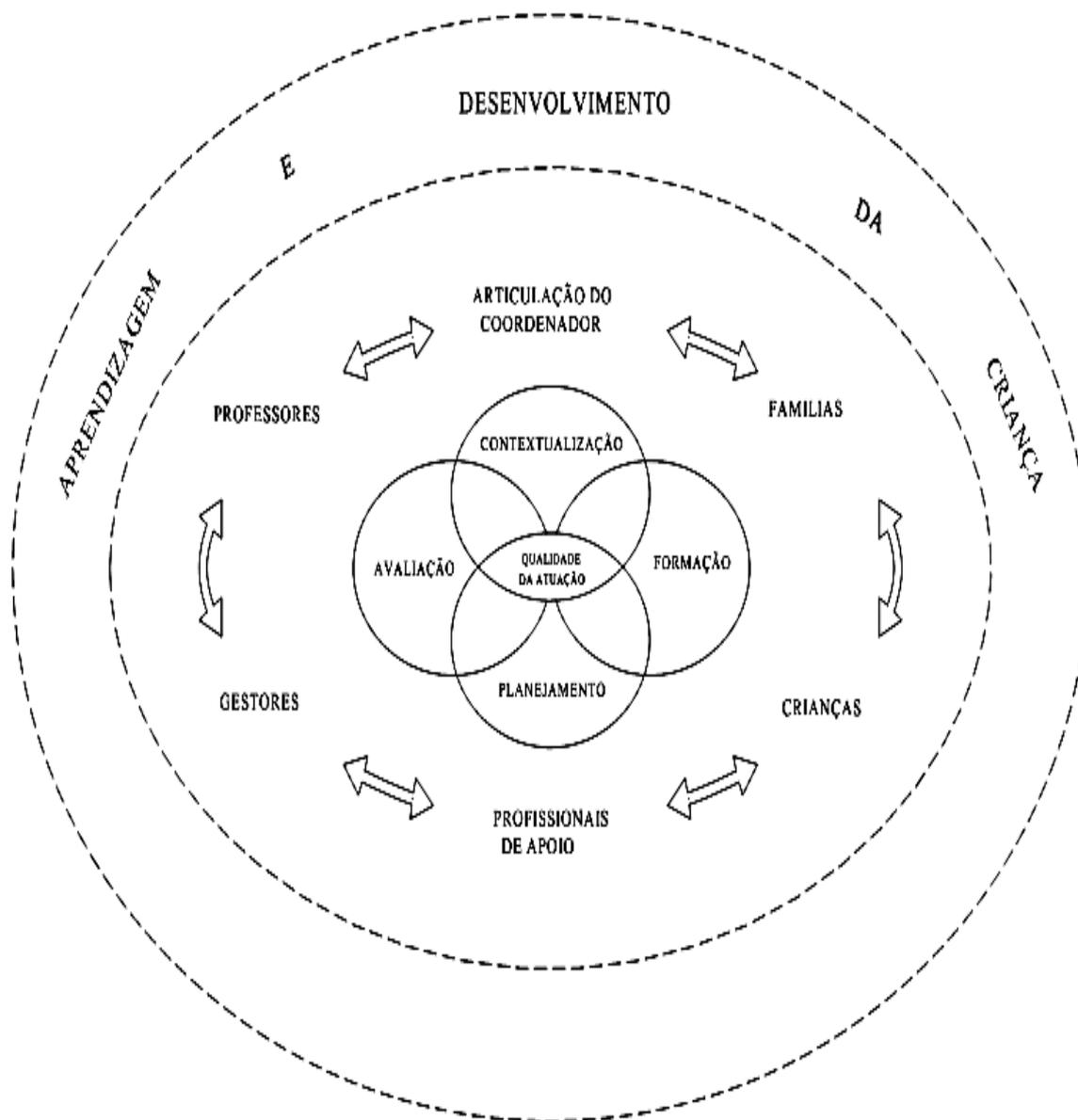


Figura 1 – Indicadores de Qualidade da Atuação dos Coordenadores Pedagógicos da Educação Infantil

Para constituirmos os indicadores de qualidade da sua atuação do coordenador pedagógico, partimos da sistematização de Vasconcellos (2008, p. 98) quanto às suas especificidades

Compreender a realidade; construir a rede de relações; conhecer, mapear, apreender o que está por detrás dos limites da prática ou das queixas. Ter clareza de objetivos; saber a serviço de que e de quem se coloca; ganhar clareza em relação à intencionalidade do trabalho. Estabelecer o plano de ação, a partir da tensão entre a realidade e o desejo; Agir de acordo com o planejado. Avaliar a prática.

No que se refere à Educação Infantil cada indicador de qualidade e o seu conjunto tem como pressupostos básicos uma concepção de criança como ser social; infância como fase geracional; e educação infantil como uma etapa de ensino que visa, principalmente, promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de forma integral e integrada. Na sequência discutiremos cada um deles.

a) Contextualização

As instituições de Educação Infantil são constituídas pelas relações sociais, culturais e políticas nelas estabelecidas (estabelecidas não dá idéia de algo fixo para você?). As creches e pré-escolas estão inseridas em um contexto específico e tem identidade própria. Para que a atuação do coordenador pedagógico da educação infantil seja de boa qualidade é necessário que ele exercite a leitura da realidade que o cerca e estimule os demais profissionais da instituição a fazerem o mesmo. Essa leitura esta vinculada a reflexões e discussões sobre a filosofia educacional, às concepções e expectativas dos professores, gestores, crianças, funcionários de apoio e das famílias acerca da sociedade, currículo, planejamento, educação infantil, dentre outros aspectos.

É imprescindível que o coordenador esteja ciente do contexto em que atua, da história de vida de seus colegas de trabalho, a das crianças e das famílias que fazem parte da instituição. Também é importante que o esse profissional reconheça a sua condição de ser histórico. Nesse sentido, na atuação desse profissional é necessário que ele tenha conhecimento:

- *De sua própria história* enquanto pessoa e profissional para que possa perceber-se como protagonista desse processo e ao mesmo tempo constituído e constituinte do mesmo;
- *A historicidade da institucionalização de sua função* com o intuito de conhecer a trajetória de sua profissão, entender melhor os desafios que enfrenta e vislumbrar soluções;
- *Da história do contexto onde atua*, da instituição de educação infantil, do bairro, da cidade, para que assim conheça as necessidades e anseios da

comunidade local e compreenda a dinâmica de funcionamento da creche ou pré-escola;

- *Da historicidade dos profissionais que atuam na instituição*, assim entenderá melhor suas ações no cotidiano da instituição, bem como, sua prática pedagógica docente;

Segundo Vasconcellos (2008, p. 95) “a história do profissional, do grupo e da instituição nos ajuda a entender muita coisa, possibilitando uma aproximação mais adequada à realidade.” Nesse sentido, percebemos a figura do coordenador pedagógico como pesquisador do movimento histórico que o envolve para entender sua realidade e possibilitar mudanças.

b) Planejamento

Ao conhecer o contexto em que está inserido, o coordenador constrói o planejamento de suas ações. Para tal, participa da maioria dos processos de planejamento das instituições, desde os mais amplos aos mais específicos, o desenvolvimento do PPP – Projeto Político-Pedagógico é um exemplo disso. Como esclarece Vasconcellos (2008, p. 87), “a coordenação pedagógica é a articuladora do PPP da instituição no campo do pedagógico, organizando a reflexão, a participação e os meios para a concretização do mesmo”. Nesse processo, o coordenador é articulador de ações e atua como peça fundamental para a construção e concretização o PPP.

O P.P.P. é um documento de organização do trabalho pedagógico das instituições educacionais por meio de processos constituídos de ações que possibilitem o desenvolvimento da qualidade nas instituições educacionais (VEIGA, 2008). A sua construção é permeado de trabalho coletivo, práticas de diálogo, reflexão, análises críticas, dentre outras ações que estão inseridas nos processos de planejamento, formação, avaliação e contextualização. O PPP proporciona o desenvolvimento dessas ações nas instituições, ao tempo em que é por elas constituído. A construção desse documento é também uma oportunidade impar de configuração das especificidades desse profissional de maneira processual, ampla, coletiva e democrática.

Porém, o coordenador precisa do planejamento para organizar não só o PPP, mas a sua atuação cotidiana nas instituições que atendem a primeira infância. Ademais, o planejamento inserido na atuação desse profissional é concebido nas dimensões das ações educativas desenvolvidas nas creches e pré-escolas. Esse planejamento é participativo e como especificidade da atuação do coordenador pedagógico envolve:

- *Planejamento da ação do coordenador* com o intuito de refletir sobre sua prática e organizar sua atuação a partir das necessidades da instituição e demais subsídios que esta oferece. Além do mais, a elaboração de um plano de ação facilita o desenvolver de suas funções, o enfrentar e solucionar desafios, bem como possibilita mudanças significativas em sua prática individual e nas ações coletivas dos profissionais da instituição. Por natureza, esse plano precisa ser flexível e submetido à avaliação coletiva.
- *Planejamento de ações pedagógicas* com a equipe de profissionais em reuniões freqüentes e sistemáticas para exercício do trabalho coletivo, bem como, qualificar, avaliar e replanejar intervenções por meio do processo de reflexão – ação;
- *Orientação do planejamento da prática pedagógica* do professor por meio das atividades de coordenação. Nesse processo, o coordenador exerce o papel de mediador junto ao professor para ajudá-lo a sistematizar sua prática com as crianças com de modo que esta proporcione aprendizagem e desenvolvimento de ambos;
- *Planejamento e operacionalização do PPP* de forma coletiva e democrática, atendendo aos aspectos contextuais da instituição e envolvendo sua organização pedagógica e ações educativas;

O planejamento participativo possibilita ao coordenador pedagógico da educação infantil não perder seu eixo central de atuação que é qualificar o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e demais atores sociais que participam desse processo.

c) Formação Continuada

Acerca da atuação do coordenador pedagógico na formação continuada em serviço dos educadores Bondioli (2004, p. 122) ressalta que “é tarefa sua identificar e compreender as necessidades formadoras e organizar a atualização, contribuindo para esta, tanto diretamente, quanto identificando especialista.” Sendo assim, uma das especificidades desse profissional é organizar e liderar a formação permanente dos funcionários das creches e pré-escolas no campo pedagógico, pautada em ações de estudo e pesquisa para superação dos desafios da prática diária, com autonomia e segurança.

Corroboramos com Bruno, Abreu e Monção (2010, p.89) ao relatar que a ação formativa nas instituições de educação infantil

(...) implicam um conjunto de práticas que devem mobilizar saberes e disponibilidade para, pelo menos, proceder à escuta dos educadores no processo de formação, problematizar as falas colocando mais perguntas do que afirmações, orientar sistematizações com roteiros para registro para registro de experiências em análise; além disso, (...) há ainda a questão fundamental referente à prática de favorecer junto ao grupo de professores a reflexão permanente que possibilite planejar e avaliar as ações diretamente ligadas às crianças, entrelaçando as dimensões do fazer, do sentir e do pensar, assumindo atitudes facilitadoras no trato com as crianças pequenas.

Em síntese, a dinâmica da ação formativa continuada na atuação do coordenador pedagógico na educação infantil se embasa na articulação teoria e prática e engloba os seguintes aspectos:

- *Formação própria:* é preciso que o coordenador pedagógico invista em sua própria formação, incluindo solicitar dos órgãos competentes o desenvolvimento de ações para este fim por ser um direito assegurado em lei⁸; sua formação acontece com o objetivo de construir saberes teórico-metodológicos que lhe dêem subsídios para auxiliar os profissionais na prática educativa com segurança e naturalidade, bem como, proporcionar

⁸ O Artigo 61 da LDB/96 preconiza que: “A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I. a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II. Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.”

novas leituras do mundo que o cerca e provocar transformações em sua atuação;

- *Formação pedagógica dos profissionais da instituição:* nas creches e pré-escolas todos os profissionais que atuam direta ou indiretamente com as crianças precisam estar inseridos nas ações de formação continuada, pela necessidade de conhecer e refletir sobre o processo aprendizagem e desenvolvimento das crianças, a importância de sua participação nele e pela necessidade de valorizar sua atuação como educador;
- *Formação dos professores:* configuram-se em encontros coletivos e esporadicamente individuais com os professores para discutir questões e desafios que envolvam a prática pedagógica tais como projetos de trabalho, relacionamento com as crianças e evolução da aprendizagem e desenvolvimento das mesmas; esses momentos privilegiam também o estímulo ao professor para investir esforços em sua autoformação;
- *Formação da comunidade em que a instituição esta inserida:* é preciso que haja o conhecimento das famílias no que diz respeito à proposta pedagógica das creches e pré-escolas, bem como o entendimento e participação dos pais e/ou responsáveis no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança; é necessário também que a escola conheça a família: suas expectativas em relação à educação das crianças, seus valores, sua identidade cultural; essas ações acontecem a partir das necessidades do contexto e podem ser realizadas pelos profissionais das instituições ou por especialistas de outras áreas por meio da abertura das instituições à comunidade estabelecendo uma relação de parceria; concebemos essas ações como formadoras, pois, possibilitam construção de conhecimento e participação da família na vida das crianças;

Essas ações necessitam ser desenvolvidas de forma significativa e prazerosa. Para tanto é imprescindível que a formação seja planejada a partir dos anseios dos profissionais e demandas instituição. Ademais, a formação continuada é um processo constituído de diálogo e reflexão para a aprendizagem pessoal e profissional. Outra característica da formação continuada é a possibilidade de desconstruir conceitos, hábitos e atitudes enraizados para construir novos sentidos e significados que norteiem a as ações desses profissionais na vida, dentro e fora das creches e pré-escolas. Sendo

assim, esse ambiente formador necessita ser acolhedor e seguro, propício a debates, esclarecimentos, desabafos e crescimento pessoal/profissional.

c) Avaliação

A avaliação não tem fim em si mesma, mas é um processo que constitui e é constituído de conhecimento do contexto, planejamento participativo e formação continuada em serviço. Todas as ações realizadas nas instituições de Educação Infantil precisam envolver estratégias avaliativas e, a partir delas, reestruturar, refazer e planejar novas atividades. Nesse sentido, Vasconcellos (2008, p.103) afirma que

A avaliação, quando é de fato avaliação (e não mera classificação para exclusão), é fator de revitalização pessoal e institucional, na medida em que ajuda a localizar os pontos em que precisamos melhorar, os aspectos nos quais precisamos investir nossas energias para corrigir rotas e avançar na direção desejada.

Sob esse ponto de vista, a avaliação tem uma função crítica frente à atuação do coordenador pedagógico e demais profissionais da Educação Infantil. As ações que compõe os processos avaliativos também são meios de observar e refletir acerca da qualidade dos trabalhos desenvolvidos nas creches e pré-escolas. Sendo assim, a ação avaliativa inserida na atuação do coordenador pedagógico das instituições que atendem crianças pequenas é constituída por

- *Auto-avaliação*: por ser um profissional que atua em várias dimensões de trabalho das instituições educativas é necessário que o coordenador exercite a auto-avaliação com frequência, por meio de reflexões acerca do desenvolvimento de sua ação a partir do que foi proposto em seu plano de ação, da análise de seus registros diários acerca de sua prática cotidiana para verificar se está promovendo a qualidade e assim propor ações que possibilitem a melhoria das ações educativas na instituição;
- *Avaliação da prática pedagógica*: esse processo pode ser desenvolvido por meio do acompanhamento sistematizado da prática pedagógica do professor em atividades realizadas para a aprendizagem e desenvolvimento das

crianças; a partir dessa ação o coordenador é capaz de auxiliar o professor na melhoria de sua prática e também possibilita ao coordenador organizar e, se preciso, reestruturar sua mediação nos processos de aprendizagem com os professores;

- *Avaliação da aprendizagem e desenvolvimento das crianças*⁹: esse processo é realizado por meio do registro de relatórios ou fichas avaliativas construídos pelo professor sob a orientação do coordenador para que este instrumento seja utilizado como subsídio de tomada de decisões, referencial para formação continuada em serviço, planejamento, enfim para a melhoria da qualidade da instituição;
- *Avaliação institucional*: para Vasconcellos (2008, p.48) esse processo avaliativo “deve abarcar todas as dimensões da escola: Pedagógica, Comunitária e Administrativa”. É constituído por uma visão crítica e sistemática da instituição como um todo para diagnosticar a realidade contextual, apontar erros e acertos, bem como possíveis soluções. Esse é um instrumento de exercício da autonomia institucional e desenvolvimento da qualidade negociada nas creches e pré-escolas;

Avaliar é uma ação processual e contínua que requer coragem para enxergar e investigar a própria prática e o trabalho coletivo, assumir os erros e aprender com eles e principalmente, implementar mudanças. Para além de um registro burocrático de aferição, os processos avaliativos desenvolvidos nas instituições de educação infantil são, acima de tudo, oportunidades para o exercício de cidadania e construção da qualidade de vida para todos que participam dos processos educativos que acontecem nas creches e pré-escolas.

Em síntese, a ação coordenadora é processual, complexa e interdepende das demais ações realizadas nas instituições que atendem a primeira infância. Esse coordenador pedagógico vislumbra novos horizontes para uma atuação que está se fazendo no cotidiano de sua prática com as famílias, gestores, professores e crianças.

⁹ O Artigo 31 da LDB/96 preconiza que: “Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso do ensino fundamental.”

CAPÍTULO 2

PERCURSO METODOLÓGICO

2.1. A natureza da pesquisa

Pesquisar consiste em examinar minuciosamente algo desconhecido. Segundo Minayo (2010, p.16), a pesquisa é “a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade”. Nesse sentido, pesquisar é um exercício de teorização da prática que vincula pensamento e ação. Esse processo de investigação nos leva à construção de conhecimento e possibilita refletir e agir sobre a realidade que nos cerca, tornando possível a superação de desafios. Pesquisar é construir conhecimento e ao mesmo tempo se utilizar da ciência para conhecer e transformar aspectos da realidade.

Como argumenta González Rey (2005b, p.06) “o conhecimento legitima-se na sua continuidade de gerar novas zonas de inteligibilidade acerca do que é estudado e de articular essas zonas em modelos cada vez mais úteis para produção de novos conhecimentos.” Neste trabalho assumimos que a instituição de educação infantil é um contexto social rico em peculiaridades relativas às relações interpessoais e à própria condição humana, em especial no que se refere ao desenvolvimento e aprendizagem dos atores sociais que a constituem no cotidiano.

Acerca das pesquisas sociais em educação Lüdke e André (1986, p.05) afirmam que “cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica que sofre toda uma série de determinações.” O caráter de interdependência e conexão dos aspectos que envolvem a educação destinada a crianças de 0 a 5 anos de idade, geram questões teórico-práticas que refletem nas ações pedagógicas constituintes das instituições de educação infantil. Sendo assim, é necessário analisar a atuação do coordenador

pedagógico da educação infantil na perspectiva da qualidade pela complexidade desse contexto bem como por suas peculiaridades.

Dai a importância do estudo, descrição e interpretação da natureza dos fenômenos que constituem o ambiente das instituições que atendem crianças pequenas considerando seus atributos sociais, culturais e a historicidade de seu contexto. Além do mais, essa realidade é socialmente construída, tem caráter dinâmico e por ser constituída de seres humanos é passível de transformações contínuas. No âmbito da educação infantil é relevante a análise de casos concretos considerando seu contexto histórico e cultural bem como os sujeitos que fazem parte desse espaço social. Nessa perspectiva, no processo de constituição desse trabalho buscamos identificar as experiências vividas pelos coordenadores pedagógicos que fazem parte da dinâmica das creches e pré-escolas com os conhecimentos construídos no processo de investigação, em especial aqueles definidos como indicadores de qualidade da atuação desses coordenadores.

Para tanto, a pesquisa desenvolvida foi de natureza qualitativa, pois, segundo Creswell (2010, p.209), “é uma forma de investigação interpretativa em que os pesquisadores fazem uma interpretação do que enxergam, ouvem e entendem.” Optamos por essa abordagem pelas propriedades que a constitui, esclarecidas da seguinte forma por Creswell (2010):

- Permite a inserção do pesquisador no ambiente natural do fenômeno; pesquisa;
- Considera o pesquisador instrumento fundamental na investigação;
- Possibilita a coleta de múltiplas fontes de dados descritivos e sua análise é indutiva;
- Focaliza o significado que os participantes dão à questão em análise;
- O processo de pesquisa é emergente e não pode ser rigidamente prescrito;
- No relato do trabalho tem o intuito de desenvolver um quadro complexo do problema estudado considerando as perspectivas e fatores envolvidos na situação.

Nesse sentido, foi prioridade nesse trabalho perceber a dinâmica processual da investigação como base fundamental para entendimento do objeto da pesquisa. Entendemos que essa dinâmica é permeada por relações sociais, significados e singularidades dos coordenadores pedagógicos que carregam consigo não apenas a sua

historicidade, mas uma teia de sentidos constituída por aqueles que participam direta ou indiretamente do seu ambiente de atuação.

Como afirmam Lüdke e André (1986, p.18), o estudo qualitativo “se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.” Nessa perspectiva, assumimos que a abordagem qualitativa possibilita um entendimento minucioso da atuação do coordenador pedagógico na perspectiva da qualidade, exigindo de nós, como pesquisadora, atenção aos elementos envolvidos nos procedimentos e interações cotidianas que constituem as especificidades da atuação do coordenador pedagógico das creches e pré-escolas, tais como: os sujeitos, o contexto histórico, as relações sociais, documentos, etc. considerando esses fatores como constituintes do processo de investigação, o respeito, a escuta das concepções dos sujeitos, a discussão acerca de seus significados quanto à realidade em que estão inseridos e suas interações sociais foram base para a construção dos dados da pesquisa. Sendo assim, o processo de desenvolvimento da investigação foi constituído de diálogo, partilha de experiências, troca de vivências e respeito às crenças e valores dos sujeitos participantes da investigação.

Partindo desses pressupostos, foi essencial estabelecer contatos iniciais com os coordenadores pedagógicos por meio de questionários semi-abertos para entendimento de seus pontos de vista quanto a sua atuação e os fatores que indicam a qualidade no exercício de suas especificidades. Além do mais, reconhecemos que esses profissionais são constituídos e constituintes da história da educação infantil daquele contexto específico e que a primeira etapa da educação básica é concebida como uma prática social de direito da família e da criança.

Nesse processo, decidimos criar grupos de discussões com esses profissionais acerca de sua atuação e as especificidades que constituem suas ações cotidianas no contexto da creche e pré-escola. Tais discussões facilitaram o entendimento mais dinâmico da movimentação dos fenômenos, da realidade desse contexto e a percepção dos participantes da pesquisa no que diz respeito aos aspectos que caracterizam a atuação do coordenador pedagógico nesses ambientes. Tal estratégia também proporcionou a participação ativa e voluntária dos coordenadores pedagógicos nas discussões, o que favoreceu a construção de dados significativos para a pesquisa.

A abordagem qualitativa se aplica nesse no contexto da Educação Infantil, pois, de acordo com Flick (2010, p.08), “busca esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo a sua volta o que estão fazendo ou que está lhes acontecendo.” Partindo desse pressuposto, nosso trabalho se configura em uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso com o intuito de analisar a atuação do coordenador pedagógico, da educação infantil na perspectiva da qualidade. Para tanto partiremos das seguintes questões:

- Quais as especificidades da atuação do coordenador pedagógico na educação infantil?
- O que caracteriza a atuação de qualidade do coordenador pedagógico na educação infantil?
- Quais são os indicadores de qualidade na atuação do coordenador pedagógico na educação infantil?

A dinâmica do percurso da pesquisa, o delineamento do contexto e os procedimentos construídos serão abordados a seguir.

2.2. Contexto da Pesquisa

O contexto mais amplo do fenômeno em estudo são as instituições públicas de Educação Infantil do município de Barreiras, região Oeste da Bahia, distando 870 km da Capital do Estado da Bahia, Salvador, e 650 de Brasília Capital Federal. Na Secretaria Municipal de Educação – S.M.E, estão registradas 106 escolas que atendem a 21.419 alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

Segundo consta no censo escolar de 2011 da SME são 3.529 alunos no campo e 17.890 da cidade. No que diz respeito à Educação Infantil, são atendidas 422 crianças de 0 a 3 anos de idade na cidade. No campo não existem turmas específicas de creche. Na cidade a pré-escola é constituída por 2.097 crianças e no campo 490. Em termos percentuais esse total está distribuído como apresenta o gráfico a seguir:

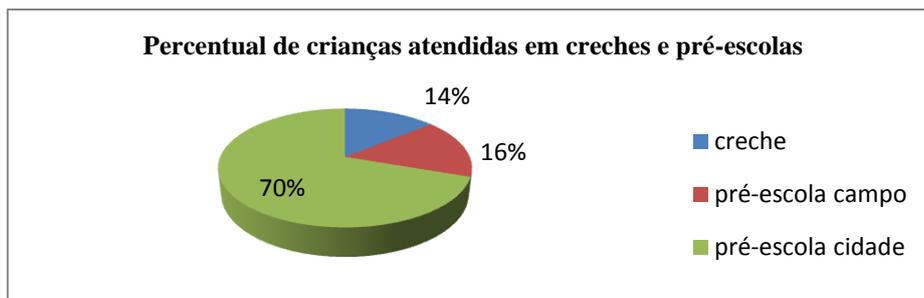


Gráfico 1 – Percentual de crianças atendidas em creches e pré-escolas no município de Barreiras-Ba

São 32 escolas que atendem crianças de 0 a 5 anos de idade, 8 no campo e 24 na cidade, onde há 4 Centros de Educação Infantil, as demais funcionam concomitantemente Educação Infantil e Ensino Fundamental. Apenas nesses centros e em uma escola existem coordenadoras responsáveis especificamente pela educação infantil. Nas demais instituições esses profissionais se desdobram no atendimento de várias modalidades de ensino. Uma atuação polivalente da coordenação pedagógica que dificulta o exercício de suas funções.

São 120 professores e 144 monitores que trabalham na rede pública municipal de instituições de Educação infantil. O número de coordenadores para estas instituições é de 34, composto, em sua maioria, por pedagogos contratados e concursados. Na educação do campo, as 26 turmas multisseriadas situadas no campo são orientadas em períodos quinzenais por 5 coordenadores designados pela Secretaria Municipal de Educação.

Considerando nossa experiência profissional como funcionária da Secretaria Municipal de Educação de Barreiras, no cargo de coordenadora pedagógica, observamos que a precariedade no funcionamento das instituições de educação às crianças pequenas no que diz respeito à infra-estrutura dos prédios e formação dos profissionais, é um fato. Os professores e monitores são, em sua maioria, contratados e não têm formação específica para Educação Infantil. Os profissionais contratados dificilmente permanecem por mais de 02 anos nas instituições de educação infantil, pois esse é o tempo máximo de contratação. Esse fator é um desafio para a concretização da formação continuada em serviço e para o progresso das ações educativas desenvolvidas nas creches e pré-escolas, para não falar sobre as implicações disto para a qualidade da educação oferecida às crianças do município.

O acima descrito revela e configura a desvalorização dos profissionais da Educação Infantil, o descaso com a educação das crianças e, em muitos casos, o uso deste ambiente, no jogo da barganha política, realidade desse e de muitos outros municípios brasileiros. O coordenador pedagógico está envolto nessa atmosfera desafiadora e, ao mesmo tempo, rica em fontes de conhecimento que favorecem o crescimento intelectual desse profissional, bem como propiciam condições para o autoconhecimento profissional e pessoal. É nesse ambiente que contextualizamos o estudo de caso acerca da atuação do coordenador pedagógico da Educação Infantil.

2.2.1. A Coordenação Pedagógica das instituições de Educação Infantil da rede pública de ensino de Barreiras

Os desafios e conflitos constituintes do movimento dinâmico das especificidades dos coordenadores pedagógicos poderão ser melhores entendidos a partir de algumas informações de cunho histórico e social que contribuíram para a configuração da atuação desses profissionais nas instituições de Educação Infantil. A rede pública de ensino do município de Barreiras atende crianças pequenas desde 1959.

O primeiro concurso público municipal realizado em Barreiras ocorreu no ano de 1995, nele foram disponibilizadas vagas para os cargos de Orientador Educacional, Pedagogo e Supervisor Educacional. A escolaridade mínima para o exercício dessas funções era o curso superior completo em Pedagogia. No edital do concurso, não há registros das funções a serem exercidas por esses profissionais, porém a distinção de nomenclaturas nos leva a crer que cada um tinha especificidades diferenciadas nas escolas.

No período de 1996 a 1999 não ocorreram concursos para preenchimento de vagas nas escolas públicas do município, mas sim processos seletivos simplificados para contratação de profissionais. Novos concursos públicos municipais foram realizados em 1999, 2004 e 2007. Nesses processos as nomenclaturas, orientador educacional, pedagogo e supervisor educacional foram substituídas pelo termo especialista em educação. Essa mudança ocorre para atender às reformulações do curso de Pedagogia e o Parecer CFE 252/69 que possibilita ao pedagogo ser um especialista

em educação. Nesses concursos, a formação profissional exigida para o exercício do cargo era nível superior em Pedagogia com pós-graduação na área.

A partir de 2004 todos os profissionais designados para os cargos de Orientador Educacional, Pedagogo e Supervisor Educacional foram enquadrados na nomenclatura Especialista em Educação, inclusive em seus contra-cheques. Na lei municipal nº 767/07, no capítulo II que trata dos especialistas em educação encontramos 34 atribuições pontuadas para a prática desses profissionais. Esses atributos são resumidos na seguinte afirmativa que consta nessa lei:

Desenvolver atividades relacionadas com Coordenação e Orientação Educacional no Município. Participar do Planejamento, supervisionar e orientar as atividades de ensino, visando assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo no Município.

No âmbito das especificidades dos especialistas em educação as ações de supervisionar, orientar e coordenar são pontuadas com frequência no texto da referida lei. Ademais àquele especialista cabe executar tarefas de natureza diversificadas envolvendo questões burocráticas, de controle, planejamento, formação e avaliação junto aos alunos, corpo docente, equipe diretiva e famílias. É alto o grau de complexidade das atribuições do especialista, que de tão amplas deixam de ser específicas. Em seu cotidiano, e nos trabalhos desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação, os especialistas são tratados como coordenadores pedagógicos. Sendo assim, configura-se uma relação conflituosa desses profissionais com sua atuação, situação construída historicamente em uma rede de relações sociais.

Para os coordenadores da educação infantil, o caso torna-se mais complexo pelas peculiaridades dessa ser a primeira etapa da educação básica. Em 2009, com intuito de regulamentar a organização didático-administrativa das instituições municipais, entra em vigor o Regimento Interno das Unidades Escolares Municipais da Cidade de Barreiras. Em seu Artigo 34, os fins e objetivos das instituições de Educação Infantil são assim definidos:

I - desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, confiante em suas capacidades e percepção de suas limitações;

- II - descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem estar;
- III - estabelecer vínculos afetivos e de troca entre adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- IV - explorar e observar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente, valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- V - brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- VI - utilizar diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançando no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva.

A organização curricular das creches e pré-escolas municipais é pautada nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação infantil - RCNEIS - e na Proposta Curricular para a Educação Infantil do Município¹⁰. Nesse contexto está inserido a atuação dos coordenadores pedagógicos, que além de terem atribuições especificadas pela lei municipal, têm também suas atribuições delineadas pelo Regimento Interno das Escolas Municipais. Nesse documento consta que o sistema de coordenação das instituições é composto pelos Especialistas em Educação, seu trabalho é de integração e articulação entre os demais serviços, em busca da qualidade do processo ensino aprendizagem. A explicitação das funções desse profissional são tratadas nos seguintes termos:

- I – Elaborar anualmente o plano de ação, discutindo-o com os professores e a direção da unidade escolar;
- II – Coordenar as reuniões pedagógicas programando suas atividades com os professores e direção da unidade escolar;
- III – Assessorar o professor no planejamento das atividades da unidade escolar;
- IV - Diagnosticar os problemas e necessidades específicas da área, propondo soluções alternativas;
- V - Elaborar juntamente aos docentes, o plano de curso da unidade escolar, das unidades didáticas e da recuperação;
- VI – Subsidiar atividades de acompanhamento, controle, avaliação e retroalimentação do processo ensino-aprendizagem;
- VII – Fornecer subsídios teórico-práticos relativos as disciplinas ou área de estudo, visando constante atualização;
- VIII - Divulgar o trabalho e/ou experiências realizadas na área;

¹⁰ A referida proposta curricular configura-se no documento “Orientações Pedagógicas para o Trabalho na Educação Infantil: centro municipal de educação infantil”, construído em 2001 por uma equipe de profissionais da primeira etapa da educação básica sob a coordenação da professora Anatólia Dejane Oliveira. A última versão desse documento foi publicada em 2008 e distribuída para todas as creches e pré-escolas.

IX – Promover estudos com o corpo docente, visando aprimoramento da prática pedagógica;

Esses fazeres também são aplicados aos coordenadores que atuam nas creches e pré-escolas. Quanto à sistematização dos horários de coordenação coletiva nessas instituições há uma indicação do Parecer nº 04/2009 do Conselho Municipal de Educação para que eles ocorram da seguinte forma: “o planejamento coletivo será realizado a cada sexta-feira, com a duração de uma hora e meia, o planejamento individual acontecerá no horário da recreação dos alunos e terá duração de quarenta minutos e o coordenador sempre acompanhará o trabalho em sala de aula.” Porém, no ano de 2011 em virtude de uma greve dos profissionais da educação municipal esses horários foram abolidos para o cumprimento dos dias letivos. Por esse motivo, o calendário anual da Educação Infantil foi modificado, nele está registrado um encontro pedagógico realizado no início do ano e reuniões bimensais para planejamento da unidade. Os dias de planejamento e formação coletiva não são informados nesse calendário.

Em específico à atuação do coordenador pedagógico foi publicado em 2001, pela Secretaria Municipal de Educação, o documento “Diretrizes da Educação Municipal – subsídios para o trabalho do Coordenador Pedagógico”. Tais diretrizes foram construídas com o intuito de “contribuir para a organização e otimização do trabalho desse profissional, esperando que este atenda as necessidades da comunidade escolar em que atua, com vistas a uma educação de qualidade social.” (2001, p.11)

No que diz respeito à Educação Infantil, esse documento apresenta pressupostos teóricos, metodológicos e pedagógicos que englobam questões de finalidade, estrutura funcional, currículo e avaliação. Quanto à atuação do coordenador as diretrizes municipais delineiam um “perfil do coordenador pedagógico” estruturado em três pilares: articulação, formação e transformação. Esses aspectos se desdobram em quinze atribuições que, em linhas gerais, pontuam requisitos básicos para a atuação do coordenador pedagógico: conhecer plenamente seu espaço de trabalho; compartilhar idéias e conhecimentos; construir o seu papel na escola; traçar o seu caminho transformador, formador e articulador (BRREIRAS, 2011).

No texto das Diretrizes não há sugestão ou indicativo da construção de ambientes formativos voltados para discussão e reflexão coletiva acerca da atuação do

coordenador pedagógico. Esse ponto é preocupante, pois em seus subitens faz-se referência à responsabilidade formadora do coordenador. São várias as atribuições do coordenador pedagógico registradas nesses documentos, porém, na prática, a pouca ou nenhuma implementação de processos formação continuada para esses profissionais que discutam seus fazeres e teorizem suas ações, influencia de forma negativa na qualidade de sua atuação.

2.3. O caso estudado: a qualidade da atuação do coordenador pedagógico da educação infantil

Por termos o intuito de estudar algo singular e único, inserido em um sistema amplo e complexo que é o ambiente das creches e pré-escolas, trabalhamos com a pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Segundo Yin (2005, p.32) “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Essa estratégia de pesquisa permitiu à pesquisadora explorar de maneira aprofundada a atuação do coordenador pedagógico da educação infantil. O estudo de caso qualitativo constitui um processo rico em possibilidades para conhecer e compreender melhor os desafios das instituições da primeira etapa da educação básica e daqueles que dela participam.

Ao tratarmos da atuação do coordenador pedagógico em toda sua amplitude, esse tipo de pesquisa ofereceu aspectos relevantes para uma análise minuciosa de suas especificidades e construção dos indicadores que caracterizam a qualidade em sua função. A partir do estudo de caso buscamos “apreender a totalidade de uma situação – identificar e analisar a multiplicidade de dimensões que envolvem o caso – e, de maneira engenhosa descrever, discutir e analisar a complexidade de um caso concreto (...)” (Martins, 2008, p.09). Esse processo nos levou a entender, na prática, a importância do estudo de caso para a compreensão das situações investigadas. Em consequência, este tipo de estudo provoca a ampliação das experiências do pesquisador e do leitor bem como, o aprofundamento para novos estudos. A este respeito, André (2008, p.34) afirma que

Os estudos de caso também são valorizados pela sua capacidade heurística, isto é, por jogarem luz sobre o fenômeno estudado, de modo que o leitor possa descobrir novos sentidos, expandir suas experiências ou confirmar o que já sabia. Espera-se que o estudo de caso ajude a compreender a situação investigada e possibilite a emergência de novas relações e variáveis, ou seja, que leve o leitor a ampliar suas experiências. Espera-se também que revele pistas para aprofundamento ou para futuros estudos.

Esse estudo de caso foi realizado considerando os sujeitos que constituem a atuação da coordenação pedagógica nas creches e pré-escolas, bem com o seu contexto social e histórico. Ademais, com base na perspectiva na pesquisa qualitativa focalizamos as conexões entre o singular e o contextual, o dito e o vivido que constituem o processo de transformação do sujeito e de seu contexto por meio da atuação do coordenador pedagógico na primeira etapa da educação básica.

Por se tratar de um município com 35 instituições com 36 coordenadores pedagógicos que atendem crianças de 0 a 5 anos, organizamos tal estudo em dois momentos interdependentes, buscando identificar as percepções desses profissionais quanto à qualidade da sua atuação e os seus indicadores. Esses momentos constituíram um processo negociado quanto aos indicadores de qualidade na atuação do coordenador pedagógico da Educação Infantil. Por conta disso, todos os profissionais tiveram a oportunidade de participar dessa construção por meio da reflexão acerca do contexto em que está inserido, da concepção que possui sobre a qualidade bem como, dos elementos que indicam qualidade em sua atuação. Os dois momentos se deram ao longo de nove meses e estão configurados assim:

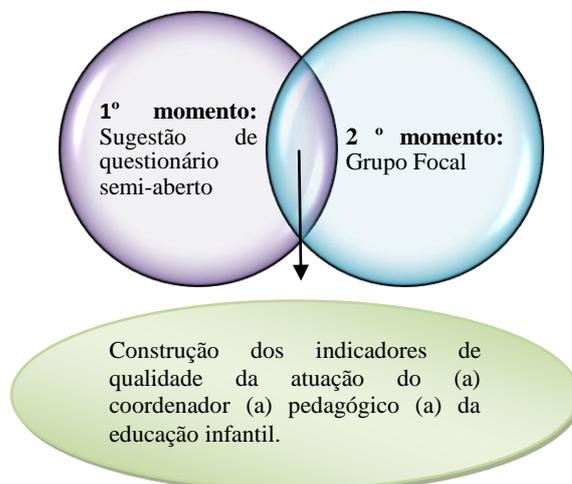


Figura 2 – Organização dos momentos da pesquisa

Os participantes do primeiro momento da investigação foram os coordenadores pedagógicos das instituições de educação infantil registradas na Secretaria Municipal de Educação como instituição municipal pública. A partir disso, foram distribuídos um total de 36 questionários¹¹ nas 35 instituições de educação infantil municipais. No segundo momento, os critérios de seleção dos coordenadores para constituírem o grupo focal foram:

1. Ser coordenador de instituição municipal que atenda a turmas de creche e pré-escola ou em instituições que trabalhem com pelo menos 05 turmas de pré-escola;
2. Concordar em participar da pesquisa;
3. Ter respondido antes ao questionário da pesquisa;
4. Ter disponibilidade de duas horas semanais durante 04 semanas;

A partir desses critérios chegamos a 10 instituições sendo que, em uma delas, atuam 02 coordenadoras responsáveis pela educação infantil, cada uma em um turno de serviço. A caracterização do grupo focal foi constituída por meio de pesquisa prévia no setor de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação. Os coordenadores foram convidados para participação no grupo focal por meio de um ofício destinado à direção da instituição e entregues pessoalmente, pela pesquisadora, esclarecendo-os (inclua copia no apêndice) sobre os objetivos da pesquisa, bem como a estrutura e intuito de realização do grupo focal. A partir desta ação, o grupo foi constituído por 08 coordenadoras pedagógicas da educação infantil.

2.3.1 Instrumentos e procedimentos da pesquisa

A análise da atuação do coordenador pedagógico da educação infantil na perspectiva da qualidade requer considerarmos dimensões pessoais, culturais, sociais e políticas que constituem a dinâmica de sua função. Partindo desse pressuposto, utilizamos como instrumentos de pesquisa: Questionários semi-abertos e Grupo focal.

¹¹ O questionário utilizado na pesquisa consta no apêndice 1.

Esses instrumentos são técnicas básicas para construção dos dados nesse trabalho, pois, possibilitam o conhecimento do contexto das instituições da primeira etapa da educação básica e das condições espaço-temporais vivenciadas pelos profissionais que compõe a atuação do coordenador pedagógico e participam da construção de uma Educação Infantil de qualidade. Nesse sentido, os instrumentos foram ordenados da seguinte maneira:

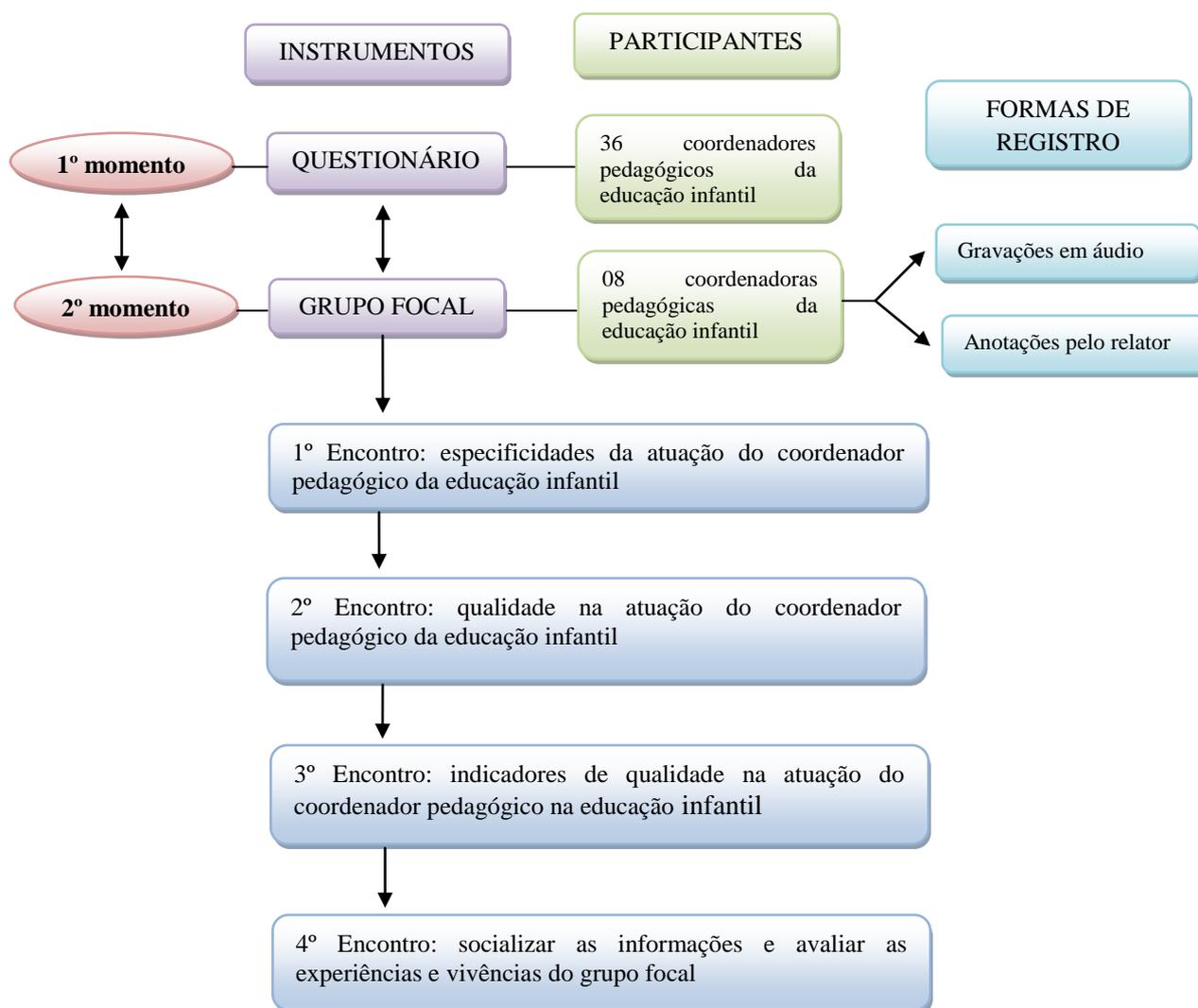


Figura 3 – Elementos metodológicos da pesquisa

A dinamicidade do trabalho de construção dos dados é que será instrumental para a elaboração dos instrumentos em seu conjunto. A partir do exposto acerca dos

elementos metodológicos da pesquisa, apresentaremos a seguir os procedimentos para a construção das informações.

a) Questionários

Os questionários foram propostos com o intuito de identificar, entre os coordenadores das instituições de educação infantil do município, as suas concepções de qualidade na atuação do coordenador pedagógico, as especificidades que configuram essa atuação e os indicadores de qualidade da atuação do coordenador pedagógica das creches e pré-escolas.

Antes, porém, foi feito um pré-teste do instrumento, com 04 profissionais da educação infantil que atuam como coordenadoras pedagógicas e que não participariam da pesquisa. O objetivo foi buscar as suas avaliações quanto à “complexidade das questões, imprecisão da redação, desnecessidade das questões, constrangimentos ao informante, exaustão, etc” (GIL, 2009, p.134). A partir dessa ação realizamos algumas alterações no instrumento para serem sugeridos aos coordenadores, das instituições municipais que atendem a primeira infância, somando um total de 36 profissionais distribuídos em 35 instituições.

Dos 36 questionários distribuídos, 23 (64%) foram respondidos e devolvidos à pesquisadora, 09 (25%) não foram devolvidos e 04 (11%) instituições ainda não tinham coordenador pedagógico. No gráfico abaixo apresentamos o percentual de questionários distribuídos na pesquisa:



Gráfico 2 – Percentual de questionários distribuídos na pesquisa

Os indicadores de qualidade na atuação do coordenador pedagógico foram pesquisados por meio desse questionário, e foram discutidos e negociados no grupo focal. Isso por que, ao optarmos pela construção do significado de qualidade em um processo de negociação com os atores sociais das creches é imprescindível que a atuação do coordenador pedagógico seja discutida em diferentes perspectivas e interpretações.

Nesse instrumento foram também colhidas informações acerca da identificação dos participantes da pesquisa, tais como: tempo de experiência na educação infantil, função que exerce na instituição e formação acadêmica. As perguntas foram de múltipla escolha e abertas. O conteúdo e ordem dos tópicos considerados foram assim estruturados:

1. Formação;
2. Experiência profissional;
3. Aspectos da Educação Infantil;
4. Qualidade na Educação Infantil e na instituição de atuação do profissional;
5. Atuação e especificidades do coordenador pedagógico;
6. Qualidade na atuação do coordenador pedagógico;

Os questionários foram propostos em cada instituição situada na cidade por meio de visitas da pesquisadora e recolhidos após dois dias para tabulação das informações. Nas instituições do campo a pesquisadora entregou os questionários para os coordenadores em atividades formativas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação. Este instrumento está no apêndice A.

b) Grupo Focal

A opção pelo grupo focal nessa pesquisa deu-se por consideramos este um instrumento apropriado para investigar o quê os participantes pensam e como são articuladas suas as percepções, crenças e ideais acerca da temática em estudo (BARBOUR, 2010, p.65).

Adequado para estudos de processos grupais, esse instrumento proporcionou visualizar as concepções que balizam a atuação do coordenador pedagógico da educação infantil. Além do mais, como instrumento de pesquisa, o grupo focal contém potencialidades que, segundo Gatti (2005, p.69):

(...) está ligada à possibilidade que ele oferece de trazer um conjunto concentrado de informações de diferentes naturezas (conceitos, idéias, opiniões, sentimentos, preconceitos, ações, valores) para o foco de interesse do pesquisador. Também é enfatizada a confiança nas interações grupais para a produção de dados consistentes. As comparações, os confrontos, que, as comparações, que os participantes produzem entre si, a partir de suas experiências, são um fonte sólida para a construção de compreensões sobre a complexidade de formas de pensar, de se comportar, das motivações, das intenções e expectativas, em face de determinados aspectos de uma situação (...)

Em síntese, no grupo focal procuramos analisar as especificidades da atuação do coordenador pedagógico da educação infantil na perspectiva da qualidade, possibilitando a construção de indicadores de qualidade. Esses indicadores foram construídos numa perspectiva negociada de qualidade. Cada integrante do grupo participou das situações que emergiram no decorrer do desenvolvimento das sessões e geraram análises de vivências, relato de experiências e discussões acerca da atuação do coordenador pedagógico da Educação Infantil. Ademais essas coordenadoras revelaram expectativas e ideais que, de forma negociada, foram discutidos e se configuraram nos indicadores de qualidade.

Para constituir o grupo focal selecionamos 10 coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil. Todas foram convidadas pessoalmente, pela pesquisadora para participar da investigação. Uma delas estava em período de licença prêmio e a outra alegou trabalhar em duas escolas e não poder ausentar-se de suas funções. Sendo assim, o grupo focal foi composto por 08 coordenadoras pedagógicas. Essas profissionais atuam em diferentes instituições do município, cada uma delas com características próprias no que se refere à estrutura de funcionamento, modalidades de ensino que atendem e número de profissionais com que atuam.

Após as respectivas análises dos questionários, elaboramos as questões norteadoras do grupo focal, para fins de aprofundamento da sua compreensão. O grupo focal se reuniu em 4 sessões onde se debateu e partilhou práticas. Em cada encontro discutiu-se um dado tópico. Vejam-se a seguir, a sua organização:

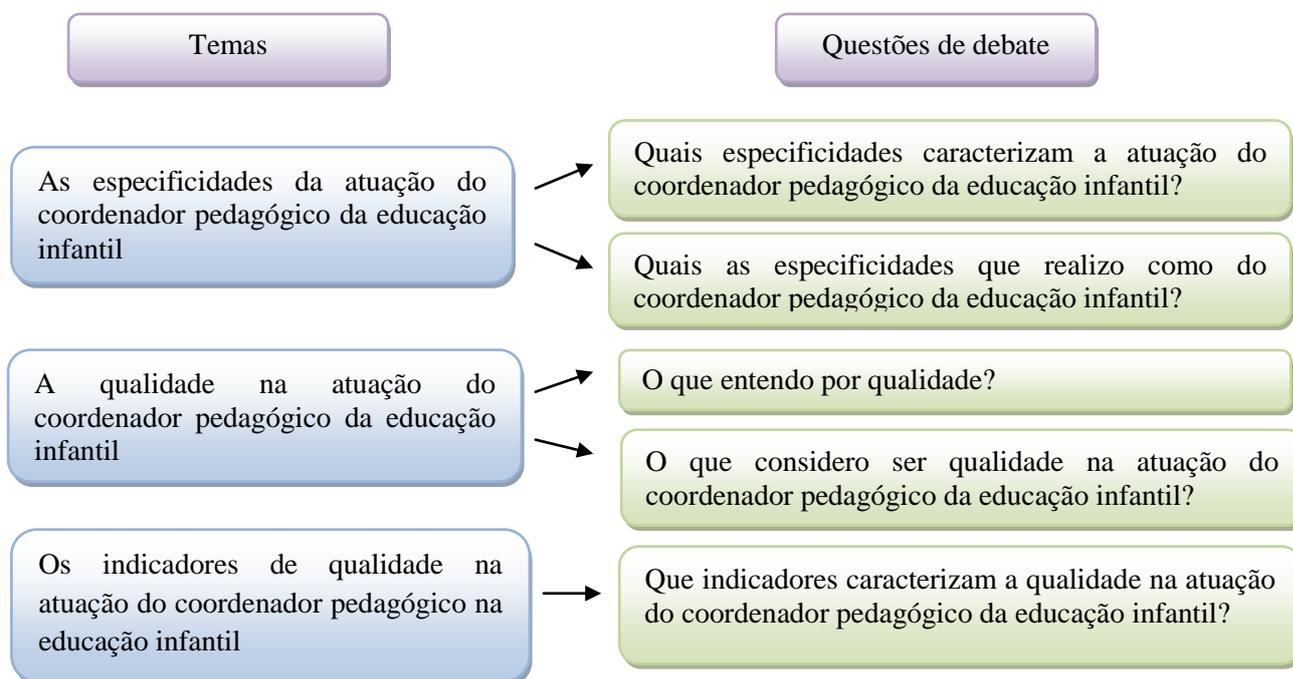


Figura 4 – Organização temática do Grupo Focal

Fonte: OLIVEIRA (2007).

Os encontros aconteceram em dias e horários estipulados coletivamente pelas coordenadoras e a pesquisadora na primeira sessão. O cronograma das sessões do grupo focal foi registrado em ofício encaminhado à Secretaria Municipal de Educação para liberação das coordenadoras nos momentos de encontro e conhecimento das instituições de trabalho desses profissionais quanto a sua ausência nos dias/horários de realização do grupo focal. Ao longo de toda a pesquisa o apoio da Secretaria Municipal de Educação foi fundamental. Nada do solicitado para a efetivação da pesquisa foi negado.

As sessões do grupo focal aconteceram em dois locais: Escola Municipal de Informática e Sala de reuniões da Casa do Conselho. Esses ambientes foram escolhidos por serem habitualmente frequentados pelos profissionais da educação em reuniões e cursos de formação, bem como, pela facilidade de acesso. Cada sessão durou cerca de 2 horas, somando um total de 6 horas. Em todas houve evidenciou-se envolvimento e espírito de colaboração por parte das s coordenadoras. Ao longo das discussões do grupo focal emergiram situações problema que estimularam as

coordenadoras a refletir acerca de suas concepções e atuações cotidianas no contexto das creches e pré-escolas.

Em síntese, o ambiente foi propício à reflexão e livre exposição de idéias em torno de um tópico focal de interesse do grupo. Em cada encontro foi possível à pesquisadora refinar conceitos e aprofundar entendimentos sobre a atuação do coordenador pedagógico da educação infantil. Os encontros foram sistematizados semanalmente, permitindo à pesquisadora tempo de organização do plano de discussão do próximo encontro, baseando-se na escuta e análise do ocorrido na sessão anterior. A dinâmica de debate era negociada pelo grupo em cada sessão e foi assim constituída:

- *1º Encontro*: apresentação dos participantes do grupo; esclarecimento da mediadora quanto ao desenvolvimento e objetivos do grupo focal e anuência das participantes para gravação em áudio de todos os encontros; lançamento da temática pela mediadora; anotações registradas por escrito pelas coordenadoras acerca do tópico inicial de debate para orientar as discussões mediadas pela pesquisadora; apontamentos finais do grupo; negociação das datas/horários para realização do grupo focal; distribuição dos termos de consentimento.
- *2º Encontro*: recapitulação dos pontos discutidos no encontro anterior; lançamento do tópico de discussão; tempo para registro escrito das coordenadoras que serviram de norteadores das discussões do grupo; esclarecimentos e relatos finais; entrega do cronograma de sistematização dos encontros em forma de ofício informativo para as instituições.
- *3º Encontro*: revisão coletiva das temáticas discutidas nos encontros anteriores; explanação participada coordenada pela mediadora acerca da definição de parâmetros e indicadores de qualidade na educação infantil; lançamento da temática e tempo para registro das coordenadoras; discussão e construção dos indicadores de qualidade na atuação dos coordenadores pedagógicos da educação infantil; conclusão dos encontros;

As sessões foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra pela pesquisadora. Um encontro de socialização foi agendado quinze dias após a terceira sessão com o intuito de avaliar a experiência do grupo focal e socializar informações acerca dessa

dinâmica. Nesse encontro, as coordenadoras relataram que os a dinâmica do grupo focal proporcionou:

1. Momentos ricos para a desconstrução e construção de concepções acerca das especificidades do coordenador pedagógico da educação infantil e reflexão da prática desses profissionais no cotidiano das instituições;
2. Um ambiente formador permeado pela partilha de experiências e relato de vivências que instigaram a tomada de decisões referentes às especificidades da atuação das coordenadoras nas creches e pré-escolas;
3. Espaço de construção de conhecimento coletivo, inquietações e estímulo à reflexão e configuração de indicadores que caracterizam a qualidade na atuação do coordenador pedagógico;

A participação no grupo focal fez com que as coordenadoras se interessassem pela implementação de grupos de estudos nas instituições que atuam, com encontros frequentes e sistematizados para discussão de temáticas relevantes na educação infantil. O grupo focal representou um ambiente formador e significativo que possibilitou novos olhares, bem como a construção de sentidos e significados relativos à atuação do coordenador pedagógico, como um todo. As coordenadoras receberam cópia dos registros das transcrições feitas e tiveram cinco dias para ler e alterar ou acrescentar o que achasse pertinente.

2.3.2. O Processo de análise das informações

Como antes referido, o foco do estudo de caso foi a qualidade da atuação do coordenador pedagógico na educação infantil, o que foi desdobrado em três subunidades:

1. A qualidade na atuação do coordenador pedagógico na educação infantil;
2. As especificidades da atuação do coordenador pedagógico;
3. Os indicadores de qualidade dessa atuação;

As três subunidades foram constituídas na análise das informações construídas nos dois momentos da pesquisa: dos questionários semi-abertos e do grupo focal. Isso

porque, pela complexidade do tema em estudo, houve a necessidade de refinamento das categorias de análise no percurso da pesquisa. Esse fator potencializou a contextualização das informações e fidedignidade aos sentidos e significados dos sujeitos participantes da investigação.

Como já referido, tomamos como ponto de partida a concepção de qualidade negociada defendida por Bondioli (2004). Sendo assim, no decorrer da investigação os sentidos e significados compartilhados pelos sujeitos da pesquisa quanto à atuação do coordenador pedagógico foram primordiais para construção dos indicadores de qualidade. Desse processo participaram a pesquisadora, os participantes do questionário e do grupo focal.

Para organização das informações partimos da afirmação de Gatti (2005, p. 43) “os objetivos serão os guias tanto para o processo escolhido de análise do material coletado, como para as interpretações subsequentes”, e no decorrer do processo investigativo observamos a complementaridade e vinculação dos objetivos, bem como dos instrumentos utilizados. Nessa perspectiva, sistematizamos a interpretação das informações a partir das subunidades de análise e de suas conexões. O capítulo seguinte, direcionado para a análise das informações está dividido em três partes que tratam da qualidade a atuação do coordenador pedagógico, as especificidades e os indicadores de qualidade em sua atuação.

CAPÍTULO 3

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A análise das informações terá como eixo norteador a atuação do coordenador pedagógico das creches e pré-escolas, considerando-se: o ponto de vista dos sujeitos da pesquisa quanto ao conceito de qualidade, no âmbito da Educação Infantil e das suas instituições de trabalho e as especificidades que indicam a qualidade na atuação desse profissional. A articulação dessas informações convergiram para a construção dos indicadores de qualidade da atuação do coordenador pedagógico da Educação Infantil.

A análise das informações deste estudo se funda no pressuposto da qualidade negociada, e segundo conceituada por Bodioli (2004), é uma qualidade de natureza participativa, auto-reflexiva, transformadora, contextual, processual e formadora. Esses aspectos balizam a construção dos indicadores de qualidade na atuação do coordenador pedagógico constituída de maneira participativa e compartilhada no sentido de indicar uma trajetória a ser trilhada coletivamente em prol do desenvolvimento da qualidade na Educação Infantil.

Nessa perspectiva, os subitens que compõe a análise das informações tecidas nos dois momentos da pesquisa são constituintes do processo de construção negociada dos indicadores de qualidade na atuação do coordenador pedagógico da Educação Infantil. Cada um deles está composto de significados e sentidos construídos pelos profissionais da coordenação acerca de sua atuação e culminam na configuração de suas reais especificidades.

3.1. Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram assim distribuídos nos dois momentos do estudo de caso:

- 1º Momento – 23 coordenadores pedagógicos das instituições de educação infantil do município de Barreiras envolvendo zona urbana e rural;
- 2º Momento – 08 coordenadoras pedagógicas da educação infantil de instituições da zona urbana de Barreiras;

Os participantes do primeiro momento da pesquisa foram identificados quanto a sua formação e experiência profissional. As informações relativas à formação estão a seguir.

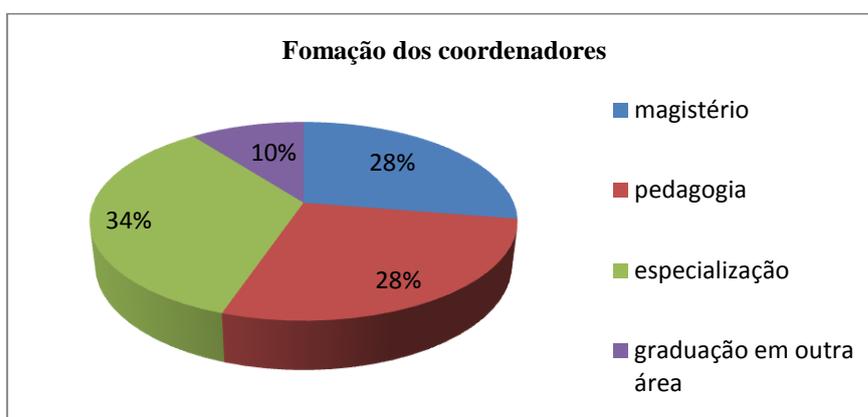


Gráfico 3 – Formação dos coordenadores.

De 23 coordenadores 16 (69%) são graduados em Pedagogia, 03 (13%) não fizeram magistério e 01 (4%) não cursou especialização. No que diz respeito à graduação, 02 deles (8%) cursaram Letras, as 04 (17%) restantes fizeram Normal Superior, Geografia, Administração e Matemática, respectivamente. Essa situação se distancia da proposta de formação específica para os profissionais da Educação Infantil quando evidencia o fato de alguns coordenadores não serem graduados em Pedagogia. Segundo Sousa (2003), “quanto menor a criança, maior deveria ser o preparo e a formação de quem dela cuida e educa”. A formação específica desses profissionais é um fator importante para a promoção da qualidade na Educação Infantil.

Quanto aos cursos de especialização, vinte coordenadores são especialista, cinco não registram o curso realizado, os demais estão assim distribuídos:

Cursos de especializações concluídos pelas coordenadoras do município					
Gestão Escolar	Matemática	Educação Infantil	Planejamento e Gestão Educacional	Psicopedagogia	Língua Portuguesa
02	02	02	03	04	01

Quadro 2 – Cursos de especialização concluídos pelas coordenadoras do município.

Mais do que qualquer outro curso, a graduação em Pedagogia é relevante para o coordenador entende vivenciar os aspectos teórico-metodológicos e práticos da Educação Infantil. No entanto, só a formação inicial não basta. A especialização surge como uma oportunidade a mais para que ele construa conhecimentos, teorize a sua prática e aprofunde o entendimento de sua profissão. No entanto, mesmo atuando como coordenador pedagógico da Educação Infantil alguns profissionais optam por cursarem especialização fora de sua área de trabalho para terem outras alternativas de emprego ou ainda, para estudarem o que os interessa mais.

Quanto à experiência profissional, 05 (21%) coordenadores sempre atuaram em creches e pré-escolas. Todos já foram professores, e oito exerceram a docência em turmas de Educação Infantil. A experiência docente auxilia o coordenador a compreender as situações vividas pelo professor em seu cotidiano e assim, orientar a sua prática pedagógica com mais propriedade. Sendo ainda melhor, no caso dele ter sido professor de creche ou pré-escola, dado as peculiaridades dessa etapa educativa.

No grupo de coordenadores, 10 (43%) não estão mais na docência, realidade para 14 (60%) deles que são professores da educação básica, 02 (8%) deles não responderam essa questão. A realidade do município de Barreiras não é diferente de tantos outros do Brasil. Por serem mal remunerados, os profissionais da educação trabalham em mais de uma escola, às vezes, exercendo funções diferenciadas. Essa situação colabora para a desvalorização do profissional e compromete a qualidade de sua atuação.

Como os demais, o profissional da educação infantil precisa de tempo para dedicar-se à pesquisa, estudo e planejamento de sua prática, dentre outras ações que fazem parte de sua atuação. Isto demanda tempo e muito trabalho. É necessário e

urgente ações voltadas para a implementação de políticas públicas relacionadas à valorização e condições de trabalho dos profissionais que atuam nas creches e pré-escolas e oportunidades de participação em processos de formação continuada.

No que diz respeito ao tempo de atuação dos coordenadores na Educação Infantil, a distribuição deles é a seguinte:

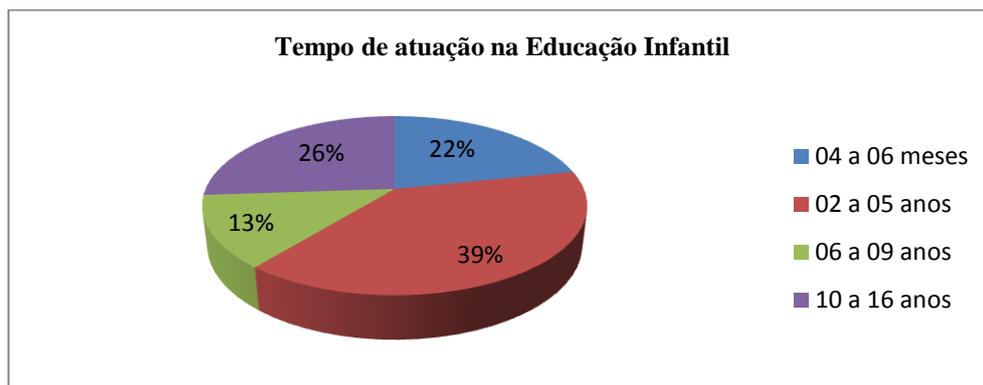


Gráfico 4 – Tempo de atuação na Educação Infantil

Pelo gráfico vemos a diversidade de períodos de experiência. A experiência profissional tende a ser fator relevante na construção da qualidade da educação infantil. No caso, coordenadores mais experientes podem ajudar os menos experientes em suas atuações. A troca de informações e vivências é uma situação profícua para a aprendizagem. Mas isto não depende apenas da vontade dos coordenadores, por maior que seja o desejo deles. Tal sistemática precisa ser inserida na cultura institucional e, para que isso ocorra, é preciso que os órgãos competentes organizem momentos destinados ao relato de experiências, esclarecimento de dúvidas, debates e discussões a respeito da atuação do coordenador pedagógico na educação infantil.

No segundo momento da pesquisa, oito coordenadoras pedagógicas participaram do grupo focal. Para assegurar o anonimato delas foram assim denominadas: CP1, CP2, CP3, CP4, CP5, CP6, CP7 e CP8. No quadro a seguir vemos a sua distribuição segundo os critérios de formação, idade e experiência profissional:

Coordenadora	Idade	Formação		Experiência Profissional		
		Inicial	Especialização	Tempo de magistério/anos	Tempo de atuação como coordenadora/anos	Tempo como coordenadora na atual instituição/anos
CP1	31	Pedagogia	Gestão escolar	11	5	3
CP2	40	Normal Superior	Psicopedagogia	16	1	1
CP3	47	Pedagogia	Planejamento e Gestão	20	4	1
CP4	39	Normal Superior	Gestão Escolar	11	4	2
CP5	31	Pedagogia	Psicopedagogia	11	5	2
CP6	33	Pedagogia	Gestão Escolar	4	8	3
CP7	55	Pedagogia	Psicopedagogia	35	1	1
CP8	45	Pedagogia	Psicopedagogia	26	11	3

Quadro 3 – Caracterização do grupo focal

A média de idade das participantes do grupo focal é de 40 anos. Já a média de tempo de atuação como coordenadora é de 04 anos. Pelo quadro, vemos que todas as coordenadoras são graduadas e têm especialização na área da educação, bem como têm experiência no magistério.

As coordenadoras de maior experiência têm 08 e 11 anos de prática na coordenação pedagógica nessa função e duas delas (25%) estão atuando pela primeira vez na coordenação pedagógica. Essa diversidade de experiência e demais características contribuíram para a riqueza das informações construídas pelo grupo e para a identificação de diferentes pontos de vista.

Temos, no geral, um grupo heterogêneo, com vivências e contextos de atuação diversificados. O quadro a seguir apresenta informações acerca das instituições de atuação das coordenadoras pedagógicas participantes do grupo focal:

Instituição	CP1	CP2	CP3	CP4	CP5	CP6	CP7	CP8
Modalidades de ensino da instituição	Maternal II; Pré I e II; 1º ao 3º ano	Pré I e II; 1º e 2º ano	Maternal I e II; Pré I e II	Pré I e II; 1º ano	Berçário I e II; Maternal I e II; Pré I e II	Maternal II ao 5º ano	Pré I e II; 1º ano	Maternal I e II; Pré I e II
Número de alunos da instituição	234	350	110	195	193	592	271	150
Número de professores da instituição	9	14	9	6	12	21	8	13
Número de crianças da creche	15	0	63	0	93	90	0	36
Número de crianças da pré-escola	41	175	47	122	100	195	161	74
Número de professores da creche	1	0	4	0	8	3	0	6
Número de professores da pré-escola	3	5	5	5	4	10	4	7
Número de monitores	3	5	12	5	19	15	10	16

Quadro 4 – Dados das instituições de atuação das coordenadoras participantes do grupo focal

Três coordenadoras (13%) atuam em instituições exclusivas para a Educação Infantil. As demais, atendem outras modalidades de ensino. A maior instituição possui 592 alunos e 21 professores, a menor, 110 alunos e 09 professores de Educação Infantil. Essa diversidade, dentre outras, é recorrente em outras regiões do país e respalda a necessidade de discutir a qualidade na Educação Infantil de maneira contextual. Legítima também a importância do debate acerca da atuação do coordenador pedagógico em ambientes tão diversos.

3.2. Qualidade na atuação do coordenador pedagógico da Educação Infantil: percepções e práticas

1º Momento:

Partimos das concepções acerca da função da Educação Infantil compartilhadas pelos sujeitos da pesquisa para chegarmos à sua qualidade. Esses conceitos estão articulados e fazem parte dos sentidos e significados constituintes da atuação dos profissionais das instituições que atendem crianças pequenas.

Em todas as informações construídas pelos sujeitos da pesquisa referentes à instituição de educação infantil de qualidade a categoria criança é base fundamental no desenvolvimento da questão. Esse aspecto está evidenciado na fala de um coordenador ao se referir à função da educação infantil:

“Realiza propostas pedagógicas que deverão considerar que a criança é sujeito histórico e de direitos que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivência, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.”

O que está referido sobre a criança como sujeito de direitos e demais termos é uma reprodução do que é dito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2012, p.14), contudo pode, também, refletir o pensamento do coordenador. Talvez a sua insegurança o fez buscar uma redação mais elaborada. O fundamental aqui é o destaque da aprendizagem e do desenvolvimento da criança como norteador da atuação do coordenador pedagógico.

Em sua maioria, (82%), os coordenadores consideram que uma Educação Infantil de qualidade é constituída por profissionais que percebem a criança como sujeito de direitos e protagonista de sua história. Para eles, a criança necessita da educação para transformar os saberes de sua experiência em conhecimentos essenciais

para sua vida, o que inclui o usufruto de seus direitos. Tal compreensão é importante para construir uma Educação Infantil de qualidade, pois o foco dessa etapa da educação é a criança e sua aprendizagem. Isto significa também, que As ações desenvolvidas nas creches e pré-escolas envolvem o cuidar e o educar de forma indissociável (SOUSA, 2008, BONDIOLI, 2004, DAHLBERG, MOSS E PENCE 2003).

Vemos, entre os coordenadores, a valorização da criança como uma das características da qualidade das instituições que atendem as crianças pequenas. Tal valorização foi expressa de várias maneiras tais como: “atender as necessidades da criança”, “valorizar a criança”, “trabalho pedagógico pautado no cuidar, educar e brincar”, “possibilitar o desenvolvimento da criança nos seus diferentes aspectos” e também “ver a criança como um ser em pleno desenvolvimento”. Para esses coordenadores o principal aspecto de uma instituição de qualidade é possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. No primeiro momento da pesquisa o grupo de coordenadores considerou as crianças como foco das ações educativas desenvolvidas na Educação Infantil. Coerente com o afirmado por Sousa 2008, nesse contexto, as crianças são percebidas como sujeitos de sua própria educação e pontos de partida para a organização e sistematização de todas as dimensões das creches e pré-escolas. Configura-se assim, uma Educação Infantil construída para a criança e a partir dela, por todos os protagonistas dessa etapa da educação.

Em resumo, a função das creches e pré-escolas e as concepções que emergiram das repostas dos coordenadores pedagógicos no primeiro momento da pesquisa são as seguintes:

- A) Promover, com qualidade, o desenvolvimento integral e integrado das crianças considerando-as como ser social inserido em um contexto rico em cultura e em interações sociais;
- B) Possibilitar a socialização da criança tanto no ambiente escolar quanto no meio em que ela vive;
- C) Educar, cuidar e brincar propiciando o desenvolvimento integral da criança;
- D) Desenvolver habilidades cognitivas com o intuito de preparar a criança para atuar com sucesso no ensino fundamental;

Dois aspectos diferenciados nos chamam atenção nos relatos dos coordenadores. A criança é percebida como um ser integral, histórico-social, sujeito de direitos, mas também, há uma tendência em concebê-la como um adulto em miniatura ou um ser

imaturo, que será alguém no futuro. Essa última concepção foi evidenciada de maneira isolada no grupo, foram poucos os registros que demonstraram essa definição de criança. No entanto, é um posicionamento que ainda serve de referencial para a organização do trabalho pedagógico de muitas instituições de Educação Infantil que têm uma visão de infância como fase de espera e preparação para a idade adulta ou ainda como espaço da alegria, da inocência e da falta de domínio da realidade (MOSS, 2008). Os que assim crêem, defendem uma Educação Infantil similar a uma educação de adultos simplificada, com o objetivo maior de preparação da criança para o ensino fundamental.

Outro fator recorrente nas falas dos participantes do primeiro momento da pesquisa foi a formação específica dos profissionais da Educação Infantil como condição para promover sua qualidade. Um deles expressou:

“Para oferecer uma educação infantil de qualidade acredito que é necessário a instituição escolar preparar salas específicas para atender às crianças e obter um resultado positivo – além disso o professor de educação infantil precisa estar preparado para tal desafio. Não é qualquer professor que está preparado pra trabalhar com educação infantil.”

Vemos no depoimento acima, clareza quanto à necessidade de uma qualificação inicial e continuada dos profissionais da Educação Infantil. A necessidade de formação específica dos profissionais é consenso no grupo como um todo. No conjunto, há o reconhecimento da importância da Educação Infantil e sua complexidade. Ademais, reconhece-se ser direito da criança ter uma aprendizagem significativa que respeite sua individualidade e tenha como referência suas necessidades e anseios. Portanto, os profissionais das creches e pré-escolas precisam conhecer as especificidades desse contexto, bem como reconhecer a criança como um ser social rico, único e ativo (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003). Mesmo porque, as concepções de criança, infância e Educação Infantil dos coordenadores, professores e gestores influenciam diretamente em sua atuação profissional.

A maioria das coordenadoras, (75%), avalia que a instituição onde atuam desenvolve um trabalho de qualidade. Um grupo menor, (13%), percebe que têm-se essa

qualidade em parte. Uma minoria, (8%), não considera de qualidade a instituição onde atuam. Para 80% das coordenadoras, a qualidade de suas instituições deve-se ao compromisso dos profissionais que nela atuam, bem como ao empenho de todos os protagonistas das creches e pré-escolas no atendimento às especificidades da Educação Infantil. Tal evidencia é um aspecto relevante na construção da qualidade, pois mesmo convivendo com condições de trabalho adversas o coordenador pedagógico busca alternativas para que sua atuação seja significativa. O grupo está consciente de que esse processo é um desafio constante para todos os profissionais da educação. Postura próxima à discussão de Sousa (2008), que enfatiza a atitude de comprometimento e a atuação de todos e cada um no processo de construção da qualidade, pautada na participação e diálogo.

Em síntese, os coordenadores consideram que aspectos contribuintes da qualidade nas suas instituições de trabalho são: envolvimento e união dos profissionais, organização e planejamento do trabalho pedagógico, construção de um ambiente acolhedor, promoção de situações de aprendizagem para as crianças, estrutura física adequada e a gestão atuante e democrática. Aspectos esses abordados em estudos e pesquisas que tratam da qualidade na Educação Infantil, considerando-a um processo contínuo que envolve as várias dimensões de trabalho das instituições, bem como, as relações sociais tecidas nesse contexto (SOUSA, 2008, MOSS 2008, BONDIOLI, 2004).

Dois fatores têm caracterizado a baixa qualidade de instituições de educação infantil: o descompromisso e falta de formação específica dos profissionais que trabalham com a primeira infância. Eles também foram levantados pelos coordenadores que fizeram referência ao “em parte” na avaliação da qualidade das instituições onde atuam. O compromisso profissional não se desvincula da formação inicial e continuada. O grupo mostrou algo nem sempre explicitado na literatura: a relação entre compromisso e formação profissional. Sabe-se, que muitas vezes, esse descompromisso leva a frequentes ausências dos profissionais pelos mais variados motivos. Faltas frequentes são justificadas por meio de atestados médicos, que nem sempre refletem a realidade sobre a saúde de quem os apresenta. Faltas recorrentes geram problemas internos nas redes de educação do país. Ademais, por ainda ser concebida como um território de barganha política, a Educação Infantil é refém do medo de retaliação. Essa peculiaridade também foi evidenciada na pesquisa realizada por Oliveira, 2007 em

Barreiras demonstrando que notadamente em municípios pequenos, a contratação temporária de muitos funcionários da educação gera desconforto e insegurança em consequência de uma atmosfera política paternalista e partidarista que cerceiam a autonomia e a qualidade do trabalho dos profissionais.

Ao se perceberem inseridos nesse contexto de muito fazeres, saberes, desafios e possibilidades os coordenadores registraram ações que realizam em sua atuação e contribuem para a construção da qualidade educativa das creches e pré-escolas. A maioria das respostas, (83%), a esse respeito destacou a formação continuada dos professores, ampliando-a para outras dimensões da ação pedagógica:

“1. Da formação continuada. Penso que todas as minhas ações contribuem para a construção da qualidade, considerando a importância do coordenador pedagógico na instituição, porém, em escala de relevância, considero a formação continuada como prioritária.
2. Orientando o trabalho do professor de acordo com a formação que possui e acredito, no qual visa o respeito pela criança, a valorização do lúdico e o desenvolvimento integral da criança;
3. Planejar, coordenar, interagir, relacionar, conviver e principalmente avaliar e reavaliar sempre, revendo as estratégias;
4. Planejamento individual, apoiando na elaboração dos projetos e atividades, formação continuada.
5. Articulando projetos que viabilizem a formação do grupo e a melhoria das práticas de ensino desenvolvidas na escola, especialmente em sala de aula.”

Nesses relatos o caráter articulador e transformador das atividades desenvolvidas pelos coordenadores são aspectos chave para o desenvolvimento da qualidade da sua atuação. Observamos que os coordenadores pedagógicos da Educação Infantil consideram a qualidade na sua atuação quando vinculada a ações formativas direcionadas para a prática pedagógica do professor, bem como para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. A formação de professores é considerada a especificidade primordial do coordenador pedagógico (COITÉ, 2011, FRANCO, 2008, PLACCO E ALMEIDA, 2010). Sob esse ponto de vista, o coordenador é visto como um profissional que sistematiza e desenvolve a formação continuada em serviço dos docentes de forma significativa e contextual.

Em relação aos desafios na atuação do coordenador pedagógico ficou evidente que o fato dos coordenadores não trabalharem somente com a Educação Infantil e atenderem também outras modalidades – do ensino fundamental, à educação de jovens e adultos – dificulta no exercício de suas funções e influência de forma negativa na qualidade de sua atuação. Essa característica também foi retratada na pesquisa da Fundação Victor Civita, 2010 o que reflete parte da história política e social brasileira que construiu uma cultura de não priorização da educação e de falta do reconhecimento das especificidades não só da Educação Infantil, mas também da coordenação pedagógica.

Apesar disso, 86% dos coordenadores acredita desenvolver uma atuação de qualidade, expressa em afirmações como:

- “1. Sempre incentivo os professores a promover mudanças na prática pedagógica.
2. Estou sempre procurando me atualizar, levar para os professores algo novo.
3. Preocupo-me com o processo ensino-aprendizagem das crianças e ofereço subsídios para enriquecer o trabalho das educadoras.
4. As ações desenvolvidas no cotidiano escolar têm contribuído para o sucesso da aprendizagem dos alunos, e do trabalho docente.
5. Busco atender aos professores e alunos em suas dificuldades, orientando, sugerindo, e buscando junto, as soluções para os problemas.
6. Busco atentamente aprofundar os meus conhecimentos sobre a educação infantil, principalmente no que concerne ao tripé: educar, brincar e cuidar.”

Para o grupo, na atuação do coordenador pedagógico se inserem aspectos importantes do processo de construção da qualidade: persistência, estímulo, busca por conhecimento e, principalmente, o foco na aprendizagem e desenvolvimento das crianças. No entanto, esses profissionais consideram que mesmo havendo qualidade na sua atuação, existe a necessidade de modificações em sua prática para aprimoramento e bom andamento de suas ações, o que é coerente com o conceito de qualidade, um processo contínuo de busca de novos horizontes (BONDIOLI, 2004).

Dentre as modificações apontadas destacaram-se: dedicação exclusiva para a Educação Infantil, tempo específico destinado à formação de professores, disponibilidade de momentos habituais voltados à coordenação pedagógica que

envolvam o contato direto do coordenador com professores e monitores e, principalmente, não aceitar propostas de desvios de funções.

Ainda no âmbito das mudanças necessárias, outros aspectos tratados pelos coordenadores referem-se à disponibilidade de material pedagógico, construção de espaço físico adequado para o seu trabalho, valorização profissional e promoção da qualidade de vida dos partícipes da Educação Infantil. Esses aspectos também fazem parte da Educação Infantil de qualidade, pois influenciam no trabalho pedagógico e se integram no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (SOUSA, 2008).

2º Momento

Nas discussões desenvolvidas no grupo focal as coordenadoras expressaram pensamentos diversificados sobre a qualidade na Educação Infantil. Apresentamos no quadro abaixo, seus pontos de vista:

CP1	É aperfeiçoamento, é você buscar excelência naquilo que está sendo desenvolvido, naquilo que você está fazendo.
CP2	A qualidade vai se efetivar de fato quando houver uma seleção do grupo que vai trabalhar com educação infantil.
CP3	É o desenvolvimento integral da criança é isso, é a aprendizagem dela, mas também estar preocupado com a vida dela, com o que ela faz, como ela se porta dentro da instituição.
CP4	Não é só a qualidade que satisfaça quem está fazendo, mas a qualidade que você faz que você vê bom resultados para o outro. E se você está numa instituição que você atende um grupo, geralmente no meu caso escola de bairro periférico, onde tem crianças carentes, é buscar oferecer o melhor para aquela equipe.
CP5	Autonomia dos profissionais da instituição.
CP6	Para essa qualidade na educação infantil você tem que caminhar junto com a teoria e prática.
CP7	A escola deve oferecer segurança, e atividades lúdicas que desenvolvam os aspectos motores, cognitivos, fazendo com que a aprendizagem seja alegre e significativa.
CP8	Se não fizermos isso na educação infantil não teremos bons frutos no futuro e pecamos muito quando é na qualidade do subjetivo, as coisas que estão no íntimo da criança, as coisas que pesam mesmo na hora que tratamos se não tratamos bem, é o que vai prevalecer.

Quadro 5: Aspectos de uma instituição de Educação Infantil de Qualidade

A diversidade de pensamento acima descrita evidencia visões próximas e complementares no que se refere à qualidade da educação oferecida nas creches e pré-escolas. As coordenadoras 1, 2 e 5 enfocam o trabalho pedagógico de excelência realizado por profissionais qualificados que tem autonomia em sua atuação. Essa perspectiva é complementada por CP6 ao enfatizar a necessidade da coerência entre teoria e prática para se construir a qualidade. É muito positivo o grupo pensar dessa forma, pois a qualidade das ações pedagógicas promovidas nas instituições depende, em grande parte, da formação dos profissionais que as concretizam, bem como, de sua autonomia nas ações educativas. O contrário disso reduz esses profissionais a meros executores de teorias e metodologias dissociadas da sua prática pedagógica (KRAMER, 2005).

A criança também foi o foco desses apontamentos, mas sob diferentes pontos de vista. A CP8 chama atenção para os aspectos subjetivos da criança e da relação social que os profissionais estabelecem com elas. Já CP7 trata de sua aprendizagem lúdica e significativa e CP3 acredita ser importante a preocupação com a vida integral da criança e de como ela se integra na instituição. Mais uma vez a criança é concebida como protagonista do processo de aprendizagem e desenvolvimento, também como ponto de partida para a construção da qualidade na Educação Infantil. Para a CP4, a busca pela qualidade não está centrada somente nas crianças, mas também, nos sujeitos que compõe a equipe de educadores.

Essa coordenadora usou a expressão “crianças carentes” para elucidar o contexto em que está inserida a instituição onde atua. Vemos que há nela certo preconceito em relação ao trabalho realizado pelas instituições de Educação Infantil. É um rótulo que ainda envolve essas instituições e se vincula à tendência assistencialista nas creches e pré-escolas bem como, traz o estigma da criança carente como um ser incapaz, que por ser despojada de bens materiais também é desprovida de inteligência, ou seja, passiva, maleável e sem ação (MOSS, 2008).

Essas concepções ainda estão presentes no cotidiano das creches e pré-escolas, influenciam no atendimento às crianças e famílias e no trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições. Essa definição de criança e de Educação Infantil precisa ser discutida e modificada. Nesse contexto, o coordenador pedagógico é um articulador de ações que possibilitem a teorização da prática pedagógica, discussões acerca do contexto de inserção da instituição e provoquem mudanças significativas nas

concepções que permeiam a atuação dos professores, gestores e do próprio coordenador (VASCONCELLOS, 2008, PLACCO E SOUZA, 2008).

Nas discussões acerca da qualidade na atuação do coordenador pedagógico as participantes do grupo focal abordaram também os desafios que enfrentam. Entre as ações cotidianas que configuram o ideal de atividades a serem desenvolvidas por esses profissionais nas instituições de Educação Infantil, na perspectiva da qualidade foram destacadas algumas tais como: exercício de autonomia e autoridade; atender às necessidades da comunidade em que a instituição está inserida; possibilitar a avaliação, auto-avaliação e planejamento, a partir das dificuldades e avanços das crianças; mediar o processo relacional entre a comunidade e a instituição; construir conhecimento, estudar e entender de Educação Infantil para orientar; evitar desempenhar ações que não competem ao coordenador.

Todas as participantes do grupo focal consideraram imprescindível para a qualidade de sua atuação, a formação continuada em serviço. Tal posicionamento caracterizou o grupo de coordenadores como um todo, no 1º e 2º momento da pesquisa. Fato ainda mais relevante quando se sabe que em 2011, no município de Barreiras, foram poucos os momentos de formação dirigidos especificamente aos coordenadores pedagógicos da Educação Infantil. A partir dessa situação indagamos: Quem é responsável pela formação do coordenador pedagógico da Educação Infantil? Eles se responsabilizam pela formação continuada em serviço dos professores, mas não têm assegurada sua própria formação. Nas vozes dos coordenadores observamos o sentimento de solidão e descaso pela pouca prioridade dada à sua formação continuada os desafios que enfrenta em seu ambiente de trabalho. A falta dessa formação representa limites para o coordenador não só quanto ao entendimento de sua prática, mas também para perceber-se como pessoa integral e “cultivar em si mesmo o exercício permanente da busca de autoconhecimento de sua percepção de si e do mundo.”(BRUNO, ABREU e MONÇÃO, 2008, p. 84).

Outros obstáculos à qualidade da atuação do coordenador pedagógico relatado pelo grupo estão resumidos na fala de CPI: “para chegar à qualidade, existe uma série de fatores que interferem no trabalho do coordenador. Como por exemplo, a relação entre coordenadores e gestor, coordenador e professor, coordenador-aluno e coordenador-família.” Por trabalhar em várias dimensões da Educação Infantil, o coordenador tem contato direto com os professores, crianças, gestores e famílias. Nessa

especificidade, um dos seus desafios é articular a construção de relações sociais com estes sujeitos pautadas no respeito, valorização recíproca e no profissionalismo.

Dos relatos dos coordenadores podemos ver que muitos dos desafios apontados são interdependentes. Alguns dos problemas referentes às relações estabelecidas entre os profissionais das creches e pré-escolas podem estar vinculados à insegurança dos coordenadores quanta à sua atuação, bem como, à falta de um ambiente formador que propicie a troca de experiências e possibilite a construção de relações sociais pautadas no respeito ao outro. As peculiaridades e complexidade que constituem o cotidiano das creches e pré-escolas exigem do coordenador pedagógico práticas que possibilitem encontros significativos de formação permanente entre professores, pautado em confiança, afetividade e em ações que privilegiem o diálogo (VASCONCELLOS, 2008). O processo de formação continuada concebido dessa forma também contribui para reflexão e construção da qualidade na Educação Infantil.

A rotatividade dos profissionais que atuam nas creches e pré-escolas dificulta a construção de situações mais estáveis para a formação continuada, a constituição da identidade da instituição e o desenvolvimento de propostas pedagógicas que atendam aos anseios dos protagonistas das instituições. Questão esta delicada e polêmica, visto sua solução não depender de ações isoladas, entre elas, uma atitude coesa de uma categoria profissional conhecedora de seus direitos. Ou seja, da organização de uma a força política capaz de pressionar os responsáveis, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, para proporcionar ao grupo qualidade de trabalho e assegurar que se cumpra o que lhes é garantido no Artigo 61 da LDB/96 que trata da formação de profissionais da educação. Isto configuraria um caminho de implementação de políticas públicas de valorização profissional e qualidade de trabalho (KRAMER, 2005). Sem dúvidas, se as ações do coordenador pedagógico buscam a qualidade da educação infantil, esses pontos necessitam ser discutidos pela categoria de profissionais que constituem as creches e pré-escolas.

Outro pronto relatado sobre a qualidade na atuação do coordenador pedagógico evidenciou-se no questionamento de CP8 e diz respeito à competência em três dimensões: política, técnica e humana. Disse ela: “Será que nós, enquanto profissionais, temos essas três competências para manter essa qualidade? Porque muitas vezes agente fala do professor, e nós enquanto coordenadores?” A coordenadora referiu-se à necessidade do profissional conhecer as políticas públicas que envolvem a Educação

Infantil, atuar de forma consciente e segura, e considerar os valores humanos que englobam o exercício das especificidades de sua prática, bem como todas as demais ações educativas das creches e pré-escolas. Além do mais, essas dimensões estão relacionadas ao compromisso ético com o contexto educacional e social, o conhecimento de técnicas e saberes em sua área de atuação e o reconhecimento do sujeito constituído de história pessoal/profissional e cultural. Pontos esses trazidos, também, por Vasconcellos (2008), ao afirmar ser o coordenador pedagógico um profissional de atuação ampla e basicamente relacional, com o intuito de humanização e emancipação do cotidiano. Aqui, competência do coordenador pedagógico não é vista como desvinculada da relação teoria e prática. Do mesmo modo, não se relaciona com princípios de competitividade. Nesse sentido, seria mais apropriado falar em “conhecimento” ao invés de “competência” na interpretação do significado e sentido amplo da fala da coordenadora.

Imersos na idealização de um ambiente de transformações, as coordenadoras pensam que alguns fatores são obstáculos para a concretização de mudanças em sua atuação, visto que a maioria dessas transformações não depende somente delas, mas principalmente, da intervenção dos órgãos competentes. Sabem elas que a disponibilidade de tempo para formação dos professores, coordenadores e demais profissionais das instituições é de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. As coordenadoras também afirmaram que a falta de investimento nos recursos pedagógicos, bem como o desinteresse dos órgãos públicos na melhoria da estrutura das creches e pré-escolas são obstáculos que enfrentam diariamente e dificultam as mudanças em sua atuação.

Uma das consequências desse estado de coisas é a pouca disponibilidade de material pedagógico para o desenvolvimento das atividades cotidianas e projetos junto às crianças. Essa situação foi assim expressa pela coordenadora CP5:

“Meu trabalho é complicado porque falta material pedagógico, agente tem o espaço, sempre falamos que o espaço é muito bom, a estrutura é muito boa, bem organizada mas, falta material pedagógico. Só a estrutura por si só não vai ajudar o trabalho da sala de aula do professor.”

Foi retomado nesse momento, pontos recorrentes na fala das coordenadoras, o que mostra o quanto isso está fortemente presente na realidade do município. Elas elucidam a falta de formação dos profissionais que leva ao descompromisso e entraves na prática pedagógica, bem como a inexistência de momentos para formação em serviço dos profissionais, desencadeando um processo de isolamento nas ações, problemas nas relações sociais constituídas na instituição e falta de ocasiões que privilegiem o estudo e pesquisa coletivos. O excesso de funções desenvolvidas pelas coordenadoras, muitas das quais não são vistas como de sua responsabilidade, e o atendimento a várias modalidades de ensino é citado como fatores que os afasta daquilo mais específico a ser trabalhado no âmbito da educação infantil. Em outras palavras – por dedicarem-se em demasia às atividades de natureza burocrática ou administrativa, esses profissionais acabam por deixarem de lado o que deveriam fazer: a coordenação dos professores e a organização de processos de formação continuada (FRANCO, 2008). As coordenadoras percebem a amplitude, complexidade e relevância de sua atuação, também reconhecem esses aspectos na construção da qualidade em suas práticas.

Esse processo contínuo de construção da qualidade por parte do coordenador pedagógico, em seu âmbito de ação, é processual, contínuo e vinculado ao contexto em que se insere. A ação desse profissional é, acima de tudo, prioritária para que a organização do trabalho pedagógico nas creches e pré-escolas promova a aprendizagem e desenvolvimento das crianças e demais protagonistas dessas instituições. É nesse sentido que trataremos a seguir das especificidades da atuação do coordenador da Educação Infantil evidenciando seus desafios e possibilidades.

3.3. As especificidades da atuação do coordenador pedagógico da Educação Infantil: desafios e possibilidades

1º Momento:

Nos questionamentos sobre as especificidades de suas atuações, as respostas dos coordenadores pedagógicos evidenciaram o que pensam deva ser a sua atuação nas

creches e pré-escolas, bem como, o que tende a descaracterizar e dificultar a sua prática. O que observamos e registramos merece debates, reflexões e tomada de decisões quanto a real e a necessária atuação do coordenador pedagógico. Entre eles há sentimentos de desvalorização, excessos e desvios de funções, conforme ilustra essa fala:

“É muito difícil você trabalhar num espaço “educativo” onde as pessoas não te valorizam como profissional, não querem acreditar naquilo que você faz, ou fala, e que acabam sempre levando para o lado pessoal, ainda mais quando a própria equipe gestora não te apóia e nem poder de voz você tem, em muitas situações. O coordenador é visto como alguém que não faz nada, sem valor algum”.

Nesse relato, evidencia-se a angústia e descontentamento do coordenador. Esse fato, contudo, não é algo isolado. Por atuarem em muitas áreas das creches e pré-escolas, os coordenadores pedagógicos, diariamente, enfrentam desafios e lutam pela definição e conquista de seu espaço de atuação. Tal quadro cria um estado geral de insegurança dos coordenadores quanto à relevância do seu trabalho gerando desmotivação e interferindo no seu comprometimento profissional.

Em seu ambiente de atuação, os coordenadores também encontram situações de disputas de poder e de território que podem implicar na redução de sua autonomia e na qualidade das especificidades de sua atuação. Nesse contexto, como afirma Vasconcellos (2008, p.85), “sentem ainda o distanciamento em relação aos professores, a desconfiança, a competição, a disputa de influências e de poder, etc.” Tal situação interfere na atuação do coordenador pedagógico e fragiliza sua prática.

Outro fator que descaracteriza a atuação do coordenador diz respeito ao seu trabalho em várias modalidades educativas, afastando-o da coordenação pedagógica na educação infantil. Um dos coordenadores relata que “atuando em várias modalidades educativas sinto dificuldade na sistematização e implementação de algumas ações pertencentes ao trabalho do coordenador pedagógico.” Os coordenadores reconhecem a necessidade de dedicação exclusiva à primeira infância - por sua complexidade e peculiaridades, que inclui a necessidade de um repertório pedagógico voltado para a educação infantil.

É corente o posicionamento dos coordenadores ao ressaltarem que para o bom desenvolvimento de sua ação pedagógica é importante que haja, nas instituições educativas, um coordenador por modalidade de ensino. No caso deles, a dedicação exclusiva à educação infantil proporcionaria melhores condições de maior envolvimento com a sua atuação mais específica. Esse foco os ajudaria à melhoria contínua da prática.

Alguns coordenadores alegaram não ter experiência na atuação em creches e pré-escolas e vêem isto como um obstáculo para o exercício de suas funções. Para eles, a situação representa dificuldades e constrangimentos, como relataram nos depoimentos a seguir:

1. “Muitas dificuldades pelo fato de nunca ter coordenado educação infantil por ser muito difícil e de muitas responsabilidades.
2. De início, por ser iniciante na função, tive dificuldades em organizar os projetos e também convencer alguns professores a mudar suas práticas já ultrapassadas.”

Muitos profissionais assumem a coordenação pedagógica da Educação Infantil sem uma compreensão clara e consistente das peculiaridades dessa etapa. Eles se surpreendem com os desafios que enfrentam e esperam que no exercício de suas funções, aprendam a lidar com essas situações. No entanto, outros buscam, por meio do estudo, pesquisa e troca de informações com profissionais mais experientes, inteirar-se das teorias e práticas que envolvem a Educação Infantil e construir a qualidade de sua atuação. A situação seria mais favorável para todos com a implantação de uma política de formação e espaços coletivos para trocas de saberes e experiências. Nesses espaços de formação, diálogo e construção de conhecimento, o coordenador sai do isolamento da instituição e vivencia uma rede social rica em aprendizagens significativas para sua atuação (BRUNO, ABREU, MONÇÃO, 2010). Esse é, também, uma oportunidade de crescimento pessoal e coletivo.

A pouca ou nenhuma experiência dos coordenadores no âmbito da Educação Infantil quando vinculada à falta de formação dos profissionais, em especial os professores, torna essa realidade mais desafiadora porque esse contexto pode favorecer a ocorrência de ações fortuitas, sem intencionalidade educativa, e descompromisso com

as ações desenvolvidas. Algumas das consequências dessa realidade foram assim destacadas pelos coordenadores: não há “entendimento do professor referente às pedagogias utilizadas”, “alguns professores não tem perfil e conhecimento para atuar em turmas de educação infantil” e “falta formação ou capacitação específica para assumir esse papel e o de formador docente.”

Essa situação é agravada pela rotatividade dos profissionais na Educação Infantil, visto ser a maior parte deles, contratada e encaminhada para as instituições educativas sem opção de escolha ou sem ter afinidade com a Educação Infantil. A situação desse profissional é bem descrita por Kramer (2008) ao referir-se ao profissional de educação infantil que quando inserido em um estado provisório e instável, não se sente seguro o bastante para assumir sua profissão, pois, a cada nova gestão há uma tomada de decisão diferenciada que muda todo o contexto e, principalmente, desestabiliza o profissional.

Uma das sérias consequências dessa situação é o coordenador equivocar-se quando da orientação ao professor, tal como entregar a ele atividades prontas, bem como responsabilizar-se na pesquisa de temas e teorias no intento de compensar a falta de tempo e ambiente formador e a pouca experiência dos professores. Outro equívoco não raro é o coordenador assumir uma postura autoritária, considerando o professor como mero executor de ações, que necessita ser conduzido, fiscalizado e julgado. Esses extremos ainda fazem parte das ações da coordenação pedagógica em muitas instituições de educação, conforme mostra Vasconcelos, 2008. Suas raízes têm bases culturais, políticas e sociais e estão cristalizadas nas práticas desses profissionais, dificultando a construção de um ambiente propício à construção da qualidade da educação infantil.

Quanto aos obstáculos e dificuldades relativos aos momentos destinados às ações formativas, o que mais foi destacado foi a falta de tempo. Segundo os coordenadores, não há tempo suficiente para ações relevantes tais como: “acompanhar diariamente o trabalho dos professores”, “formação em serviço dos professores”, “realização das atividades de coordenação” e “sentar com todo o grupo para planejar as ações como deveria.”

No que se refere às ações que caracterizam sua atuação nas creches e pré-escolas a percepção geral dos coordenadores resume-se no tripé: família, professores e crianças.

Para retratar as especificidades de suas funções os coordenadores falaram que sua prática abrange:

“1. Programar e coordenar as atividades pedagógicas; trabalhar na problematização, dando-os suporte pedagógico, quanto ao ensino, metodologia, avaliação, atividades práticas e etc;
2. Desenvolver projetos significativos de acordo às necessidades da instituição escolar, dentre outros. Refletir sobre as nossas práticas levando os professores a mudarem algumas práticas; acompanhar e coordenar o planejamento pedagógico para melhorar e qualificar ainda mais o trabalho de todos.”

Dentre as várias ações mencionadas, destacaram: a organização de atividades de cunho pedagógico, o acompanhamento da prática dos professores e do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, formação de professores, articulação de parcerias com a comunidade, fomentação da participação das famílias nas instituições, orientação no desenvolvimento de projetos e construção do Projeto Político Pedagógico.

As funções dos coordenadores estão relacionadas ao desenvolvimento de ações pedagógicas que possibilitem a articulação entre famílias, professores e crianças no intuito de promover a aprendizagem e desenvolvimento dos pequenos. Os coordenadores pensam que o exercício de suas funções está vinculado, principalmente, as ações voltadas ao professor e colocam como ponto primordial a organização e implementação da formação continuada desse profissional. Esse fator é relevante, pois demonstra que os coordenadores percebem a importância da qualidade na prática docente no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, bem como, do envolvimento das famílias e de todos os profissionais na vida das creches e pré-escolas. Torna-se visível uma educação infantil onde as relações humanas são consideradas importantes e integrantes da aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Também é evidente a ocupação do coordenador com o planejamento de ações que possibilitem a organização da prática pedagógica, a modificação de seu contexto e o desenvolvimento da instituição. Vemos isso quando eles se referem à elaboração de projetos pedagógicos e do P.P.P. Nesse âmbito, o coordenador se considera o articulador da construção desses projetos e motivador de sua implementação por meio

de ações coletivas. Vale ressaltar que, para a construção da qualidade na atuação do coordenador pedagógico é necessário observar que suas funções estão interligadas e não dependem somente da ação do coordenador, mas também de todos e cada um dos profissionais das instituições de educação infantil.

2º Momento:

Para as participantes do grupo focal o coordenador é visto, muitas vezes, como “um Severino, quebra-galho”, ou “menino de recado”. Elas ainda disseram que por fazerem de tudo na instituição – elaborar ofícios e declarações, substituir professores e monitores, buscar material de serviço na Secretaria de Educação, organizar a matrícula – “ninguém quer fazer o que é de função do coordenador, mas acha que o coordenador tem que fazer a função de todo mundo (CP4).” Os coordenadores acabam realizando atividades que lhe são impostas e que poderiam ser feitas por outros profissionais da instituição. O que pode parecer um simples auxílio na dinâmica na instituição demonstra ser uma preocupante transferência de responsabilidades (ALMEIDA, 2008). Têm-se um conflito de papéis que compromete o envolvimento do coordenador com as atividades especificamente pedagógicas.

Nos vários relatos ao longo da pesquisa percebemos o desconhecimento dos profissionais das creches e pré-escolas quanto às reais ações do coordenador. Fato relacionado à cultura da instituição que não reconhece e nem valoriza o coordenador pedagógico com profissional da educação. Isso tudo gera situações conflituosas onde se misturam hierarquia, poder e muita insatisfação. Quando questionados acerca dos motivos pelos quais realizam ações que acreditam não fazer parte de suas especificidades elas afirmam:

- a) Para assegurar o bom andamento das atividades na instituição;
- b) Não haver desconforto com os demais profissionais e evitar conflitos no espaço educacional;
- c) Por receio de desagradar a comunidade onde atuam e conseqüentemente ficarem desacreditados;
- d) Por fazerem parte de uma equipe de profissionais;

- e) Para manter a estabilidade em seu trabalho, no caso dos coordenadores contratados;

Mais uma vez vemos a força da cultura da instituição, associada a fatores de cunho profissional. Os coordenadores sentem-se obrigados a suprir necessidades e urgências institucionais que não são parte de sua função, talvez sem perceberem que tal atitude enfraquece o reconhecimento do seu papel, como profissional e, conseqüentemente, dificulta o assegurar do seu espaço de atuação. Parte disso explica-se, também, pelos equívocos e incertezas dos coordenadores do seu efetivo papel na instituição. Ao demonstrarem preocupação com a equipe de trabalho, o bom andamento das atividades e em evitar desconforto na instituição e fora dela, os coordenadores parecem não perceberem que a sua contribuição com a qualidade do processo educativo da instituição seria mais efetiva se, legitimamente, priorizassem o exercício de suas funções. Contudo, por tratar-se de uma situação imbricada nas relações sócio-culturais das creches e pré-escolas é importante que o coordenador pedagógico perceba a necessidade de modificação dessa situação e conceba esse processo de transformação como um movimento criativo e inventivo de conquista e reconhecimento da sua “territorialidade própria” (MATE, 2003).

No grupo focal ficou evidente a auto-percepção dos coordenadores como desbravadores, pioneiros e, principalmente, como responsáveis diretos por toda a dinâmica de trabalho da instituição. Eles demonstraram cansaço e solidão. Externaram o sentimento de que a sua atuação exige muito trabalho. Falaram sentirem-se sozinhos ao iniciar e dar continuidade às ações importantes nas instituições que atendem crianças pequenas. As implicações disso tudo no cotidiano do coordenador são desastrosas: eles se sentem deslocados em seu ambiente de atuação, ficam presos em funções burocráticas e são forçados a colocar o pedagógico para segundo plano.

Observamos que há aspectos da prática vistos pelos coordenadores como pontos negativos ou obstáculos. Em específico, a descaracterização de suas funções de coordenação pedagógica, associada a coisas como: a estrutura física inapropriada da instituição, insuficiência de material pedagógico, pouca interação com as famílias, falta de formação específica dos profissionais, tempo escasso para realizar ações junto ao professor, e, em alguns deles, pouca ou nenhuma experiência na atuação como coordenador da Educação Infantil.

A inadequação do ambiente físico, referida pela maioria dos coordenadores, diz respeito tanto ao atendimento das crianças, quanto à realização dos momentos de atividade de coordenação, orientação e formação de professores. Quando se prioriza a qualidade da educação, não se pode abrir mão da segurança, limpeza, acolhimento e adequação do ambiente das creches e pré-escolas, às necessidades das crianças e adultos. Como bem destacam Zabalza (1998) e Sousa (1998), o ambiente físico é um aspecto a ser considerado na construção da qualidade na Educação Infantil, pois, a forma de sua organização tem influencia direta na prática pedagógica dos profissionais e, portanto, na aprendizagem das crianças (ZABALZA, 1998)., SOUSA, 2008).

Vimos que essa falta de tempo vincula-se à decisões políticas. Isto é, em Barreiras estipulou-se apenas 1:30 horas semanais para a coordenação pedagógica. Tempo bem reduzido para o desenvolvimento de planejamento coletivo, elaboração de esboço do plano semanal, dentre outras práticas realizadas junto aos professores. Uma das participantes do grupo focal relata a sistematização desses momentos em sua instituição:

“Então agente reúne uma vez com os professores nos momentos de AC onde agente planeja a semana, prepara o trabalho que vai ser desenvolvido e nesses horários agente tem uns quinze minutos pra fazer uma reflexão de algum texto, de alguma questão que agente vê que está necessitando ser refletida, agente para nesses quinze minutos. É uma hora de AC que agente tem por semana. Nesse horário os monitores vão recrear com as crianças e agente faz esse horário de AC que é horário das trocas, o horário de planejar a semana”. (CP2)

Os coordenadores dizem não haver tempo suficiente para discussões, estudos e atendimentos individuais aos docentes. Na maioria das vezes os monitores não participam desses momentos, pois, na ausência dos professores, precisam estar com as crianças. Além disso, é frequente o uso desse curto espaço de tempo para a realização de reuniões administrativas e de pais e mestres. Essa realidade se generaliza em toda rede de educação municipal.

É importante que o coordenador da Educação Infantil seja reconhecido como um profissional que precisa se dedicar à sua formação como meio de refletir sobre sua

prática e encontrar soluções para os desafios que enfrenta (PLACCO E SOUZA, 2010). No entanto, os momentos reservados para o estudo e pesquisa do coordenador são percebidos por outros profissionais das instituições como ociosidade ou falta do que fazer, o que cria um clima desfavorável para esse coordenador que, de fato, precisa, continuamente, estudar e pesquisar para dar maior sentido à sua prática. A realidade tem mostrado que a formação desse profissional tem dependido muito mais de esforço e investimento próprios do que de uma política de formação da Secretaria Municipal de Educação.

Outro fator percebido como um difícil para a ação dos coordenadores é a ausência dos pais no acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Para eles, tal atitude revela descompromisso dos pais. Afirmaram eles que têm tentando realizar várias ações para possibilitar a participação da família nas creches e pré-escolas, tais como: reuniões de pais, palestras, atividades lúdicas envolvendo as crianças e as famílias. Na avaliação dos coordenadores, a aproximação ou parceria família/instituição é uma de suas importantes funções.

A ação educativa desenvolvida pela instituição de Educação Infantil é complementar à da família e da comunidade, pois seu objetivo é o desenvolvimento integral da criança (LDB/96). Partindo desse princípio, a integração família-escola deveria ser, para os coordenadores, um desafio da prática que precisaria ser discutido coletivamente, para se buscar possíveis estratégias de soluções. Confirmando esse ponto de vista, CP1 relata que “quando propõe, quando busca essas estratégias quando você busca promover este envolvimento o trabalho flui melhor, a qualidade é melhor, tanto no trabalho do professor quanto no nosso trabalho enquanto coordenador”.

Por atuarem na Educação Infantil o envolvimento dos pais e responsáveis pelas crianças nas atividades das instituições é importante para a construção da qualidade, A relação família escola implica em participação da família na instituição, e a presença da instituição na família. Isso pode ser possível por meio de ações que possibilitem aos profissionais da Educação Infantil conhecer as famílias de sua comunidade e iniciar uma relação de convivência social com respeito e confiança mútua.

Ao abordarem as ações que caracterizam a sua atuação, o aspecto mais destacado por eles foi a formação continuada em serviço dos professores e demais profissionais da Educação Infantil. A idéia foi assim referida por CP5, “acho que o trabalho do coordenador é primordial nesta questão da formação continuada.”

No geral, as coordenadoras assumem que a maioria dos professores não tem tempo fora da instituição para pesquisar, estudar ou organizar a sua prática pedagógica. Alegam também que muitos deles são iniciantes nas creches e pré-escolas, e por esse motivo precisam de orientação frequente e sistemática. Como as horas destinadas à formação continuada são insuficientes, os coordenadores consideram que, “uma formação de professores se dá até ali no bate-papo dos corredores” (CP6). Todos os momentos que dialogam com os profissionais da instituição são considerados ações formativas. Se isto o é relevante para ter informações e o acompanhar, mais de perto, o professor, não se pode considerá-lo uma ação de coordenação pedagógica quer pela informalidade dessa prática, quer pelo seu caráter esporádico e superficial. . É imprescindível que os profissionais da Educação Infantil conquistem e se apropriem de seu espaço de formação continuada em serviço, com momentos intencionais e frequentes de aprendizagem e crescimento profissional (VASCONCELLOS, 2008, KRAMER, 2005).

Como afirma Bondioli (2004, p. 136) “ao coordenador é requisitada uma tarefa não só organizacional, mas, sobretudo, formadora, em defesa da qualidade educativa dentro de programa educativo.” Nesse âmbito, o planejamento semanal do trabalho pedagógico realizado coletivamente nos horários de coordenação, também faz parte das especificidades dos coordenadores. Acerca desse aspecto as coordenadoras do grupo focal disseram que os momentos de coordenação têm como objetivo maior apoiar os professores no planejamento de estratégias a serem desenvolvidas na prática pedagógica com as crianças. Elas afirmaram que nas atividades de coordenação acontecem trocas de experiências, esclarecimentos, exposição de novas idéias, bem como, aproximação o grupo e estímulo ao trabalho coletivo. Quando entendida como um ambiente formador, essas reuniões tornam-se espaço de produção de saberes. A reunião pedagógica semanal é fundamental para a mudança da instituição e reconhecimento da função da coordenação pedagógica (VASCONCELLOS, 2008).

Os coordenadores organizam esses momentos a partir do acompanhamento do trabalho pedagógico realizado por meio de observações frequentes nas salas de aula. Ao aprofundarmos o debate sobre essa especificidade no grupo focal foi relatado que apesar de alguns professores não aprovarem a presença do coordenador em sala essa ação é importante “porque a partir daí que agente vai saber qual a dificuldade que o professor tem, em que momento que ele não consegue acompanhar o trabalho da teoria na prática,

que ele não consegue associar a prática dele quando faz o planejamento com a teoria (CP5).” O fato de alguns professores resistirem à presença do coordenador nas salas para acompanhar a prática pedagógica pode ser explicado pelo estigma fiscalizador que a coordenação ainda carrega. Essa situação pode ser solucionada pelo diálogo e demonstração de resultados positivos construídos a partir desse acompanhamento. As observações também auxiliam o coordenador na organização da formação continuada dos professores e no acompanhamento das crianças, observamos esse aspecto na fala de CP4:

“É também função do coordenador acompanhar o trabalho do professor indo lá assistir uma aula um dia, (...) não precisa ficar a aula toda, mas quando você vai já sabe quais seus objetivos, o que é que está te levando lá, o que é que você quer observar. (...) de acordo com as suas observações quando senta para o momento de AC você... é aqui que eu sei que ele apresentou que ele precisa de alguma coisa, de uma ajuda, de um auxílio e é aí os pontos que agente vai abordando.”

O acompanhamento do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças é outra dimensão percebida como integrante da especificidade da atuação do coordenador. Segundo CP5, essa ação acontece quando, “observamos o desenvolvimento integral da criança, não levamos em consideração esta questão da leitura e escrita para a educação infantil, mas, o desenvolvimento todo, desde a fala nos berçários, de algum gesto deles lá no berçário até a pré-escola.” Os coordenadores esclarecem que o acompanhamento das crianças é feito principalmente, por meio dos registros dos professores e servem de contribuição para pesquisa de textos a serem discutidos nos momento de coordenação, bem como para subsidiar o desenvolvimento de ações pedagógicas que estimulem transformações no ambiente. . Esse aspecto específico da ação do coordenador diz respeito à sua função de, junto com os professores, articular o cuidar e o educar, conforme expresso por CP3:

“Às vezes o professor acha que por ele estar no maternalzinho não deve se preocupar com a aprendizagem da criança, com o desenvolvimento dela, com essa integração, principalmente na creche que agente tem que observar que são indissociáveis o cuidar e o educar em todo tempo. Então isso é um trabalho do coordenador, tá acompanhando esse trabalho lá na sala de aula, mas também ele precisa estar fornecendo subsídios para o professor.”

Essa prática explicita, claramente, o foco da construção da qualidade da educação infantil: a aprendizagem e desenvolvimento da criança, vista como sujeito de sua educação, conforme destaca Sousa (2008). Articulada a essa ação está o processo de avaliação. Nas discussões do grupo focal os coordenadores disseram ser serem responsáveis por orientar os professores no processo de avaliação das crianças, tanto quanto fazerem a avaliação institucional.

Percebemos entre os coordenadores do grupo focal a consciência de que precisam buscar subsídios para orientarem o professor quanto ao processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, bem como ajudá-lo a refletir sobre a sua prática, a partir de teorias e dos fundamentos da pedagogia. Tamanha responsabilidade junto aos professores requer uma formação continuada do coordenador e o desenvolvimento e consolidação de parcerias com especialistas de outras áreas, que possam auxiliar na construção do conhecimento dos profissionais participantes da creche e pré-escola.

Outro aspecto relevante da prática do coordenador pedagógico é a orientação do processo de “elaboração ou reelaboração do Projeto Político Pedagógico”. Neste caso, eles se percebem como articuladores das etapas constituintes do desenvolvimento do projeto, como exemplificado por CP4, no grupo focal:

“Agora mesmo, nós estamos em fase de implementação do PPP. Então eu já fiquei final de semana pesquisando e estudando, fiz reunião junto com a comunidade escolar na sexta-feira. Elaborei questionário da situação socioeconômica da comunidade que a escola atende. Já foi passado pra os pais, já levaram. E ainda me disponibilizei para ajudá-los no preenchimento, caso alguém tivesse alguma dúvida com relação a algumas das questões”.

Segundo os coordenadores, o PPP precisa estar condizente com a proposta pedagógica da Educação Infantil do município. Eles se percebem como os profissionais responsáveis pela coerência entre o PPP e a proposta pedagógica, o que certamente se dará segundo o ressaltado por Bondioli (2004, p.121), “esse pedagogo acompanha o grupo de trabalho na realização do projeto através de encontros de discussão e de verificação, com vistas a um crescimento qualitativo do serviço.”

Apesar do pensamento convergente entre os coordenadores, quanto às especificidades de suas funções, tanto pelas discussões do grupo focal, quanto pelas respostas aos questionários, ficou claro que os coordenadores sentem “que muitos profissionais na instituição não entendem qual a função do coordenador dentro da Educação Infantil (CP3).” Ao lado disso, disseram não ser suficiente a definição de suas atribuições no regimento interno da instituição, sendo necessário que elas sejam debatidas e reconhecidas por todos.

O Regimento Interno (BARREIRAS, 2009), norteia a organização formal das instituições, sistematiza a prática dos profissionais, e regulamenta as relações de trabalho abrangendo normas e penalidades. É importante para a definição das especificidades dos coordenadores pedagógicos da Educação Infantil. No entanto, este precisa ser discutido e reestruturado, pois já não atende às demandas desse contexto e não considera suas peculiaridades. Nas creches e pré-escolas existem atribuições específicas dos profissionais que não são evidenciadas nos regimentos. O funcionamento em tempo integral da creche é outro aspecto que não é levado em consideração.

Os coordenadores, ao definirem suas ações como vinculadas às dinâmicas de articulação, orientação e mediação de processos educativos nas creches e pré-escolas, demonstraram reconhecerem seu valor profissional. Contudo, sabem eles que isto não é a regra da instituição onde trabalham, pois sentem a descaracterização das especificidades de suas funções como uma consequência das atitudes dos demais

profissionais em relação à atuação do coordenador, além de terem que conviver com situações adversas no ambiente onde atuam. Segundo eles, a mudança desse cenário requer maior conhecimento, por parte de todos, do seu papel, e uma mudança de atitude e de concepção de gestores, professores e das famílias. Isso, contudo, não os dispensam de se mobilizarem como categoria profissional que são. Pensamos que as mudanças de atitude devem partir dos coordenadores pedagógicos que atuam na Educação Infantil. Este é o primeiro passo para o reconhecimento e conquista de seu espaço profissional.

3.4. Os indicadores de qualidade da atuação do coordenador pedagógico da Educação Infantil: horizonte de valor compartilhado e trilhado coletivamente

Na proposição da construção de indicadores de qualidade na atuação do coordenador pedagógico da Educação Infantil, um dos pontos basilares é o de que os sentidos e significados constituintes e constituídos nas discussões do grupo focal e as reflexões que levaram aos registros dos questionários, levaram em conta o caráter contextual e processual da qualidade. Ou melhor, não assumimos aqui os indicadores da qualidade da atuação do coordenador pedagógico como algo externo, isolado da realidade de atuação coletiva, mas ao contrário, neste trabalho eles foram construídos em horizontes de valores compartilhados. Em outras palavras: no decorrer da pesquisa evidenciou-se a associação dos indicadores de qualidade a fatores históricos, culturais e sociais que configuram a coordenação pedagógica. Os anseios desses profissionais em contribuir para construção de uma Educação Infantil da Qualidade também foram manifestados.

Ao invés de delinear de forma específica as ações que caracterizam a atuação do coordenador pedagógico na primeira etapa da educação básica sistematizaremos as especificidades que emergiram das discussões e registros dos participantes da pesquisa. Desta forma, indicaremos um caminho a ser trilhado coletivamente e edificado a partir das expectativas e ideais dos coordenadores das creches e pré-escolas.

No processo de construção dos indicadores, buscamos tanto evidenciá-los em cada momento da pesquisa, quanto, discuti-los, separadamente, a partir das falas emergentes dos coordenadores. Assumimos que tal procedimento possibilitou melhor entendimento das informações, e ao mesmo tempo, evidenciou o aspecto interdependente dos indicadores.

Sob o pressuposto da qualidade negociada, levamos para o grupo focal indicadores de uma boa atuação do coordenador pedagógico na Educação Infantil. Os indicadores de qualidade dessa atuação propostos foram os seguintes:

INDICADORES	CARACTERÍSTICAS ¹²
CONTEXTUALIZAÇÃO	- conhecimento de sua história pessoal e profissional; - conhecimento do contexto onde atua; - conhecimento da historicidade dos profissionais da instituição;
PLANEJAMENTO	- planejamento da ação do (a) coordenador (a); - planejamento de ações pedagógicas com a equipe de profissionais; - orientação do planejamento da prática pedagógica do (a) professor (a);
FORMAÇÃO	- formação própria; - formação pedagógica dos profissionais da instituição; - formação dos (as) professores (as); - formação da comunidade em que a instituição esta inserida;
AVALIAÇÃO	- auto-avaliação; - avaliação da prática pedagógica; - avaliação da aprendizagem e desenvolvimento das crianças; - avaliação institucional;

Quadro 6 – Detalhamento dos indicadores de qualidade na atuação do coordenador pedagógico da Educação Infantil.

Os indicadores abrangem ações dos coordenadores que priorizam a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, e envolvem as famílias, os professores, e a equipe gestora para Tais ações foram consideradas, também, no primeiro momento da pesquisa, tendo-se os seguintes pontos emergentes do questionário:

- a) Promover a formação dos profissionais da instituição, principalmente dos professores;
- b) Realizar a atividade de coordenação pedagógica semanal englobando a orientação do trabalho pedagógico e planejamento de ações;

¹² Essas características não foram explicitadas no grupo focal, mas serviram de norteadores para a mediação das discussões e orientadores no processo de construção dos indicadores de qualidade.

- c) Acompanhar o trabalho pedagógico do professor junto às crianças com visitas sistemáticas nas salas;
- d) Promover processos contínuos de avaliação na instituição envolvendo toda a comunidade;
- e) Possibilitar o envolvimento da família na instituição por meio de ações pedagógicas e formadoras;

As ações de mediação, articulação e orientação aparecem nos registros dos coordenadores vinculados às especificidades de suas funções e são consideradas características da qualidade de sua atuação, que é construída no dia a dia, na dinâmica da sua atuação. No movimento de sua atuação esse profissional percebe-se mediando e articulando situações, bem como, orientando a prática dos demais profissionais.

No segundo momento da pesquisa, os indicadores apontados pelos coordenadores nos questionários embasaram as discussões realizadas no grupo focal. Esses indicadores foram ampliados e especificados. A seguir, discutiremos cada um deles.

3.4.1. Contextualização

As creches e pré-escolas estão inseridas em um contexto que envolve características específicas daquele lugar e momento histórico. Cada instituição é constituída por crianças, famílias e profissionais que lá convivem. Na atuação do coordenador pedagógico esse fator precisa ser considerado para que seu trabalho faça sentido e seja um diferencial naquela realidade. Essa idéia está bem explicitada em Placco e Souza (2010, p.52) na afirmativa de que “para atuar como mediador é preciso se apropriar de conhecimento sobre o grupo e o contexto de atuação das pessoas do grupo – própria escola, com suas políticas, propostas e os atores que dela participam.” Esses sujeitos carregam consigo sua história de vida, seus ideais e expectativas. A Educação Infantil tem suas peculiaridades, que em sua complexidade e dinâmica formam a realidade de cada instituição educativa.

O coordenador pedagógico vive nesse cenário repleto de significados e sentidos que configuram as instituições de Educação Infantil. É necessário que ele pesquise, investigue, conheça esse ambiente de aprendizagem, o que inclui o conhecimento dos

seus sujeitos, para que sua atuação seja significativa e promova qualidade. Essa dinâmica de trabalho possibilita a construção de um processo contínuo de mudança onde os anseios e expectativas de todos e cada um, são levados em consideração. Dessa forma, há um exercício de reflexão sobre nós e os outros, o que torna possível compreendermos os processos educativos na sua complexidade e movimento (VASCONCELLOS, 2008).

Foi observado na fala das coordenadoras que o conhecimento do contexto é processual e está imbricado nas várias ações que exerce no cotidiano das creches e pré-escolas, o que é coerente com o pensamento de Christov (2003, p.12) que destaca a necessidade de integração da atuação do coordenador pedagógico com a análise da realidade, contemplando a “complexidade e a dinâmica surpreendente de um cotidiano denso de relações e trajetórias de múltiplas significações”. Isto se dá em cada ação do coordenador pedagógico e no seu conjunto. Ou seja: nos estudos que realiza acerca da Educação Infantil, nas formações continuadas de professores, nas reuniões de pais, no acompanhamento das crianças, em todos os momentos há aprendizagem e esclarecimento de maneira ampla e complexa da realidade que os cerca. Porém, no caso estudado, observamos que as coordenadoras demonstram não ter consciência desse processo e também não se percebem inseridas nessa dinâmica.

Em consequência disso, não têm autonomia para utilizá-lo o processo de contextualização como instrumento de transformação do meio onde atuam. Na verdade, elas têm uma idéia da importância desse movimento histórico, social e cultural, mas não se localizam nele e demonstram não compreender sua amplitude. Por esse motivo, é provável que não sejam desenvolvidas ações estratégicas nesse âmbito para conhecer: sua história profissional, o contexto histórico onde atua e a historicidade dos profissionais da instituição. Em virtude disso, o coordenador perde uma das oportunidades de conhecer e apropriar-se de sua realidade. No entanto, nas discussões, o conhecimento do contexto foi evidenciado por meio de duas estratégias: conhecer a proposta pedagógica do município, para a Educação Infantil e delinear a função social da instituição.

Quanto à proposta pedagógica do município, as coordenadoras consideraram imprescindível conhecê-la para orientar e facilitar a sua atuação. A CP2 ratifica isto ao dizer que: “eu coloquei que um dos pontos pra ter essa qualidade é conhecer a proposta da educação, conhecendo o que se trabalha na educação infantil agente vai percorrer um

caminho pra alcançar aqueles objetivos traçados na proposta.” Outra coordenadora complementa esse ponto de vista ao esclarecer que não basta somente o conhecimento da proposta, é necessário apropriar-se dela para que possa ser aplicada na vivência da instituição como fundamentação de suas especificidades (CP6). É positivo que os coordenadores pensem dessa forma. O estudo e pesquisa da proposta pedagógica do município os auxiliam a conhecer a lógica curricular e metodológica que embasa a Educação Infantil desse contexto. Mais que isto: a apropriação da proposta pedagógica diz respeito ao exercício de teorização da própria prática pedagógica no intuito de agir de forma intencional e consciente sobre ela. Esse processo de conhecimento é contínuo e necessário para a construção da qualidade na educação e está imbricado nos processos de formação continuada em serviço (VASCONCELLOS, 2008, KRAMER, 2005).

Porém, para o grupo pesquisado, o desenvolvimento da proposta nas instituições requer adaptação de teorias e metodologias à realidade e anseios da comunidade, como bem explicitado por CP7, ao afirmar que é preciso “contextualizar, porque ela tem que conhecer a proposta porque vamos supor: o que ela aplica na creche dela na minha não pode ser aplicada, não é a mesma qualidade.” Essa questão é importante para a coordenação pedagógica, pois apesar de atuarem em um mesmo município estão localizados em realidades diferenciadas, com demandas específicas de cada região. Mais uma vez observamos que os coordenadores sentem a necessidade e urgência em conhecer o contexto onde trabalham, mas em nenhum momento da discussão surgiu alguma experiência nesse sentido.

Para o grupo, o estudo da proposta pedagógica da educação infantil do município é uma prioridade, para que todos os profissionais das creches e pré-escolas se interessem das questões teóricas, metodológicas e estruturais que configuram a Educação Infantil municipal. A importância atribuída a tal documento está bem explicitada na voz de CP5:

“Eu acho que a proposta deveria ser o livro de cabeceira para quem trabalha nas creches, tinha que ser um documento o tempo todo estudado, tanto pela direção, pela coordenação, nos horários de AC ou em reuniões pedagógicas, tinha que estar o tempo todo trabalhando.”

Em síntese, no grupo ficou evidente que o conhecimento e apropriação da proposta pedagógica do município auxilia o coordenador a compreender, refletir e agir no contexto onde atua. Ao mesmo tempo, reconheceu-se tanto a necessidade de o professor ter também, acesso a esse documento, quanto a dele ser ponto de partida para a formação continuada dos profissionais das creches e pré-escolas.

No que se refere ao delineamento da função social das instituições que atendem a primeira infância CP8 chama atenção para uma questão relevante:

“Antes de conhecer a proposta temos que definir qual a função social da escola, ela tá inserida num contexto. Analisando a creche, tem morador de todos os lados e às vezes quem está do lado de fora não sabe o que é feito dentro daquela creche”.

O grupo demonstrou preocupação com o desconhecimento das famílias e profissionais das instituições quanto a função da Educação Infantil. Houve relatos de que muitos ainda associam as atividades desenvolvidas nas creches e pré-escolas ao assistencialismo. Essa é a realidade de muitas instituições que, por atenderem crianças de famílias economicamente menos favorecidas, norteiam sua prática para a higienização e alimentação, desprovendo essas ações do seu cunho educativo. Essa idéia deturpa a função da Educação Infantil e vincula sua prática a ações de, como pontua Moss (2008), proteção, apoio e orientação às crianças necessitadas, por considerá-las pobres, ou seja, desprovidas de significados e sentidos próprios.

Para as coordenadoras, um dos aspectos importantes da qualidade na Educação Infantil é vincular o cuidar e o educar. Considerá-los indissociáveis nas práticas cotidianas. Em consequência, a qualidade da atuação desses profissionais está relacionada ao esclarecer, para todos os protagonistas das instituições, que a função das creches e pré-escolas não é apenas cuidar, ou ensinar a ler e escrever, mas principalmente, cuidar e educar a criança de forma prazerosa e significativa para a sua vida (KRAMER, 2005, BRUNO, ABREU e MONÇAO, 2010).

Na fala das coordenadoras está explícita a interdependência entre o conhecimento da proposta pedagógica e o reconhecimento da sua função da Educação Infantil. Observamos isso no relato de duas delas:

1. “Quando esta proposta é apresentada anterior ao trabalho que vai ser desenvolvido, o pai não vai mais lá na escola saber porque o filho não aprendeu a ler ainda. Porque a proposta da educação infantil não é ensinar a ler”. (CP8)
2. “Eu creio que aquele que chega na instituição também, o monitor, o porteiro, a merendeira, precisa saber como é que deve ser desenvolvido o trabalho na educação infantil, conhecer realmente a proposta”. (CP3)

Conhecer a proposta pedagógica da Educação Infantil do município é tanto uma necessidade do coordenador e do professor, quanto das famílias. Nessa perspectiva, estudar a proposta pedagógica e compreender a função social dessas instituições educativas possibilita ao coordenador contextualizar sua prática e esclarecer, para professores e famílias, que a creche e a pré-escola são instituições educacionais, com fins específicos, notadamente, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Essa ação é uma das especificidades de suas funções de coordenação e integra aquilo que caracteriza a qualidade de sua atuação. Como bem expresso por Sousa: “vida e educação não são coisas distintas” (SOUSA, 2006, p.97). Sendo assim, a vida da comunidade e dos profissionais que constituem as instituições de Educação Infantil são partes integrantes da atuação do coordenador pedagógico.

3.4.2. Planejamento

A atuação do coordenador pedagógico é balizada pelo planejamento estratégico e flexível de práticas junto aos professores, gestores e demais profissionais que contribuem direta ou indiretamente para a implementação de ações pedagógicas para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. A sistematização da própria prática, o planejamento e replanejamento de ações é especificidade do coordenador e enriquece sua atuação (VASCONCELLOS, 2008).

No decorrer das sessões do grupo focal ficou evidente que o planejamento é importante para a projeção de ações e intervenção intencional dos profissionais da Educação Infantil em seu contexto de trabalho. Isso ocorre tanto em projetos de maior porte, envolvendo toda a comunidade da instituição, quanto em atividades específicas no trabalho pedagógico dos docentes. Como bem explicitado por CP8: “auxiliarmos o trabalho pedagógico é outro indicador de qualidade.”

Na perspectiva da qualidade da educação infantil aqui considerada ação é relevante questionar sobre o tipo de auxílio referido por CP8. Ou melhor, auxiliar no sentido de fazer pelos profissionais ou dar respostas e receitas prontas, seria um equívoco que compromete a qualidade da atuação do coordenador. Entretanto, se esse auxiliar diz respeito ao estímulo à pesquisa, ao estudo e é demonstrado por meio do acompanhamento do professor para a apresentação de alternativas de superação (PLACCO E SOUZA, 2008, ALMEIDA 2008, CHISTOV, 2003), essa prática torna-se rica de possibilidades para a construção da qualidade. Para isso é preciso planejamento contextual e contínuo, bem como, e autoavaliação constante do coordenador acerca de suas ações e orientação do plano de trabalho do professor.

Ao planejar suas ações, o coordenador pedagógico atribui sentido à sua prática, reflete acerca do contexto onde está inserido, organiza seus conceitos, elabora objetivos e constrói caminhos para a sua atuação. Na participação do planejamento semanal, o coordenador compartilha saberes, anseios e idéias que possibilitam maior aproximação com os professores e conhecimento da prática cotidiana desses profissionais. Ademais como trabalho coletivo para reflexão e construção de suas ações pedagógica, o planejamento semanal torna-se também um momento para relacionar teoria e prática, possibilitando a constituição de um profissional da Educação Infantil como “leitor/autor da própria experiência” (CHISTOV, 2003).

No que diz respeito à relação entre a qualidade da atuação do coordenador e o trabalho docente, as coordenadoras do grupo focal acreditam que um dos seus indicadores refere-se ao “apoiar os professores no planejamento de estratégias diferenciadas para serem utilizadas nas aulas. Para que todos os alunos aprendam o essencial para uma vida de cidadão pleno (CP7).” Para elas, os professores sentem dificuldade em relacionar teoria e prática no cotidiano de suas atividades com as crianças. Tal dificuldade caracteriza a realidade educacional de muitos municípios do Brasil e retrata a cultura de fragmentação da organização do trabalho pedagógico, o que

dificulta a constituição da unidade teoria e prática. Relacionar teoria e prática não é uma tarefa simples. Como ressaltado por Resende (2008, p. 20), as conexões entre teoria e prática configuram-se na construção de uma trama que “não ocorre em um processo solitário, mas como prática social”, essa ação precisa ser consciente e criativa para que tenha significado e se estenda a vida de cada pessoa.

Junto a essa fragmentação há outro desafio a ser enfrentado pelos coordenadores: ajudar os professores a entenderem e a efetivarem, na prática, o entrelaçamento entre o cuidar e o educar. Bruno, Abreu e Monção (2010) indicam que possibilitar tal união nas práticas pedagógicas dos educadores é uma das principais especificidades das funções do coordenador pedagógico das creches e pré-escolas. No entanto, o contexto histórico e cultural de muitas instituições leva à segregação de ações que são indissociáveis na Educação Infantil: cuidar e educar, brincar e aprender, teorizar e praticar. A mudança dessa realidade é paulatina. Para isto as estratégias de aprendizagens mais adequadas são: as formações continuadas em serviço e o planejamento semanal. Esses momentos são espaços de esclarecimentos, construção e reconstrução de saberes para o melhoramento da prática pedagógica. São, também, espaços de direito dos profissionais da educação infantil e negá-los é, reforçar dicotomias, desperdiçar a cultura pedagógica da instituição e negar o saber do professor (VASCONCELLOS, 2008).

As coordenadoras do grupo focal também destacaram a necessidade da construção do plano anual de ações da coordenação. Para além de um cumprimento burocrático das solicitações da Secretaria Municipal de Educação, o plano anual torna-se um documento orientador e facilitador da atuação do coordenador pedagógico. No entanto, a organização da própria atuação e sua aplicação na prática cotidiana é vista como um desafio a ser superado. Ao que parece, a dicotomia teoria e prática também é um problema que faz parte da atuação do coordenador.

Quanto ao plano anual CP6 diz algo que foi recorrente nas falas das demais coordenadoras:

“O professor tem a organização dele em sala, mas nós não temos nossa própria organização. Nós estamos ali para qualquer momento. O professor tem que ter aquela organização, aquela rotina, mas nós não nos organizamos. Porque agente já se acostumou.”

Tudo indica que os coordenadores orientam a organização pedagógica do professor e estimulam a sua implementação, mas, sentem dificuldade em fazer o mesmo em sua prática. Ademais, a expressão “nós estamos ali para qualquer momento” reforça a ideia do coordenador como o profissional que deve fazer de tudo na instituição fator que dificulta a organização das ações que são prioridades em sua atuação. Esses conflitos fazem parte da atuação dos profissionais da educação, no entanto, precisam ser percebidos como alavanca para busca da qualidade.

Ao dizer “agente já se acostumou” a coordenadora está se referindo à prática de especificidades de funções que não são de responsabilidade do coordenador. É habitual a coordenação pedagógica desempenhar outras atividades desvirtuando sua atuação e invertendo as prioridades da função pedagógica (VASCONCELLOS, 2008). Em consequência, os coordenadores alegam falta de tempo para exercer suas funções. A construção do plano anual é por elas concebida como um suporte para modificar essa realidade, pois possibilita a organização, reorganização e otimização do tempo do coordenador.

Ao longo das discussões foi recorrente a menção ao planejamento de ações voltadas para a participação da família nas creches e pré-escolas. Conforme esclarecido por CP1:

“Eu vejo que hoje umas das principais dificuldades também na escola é isso, essa questão do distanciamento da família, da família na escola. Quando propõe, quando busca essas estratégias quando você busca promover este envolvimento o trabalho flui melhor, a qualidade é melhor, tanto no trabalho do professor quanto no nosso trabalho enquanto coordenador”.

As coordenadoras consideram que a sua atuação envolve o planejamento de estratégias e ações para firmar a participação e parceria da família na Educação Infantil. No contexto da qualidade da educação infantil tal consideração é relevante. Concordamos com Sousa (2008, p. 108) na sua argumentação de que “[...] pais e escolas precisam entender e aceitar que a relação família-escola é vital no caso da educação das crianças desde os bebês.” De modo coerente, o grupo enfatizou que a família precisa estar inteirada das teorias e práticas da instituição para sentir confiança no trabalho nela desenvolvido. Para isso é preciso planejar projetos e momentos que possibilitem a presença da família nas creches e pré-escolas.

É importante também que o coordenador planeje ações colaborativas que possibilite a aproximação dessas duas instituições sociais. Historicamente, a relação família e escola é marcada por imposições e críticas de ambos os lados. Além do mais, as famílias não percebem as creches e pré-escolas como espaços coletivos de aprendizagem. Na maioria das vezes, elas percebem os serviços oferecidos pelas instituições como um favor, e não um direito da família e das crianças, notadamente entre aquelas de menor poder aquisitivo. Corroboram dessa idéia Bruno, Abreu e Monção (2010, p.96) e afirmam que pela importância do trabalho com as famílias, “faz-se necessário abrir lugar nos encontros de formação continuada para refletir sobre o processo de construção e alicerçamento de parcerias com as famílias das crianças.” O papel articulador do coordenador é imprescindível nessa situação tanto para preencher lacunas, rever posicionamentos e atitudes por meio de atividades que possibilitem o encontro de famílias na instituição, das crianças com seus responsáveis, quanto para a promoção da valorização das creches e pré-escolas, entre as famílias. Esse processo possibilita a constituição, nas instituições de Educação Infantil, de fóruns sociais onde, como afirma Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 101), “crianças e adultos participam juntos em projetos de importância social, cultural, política e econômica”. Desse modo, a instituição torna-se um ambiente de exercício de cidadania e prática coletiva embasada na ação democrática.

Outro ponto citado pelas coordenadoras na área do planejamento de ações foi a construção do Projeto Político Pedagógico da instituição. Ao discutirmos o papel de tal documento na perspectiva da promoção de uma Educação Infantil de qualidade, CP1 afirmou que: “a elaboração, ou reelaboração do P.P.P, é hiper fundamental”. Todas se posicionaram como articuladoras do processo de definição do Projeto Político

Pedagógico. Para elas a atuação do coordenador é imprescindível para sua efetivação e também, para o seu desenvolvimento nas creches e pré-escolas.

O P.P.P é visto como o documento principal da instituição que engloba todas as suas dimensões de trabalho e profissionais em prol de um mesmo ideal: a aprendizagem e desenvolvimento das crianças e qualidade para todos (BONDIOLI, 2004). Apesar de ter uma natureza participativa e formativa, o processo de construção desse documento é, muitas vezes, colado apenas nas mãos de um grupo de profissionais, mais frequentemente da equipe diretiva. Nesse contexto, tudo indica que os coordenadores se vêem como líderes desse processo e sua participação é vital para o desenvolvimento e concretização do P.P.P. No entanto, por ser um documento de construção coletiva e democrática é necessário que o coordenador perceba o P.P.P como um instrumento de luta que possibilita a organização do trabalho pedagógico em sua totalidade, a construção da autonomia da instituição e a valorização do profissional do magistério (VEIGA, 2008). Para isso é preciso haver participação de todos: educadores, funcionários, crianças e famílias.

3.4.2. Formação

Nesse aspecto, alguns pontos foram constantes nas falas das coordenadoras do grupo focal. Em geral, a formação inicial e continuada foram consideradas por todas elas como um indicador de qualidade não só da atuação do coordenador pedagógico, mas também, da prática cotidiana das instituições. A formação é concebida como indicador de qualidade para a Educação Infantil como um todo, pois facilita alcançar-se o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Os pontos discutidos como constituintes desse indicador, foram:

- a) A formação inicial e permanente do coordenador pedagógico;
- b) A formação continuada em serviço da equipe de profissionais, em especial dos professores;

A formação inicial do coordenador em pedagogia foi analisada como um fator importante no exercício das especificidades de suas funções, como ressaltado por CP6:

“Formação na área, ser pedagogo. Porque tem monitor que não tem formação na área de magistério, tem coordenador que tem matemática, acho que tem que ter uma formação específica, ser pedagogo, porque o pedagogo já tem um conhecimento. Então acho que um dos indicadores tem que ser a formação na área”.

Apesar de saberem que a maioria dos coordenadores do município são pedagogos, as participantes do grupo focal ratificaram a necessidade de formação inicial. Elas supõem que o curso de Pedagogia possibilita a construção de subsídios teóricos e procedimentais e que fundamentam o exercício da coordenação. No entanto, para atuar nas creches e pré-escolas é necessária uma formação complementar que possibilite o conhecimento de suas peculiaridades. Articulado a isso está a importância da formação continuada em serviço desses profissionais. Como esclarecido por CP1, “nós temos que ser constantes estudiosos e pesquisadores devemos estar constantemente atualizando nossos conhecimentos.” A expressão por elas utilizada foi “estudo permanente” para potencializar este aspecto da formação. Dizem isso por acreditarem que no contexto onde atuam, aparecem muitos desafios e novidades instigando-as ao estudo e pesquisa para superar obstáculos e adaptarem-se a novas realidades. No entanto, segundo CP8, não basta apenas estudar, é necessário ter um ponto de partida para a pesquisa: a observação sistematizada do seu contexto de atuação. Além do mais, essa experiência possibilita ao coordenador ganhar elementos concretos para intervir, de maneira segura e coerente, em sua realidade.

Nas discussões percebemos que o contexto de formação dos coordenadores é amplo e variado. Esse processo pode acontecer dentro e fora das creches e pré-escolas, porém, nos dois ambientes há relatos de desafios e incongruências. Referente à formação intra-instituição elas afirmaram que esse momento não é reconhecido como integrante de sua atuação, nem, tampouco, como necessário à qualidade de suas ações. Por isto, elas têm pouco ou nenhum tempo para estudar e pesquisar. Observamos isso quando CP7 relata um pouco de sua história profissional:

“Eu achava assim: eu já vou levar logo meu notebook, já vou levar logo meus livros porque eu vou ler... Nunca!!! Você não tem como sentar, quando você liga o computador já vem logo: o menino chorou, o menino brigou, o menino... Eu acho que pra minha atuação ser de qualidade eu teria que ter meu tempo para pesquisar”.

Os pontos principais que permearam a discussão nesse âmbito foram: ausência de tempo e espaço para investir na própria formação, falta de consideração do coordenador como um educador que pesquisa e estuda para auxiliar na formação dos outros profissionais, solucionar problemas e inovar. Para CP1 essa situação permanece porque “falta ter coragem pra dizer não, de assumir. Não, eu não vou fazer isso porque eu preciso estudar, para melhor qualificar a minha prática e o crescimento dos alunos.” Evidenciou-se a necessidade de os coordenadores se conscientizarem e assumirem seu campo de atuação com autonomia e segurança. No entanto, tal situação permanece não só por “falta de coragem”, mas também, por razões político sociais imbricadas nas instituições de Educação Infantil.

O que ocorre externo ao ambiente do trabalho foi outra dimensão da formação tratada. Tal é o caso de cursos de aperfeiçoamento e especialização, feitos pelo coordenador, ou participação em momentos formativos, organizados pela Secretaria Municipal de Educação. Para as coordenadoras, além de investimento pessoal em cursos é preciso que os órgãos responsáveis promovam momentos de socialização. Como esclarecido por CP8, esses momentos propiciam a “divulgação e troca de experiências, com relatos.” Nesse contexto de aprendizagem coletiva elas falam de suas angústias, expectativas e trocam idéias acerca de suas vivências para superar obstáculos, definir e galgar novos rumos. Por isso, sentem que a falta desses momentos de ação conjunta dificulta sua atuação. Reclamam também, do pouco ou nenhum auxílio para que façam cursos de aperfeiçoamento e especialização. O plano de cargos e salário do município não estimula essa prática, muito menos os baixos salários.

A respeito da formação continuada dos professores as coordenadoras avaliam esta prática como o ponto principal de sua atuação. Tal percepção é coerente com a de muitos autores que têm argumentado que no contexto da Educação Infantil. os processos formativos vinculam-se à prática de dialogicidade como também, ao ouvir

ativo, olhar atento e a fala explicadora e cuidadosa (BRUNO, ABREU e MONÇÃO, 2010).

Nessa perspectiva, CP7 diz que “o coordenador deve estudar, pesquisar, fazer formação continuada de professores, incentivar a equipe na busca pela melhoria da educação infantil. O grupo acredita que como os encontros para formação continuada são coletivos, têm a oportunidade de escutar o professor, esclarecer suas dúvidas quanto a prática docente e movimentar, de forma saudável, as relações sociais da instituição. Ademais, para as coordenadoras a participação nos momentos de formação deveria estender-se para todos: equipe gestora, monitores, merendeiras e porteiros. Tal posicionamento é tanto coerente como necessário, se as ações priorizam a qualidade da educação infantil. Todos estarão melhor preparados, segundo seus papéis mas específicos, para participarem da construção da qualidade da educação oferecida pelas creches e pré-escola. Esse momentos coletivos de formação pode ser também, oportunidade impar para que cada profissional se perceba como educador e participante ativo do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Ao dizer que a formação de professores envolve “propor momentos de estudo e reflexão sobre a nossa prática, além de buscar alternativas para solucionar ou amenizar os problemas encontrados durante o ano letivo”, CP1 explicita características relevantes desse processo. Para formar é preciso o exercício de teorização da prática e partir das necessidades do contexto e de seus participantes para tornar significativa a formação. Sob esse mesmo aspecto, as coordenadoras ressaltaram que o princípio da formação do município deveria ser a proposta pedagógica da Educação Infantil para haver sincronidade entre teoria e prática. Esse aspecto facilitaria a desconstrução de conhecimentos e crenças inadequados que estão arraigados na prática pedagógica e nos fazeres e saberes dos profissionais dessa primeira etapa da educação básica. O processo de formação se constitui em construir conceitos e desconstruir outros instalados historicamente de maneira tácita no sujeito (VASCONCELLOS, 2008). Os processos formativos em toda sua amplitude possibilitam conhecimento da realidade, auto-conhecimento e conseqüentemente, a transformação do sujeito e do contexto e do contexto em que está inserido.

A formação inicial e continuada dos profissionais das creches e pré-escolas é um ponto importante para assegurar a construção de uma Educação Infantil de qualidade. Dizemos isso porque uma das dimensões mais críticas que constitui a Educação Infantil

é a qualificação e formação de sua equipe de profissionais e professores (SOUSA, 2008, KRAMER, 2005, DAHLBERG, MOSS E PENCE, 2003). Entendemos que por suas peculiaridades e complexidade, o trabalho nas instituições de educação infantil requer formação específica dos professores, gestores e coordenadores pedagógicos. Esses profissionais fazem parte da dinâmica pedagógica de funcionamento das instituições e movimentam as relações sociais e, os processos de aprendizagem que integram a construção da qualidade na Educação Infantil.

3.4.4. Avaliação

Os processos avaliativos desenvolvidos nas instituições de Educação Infantil são meios para possibilitar a qualidade no planejamento de ações, na formação dos profissionais, bem como na atuação do coordenador pedagógico. A avaliação está inserida em todas as dimensões de atuação do coordenador, sua prática é estruturada e modificada a partir dela. Conectado a esse processo está o exercício de auto-avaliação, aspecto importante para a construção da qualidade nas ações do profissional da coordenação pedagógica.

Cientes da amplitude do compromisso da avaliação, nas discussões do grupo focal as coordenadoras confirmaram que sua atuação é permeada por processos avaliativos. Como afirma Veiga (2008, p.32) “a avaliação é um processo dinâmico que qualifica e oferece subsídios ao projeto político-pedagógico (...) ela imprime uma direção às ações dos educadores e educando.” As coordenadoras evidenciam também o caráter participativo da avaliação e salientam alguns pontos que a compõe:

- a) Avaliação Institucional;
- b) Avaliação do trabalho pedagógico;
- c) Avaliação da aprendizagem das crianças;
- d) Auto-avaliação;

Para essas profissionais parte significativa da sua atuação é criar mecanismos de acompanhamento e avaliação dos trabalhos desenvolvidos nas instituições educativas. É de sua responsabilidade também, o desenvolvimento e a avaliação do processo

aprendizagem das crianças e dos professores nos momentos de formação. Referindo-se a esse aspecto CP7 argumentou: “para haver qualidade é preciso haver avaliação, auto-avaliação e planejamento efetivo, baseado nas dificuldades e avanços dos alunos.” Vemos aqui o caráter processual e, principalmente, complexo da avaliação. Para avaliar é necessário estar aberto à modificações, reflexões e críticas. Avaliar se torna um exercício desafiador de auto-conhecimento e conhecimento de mundo.

Nesse âmbito as coordenadoras mostraram perceberem-se como articuladoras de um processo que precisa ser democrático para favorecer o desenvolvimento de todos: crianças, professores e famílias. Consideraram que o seu “trabalho não é só com o professor, mas com toda comunidade (CP8).” Essa afirmativa é coerente com o que tem sido defendido na construção de uma educação de qualidade: a prática de avaliação participativa e democrática, que acontece na ação conjunta de todos os integrantes da instituição, e da comunidade externa. Ademais, a avaliação tem caráter formativo e emancipatório rompendo sua intencionalidade seletiva e punitiva (VASCONCELLOS, 2008).

As coordenadoras também consideraram que a avaliação possibilita acompanhar os anseios e concepções da comunidade sobre as ações desenvolvidas nas instituições educativas. Como bem destacou CP2: “um dos indicadores é a satisfação da comunidade com relação ao desenvolvimento integral da criança (...), se eles manifestam essa satisfação é porque houve qualidade no trabalho.” Ela ainda ressaltou um ponto relevante na esfera da avaliação: “a auto-avaliação da prática, com vista a redirecionar o trabalho.” Esse processo é, sem dúvida, desafiador pela complexidade da atuação dos profissionais da Educação Infantil, mas é necessário e permanente.

A auto-avaliação possibilita a construção de consciência crítica, conhecimento e segurança para promover modificações. Nesse sentido, como afirmam Bruno, Abreu e Moção (2010, p.96), “a reflexão constante do coordenador pedagógico sobre sua atuação deverá ter lugar de destaque, já que cada ator lidará de forma singular com os afetos, valores e crenças que alicerçam a cultura desse segmento educacional”. Neste aspecto CP8 questionou o grupo: “você acha que você como coordenador trabalhando só com o professor, essa mudança se faz?” Em seguida complementou: “a auto-avaliação é de nós mesmos, para depois ver com o outro. É você se auto-avaliar e colocar o outro também pra se auto-avaliar.” Configura-se aqui, uma teia de relações repleta de significados e sentidos acerca da prática do coordenador e dos demais

profissionais. Essa dinâmica constituída pela reflexão-ação é processual e rica, não acaba em si. Integra ações voltadas para a construção de uma educação infantil de qualidade.

Nas sessões do grupo focal observamos que, em alguns momentos, os indicadores propostos e discutidos nesse trabalho se apresentavam de forma imbricada e complementar, configurado um ciclo de relações de interdependência entre eles. Nas discussões, as coordenadoras não demonstraram hierarquização desses indicadores em sua atuação e sim, a complementaridade e cadencia desses fatores. Evidenciaram que os indicadores realmente fazem parte do cotidiano de seu trabalho e servem de instrumentos para indicar de forma direta a qualidade na atuação desses profissionais. Tal percepção é coerente com a visão da qualidade da educação infantil, vista por vários autores como constituída de fatores e dimensões que se complementam (ZABALZA, 1998; SOUSA, 1998).

Ademais, observamos que o processo de construção dos indicadores desencadeou não somente questionamentos acerca da atuação do coordenador pedagógico no contexto da educação infantil, mas também ampliou as discussões para outras dimensões e fatores dessa realidade. Isso contribuiu para refletir o sentido da qualidade inserido nas creches e pré-escolas percebendo sua complexidade, polissemia e contextualidade. Nessa dinâmica a contextualização, planejamento, formação e avaliação inseridas na atuação do coordenador foram foco de uma análise profunda envolvendo, de forma direta e indireta, profissionais, famílias e crianças que constituem a educação infantil. Configurou-se a construção negociada de indicadores onde todos são partícipes de um processo contínuo de busca por qualidade que culmina em crescimento, aprendizagem e desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como descrito, o objetivo da pesquisa aqui relatada foi analisar a qualidade na atuação do coordenador pedagógico da educação infantil. Esta engloba toda a dinâmica da instituição, os sujeitos que nela agem e os significados e sentidos que têm acerca de uma Educação Infantil de qualidade. Mesmo havendo conflitos na configuração das especificidades do papel do coordenador pedagógico, foi possível observar fatos relevantes que, de certa forma, explicitam o entendimento das funções e percepções desses profissionais, em relação à sua atuação.

Quanto à sua atuação, os coordenadores a conceberam como imprescindível para a construção da qualidade na Educação Infantil. Para eles, a qualidade nas creches e pré-escolas vincula-se a fatores tais como: a formação inicial e continuada específica dos profissionais, a estrutura física adequada para a Educação Infantil, disponibilidade de material pedagógico para a realização das atividades cotidianas. Aspectos estes relacionados, direta ou indiretamente, às ações por eles desenvolvidas. Para eles, a qualidade na Educação Infantil configura-se na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, vistas por eles como sujeito de direitos e protagonistas de sua história.

Apesar de mostrarem acreditar na importância de sua atuação, os coordenadores demonstraram sentir que a desvalorização de sua profissão, o desvio de funções que, muitas vezes exercem, e a falta de autonomia são fatores que os incomodam, obstaculizam a construção da qualidade em sua atuação e tomam muito do tempo que deveria ser dedicado às especificidades das ações de coordenação, entre elas as ações

formativas direcionadas para a prática pedagógica do professor, priorizando-se a promoção da aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Os desvios de suas funções foi apontado como um dos maiores entraves para melhoria de sua atuação como coordenador pedagógico da educação infantil. As coordenadoras afirmaram que os profissionais das instituições de educação infantil não estão conscientes das especificidades da coordenação pedagógica. Ponto este recorrente nas falas de todas elas. Ademais, ressaltaram que isto resulta em conflitos desnecessários, pessoais e profissionais, que acabam por configurar um ciclo vicioso de equívocos e angústias. Muitos coordenadores são contratados provisoriamente, e alegam que isso interfere em sua autonomia. Há, também, uma cultura institucional de concepção da atuação do coordenador pedagógico como um profissional que faz de tudo, pois está vinculado à direção, aos professores, famílias e crianças.

Ao longo da pesquisa evidenciou-se que os coordenadores pedagógicos têm uma visão muito clara do que é qualidade, das necessidades para a sua construção, bem como das deficiências de sua atuação e principalmente, quais são as especificidades do seu papel. Por sua vez, o regimento interno das creches e pré-escolas do município é percebido como documento que legitima as especificidades de suas funções, porém não as asseguram, na prática.

Do acima descrito vemos a necessidade de se avançar nessas questões, a começar pela discussão e viabilização da implementação do regimento nas instituições e sensibilização do poder público para a promoção da qualidade na atuação do coordenador pedagógico da Educação Infantil. Ademais, o fortalecimento de uma atuação de qualidade precisa ser constituído por esses profissionais de forma coletiva e participativa, e não de maneira isolada ou com atitudes de acomodação ou passividade. Atenção especial precisa ser dada à estrutura de funcionamento da educação municipal, pois esta propicia o isolamento e falta de diálogo entre as instituições.

Apesar da educação do município adotar um sistema de rede das instituições, os coordenadores relataram que a realidade caracteriza-se por uma fragmentação de ações, teorias e filosofias que permeiam o trabalho pedagógico e influenciam diretamente na atuação do coordenador. Um dos motivos disso é a falta de estudo aprofundado da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Município, nas creches e pré-escolas, como também nos encontros formativos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação. A realização da formação continuada em serviço dos profissionais da

educação infantil e também, o desenvolvimento de ações formativas dirigidas ao coordenador pedagógico são estratégias que podem transformar essa realidade. Esses momentos constituem-se de troca de experiências, estudos, pesquisas e podem contribuir para que os coordenadores se percebam como um grupo de profissionais com especificidades de suas funções bem definidas e, dessa forma, lutem pela conquista de seus direitos e assumam seus deveres, de forma consciente e segura.

No âmbito da formação continuada são poucas as oportunidades de encontros coletivos - dentro e fora das instituições educativas. Os poucos momentos a isto destinados são, frequentemente, utilizados para reuniões administrativas. O tempo é insuficiente para realização de estudos, planejamento coletivo e desenvolvimento de pesquisas. Além do mais, os coordenadores mostraram sentirem-se sozinhos na organização e implementação das formações e alegaram que essas, por serem realizadas de maneira rápida e superficial, não surtem efeitos significativos na prática pedagógica.

Mesmo diante de questões tão complexas os coordenadores relataram que desenvolvem uma atuação de qualidade, considerando o trabalho coletivo realizado nas instituições, e o empenho e dedicação dos profissionais. Quanto aos quatro indicadores da qualidade da atuação do coordenador pedagógico construídos pelo grupo - contextualização, planejamento, formação e avaliação - foi percebida a relação de interdependência entre eles e que, no conjunto, eles objetivam a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Para os coordenadores, “contextualização” diz respeito às ações que possibilitam o conhecimento do contexto onde a instituição está inserida, envolvendo: o estudo e apropriação da proposta pedagógica da educação infantil do município e resignificação da função social da instituição. O conhecimento do contexto é algo a ser feito por todos: crianças, famílias e profissionais que dão vida as creches e pré-escolas.

Quanto ao planejamento foi evidenciada a importância desta ação para organização e desenvolvimento de práticas que promovam mudanças no trabalho pedagógico das instituições como um todo e propiciem a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Este indicador é composto pela organização do plano anual do coordenador, sistematização e participação do planejamento semanal dos docentes, implementação de projetos que viabilizem a participação da comunidade na instituição e principalmente, pela construção do Projeto Político Pedagógico. Nesse contexto o PPP é concebido como o plano principal para o desenvolvimento de ações

significativas e inovadoras que englobe todas as dimensões dos trabalhos desenvolvidos na instituição.

A respeito da formação inicial e continuada os coordenadores reclamaram a sua necessidade de estudo e pesquisa constantes. Eles se percebem responsáveis pela formação continuada em serviço dos profissionais da instituição e, por esse motivo, afirmam ser imprescindível a sua formação. Isso requer não só vontade e investimento próprio, mas também, estímulo e implementação de ações formativas dos setores responsáveis pela educação municipal e principalmente, a implementação de política públicas de formação profissional. Isso significa ampliar os espaços de discussão acerca das peculiaridades da Educação Infantil, bem como a criação e apropriação de momentos para estudo e pesquisa individuais e coletivos.

Em relação à avaliação, os coordenadores evidenciaram que entre as especificidades de suas funções está a realização de processos avaliativos: da instituição, do trabalho pedagógico, da aprendizagem das crianças e da sua própria atuação. A avaliação é por eles concebida como processo contínuo e democrático, que possibilita conhecer e melhorar o trabalho pedagógico da instituição e a atuação dos profissionais. Na integração desses indicadores o coordenador se vê como articulador de ações, mediador de conflitos e processos de aprendizagem e agente transformador da realidade da Educação Infantil.

O tema atuação a qualidade na atuação do coordenador pedagógico na mostrou-se amplo e diversificado na complexidade das instituições de Educação Infantil. No momento inicial desta pesquisa, uma das nossas dificuldades, como ela pesquisadora, era ser, também, coordenadora pedagógica do município. Preocupava-nos a responsabilidade quanto ao tratamento das informações construídas. Nesse sentido, optamos por nos situar, politicamente, na discussão da temática, buscando compreender melhor esse contexto, bem como tentando contribuir, efetivamente, para sua transformação. Os relatos, vivências e experiências nos fizeram avaliar nosso trabalho, permitindo identificar pontos que precisam ser por nós, melhor compreendidos, como profissional da Educação Infantil. Igualmente, surgiram outras temáticas que precisam ser posteriormente estudadas, tais como: a necessidade de formação profissional do coordenador pedagógico, as especificidades das funções do coordenador das creches, o vínculo da família e comunidade escolar como parte das especificidades das funções do coordenador e, finalmente, a relação de sua atuação com a promoção da aprendizagem e

desenvolvimento das crianças e adultos envolvidos no contexto das creches e pré-escolas.

Todo o processo de investigação oportunizou aprendizagens, da construção do projeto de pesquisa, à realização e a análise dos dados. Parar, perceber e refletir a complexidade da atuação do coordenador pedagógico foi, ao mesmo tempo, doloroso e prazeroso. Doloroso por observar que a despeito do importante papel do coordenador pedagógico na Educação Infantil, a sua atuação ainda é desvalorizada. Os profissionais aceitam desvirtuar suas funções. Para mudar tal visão é preciso, entre outras coisas, uma política de formação clara e efetiva. Tudo isso é difícil, pois depende de mudanças de conceitos que nascem junto com o surgimento da instituição. Há toda uma história de fiscalização, imposição e ao mesmo tempo, de dependência, que precisa ser desconstruída para dar passos largos adiante, rumo à atuação de qualidade do coordenador pedagógico no campo da educação infantil. Foi impossível não me perceber como profissional e refletir a respeito do que estou fazendo, enquanto coordenadora pedagógica, para reverter esse quadro.

A parte prazerosa das reflexões acerca do trabalho do coordenador, no âmbito das creches e pré-escolas, provocadas pela realização do presente trabalho, vincula-se ao melhor entendimento das necessárias transformações na atuação pedagógica dos profissionais e, um melhor entendimento do que seja uma Educação Infantil de qualidade. Em consequência, sentimo-nos mais responsáveis para dar continuidade ao aqui estudado. Ou seja, ver e falar com os coordenadores e, acima de tudo, ouvi-los. Perceber suas limitações e anseios, nos fez sentir agente integrante de uma mesma realidade, com percepções diferentes, mas, também, com muito em comum com essas pessoas.

Este trabalho nos remeteu, também, para análises anteriores feitas em outros momentos, não somente com profissionais de educação, mas com outras pessoas, adultos e crianças, com as quais convivo. Nesse processo nos deparamos com discussões acerca de concepções de qualidade, educação infantil e a atuação profissional, e nos pomos a analisar nossas próprias concepções e práticas.

Ressaltamos a importância desta pesquisa para provocar em outros profissionais a necessidade de caminharmos juntos nessa busca de aprofundamento da atuação do coordenador pedagógico da Educação Infantil. Espero que sintam-se provocados!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nancy Nonato de Lima. **Formação de professores para educação infantil: os cursos normais em Goiás e a polêmica do perfil docente.** 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás.

ALMEIDA, Fernanda Amaral. **Formação profissional específica no contexto da Educação Infantil de qualidade.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Diretrizes para a formação de professores: uma abordagem possível. *In: O coordenador pedagógico e os desafios da educação.* PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (org.). São Paulo: Loyola, 2008.

ANDRÉ, Marli E. D. A., **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**, 6.ed. Brasília: Liber Livro, 2008. (Série Pesquisa em Educação, n. 13).

ANGOTTI, Maristela. **Desafios da Educação Infantil para Atingir a Condição de Direito e de Qualidade no Atendimento.** Campinas: Alínea, 2009.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais.** Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção Pesquisa qualitativa/ coordenada por Uwe Flick).

BASSO, Cláudia de Fátima Ribeiro. **Qualidade na Educação Infantil: a visão de professores e gestores.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

BONDIOLLI, Anna. **O Projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BARREIRAS. **Regimento Interno das Unidades Escolares Municipais da Cidade de Barreiras**. Janeiro de 2009.

_____. **Diretrizes da Educação Municipal – subsídios para o trabalho do Coordenador Pedagógico**. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. 2011.

_____. **Lei nº 767/07 de 10 de agosto de 2007**. Reformula o Estatuto do Magistério Público de Barreiras e da outras providências.

_____. **Resolução CME nº 01, de 16 de setembro de 2004**. Aprova a Proposta Curricular do Departamento de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Barreiras – Ba, para a Educação Infantil.

_____. **Parecer nº 002/2005, de 30 de maio de 2005**. Relatório do Conselho Municipal de Educação de Barreiras.

_____. **Parecer nº 002/2009, de 27 de abril de 2009**. Análise de Projeto de Implementação do Planejamento Coletivo para os Coordenadores Pedagógicos Municipais.

_____. **Parecer nº 004/2009, de 17 de julho de 2009**. Análise da Proposta de Horário de Coordenação Coletiva nas Escolas Municipais, encaminhada pelos diretores, professores e Secretaria Municipal de Educação.

_____. **Orientações Pedagógicas para o Trabalho na Educação Infantil: centro municipal de educação infantil**. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. 1. 1998.

_____. **Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação**. Brasília: Ministério da Educação e Desporto, 2009.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil- 1988**. São Paulo: Edipro, 1988.

_____. MEC/SEF. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília: 2005.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal n.º 9.394, de 26/12/1996.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus**. Lei Federal n.º 5.692/71.

_____. MEC/SEF. **Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: 2006, v. 1 e 2.

_____. MEC/SEF. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: 2009.

_____. MEC, COEDI. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1995a.

_____. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1998a, p. 35-63, 77-86, 95-108, 2 v.

_____. MEC, CONAE. **Documento de Referência da Conferência Nacional de Educação (CONAE) – 2009**.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069/1990. Brasília, 1990.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília: Plano, 2001.

_____. **Decreto – Lei 19.890/31**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Brasília 1931.

_____. **Decreto – Lei 5564/68.** Provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. Brasília 1968.

_____. **Parecer CFE nº 252.** de 11 de abril de 1969. Fixa normas de regulamentação do curso de Pedagogia e dá outras providências.

BRUNO, Eliane B. G., ABREU, Luci Castor de, MONÇÃO, Maria Aparecida G. Os saberes necessários ao coordenador pedagógico de educação infantil: reflexões, desafios e perspectivas. *In:* ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Org.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade.** São Paulo: Loyola, 2010.

CAMPOS, Juliana de Oliveira, **A criança de 6 anos no ensino fundamental de 9 anos na perspectiva da qualidade na educação infantil.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

CAMPOS, Maria Malta. COELHO, Rita de Cássia. CRUZ Silva H. Vieira. **Consulta Sobre Qualidade da Educação Infantil.** Maria Malta. Relatório Técnico Final. Campanha Nacional pelo Direito à Educação e Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil / MIEIB. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 2006.

CAMPOS, Maria Malta. FULLGRAF, Jodete. WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa.** v. 36, n. 127, p. 87-128, jan/abr. 2006.

CAPISTRANO, Fabiana Pereira. **O brincar e a qualidade na educação infantil: concepções e prática do professor.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

CHAVES, Laura Cristina Peixoto. **Educação Infantil em contexto: a relação complementar família/instituição como fator de qualidade.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Garota interrompida: metáfora a ser enfrentada. *In:* **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** 3.ed. São Paulo: Loyola, 2005.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto.** 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COITÉ, Simone Leal de Souza. **A formação continuada do professor e a contribuição do coordenador pedagógico: uma reflexão sobre a prática.** Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2011.

CORRÊA, Bianca Cristina. Considerações sobre qualidade na educação infantil. CAMPOS, Maria Malta. FULLGRAF, Jodete. WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 85-112, julho/ 2006.

CORRÊA, Maria Theresa De Oliveira. **Avaliação e a qualidade da educação infantil: uma análise dos processos avaliativos desenvolvidos na creche e na pré-escola.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

DAHLBERG, Gunilla, MOSS Peter, PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância perspectivas pós-modernas.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

FELIPE, Deise Avelina. **A organização do ambiente escolar e as necessidades do desenvolvimento da criança: em busca da qualidade na educação infantil.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

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.

FREITAS, Luis Carlos. Qualidade Negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial - Out. 2005.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Perfil dos Coordenadores Pedagógicos da Rede Pública.** 2010. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2010/perfil-coordenadores-pedagogicos-605038.shtml>. Acesso em junho de. 2010.

_____. **O Coordenador Pedagógico e a Formação de Professores: intenções, tensões e contradições.** 2010. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2010/perfil-coordenadores-pedagogicos-605038.shtml>. Acesso em junho de 2011.

GALVÃO, Andréa Studart Corrêa. **Educação moral e qualidade na Educação Infantil: desafios ao professor.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

GARCIA, Regina Leite. **Especialistas em educação, os mais novos responsáveis pelo fracasso escolar.** In: ALVES, Nilda. GARCIA, Regina Leite. O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais (orgs.). 11.ed. São Paulo: Loyola. 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Liber Livro, 2005. (Série Pesquisa em Educação, n. 10)

GANDINI, Lella. EDWARDS, Carolyn. **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Sujeito e Subjetividade.** São Paulo, Thomson, 2005.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação.** São Paulo: Ática, 2005.

LIMA, Elma Corrêa de. Um Olhar Histórico sobre a Supervisão. In: RANGEN, Mary (Org.). **Supervisão Pedagógica Princípios e Práticas.** 10. ed. São Paulo: Papyrus, 2010.

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

MARCHESI, Álvaro e MARTIN, Elena. **Qualidade do ensino em tempos de mudança.** Porto Alegre. Artmed, 2003.

MARTINS, Maria Aparecida Camarano. **Os relacionamentos constituídos no trabalho pedagógico da Educação Infantil envolvendo crianças abrigadas: uma análise em busca do sentido da qualidade.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de Caso: uma estratégia de pesquisa.** 2.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MATE, H. C. **Qual a identidade do professor coordenador pedagógico?** In: GUIMARÃES, A. A. et. al. O Coordenador pedagógico e a educação continuada. São Paulo: Loyola, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). DESLANDES, Suely Ferreira. GOMES, Romeu. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. *In: Pesquisa Social Teoria, método e criatividade.* 29.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. TACCA, Maria Carmem V. R. (org.) **A complexidade da aprendizagem destaque ao ensino superior.** 1.ed. Campinas, SP: Alínea. 2009.

MOSS, Peter. **Para além do problema com qualidade.** MACHADO, Maria Lucia de A. (org.) Encontros e Desencontros em Educação Infantil. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MOURA, Margarida Custódio. **Organização do espaço: contribuições para uma Educação Infantil de qualidade.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

MUNDIM, Elisângela Duarte Almeida. **A constituição do sujeito coordenador pedagógico.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

NUNES, Leonília de Souza. **Escuta sensível do professor: uma dimensão da qualidade da Educação Infantil.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

OLIVEIRA, Anátalia Dejjane Silva de. **A formação em Pedagogia para a docência na Educação Infantil em busca do sentido da qualidade.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **Perfil dos coordenadores pedagógicos**. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2010/perfil-coordenadores-pedagogicos-605038.shtml>. Acesso em: 02 de abril de 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Desafios do coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? *In:* PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (org.) **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2008.

_____. A sala de aula como locus de relações interpessoais e pedagógicas. *In:* PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (org.) **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2008.

_____. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. *In:* PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (org.) **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 3.ed. São Paulo: Loyola, 2005.

_____. Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico. *In:* PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (org.) **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Loyola, 2010.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. Paradigma e Trabalho Pedagógico: construindo a unidade teórico-prática. *In:* TACCA, Maria Carmem V. R. (org.) **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. 2.ed. Campinas, SP: Alínea: 2008.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar Por uma docência da melhor qualidade**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RODRIGUES, Charlene De Oliveira. **A construção das rotinas: caminhos para uma Educação Infantil de qualidade**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SILVA, Alaídes Pereira da. **Diálogo e qualidade na Educação Infantil: um estudo de relações na sala de aula**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

SILVA, Rosemary Guilardi Da. **O professor especialista da sala de recursos multifuncionais e a qualidade na educação infantil: uma aproximação possível.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SOUSA, Maria de Fátima Guerra. **Aprendizagem, Desenvolvimento e Trabalho Pedagógico na Educação Infantil: significados e desafios da qualidade.** In: TACCA, Maria Carmem V. R. (org). *Aprendizagem e trabalho pedagógico.* 2.ed. Campinas, SP: Alínea: 2008.

_____. **Educação Infantil os desafios da qualidade na diversidade.** Texto apresentado no Seminário Nacional de Educação Infantil do SESI: identidade na Diversidade. Belém- Pará. Agosto de 1998.

_____. Sousa, Maria de Fátima Guerra. **Qualidade na educação infantil: construções a partir da sala de aula.** Educação sem segredos. Ano 2. N. 3. Contagem: Editora Iemar, 2010 (p.56-57).

STOCO, Rosania Aparecida. **0 a 3 anos: desafios da qualidade em Educação Infantil.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto N. S., **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais a pesquisa qualitativa em educação.** 1.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico do projeto político –pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 9.ed. São Paulo: Libertad: 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político- Pedagógico da Escola: Uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político- Pedagógico da Escola: Uma construção possível.** 24.ed. São Paulo: Papirus, 2008.

VIEIRA, M. M. da S. O coordenador pedagógico e os sentimentos envolvidos. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Edições Loyola, 2006.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III Problemas Del desarrollo de La psique.** Visor Distribuciones, 1995.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e método.** Porto Alegre: Bookman, 2005.

WALTRICK, Rose Elane de Liz. **O coordenador pedagógico da educação infantil da rede municipal de educação de Florianópolis: marcas de uma experiência democrática.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Santa Catarina, 2008.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE – QUESTIONÁRIO



Universidade de Brasília – UNB
Faculdade de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação

Caro(a) Coordenador(a),

Desenvolvemos uma pesquisa buscando analisar a qualidade na atuação do coordenador pedagógico da educação infantil, sob a coordenação da professora Maria de Fátima Guerra de Sousa. Por favor, colabore com a pesquisa registrando o solicitado a seguir.

Obrigada por sua colaboração.

Instituição: _____

1. Formação

a. Magistério ()Sim ()Não. Outro curso: _____ Ano de conclusão: _____

b. Pedagogia ()Sim ()Não. Outro curso: _____ Ano de conclusão: _____

c. Especialização ()Sim ()Não. Qual curso: _____ Ano de conclusão: _____

d. Mestrado ()Sim () Não. Qual: _____ Ano de conclusão: _____

3. Experiência

e. Tempo de trabalho com Educação Infantil _____

- Sempre trabalhou com Educação Infantil ()Sim ()Não. Séries que já trabalhou:
_____ Séries que ainda trabalha: _____

f. Já foi professor(a) ()Sim ()Não. Tempo de trabalho como professor(a) _____

Séries que já trabalhou como professora(a) _____

4 – Aspectos da Educação Infantil

Para você...

a) A função principal da Educação Infantil é:

b) Uma instituição de Educação Infantil de Qualidade é aquela que:

c) Você considera a instituição onde trabalha de qualidade? Sim () Não () Porque?

d) Quais as atividades que você exerce como coordenador(a) pedagógico(a) desta instituição?

e) Quais as dificuldades que enfrenta em sua atuação como coordenador(a) pedagógico(a)?

f) A partir de que ações como coordenador(a) pedagógico(a) você contribui para a construção da qualidade na instituição?

e) - Você considera que a sua atuação como coordenador(a) pedagógico(a) seja de qualidade? Sim () Não () Porque?

g) O que é necessário modificar na sua atuação como coordenador(a) pedagógico(a) desta instituição?

h) Na sua avaliação, que possíveis dificuldades você sentiria para implementar essas modificações?

Se quiser, use este espaço para fazer alguma observação.