

Formação contínua e o Coordenador Pedagógico da **Educação Infantil**

KARINE DE ABREU MELO
KALLINE PEREIRA AROEIRA



Pedro & João
editores

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



Pedro & João
editores

**KARINE DE ABREU MELO
KALLINE PEREIRA AROEIRA**

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



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras.

Karine de Abreu Melo; Kalline Pereira Aroeira

Formação contínua e o coordenador pedagógico da Educação Infantil. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 154p. 12 x 18 cm.

**ISBN: 978-65-5869-476-2 [Impresso]
978-65-5869-477-9 [Digital]**

1. Formação contínua. 2. Coordenador pedagógico. 3. Educação Infantil. 4. Profissional da educação. I. Título.

CDD – 370

Capa: Pettricolor Design

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/ Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/ Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2021

Dedicamos este livro aos professores e às professoras que atuam na educação infantil, especificamente na Coordenação Pedagógica, e às crianças pequenas que são inspiração para todos(as) nós.

Agradecemos aos Coordenadores Pedagógicos que colaboraram com a sua valiosa participação nas reflexões desta produção.

“É no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas reais, que se desenvolve a verdadeira formação”

António Nóvoa

SUMÁRIO

PREFÁCIO	13
Isaneide Domingues	
INTRODUÇÃO	21
1. O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A ESCOLA COMO CENÁRIO DE FORMAÇÃO	27
1.1 A atuação do coordenador pedagógico na unidade de ensino	28
1.2 A escola como lócus da práxis do coordenador pedagógico	35
2. DIÁLOGOS SOBRE O COORDENADOR PEDAGÓGICO, PERSPECTIVAS E DEBATES	47
2.1 Programas de formação para o coordenador pedagógico que atua na educação infantil	51
2.2 Necessidades e possibilidades para a formação contínua e o coordenador pedagógico	60
3. PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	71
3.1 A pesquisa e seu contorno metodológico	99
3.2 A coordenação pedagógica, conjunturas e os desafios formativos na instituição escolar de educação infantil	102

3.3 Contribuições para a formação contínua do coordenador pedagógico	118
3.4 Proposta de formação contínua e o coordenador pedagógico	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS	141

PREFÁCIO

As transformações no campo social e familiar, as mudanças econômicas, sociais, políticas, tecnológicas e os avanços na pesquisa educacional trazem novas demandas para as escolas, na efetivação da qualidade social e na promoção da emancipação do sujeito para a produção de uma sociedade mais inclusiva e mais justa. A pandemia mundial da Covid 19, decorrente da disseminação do vírus SARS-CoV-2, impôs para a sociedade global medidas de distanciamento social, que alteram substancialmente o trabalho escolar e expõem ainda mais a exclusão social e digital. Neste contexto plural, cada vez mais são exigidas formas críticas e criativas de pensar e elaborar o fazer pedagógico, alçando a formação contínua a instrumento potente para o desenvolvimento profissional de educadores e da instituição escolar.

Trespasado pelas questões frementes deste tempo, o compromisso social e político é uma marca deste livro, intitulado Formação contínua e o coordenador pedagógico da Educação Infantil, com o foco na formação crítica do coordenador pedagógico, conforme anunciado pelas autoras, “[...] na qual os coordenadores pedagógicos decidem sobre os seus processos formativos, fundamentados pela reflexão crítica, apoiados em conhecimentos da área da Pedagogia e da Didática

crítica.”. Igualmente, assumem a escola, em qualquer tempo, como local de formação para professores e referência para a elaboração de projetos de formação contínua de coordenadores pedagógicos na busca por uma educação como instrumento de emancipação e humanização nas relações sociais.

Nesta produção, as autoras fazem uma importante e original reflexão sobre a formação contínua do coordenador pedagógico e seu impacto no trabalho como formador de professores na educação infantil. Fundamentam-se no entendimento de que há no trabalho docente, com crianças pequenas, uma indissolúvel relação entre teoria e prática, manifestada na práxis pedagógica cotidiana. Caminham, ao explorarem as particularidades da educação infantil, primeira etapa da educação básica, no sentido de trazer contribuições para o avanço qualitativo das práticas desenvolvidas pelos professores de crianças de 0 a 5 anos.

No âmbito da Educação Infantil, principalmente após as creches serem vinculadas aos órgãos do sistema de educação escolar, houve uma transformação na estrutura física e nas concepções pedagógicas dessas instituições, coerente com a inversão de alguns valores, ou seja, a educação como um direito da criança pequena, a criança como ser de cultura, e a construção de um equilíbrio entre o educar e o cuidar, aspectos indissociáveis, na luta pela

superação do assistencialismo histórico associado, sobretudo, ao trabalho nas creches.

Nesse cenário de mudança, a figura do coordenador torna-se estratégica para a organização do trabalho didático pedagógico na educação infantil, ao propiciar que o docente ressignifique a sua prática pedagógica, à medida que transforme sua concepção de criança pequena, entendendo-a como um ser social e histórico que elabora conhecimento e produz cultura na interação com os outros, crianças e adultos.

Ampliar as fronteiras conceituais da escola, construir novos consensos, organizar o projeto político pedagógico, promover a formação contínua são tarefas complexas e de suma importância para a consecução do direito à educação, exigindo permanente desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico.

Não obstante, à medida que o discurso econômico vai capturando o discurso pedagógico, o coordenador e toda equipe escolar fica vulnerável às ordens do discurso institucional que impõem sobre a escola projetos educativos e de formação externos a ela, trabalhando pela colonialidade do fazer pedagógico. Assim, como o ato educativo não se dá no vazio, o trabalho da coordenação pedagógica é situado num espaço/território onde se confrontam concepções sobre ensino, aprendizagem, formação, dentre outras. Sujeito às forças da cultura escolar e das políticas públicas de educação, cada escola, em seu bairro, cidade, estado, manifesta características

culturais, lingüísticas, econômicas e sociais diversas, que acrescentam desafios à formação das crianças.

Mesmo frente a complexidade do educar e do cuidar de crianças pequenas, o fazer do coordenador pedagógico é, frequentemente, absorvido pelas “emergências” da rotina escolar. É o que afirmam as coordenadoras, cujos relatos compõem a narrativa deste livro. Tais demandas desfavorecem tanto a formação contínua do próprio coordenador como impõem limites ao trabalho formativo desenvolvido por ele com a equipe escolar. A emergência do cotidiano escolar, enquanto categoria de abordagem da prática profissional do coordenador pedagógico, tem na reflexão crítica e coletiva, nos processos de formação, e na organização da sua agenda, ou seja, dos tempos e das tarefas intrínsecas à coordenação pedagógica, um caminho fértil no enfrentamento dessa dificuldade.

Portanto, promover condições de trabalho e de formação para docentes e coordenadores pedagógicos deve constituir-se como base das políticas públicas de educação, fomentando a participação de ambos os profissionais na organização coletiva de projetos destinados ao próprio desenvolvimento profissional. Ao garantir a participação coletiva, os projetos formativos revestem-se de significados, partem da necessidade expressa desses educadores, fortalecem e promovem as mudanças necessárias

ao desenvolvimento de todas as crianças e da instituição escolar.

Considerando que a formação do coordenador e a formação do professor em serviço, centradas nas práticas escolares, devem caminhar paralelamente, não é segredo que dependerão de um projeto imbricado que atribua aos educadores grande responsabilidade e poder, como nos afirma João Barroso, pesquisador português, “[...] para que se possa estabelecer a integração entre o “lugar de aprender” e o “lugar de fazer”, é preciso, também, que sejam criadas condições para que se produza uma outra relação entre o “saber” e o “poder” nas escolas” (BARROSO, 2003, p. 74).

Embora, muito da esfera de decisão não se encontre na escola, num claro cerceamento de poder, o que se deseja é que as políticas públicas de formação contínua reconheçam os saberes de docentes e de coordenadores pedagógicos como uma realidade social materializada por meio de uma formação inicial e contínua, de práticas, de uma Pedagogia, de saberes da experiência que lhes fornecem princípios para enfrentar e solucionar as questões cotidianas, capacitando-os, também, para pensar de forma coletiva e colaborativa seus processos de formação.

A pesquisa, realizada com profissionais da educação que atuam como coordenadores pedagógicos na Educação Infantil, estabelece um diálogo, coerente com as opções teóricas, com o pensamento de coordenadores iniciantes e

veteranos, descrevendo suas dificuldades, dúvidas e as possibilidades para o seu trabalho como formadores na educação infantil. No processo, revela a não neutralidade das instituições que dão suporte a atividade escolar e firma como preponderante o exercício de “saber” e “poder” inerente a elaboração de processos formativos em contextos coletivos. Reconhece os saberes desses profissionais, não como ponto de chegada, mas como ponto de partida.

Toma a escola como lugar de redefinição de saberes para professores, alunos e coordenadores pedagógicos, reconhece-a como um lugar de contradição, reafirmação, negação e criação de conhecimentos, que partilhados constituem pautas/cenários para formação de coordenadores e não a assimilação de determinações de amplitude nacional, que se pretendem válidas para todas as escolas.

Este livro, produzido por Karine de Abreu Melo e Kalline Pereira Aroeira, apresenta uma concepção de formação contínua bastante diferenciada em relação as visões padronizadas. Valoriza os saberes profissionais dos coordenadores pedagógicos, fundamentados na produção teórica e na análise crítica dos dados da pesquisa, sustenta a ideia de práticas formativas que considerem os contextos socioculturais e institucionais na construção da identidade desses profissionais, o que, portanto, certamente contribuirá para que professores, coordenadores pedagógicos, diretores

e gestores educacionais em geral encontrem caminhos para repensar, promover e consolidar processos significativos de formação.

São Paulo, inverno de 2021

Profa. Dra. Isaneide Domingues

Referência

BARROSO, J. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. *In*: CANÁRIO, Rui (org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto Editora: Portugal, 2003. p. 61-78.

INTRODUÇÃO

As reflexões anunciadas nesta produção partem da ideia de que o Coordenador Pedagógico é tão necessário na escola como os professores e os estudantes, por isso, sustentamos que para uma coordenação pedagógica de qualidade é de suma importância a constituição de processos de formação contínua e condições físicas e materiais favoráveis à organização coletiva do trabalho pedagógico.

A contribuição desse profissional na educação escolar perpassa pela organização de ações formativas que promovam a reflexão com a equipe docente com relação ao planejamento, o desenvolvimento das aulas e a sua avaliação, no fornecimento de assistência didático-pedagógica constante, na propiciação do trabalho conjunto entre as disciplinas, no acompanhamento dos estudantes, na integração dos professores, assim como no gerenciamento das rotinas pedagógicas, de acordo com as necessidades da comunidade escolar, interligando pessoas e ampliando os ambientes de aprendizagem.

Nesse sentido, este livro tem como foco oferecer elementos para a reflexão voltada para a formação contínua do Coordenador Pedagógico, identificando cenários do contexto de trabalho da sua função, bem como destacando o

reconhecimento do seu papel na escola e na articulação do trabalho coletivo, como um dos atores sociais responsáveis pela formação de professores. Assumimos, com isso, a formação contínua crítica na qual os Coordenadores Pedagógicos decidem sobre os seus processos formativos, fundamentados pela reflexão crítica, apoiados em conhecimentos da área da Pedagogia e da Didática crítica.

Este livro, portanto, tem como finalidade evidenciar a importância da construção de processos de formação contínua para o Coordenador Pedagógico, e para tanto assume como pressupostos a compreensão da educação escolar como direito fundamental do cidadão e como instrumento de emancipação humana no contexto de uma sociedade com justiça social; a necessidade de participação dos processos de elaboração, implementação e avaliação do Projeto Político-Pedagógico, assegurando a participação efetiva de toda a comunidade escolar; a articulação e a integração das ações pedagógicas; o fortalecimento da gestão democrática do ensino por meio da construção do trabalho coletivo; a valorização da vivência investigativa e a busca do aperfeiçoamento profissional contínuo.

As considerações aqui presentes traduzem as interlocuções com educadores da educação infantil, fruto de processos de pesquisa e sobretudo do diálogo com coordenadores pedagógicos participantes com quem aprendemos juntos a pensar

as questões que envolve a escola, suas necessidades, desafios e dilemas no âmbito da coordenação pedagógica na educação infantil.

Como suporte teórico para fundamentar a produção de conhecimento aqui apresentada, pautamos nossas reflexões em estudos e pesquisas que focalizam o papel da reflexão crítica como instância fundamental para a construção da profissionalidade do educador. Assumimos no decorrer das discussões e análises, referenciais que consideram a escola como lugar de aprendizagens efetivas e como lócus da práxis do Coordenador Pedagógico; a participação da comunidade escolar no processo de organização do trabalho pedagógico; o processo de formação contínua que pressupõe o exercício da reflexão para o desenvolvimento profissional; a articulação teoria e prática tendo como ponto de partida e de chegada à escola, de modo a fortalecer e consolidar o trabalho do Coordenador Pedagógico.

Nessa direção, consideramos o Coordenador Pedagógico como um profissional que articula momentos formativos e processos que incentivam a reflexão sobre a atividade pedagógica de docentes. A sua função, portanto, está voltada “[...] à organização, compreensão e transformação da práxis docente, para fins coletivamente organizados e eticamente justificáveis” (FRANCO, 2008, p. 3).

Com essa concepção, a existência de um programa de formação que permita a esse profissional compreender a importância de seu

papel na escola é primordial para potencializar sua atuação. De fato, a falta de clareza quanto a esse papel formativo e de um processo institucional que ancore essas ações podem gerar dificuldades entre os professores e seus Coordenadores Pedagógicos, atingindo recorrentemente, também, às ações da gestão.

Com isso, ressaltamos que a formação contínua oferecida ao Coordenador Pedagógico da educação infantil deve buscar atender às necessidades da sua Unidade Escolar, considerando as suas especificidades e características. Estar em formação significa construir e desconstruir conceitos, inventar e reinventar as práticas pedagógicas, uma vez que ela é constituída pela unidade entre a prática e a teoria. O Coordenador Pedagógico nesse cenário é um agente fundamental, pois ele poderá contribuir para a organização de momentos de problematização da prática docente, produzindo a articulação crítica entre professores e seu contexto, entre a teoria educacional e prática educativa.

Logo, estudar sobre a formação desse profissional pode colaborar de maneira significativa para que se favoreça ao desenvolvimento da aprendizagem, do conhecimento, do trabalho coletivo e interdisciplinar, da gestão democrática e da cidadania, na perspectiva de uma escola e sociedade cada vez mais inclusiva.

O livro está organizado em três partes, sendo a primeira denominada “O coordenador pedagógico e a escola como cenário de formação”, a segunda parte “Diálogos sobre o coordenador pedagógico, perspectivas e debates” e a terceira parte “O papel do coordenador pedagógico no contexto da educação infantil”. As reflexões apresentadas na primeira parte são resultantes de diálogos e aproximações com o contexto de nosso objeto de discussão, evidenciando-se o movimento de se aprofundar as concepções fundantes e problematizações com relação a escola, o Coordenador Pedagógico e a educação infantil.

Na segunda parte apresentamos uma síntese produzida com base na pesquisa teórico-bibliográfica, com ênfase em produções acadêmicas e resultados de pesquisa de mestrado e doutorado que têm como objeto a discussão dos processos formativos e o Coordenador Pedagógico. Para tanto, evidenciamos nesse capítulo, cenários, as necessidades de formação e as demandas de melhorias nas ações formativas voltadas para esses profissionais.

A terceira parte é fruto de uma pesquisa qualitativa realizada com Coordenadores Pedagógicos, tendo como finalidade analisar potências e desafios com relação à organização de processos de formação contínua para o Coordenador Pedagógico de educação infantil, no município de Serra-Espírito Santo, considerando

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

Por fim, finalizamos a escrita deste livro por meio de um esforço de enfatizar sínteses provisórias, resultantes do processo de sua construção e amadurecidas pelas dificuldades identificadas e o compromisso social pela transformação da escola e do processo de ensino-aprendizagem.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A ESCOLA COMO CENÁRIO DE FORMAÇÃO

Como ponto de partida para as reflexões deste capítulo, entendemos que o Coordenador Pedagógico pode encontrar no ambiente escolar dois tipos de projetos de formação no qual terá que transitar: um que advém das suas demandas profissionais e de sua realidade, da sua escola e do seu público que é atendido; outro mais genérico, que é estruturado fora da escola, baseado em um grupo ou segmento dentro das Secretarias de Educação. Como pressupostos para essa discussão defendemos como Domingues e Bellelati (2016, p. 62), ao abordarem sobre a formação contínua, que “[...] os projetos de formação contínua na escola devam ser elaborados coletivamente por professores, coordenadores e diretores de escola, alicerçados no princípio de uma educação de boa qualidade social para crianças e jovens” e que esses profissionais precisam ser implicados em processos, conforme situa Nóvoa (2002), voltados para a formação de um profissional crítico-reflexivo nesse contexto.

Sendo assim, com base nessas concepções fundantes, entendemos que a formação contínua que acontece dentro da escola voltada para a atuação de Coordenadores Pedagógicos, deve levar

em consideração a função social da educação infantil, que é o trabalho com a realidade sociocultural da criança aliado ao processo de cuidar e educar. Nessa perspectiva, nas próximas seções, situamos análises sobre o Coordenador Pedagógico e suas atividades na Educação Infantil, características desse cenário de atuação, bem como a sua contribuição para a condução de propostas pedagógicas, e discutimos sobre a escola como lócus da práxis do coordenador pedagógico.

1.1 A atuação do coordenador pedagógico na unidade de ensino

Compreender as questões relacionadas a ação formativa do Coordenador Pedagógico demanda-nos conhecer o contexto e os processos de atuação desse profissional, considerando perspectivas e desafios nesses percursos.

A função do Coordenador Pedagógico surge no século XIX e, como destacam Pires (2005) e Horta (2007), a sua origem, que anteriormente recebia a nomenclatura de supervisor educacional, acontece com o início da educação jesuíta no Brasil, porém seu marco inicial de atuação acontece na década de setenta do século XX, quando surge a atuação do profissional Coordenador Pedagógico e a necessidade de intervenção no ensino e na aprendizagem. Na esteira desse cenário estabelecem-se os especialistas em educação como orientadores, consolidados

com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

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

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

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

gestão e a orientação pedagógica, reformulam-se os currículos de Pedagogia e, então, surgem os Coordenadores Pedagógicos.

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

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

O Coordenador Pedagógico necessita atuar nesse contexto como um mediador, capaz de propor a significação e ressignificação da ação pedagógica, considerando a construção do Projeto

Político Pedagógico, devendo, portanto, ser uma articulação coletiva, pois, na opinião de Vasconcellos (2006, p. 87),

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

O trabalho da Coordenação Pedagógica necessita proporcionar uma relação aberta e dinâmica entre todos os personagens do processo educativo, compreendendo que a interdisciplinaridade e o envolvimento com o outro são indispensáveis para desenvolver com qualidade não só a sua atuação, mas toda a prática educativa. Para Libâneo (2001, p. 200),

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

Sendo assim, quem assume este cargo se envolve com as dimensões da escuta, da partilha, visando à valorização das ações coletivas, as quais

devem estar de acordo com o eixo pedagógico desenvolvido na escola.

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

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

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

Para que o Coordenador Pedagógico exerça a função de formador, entendemos que é necessário

compreendê-lo como o gestor das ações pedagógicas no contexto escolar. Também é necessário compreender os processos que atravessam a construção da sua identidade profissional. Para tanto, há a necessidade de se considerar seu tempo de atuação na função e suas experiências outras com a docência.

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

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

Domingues (2009) nos auxilia a compreender o contexto do Coordenador Pedagógico e a potência de sua atuação, situando a sua contribuição nos processos formativos de professores. Desse modo, entendemos que

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

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

Por isso o desafio é que a qualificação exigida pelos sistemas de ensino não seja cumprida sempre às custas desses profissionais (nesse caso, os Coordenadores Pedagógicos) que, por muitas vezes, não conseguem o tempo e nem possuem o acesso aos bens culturais que os qualificará em suas experiências (LIMA, 2011).

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

1.2 A escola como lócus da práxis do coordenador pedagógico

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

Compreendemos, portanto, que a formação contínua que acontece no ambiente escolar, durante o horário de trabalho do docente, deve tomar como referência o Coordenador Pedagógico como o agente articulador que estimulará o docente para a pesquisa e a reflexão, a fim de superar necessidades

pedagógicas apontadas pelo próprio docente e a identificar outras que serão necessárias para o sucesso do planejamento, por meio da observação, problematização e investigação. Ao mesmo tempo, pensar sobre a formação contínua do Coordenador Pedagógico só assume sentido para a atividade desses profissionais se também essa formação for produzida levando em conta as reais necessidades da atuação deles na instituição escolar.

Ao considerarmos a escola e os Coordenadores Pedagógicos, estamos destacando a importância de se levar em conta a produção de saberes elaborados no chão da escola à luz da reflexão com base em teorias especializadas. Sobre isso, Pimenta (1999) destaca que quanto à intencionalidade de se resolver as problematizações diárias, por mais recursos que a literatura específica possa fornecer, nada substituirá a prática e a coletividade. Desse modo, assim como esclarece Pimenta (2002, p. 72-73), “[...] trabalho coletivo significa tomar a problemática da escola coletivamente com base na individualidade de cada um, da colaboração específica de cada um, em direção a objetivos comuns”.

A escola como lócus da formação contínua do docente se torna o alvo de interesse desse Coordenador, já que ela se constitui como o principal local onde a teoria (pesquisas, estudos) e a prática dentro da sala de aula conversam diretamente. Sendo assim, por muitas vezes, o Coordenador Pedagógico precisa dar atenção às demandas administrativas que atravessam seu dia a

dia, e assumir a organização da formação contínua do corpo docente exige uma ressignificação profissional que, em muitos momentos, poderá se confrontar com práticas já consolidadas ao cargo. Tais práticas o tiram do foco da formação e de todo o processo educativo que ocorre dentro da escola onde ele atua, sendo necessário assumir a postura de articulador das ações, de resistência às outras demandas que lhe são impostas por falta de outros profissionais que as façam. Para tanto, o Coordenador Pedagógico necessita ser um profissional dinâmico e crítico, que compreende a dimensão e o seu papel nos processos de formação contínua dos docentes. Desse modo, concordamos com Franco (2008, p. 120), ao afirmar ser

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

Com relação à formação contínua do Coordenador Pedagógico, Domingues (2009) destaca que ela deve proporcionar a esse professor a possibilidade de elaboração de ações que estarão intimamente ligadas ao momento histórico do local (escola) e de seus personagens (alunos, professores), trazendo um olhar diferenciado para essa modalidade de formação, desconstruindo a dinâmica

existente dentro das Unidades de Ensino. Sendo assim, a formação na escola é uma conquista para o magistério, pois ressignifica a concepção e enfoque das formações frequentemente oferecidas pelas Secretarias de Educação que, grosso modo, possuem um caráter generalista e deslocado da realidade de cada unidade de ensino.

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

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

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

Uma prática recorrente, utilizada para que esses momentos formativos aconteçam dentro do espaço /tempo de trabalho, é o Coordenador Pedagógico auxiliar o professor a planejar momentos que contemplem temas relevantes para a necessidade do docente. Contudo não é comum promover-se, nesse contexto, uma sequência de ações formativas voltadas para a formação de professores da Educação Infantil fora da escola.

Sendo assim, mesmo com boas intenções, o coordenador possui a dificuldade de participar de reuniões formativas com assuntos diferentes a cada encontro, sem a continuidade de discussão. Sobre isso, Vasconcellos (2006, p. 127) afirma:

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

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

Em muitos casos, um dos únicos momentos formativos que acontecem dentro da Unidade de Ensino está nas reuniões que, por sua vez, não conversam com a prática de sala de aula, pois os docentes discutem um tema em um encontro e

voltam a tratar sobre esse assunto apenas no próximo momento formativo, em até uma semana após a discussão inicial, dependendo da rotina administrativa, não conseguindo transpor para a prática as reflexões. Diante disso, observam-se formações contínuas com foco nos conteúdos da escrita, da matemática, artes e demais áreas do conhecimento, porém, apenas no seu projeto, porque muitas vezes, na realidade, não conseguem, devido à rotina dentro da própria escola colocá-los como objeto de análise nas atividades formativas (GIOVANI, 2013).

Sendo assim, a importância da formação contínua do Coordenador Pedagógico assume relevância, pois ele também poderá traduzir junto com esse coletivo as intenções desse projeto pedagógico, ao estabelecer processos contínuos de formação de sua equipe, apoiados em conhecimentos do campo da Pedagogia e da Didática crítica (DOMINGUES; BELLELATI, 2016).

Ao considerarmos a escola como uma instituição pública, gerida por um sistema legal, as ações propostas precisam ser baseadas nas especificidades locais, perpassando as possibilidades que o sistema permite e a capacidade crítica da equipe, bem como ao que já vem sendo proposto pelos órgãos centrais de educação. De acordo com Domingues (2009), caberá ao Coordenador Pedagógico filtrar as orientações dadas por esses órgãos e contemplar o que é pertinente para aquela comunidade,

estando de acordo com o trabalho que é desenvolvido pelo seu grupo. Deve aproveitar o máximo possível das orientações e, sempre que for necessário, ressignificá-las, a fim de que essa postura não pareça uma afronta às instâncias superiores às quais a escola está submetida. Esse tipo de formação não estará vinculada somente à pessoa do Coordenador Pedagógico, muito menos ao sistema generativo sugerido às Unidades Escolares, mas construído reflexivamente pelos atores envolvidos no processo de escolarização (professores, pais, direção e demais funcionários) (DOMINGUES, 2009).

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

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

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

Para tanto, o projeto de formação contínua dos Coordenadores Pedagógicos precisa contribuir para mediar a reflexão e superação de novos dilemas que possam surgir da prática pedagógica dos docentes durante o ano letivo, bem como essas demandas podem ser impostas tanto pelo órgão central que orienta as ações escolares, como as que surgem provenientes do cotidiano escolar, que é vivo e mutante. Por isso, Domingues (2009) alerta que a formação constituída dentro da Unidade Escolar pode ganhar características de reprodução simples ou pode sucumbir às pressões de qualidade impostas pelo sistema central simplesmente por se caracterizar como um modelo que atenda às demandas externas. Se,

assim, o Coordenador Pedagógico entender que essa é a sua função, sabemos que ele será o primeiro a ter contato com as orientações externas que chegam à escola e será o responsável por fazer com que essas orientações perpassem pelas formações internas sem que as demandas já levantadas fiquem em segundo plano, ou até sejam suprimidas por falta de tempo.

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

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

[...] a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis, e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço (BRASIL, 1996).

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

Com isso, reconhecemos a escola como lócus de atuação e formação do Coordenador Pedagógico, na perspectiva de um profissional crítico-reflexivo, que realizará importante papel de articulador entre os docentes e o projeto pedagógico dessa instituição.

DIÁLOGOS SOBRE O COORDENADOR PEDAGÓGICO, PERSPECTIVAS E DEBATES

Iniciamos este capítulo tomando como ponto de partida duas inquietações: como se constituem os processos e ações formativas propostas para o Coordenador Pedagógico? Como elas contribuem para o trabalho desses profissionais? As publicações sobre o Coordenador Pedagógico têm crescido nos últimos anos, especialmente tematizando a formação de professores. Contudo, quando focamos na formação contínua do Coordenador Pedagógico, a discussão ainda é escassa, sendo restrita à produção que problematiza a formação contínua desse profissional, de modo geral, no campo escolar.

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

Para uma busca minuciosa da produção sobre a temática, no ano de 2019 pesquisamos os *sites* da Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (Capes) e o do portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD),

utilizamos nessa busca os termos descritores “Formação Contínua do Coordenador Pedagógico”. Seleccionamos os trabalhos que indicam discussões sobre o Coordenador Pedagógico e a sua formação. Desse modo, dialogaremos com nove produções explicitadas no Quadro 1.

QUADRO 1 : Dados dos trabalhos seleccionados na pesquisa bibliográfica				
TÍTULO	AUTORIA	INSTITUIÇÃO	ANO	TIPO
Gestão da Educação Infantil e a Coordenação Pedagógica: Diretrizes para a formação continuada do Coordenador Pedagógico	Marlina Oliveira Shiesl	Universidade Federal da Fronteira do Sul	2017	D
O tempo, o caminho e a experiência do Coordenador Pedagógico da Creche: as rotinas e os saberes que articulam, formam e transformam suas práticas educacionais.	Margarete Cazzolato Sula	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2016	D
O Coordenador Pedagógico e o	Viviani Aparecida Amabile	Pontifícia Universidade Católica de	2010	D

seu papel na formação continuada em serviço do professor de educação infantil (creche).	Zumpano	São Paulo		
O Coordenador Pedagógico da Educação Infantil na perspectiva de seus professores.	Luízyna Magda Coêlho dos Santos	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2017	D
Programa de Formação desenvolvido em Venda Nova do Imigrante na perspectiva das Coordenadoras Pedagógicas de educação infantil.	Maria Beatriz Telles Marques da Silva	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2016	D
Formação Continuada para Coordenadores Pedagógicos: e a escola, como fica?	Marilene Garcia	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2008	T
Coordenadores Pedagógicos: Contribuições para a sua formação.	Priscila de Giovani	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2013	D

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

* A letra “D” refere-se a Dissertação e a letra “T” refere-se a Tese.

Fonte: Elaboração própria.

Nesses estudos, identificamos que o Coordenador Pedagógico atuou como participante em todas as pesquisas selecionadas. No caso dos estudos de Prado (2015), Santos (2017), Silva (2016) e Garcia (2008), outros interlocutores também colaboraram como participantes nas pesquisas de campo, como: professores, diretores e formadores dos órgãos centrais como sujeitos das pesquisas. Os trabalhos foram elaborados no período de 2008 a 2017.

Organizamos o diálogo com essas pesquisas em dois eixos de discussão: I) Programas de formação para coordenador pedagógico que atua na educação infantil e II) Necessidades e possibilidades para a formação contínua e o Coordenador Pedagógico.

2.1 Programas de formação para o coordenador pedagógico que atua na educação infantil

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

Shiesl (2017), em sua dissertação de mestrado, aborda a formação continuada oferecida ao Coordenador Pedagógico no município de Brusque/SC na Educação Infantil. Para tanto, ela realiza um grupo focal com oito participantes e, como resultados do estudo, foram construídas diretrizes para a formação dos Coordenadores Pedagógicos, com a finalidade de suprir as necessidades observadas durante a pesquisa. A autora identifica, na pesquisa de campo com as Coordenadoras Pedagógicas participantes, que a formação continuada na qual estão inseridas não supre as necessidades que elas apontaram como prioridade. Assim, Shiesl (2017, p. 93), destaca que:

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

a) clareza das especificidades da função (mediação dos processos pedagógicos, acompanhamento da

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

As reflexões e achados do trabalho de Shiesl (2017) sistematizam possibilidades formativas e reflexões que consideram as demandas diárias dos Coordenadores Pedagógicos, enfatizando principalmente a realidade que os coloca em uma função de coordenação de turno e tira-os da função de formador em serviço.

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

A pesquisa de Sula (2016) lança o olhar para a importância da constituição da identidade do Coordenador Pedagógico. Nessa perspectiva estudar a identidade desse profissional é indispensável para poder avaliar os saberes que permeiam a sua função, destacando a trajetória de

vida e acadêmica que antecedem a escolha profissional como parte importante para a construção dessa identidade.

Com essa direção, Sula (2016) analisa a constituição da identidade desse profissional durante o seu processo de profissionalização, levando em consideração a trajetória de vida desse sujeito, pois as experiências fora do campo escolar também constituem esse profissional de forma plural. Portanto, aprendemos com Sula (2016, p. 98) que

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

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

Santos (2017), em dissertação sobre “O Coordenador Pedagógico da Educação Infantil na

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

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

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

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

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

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

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

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

Nessa estratégia formativa, um grupo de formadoras (pedagogas e CPs) observava uma prática realizada pelo professor, refletiam sobre o que observaram e planejavam junto a devolutiva que a pedagoga da escola fazia ao professor, ou seja, de que forma a pedagoga favoreceria que o professor refletisse sobre a própria prática (SILVA, M., 2016, p. 66).

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

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

Zumpano (2010) nos ajuda a refletir sobre as funções do Coordenador Pedagógico que atua no contexto da creche, que exige muito mais que as demandas contidas nos documentos oficiais usados como referência. Conforme a autora analisa, a

função de Coordenador Pedagógico foi sobrecarregada com atribuições que estão para além dos planejamentos e toda articulação da prática docente. Ela declara:

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

Segundo Zumpano (2010), apesar de o Coordenador Pedagógico da creche ser um profissional que atua no coletivo, as decisões nem sempre são tomadas dessa forma. Muitas vezes, ele precisa decidir sozinho qual direção a equipe irá seguir e conduzir o processo pedagógico por meio de uma reflexão solitária. Nesse contexto, o profissional que atua como Coordenador Pedagógico necessita considerar as características da Educação Infantil, a fim de que os conhecimentos teórico e práticos dos docentes sejam organizados e aprofundados. E, para que haja êxito no processo educativo proposto, é necessário que o Coordenador Pedagógico tenha a sua identidade profissional bem consolidada e clara, de forma que as particularidades da modalidade da Educação Infantil sejam consideradas por todos os docentes. É preciso conduzir a reflexão de seus docentes sobre os desafios e possibilidades, de modo que esses

professores reflitam sobre suas práticas e construam conhecimentos que lhes permitam significar essa experiência. Assim, para Zumpano (2010, p. 146),

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

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

Na próxima seção discutimos com os estudos da área, enfatizando as necessidades e possibilidades da formação contínua no contexto escolar, tendo como mediadores os Coordenadores Pedagógicos.

2.2 Necessidades e possibilidades para a formação contínua e o Coordenador Pedagógico

Em diálogo com os estudos de Garcia (2008), Giovani (2013), Prado (2015) e Silva (2012), que realizaram pesquisas sobre o Coordenador Pedagógico como formador no ambiente de trabalho, identificamos esse profissional como um articulador nos processos de formação contínua para a atuação no trabalho docente.

Em sua tese, Garcia (2008) busca compreender a formação continuada na escola organizada pelo Coordenador Pedagógico, tendo como objetivos: conhecer como os saberes são socializados nas escolas da rede municipal de São Paulo/SP, no período de 2001 a 2004; como esses conhecimentos são multiplicados pelos Coordenadores Pedagógicos, ou não, e compreender quais são os desafios encontrados por eles nessa função.

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

Uma das conclusões da tese de Garcia (2008) é que os conhecimentos obtidos na formação para os

Coordenadores Pedagógicos foram parcialmente compartilhados na escola, devido: a burocracia que envolve o dia a dia e as prioridades das demandas que são embutidas ao cargo, mas que não estão em seu regimento, que tiram o Coordenador Pedagógico do lugar de formador. A título de exemplo, a autora afirma:

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

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

tão pequeno, que não é suficiente para a prática de formação.

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

Giovani (2013) explicita a formação na qual os Coordenadores Pedagógicos participam, destaca como esta é essencial para o desenvolvimento profissional e elenca características e estratégias que podem contribuir para a formação desse formador. Nesse sentido, a autora acredita que a formação do Coordenador Pedagógico necessita:

- a) Ser contínua, concomitantemente ao exercício da função;
- b) Possibilitar reflexão da prática. Assim como apontado pelos coordenadores em entrevista, uma formação é considerada boa quando, a partir das discussões com os formadores, ela é aplicada e colocada em prática, além de refletida, individualmente e coletivamente. Se o assunto é “tematização da prática de sala de aula”, é preciso, além do estudo sobre o tema, aplicação e novamente a discussão coletiva. Esse movimento de estudar, aplicar e refletir possibilita uma mudança significativa na prática do coordenador pedagógico;
- c) Possibilitar a articulação dos conteúdos disciplinares com os conteúdos didáticos, favorecendo a reflexão não apenas para o que ensinar aos professores, mas como ensinar.

d) Favorecer a homologia de processos e oferecer boas pautas formativas (levantamento dos conhecimentos prévios, problematização, circulação das informações, etc.), na formação do coordenador, é imprescindível para que sirva de exemplo para a elaboração de reuniões formativas na escola com os professores;

e) Possibilitar discussões em pares, para troca de experiências e aprendizagens em grupo;

f) O conteúdo deve estar a serviço da necessidade da atuação e formação. As estratégias formativas são conteúdos importantes para serem trabalhadas nesse processo de formação dos formadores de professores. É essencial que ao trabalhar com as ações do coordenador, também estejam atrelados conteúdos de gestão de sala de aula ou conhecimentos específicos das áreas do conhecimento, como alfabetização, metodologia de matemática etc.;

g) Exigir estudos complementares, para incentivar novas leituras e contribuir para a autoformação;

h) Os formadores precisam ter um olhar para a especificidade do grupo de coordenadores que irá formar. Cada grupo possui características individuais e suas necessidades e interesses devem ser respeitadas (GIOVANI, 2013, p. 115).

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

Nessa direção, Giovani (2013) apresenta a formação inicial como indispensável, porém insuficiente para o exercício da função como formador em serviço. O texto analisa a matriz

curricular dos cursos de Pedagogia no município da Grande São Paulo (SP) e realiza pesquisa qualitativa com entrevistas e questionários fechados com doze Coordenadores Pedagógicos de Santo André/SP, que atuavam no ensino fundamental I, no ano de 2012.

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

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

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

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

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

A falta de funcionários revelou-se um problema porque acarreta nos desvios de função do Coordenador que, além

do já mencionado em outros capítulos, passa também a exercer funções complementemente divergentes da sua função pedagógica, como abrir e fechar portões, limpar a escola, atender ao telefone e até expedir documentos.

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

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

Outro estudo que analisa as atribuições e a trajetória formativa do Coordenador Pedagógico é a de Silva (2012). O autor realiza uma pesquisa qualitativa, utilizando entrevistas e questionário semiestruturado com três Coordenadores

Pedagógicos e cinco professores do município de Mauá/SP. O estudo ainda apresenta uma abordagem histórica do Coordenador Pedagógico.

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

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

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

Shiessl (2017), Garcia (2008) e Prado (2015) destacam, com as suas pesquisas, que as questões

burocráticas e do dia a dia ligadas à coordenação de turno e funcionamento da unidade são desafios para o Coordenador Pedagógico se constituir como o gestor da formação contínua voltada para o desenvolvimento profissional.

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

Os estudos com quem dialogamos destacam outras funções, tidas como práticas diárias, como as de abrir portões, atender à secretaria e ao telefone, entre outras, deslocando esse profissional de sua real função.

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

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

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

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

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

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, inicialmente sistematizamos análises e reflexões sobre o Coordenador Pedagógico e suas atividades na Educação Infantil, características desse cenário de atuação, bem como a sua contribuição para a condução de processos educacionais nesse contexto. No segundo momento, destacamos discussão e questões sobre essa temática, considerando o diálogo com Coordenadores Pedagógicos de uma rede de ensino municipal no estado do Espírito Santo.

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

A tendência predominante no Brasil, até os dias atuais, é a de que a creche é destinada primordialmente à camada mais popular, e isso fica registrado na própria etimologia da palavra, que, conforme Oliveira et al. (2011) vem de *manjedoura*, remetendo-nos à ideia de humildade. Esse fato mostra claramente a discriminação imposta a esta instituição desde os primórdios.

A creche criada na França,¹ em meados do século XVIII, tinha por objetivo atender crianças pobres, aquelas que estavam nas ruas, porque seus pais/familiares eram operários das indústrias, ou eram órfãs/abandonadas. Sendo assim, a própria origem da creche tem um sentido de assistência, de política emergencial. Ela surge com o objetivo de atender a uma camada da população, crianças pobres, filhas das mães trabalhadoras, e assim segue até os dias atuais, principalmente na periferia brasileira. Mesmo tendo esse caráter de assistência, as creches já surgem na Europa com uma perspectiva educativa, formadora de hábitos e atitudes. Desse modo, a origem das creches foi marcada por uma imagem excludente e discriminatória, sendo considerada como equipamento para pobres (KULHMANN JUNIOR, 1998).

¹ As instituições de educação para as crianças entre 0 e 6 anos são, originalmente, francesas. A escola de principiantes ou Escola de Tricotar, criada por Oberlin, em 1769, na Paróquia rural francesa de Ban-de-la-Roche, tem sido identificada como a primeira (KULHMANN JUNIOR, 2001, p. 5.).

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

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

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

Na realidade brasileira, o assistencialismo excludente marca sua origem das creches no Brasil, contribuindo para a manutenção de uma política de não investimento nessas instituições. Somente após a Constituição de 1988, a Educação Infantil se torna parte da escolarização brasileira, mesmo assim, sem a obrigatoriedade, deixando claro que

ela seria utilizada pelas camadas mais populares, que necessitam de um lugar que tome conta de forma assistencialista de suas crianças menores. Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, foi garantida não só a manutenção do cuidar e brincar, mas também a escolarização para essa etapa da Educação Básica.

Em uma sociedade desigual como a nossa, o atendimento à infância é desigual. Apesar de todas as crianças passarem pela fase da infância, suas histórias de vida são diferentes, portanto, não existe a criança, e sim crianças, determinadas historicamente. Sendo assim, não há uma prática educativa única, mas várias, que consideram especialmente a classe social a qual a criança pertence, como também as imagens que se constroem socialmente desses sujeitos (QVORTRUP, 2011).

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

A década de 1930 foi um marco no Brasil, devido às modificações políticas, econômicas e sociais. O aumento e diversificação da produção industrial provocaram o surgimento de novos grupos econômicos, como a nova burguesia urbana, a ampliação da classe média, e o surgimento de um

proletariado industrial oriundo da zona rural, os quais são marcos importantes na nova configuração da sociedade.

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

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

o objetivo de combater a miséria (MONTENEGRO, 1999; ROSEMBERG, 2002).

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

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

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

As principais políticas para a educação e cuidado infantil não podem, porém, ser reduzidas a uma ajuda aos que necessitam, a uma educação para a submissão e exclusão, pois essas políticas podem colaborar para a construção de uma cidadania assistida e tutelada. Elas devem ter como

objetivo a promoção da autonomia e o exercício da cidadania, para que esta seja responsável e competente. Uma educação de qualidade como um direito é o instrumento básico para alcançar esses objetivos. A educação e o cuidado infantil devem ser propostos como meio de inclusão social, oferecendo condições que permitam a construção de uma cidadania emancipada.

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

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

A promulgação da Constituição de 1988 representou um momento de grande participação

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

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

A LDB, sancionada em dezembro de 1996, define a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, tendo como objetivo o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, cuja função é o cuidar e o educar de forma integrada. Sendo assim, coloca a criança como sujeito de direitos ao desenvolvimento integral, portanto a uma educação desde o nascimento, necessitando de uma estrutura social ampla que

complemente a ação da família. A lei também estabelece que a Educação Infantil será oferecida em creches para crianças de até três anos e em pré-escolas para crianças de quatro a seis anos.

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

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

Todavia a sua vinculação aos sistemas de ensino não promoveu a superação da concepção assistencialista que ainda paira sob as práticas educativas que acontecem dentro de um Centro

de Educação Infantil. Nesse contexto, cabe ao Coordenador Pedagógico direcionar ações e atividades formativas para uma educação de melhor qualidade e comprometida com a aprendizagem da criança.

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

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

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

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

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

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

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

Nesse mesmo movimento de mudança para a Educação Infantil, é estabelecida a Lei Federal n° 12.796/13, que obriga o atendimento dos quatro aos dezessete anos e as metas previstas no Plano Nacional de Educação, referentes à universalização da educação. Todas essas reflexões conduzem para

as necessidades dentro da Educação Infantil, e isso inclui seus profissionais, que buscam novas propostas para o seu desenvolvimento profissional.

A partir da Resolução de 05 de dezembro de 2009, institui-se a estruturação curricular, que considera como eixos norteadores as interações e brincadeiras, para que, a partir delas, as crianças possam experimentar múltiplas experiências relacionadas ao seu próprio conhecimento, das linguagens, dos tempos e espaços, incentivando, assim, o contato com o contexto social e as diferentes culturas. Sendo assim, ao conceber a educação para crianças pequenas, será necessário pensar o processo educativo do Centro de Educação Infantil a partir de suas especificidades, de sua comunidade, muitas vezes transpondo-se a proposta pedagógica indicada pelo sistema de ensino. Tal proposição e articulação deverá ser apresentada pelo Coordenador Pedagógico (SAITTA, 1998).

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

parte significativa das ações e conhecimentos necessários para sua inserção no mundo.

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

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

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

Dessa forma, os ambientes escolares devem ter qualidade em seu atendimento, tanto no espaço físico quanto na formação de seus profissionais, garantindo os direitos básicos à

educação e um cuidado atencioso às crianças. Para que isso aconteça de fato, é necessário que haja profissionais habilitados para que esse atendimento seja significativo.

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

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

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

É preciso ressaltar que o currículo se mostra como algo dinâmico, elaborado a partir dos sujeitos que estão no contexto escolar, pois deve se constituir como um fazer e aprender coletivo. Dessa

forma, o currículo é configurado por uma tensão entre o vivido e o concebido, entre o real e o prescrito, evidenciando que não se pode ter um currículo genuinamente escrito (FERRAÇO, 2005). Por isso, pesquisas que se colocam em diálogo com os atores desse contexto podem contribuir muito para a compreensão dessas realidades.

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

O trabalho pedagógico que acontece nas Unidades de Ensino de educação infantil precisa ser bem planejado e, para que isso aconteça, é necessário haver uma organização do cotidiano. Essa rotina, conforme Barbosa (2006 *apud* VALE, 2012, p. 118), pode ser definida como: uma sequência de atividades do trabalho pedagógico, que possibilite que a criança se oriente na relação tempo-espço e torna-se um instrumento facilitador da aprendizagem, pois permite que a criança estruture sua independência e autonomia, além de estimular a socialização.

Sendo assim, a rotina e o planejamento na Educação Infantil são importantes para o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos, pois, quando planejado corretamente, a

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

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

Na educação infantil, deve-se respeitar os direitos da criança, promovendo um espaço organizado, adequado e rico em estímulos, planejado e capaz de contemplar as necessidades delas na busca da construção dos saberes e da descoberta do mundo a sua volta. Para que esse trabalho pedagógico na educação infantil aconteça

com qualidade, é necessário que ele seja desenvolvido com objetivos. Para Moreno (2007, p. 56), o trabalho pedagógico na Educação Infantil expressa-se na organização curricular que, inclui a organização do tempo, do espaço, das rotinas de atividades, dos materiais disponíveis, isto é, na prática pedagógica diária realizada em cada sala de aula ou fora dela ou em outros espaços pedagógicos.

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

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

ser apreendido e ampliado dentro da escola por meio da formação contínua oferecida.

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

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

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

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

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

necessidade de uma reorganização pedagógica e dos currículos (KRAMER, 2006).

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

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

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

Sendo assim, Gomes (2018) afirma que o Coordenador Pedagógico não poderá ignorar as mudanças sociais que ocorrem onde a escola de sua atuação está localizada, pois essas mudanças modificam as demandas e necessidades da comunidade em relação à instituição escolar,

sendo necessária uma adequação das ações pedagógicas ao novo cenário apresentado.

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

O Coordenador Pedagógico deve organizar o seu trabalho a fim de que direcione o olhar do professor que atua na educação infantil para a criança em sua totalidade, levando em consideração suas características físicas e suas potencialidades emocionais no ato do planejamento das ações pedagógicas, apontando para uma realidade em que as necessidades de aprendizagem sejam consideradas (GOMES, 2018).

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

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

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

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

Na esteira dessas questões, é válido reconhecer que o trabalho do Coordenador Pedagógico nos Centros de Educação Infantil sempre dialogou com duas questões: a função de preparação para a etapa

educacional seguinte e o trabalho exclusivamente com o cuidado e higienização das crianças (OLIVEIRA, 2001).

Contudo, considerando o cenário dos recentes estudos sobre a educação infantil, a educação de crianças é concebida noutra perspectiva, compreendendo-as como sujeitos e produtores de conhecimento, que carecem de uma educação que atenda com especificidade suas necessidades e direitos, em que a história da Educação Infantil e a produção da criança e a sua infância sejam consideradas durante o processo (KUHLMANN JUNIOR, 1998, 2004; SARMENTO, 2002; KRAMER, 1986, 2001). Paralelas a isso, as Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006) afirmam quanto aos profissionais que atuam na Educação Infantil:

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

Esse quadro sinaliza que o Coordenador Pedagógico que atua na Educação Infantil deve estar bem preparado com relação a sua formação teórica e prática, de modo a estar bem fundamentado para ressignificar a práxis

pedagógica nessa etapa educacional. Nesse sentido, Saitta (1998, p. 117) antes da formulação dessas políticas já alertava:

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

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

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

O Coordenador Pedagógico possui a competência de coordenar o tempo/espaço da Formação Contínua que acontece na escola, com a finalidade de que as atividades pedagógicas sejam levadas à reflexão pelos docentes. Todavia essa não é uma ação isenta de neutralidade, ela é permeada pelos projetos existentes, no coletivo ou no individual, resistência e adesão. Esses elementos são necessários para que a formação se constitua como um movimento indetermindado pelos envolvidos no processo (DOMINGUES, 2013).

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

Nesse sentido, no trabalho com as crianças pequenas encontramos elementos únicos que o compõem: o contexto social das famílias, conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e os cuidados que os envolvem. Dessa maneira, o Coordenador Pedagógico tem o papel de garantir

a organização das ações, a fim de que elas observem o princípio educacional que a legislação estabelece (SAITTA, 1998).

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

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

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

Sendo assim, esclarece-se como deve ser a proposta pedagógica das Unidades Escolares de

Educação Infantil. No artigo 3º do mesmo documento, encontra-se a definição de currículo para a Educação Infantil como:

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

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

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

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

Pesquisas sobre o desenvolvimento humano, formação da personalidade, construção da inteligência e aprendizagens nos primeiros anos de vida apontam para a importância e a necessidade do trabalho educacional nesta faixa etária. Da mesma forma, as pesquisas sobre produção das culturas infantis, história da infância

brasileira e pedagogia da infância, realizadas nos últimos anos, demonstram a amplitude e a complexidade desse conhecimento (BRASIL, 2006, p. 7).

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

O cotidiano dessas unidades, como contextos de vivência, aprendizagem e desenvolvimento, requer a organização de diversos aspectos: os tempos de realização das atividades (ocasião, frequência, duração), os espaços em que essas atividades transcorrem [...] os materiais disponíveis e, em especial, as maneiras de o professor exercer seu papel (organizando o ambiente, ouvindo as crianças, respondendo-lhes de determinada maneira, oferecendo-lhes materiais, sugestões, apoio emocional, ou promovendo condições para a ocorrência de valiosas interações e brincadeiras criadas pelas crianças etc.). Tal organização necessita seguir alguns princípios e condições apresentados pelas Diretrizes (OLIVEIRA; CRUZ, 2010, p. 4).

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

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

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

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

O profissional que atua na Educação Infantil constrói seus conhecimentos profissionais também no movimento constante de Formação Contínua

dentro da escola, a partir de um processo reflexivo sobre as práticas cotidianas na construção de uma proposta de trabalho que considere as especificidades desta etapa.

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

Sendo assim, compreendemos que um Centro de Educação Infantil em que o Coordenador Pedagógico potencializa os espaços/tempos, a organização escolar, a reflexão sobre as práticas pedagógicas, em que propõe, acompanha e indaga efetivamente o trabalho, terá maior êxito na proposta da educação infantil, bem como no desenvolvimento das crianças e na oferta de uma educação que se comprometa com a formação de um sujeito crítico e com a Formação Contínua de seus profissionais.

3.1 A pesquisa e seu contorno metodológico

Para realizarmos um diálogo e estudo com Coordenadores Pedagógicos que atuam na Educação Infantil, optamos pela abordagem de cunho qualitativo, por ela exprimir a complexidade da realidade educacional, permitindo, portanto, situar “[...] o universo dos

significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes [...]” (MINAYO, 2011, p. 21).

Recorremos ao grupo focal como um instrumento de pesquisa de campo, contudo a sua realização em virtude das circunstâncias de pandemia nacional do Covid-19,² ocorreu no formato *on-line*, por meio de plataforma virtual. Como diretrizes para utilização do grupo focal, referenciamos os estudos de Gatti (2012), Kind (2004) e Carlini-Cotrim (1996).

Aplicamos o Grupo Focal, no ano de 2020, por meio de uma reunião remota pela plataforma Google Meet, respeitando-se os protocolos éticos, conforme pressupõe as normativas brasileiras. Participaram do encontro virtual cinco coordenadores pedagógicos³ atuantes no município de Serra,⁴ Espírito Santo, pertencentes

² A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves.

³ O profissional que aqui é denominado Coordenador Pedagógico assume no município de Serra/ES a nomenclatura de Professor em Assessoramento Pedagógico.

⁴ Nos últimos anos, o município de Serra tem se constituído como a principal frente de expansão econômica e populacional da Região Metropolitana da Grande Vitória, concentrando o maior parque industrial metropolitano e estadual. Também passou por um intenso processo migratório que desencadeou um aumento populacional a partir da década de 1970, quando o número de habitantes saltou de 17.286 para 330.874 em 2000, para 407.448 em 2006, para 409.267 em 2010, chegando a 2018 com 508.598 habitantes,

ao quadro estatutário do magistério. O encontro durou quatro horas e buscou lançar uma escuta sensível a esses profissionais.

Dessa forma, realizamos o grupo focal *on-line* e, após a transcrição e leitura dos dados, começamos o processo para a sua organização e análise de dados (BARDIN, 2011). Identificamos os temas mais recorrentes nas falas dos depoentes, sendo possível organizar as seguintes categorias de discussão:

a) A Coordenação Pedagógica, conjunturas e os desafios formativos na instituição escolar de educação infantil

b) Contribuições para a formação contínua do coordenador pedagógico

As análises das falas do grupo focal foram realizadas considerando todo o grupo, evitando-se priorizar indivíduos ou uma opinião, para que “[...] nem os indivíduos, nem o grupo como um todo se constituam unidade de análise separável [...]” (GATTI, 2012, p. 49).

Para a preservação da identidade dos participantes, situamos os Coordenadores Pedagógicos com números de identificação. Nas seções a seguir, apresentamos os principais

conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/serra/panorama>. Acesso em: 02 de março de 2020).

registros e reflexões com base na discussão teórica e diálogo com as falas dos Coordenadores Pedagógicos participantes.

3.2 A coordenação pedagógica, conjunturas e os desafios formativos na instituição escolar de educação infantil

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

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

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

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

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

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

Entendemos, ainda, que o desenvolvimento profissional do Coordenador é constituído durante a sua caminhada profissional, acadêmica, com as histórias de vida, experiências, em grupo, em sociedade e saberes produzidos no contexto escolar. Nesse sentido, identificamos que parte dos

Coordenadores Pedagógicos participantes entendem que a construção da sua atividade profissional é fruto de um percurso formativo que perpassa da formação inicial até a produção de práticas profissionais no contexto da escola. Com esse cenário, o depoimento descrito a seguir destaca que

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

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

E o que eu percebo dos pedagogos, nós temos aí duas... eu posso separar em dois blocos: nós temos os profissionais efetivos, que já atuam dentro da rede e conhecem a legislação ou deveriam conhecer. Mas a experiência que eu tive com os efetivos é que eles conhecem realmente a legislação da Serra, então eles já chegam e tocam o barco, no sentido de organização de formação continuada, que aí eu quero falar depois, porque são dois movimentos na Serra, nas suas atribuições. Quem chega bem recente, eu já tive

experiências de ter pedagogo que diz ter experiência em atuar em outra rede e os que chegaram na escola também contratados que era o primeiro ano de atuação, então esses sofrem muito. Porque eles chegam e não dão conta de absorver realmente tudo que está acontecendo ali naquele momento. Mas a gente entende que é um processo formativo mesmo esse contato com a prática (Coordenador 03).

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

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

A afirmativa do Participante 01, leva-nos a refletir sobre como o Coordenador pode ser um potencial articulador e orientar processos de organização pedagógica coletiva que considerem melhorias para os processos de ensino aprendizagem de sua equipe docente. Nessa

perspectiva, ressaltamos a relevância desse profissional na instituição escolar, como afirma Libâneo (2004, p. 24):

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

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

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

Outro aspecto mencionado por um dos respondentes que atua como Coordenador Pedagógico são os processos de comunicação e relacionamento interpessoal com a sua equipe. Nas palavras do Coordenador 02, o trabalho pedagógico e administrativo ao ser estabelecido

com sua equipe pode ser ampliado, ou apresentar dificuldades, a depender do contexto dos relacionamentos estabelecidos. Desse modo, o depoente afirma:

[...] eu conseguia trabalhar muito bem com aquele grupo de profissionais, porque a gente tinha já essa relação construída. Então eu acho que no nosso caso é muito importante ter uma relação com o CTA⁵, porque o CTA que vai fazer todas essas articulações que vocês trazem, dos turnos da escola, ações mesmo para além da sala de aula, a gente demanda do CTA ou para qualificar o que acontece na sala de aula com recursos, com tudo isso. Mas se eu não construo uma relação de trabalho bacana com o professor, aí o meu trabalho está todo comprometido (Coordenador 02).

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

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

Compreendemos também, com base nas falas dos Coordenadores Pedagógicos, que a realidade

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

escolar é carregada de uma diversidade de demandas e que isso, às vezes, depõe como um ponto de fragilidade nessa função profissional. Como afirma o Coordenador 03:

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

Sobre essas questões, em diálogo com Placco (2010), entendemos que é preciso dar uma atenção cuidadosa à forma como são organizadas as demandas diárias desse profissional, uma vez que, quando desordenadas, podem não contribuir para avanços no trabalho pedagógico e dinâmica de suas atividades na escola. Por isso, é importante lembrar que:

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

Outro aspecto que identificamos é que parte do Coordenadores que responderam às questões direcionadas durante o grupo focal, aponta a

experiência na função como um fator potencial para a condução do processo de articulação dentro das Unidades Escolares. Desse modo, um dos participantes afirma:

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

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

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

equipe, que deem oportunidade para a construção do conhecimento, considerando as especificidades e potencialidades da criança.

O Coordenador Pedagógico que atua na Educação Infantil, necessita, portanto, de sólidos processos de Formação Contínua que lhe favoreça pensar e analisar o seu ambiente de trabalho, bem como os saberes que mobiliza nas suas práticas profissionais. Esse processo, como dialoga Placco e Silva (2000, p. 27), precisa ser

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Mas fica muito difícil quando a gente tem um profissional que precisa se ocupar ali também das coisas que são mais urgentes, obviamente a entrada e a saída são emergências, o recreio, o intervalo são emergências, o menino machucou isso é emergência, isso tudo vai passar na frente do planejamento e vai passar na frente da formação, sem dúvida nenhuma. A questão da formação na escola é uma coisa que a gente não tem

muito para onde correr, eu acho que a gente precisa começar, a gente pensando enquanto na Secretaria de Educação, a gente enquanto profissional precisa cobrar e a Secretaria lidar com a formação de forma mais sistemática mesmo (Coordenador 02).

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

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

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

a) importâncias – atividades previstas no Projeto Político-Pedagógico da escola, tendo em vista a atender

as metas a longo, médio e curto prazo. Para os projetos que visam a mudar a situação presente;

b) rotina – direcionam-se para o funcionamento do cotidiano, para as normas reguladoras do processo de decisão, para a manutenção de procedimentos e de recursos de trabalho;

c) urgências – referem-se a atividades decorrentes da dinâmica da escola e de necessidades emergentes, assim as urgências direcionam-se a atender aos problemas-situações que não são previstos pelo processo de decisão ação;

d) pausa – destinam-se ao atendimento das necessidades individuais do sujeito, como descanso, férias, ações descomprometidas com os resultados. São os compromissos com a humanização do trabalho (PLACCO, 2004, p. 48-49).

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

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

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

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

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

No que se refere à Formação Contínua do Coordenador Pedagógico, os participantes desta pesquisa avaliam a necessidade de serem protagonistas nesse processo, uma vez que conhecem

as suas reais dificuldades e potencialidades, conforme relata o Coordenador 04:

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

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

Na verdade, essa formação na escola é riquíssima, gente, se você pega mesmo a organização dela, ela é muito rica para esse estudo dentro da escola, um estudo que vem da escola. Mas ele mal administrado, porque até mesmo quem está na coordenação do CDFN, não dialoga com a gerência de formação, vocês entenderam? Um é coordenado pela Comissão de Desenvolvimento Funcional, um é coordenado pela gerência de formação. E assim, é de um potencial tão grande esse estudo realizado na escola e a gente assiste assim, uma escola faz um estudo só com os efetivos, os contratados vão embora, outra escola faz um estudo com todo mundo, não só os efetivos, todo mundo tem que participar (Coordenador 03).

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

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

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

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

3.3 Contribuições para a formação contínua do coordenador pedagógico

Durante a realização da pesquisa com os Coordenadores Pedagógicos identificamos que em muitos momentos os depoimentos destacaram a potencialidade de trabalhos relacionados à Formação Contínua do Coordenador Pedagógico que atua na unidade escolar de educação infantil. Nesse contexto, entendemos ser importante sintetizar o diálogo desenvolvido por meio do grupo focal, apresentando suas principais possibilidades:

- Formação Contínua para os coordenadores pedagógicos sem experiência;

- Formação Contínua que nasça do coletivo, das demandas dos próprios coordenadores;
- Formação Contínua que seja ressignificada a partir da escola.

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

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

Ao analisarmos sobre o tema Formação Contínua para os Coordenadores Pedagógicos com os participantes, dialogamos sobre os processos vivenciados por esses profissionais, partindo dos seguintes questionamentos: Que ações formativas podem ser consideradas no fortalecimento de processos de Formação Contínua do Coordenador Pedagógico?

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

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

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

Os Coordenadores Pedagógicos participantes destacam a necessidade desse profissional estudar e recorrer às teorias durante toda a sua vida profissional. Essa necessidade se relaciona ao que destaca Libâneo (2004), ao identificar o Coordenador Pedagógico como um intelectual que irá desencadear processos de transformação, a partir de sua ação, em realidades educacionais.

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

[...] a formação seja pensada a partir da escola, eu acho que isso é fundamental. Mas tô aqui pensando também no coletivo de pedagogos e talvez para esse coletivo de pedagogos seja relevante também para além da formação da escola ter esse outro momento de formação, que a gente tem movimentos diferentes, que é aquele da escola e aquele que o profissional sai também para poder fazer um diálogo pra fora. Então eu penso que esse movimento pro pedagogo é fundamental e que quando a Secretaria de Educação promove formação para pedagogo, dessa que

tira o pedagogo da escola e leva lá para a Secretaria também não pode abrir mão dessa questão de que ela precisa ouvir [...] a questão da escuta sensível, é fundamental você ouvir o que aquelas pessoas demandam, até porque senão a formação não tem sentido nenhum. Formação tem que ser... aquilo tem que tocar a gente, tem que mobilizar a gente, tem que envolver, então não pode ser algo totalmente de cima para baixo. Mas eu acho que é possível sim com um pouco de sensibilidade, assumindo também uma perspectiva teórico-metodológica de cunho crítico (Coordenador 04).

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

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

Os Coordenadores Pedagógicos participantes indicam que o processo de Formação Contínua

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

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

Outro aspecto que identificamos no diálogo com os participantes da pesquisa é que a Formação Contínua para os Coordenadores Pedagógicos necessita garantir aspectos que possibilitem a constituição identitária dos participantes, ao mesmo tempo em que o processo conduza ao planejamento da ação formativa, ao desenvolvimento curricular, às mudanças que esperam alcançar, considerando conhecimento didático e pedagógico. Durante o Grupo Focal, os Coordenadores Pedagógicos participantes enfatizaram a importância de se pensar a Formação Contínua direcionada para eles sempre partindo de suas realidades e vivências. Nas palavras do Coordenador 02:

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

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

- a) orientações a respeito da rotina na Educação Infantil;
- b) orientações sobre a elaboração do plano de ensino;
- c) orientação sobre o planejamento com os professores;
- d) auxílio com a organização de hora atividade extracurricular (almoço e janta);

e) indicação de bibliografia específica da Educação Infantil do município, por meio de um CD.

Nesse sentido, ressaltamos a necessidade de as ações formativas voltadas para o Coordenador Pedagógico, além de propiciarem a aproximação com as rotinas de suas demandas profissionais, ancorarem espaços para o estudo e discussão sobre a sua atividade profissional e compartilhamento de experiências. Sobre isso, os Coordenadores Pedagógicos reconhecem a importância e a complexidade que os envolve e fazem menção da importância das ações formativas que a Secretaria de Educação promove para eles. Desse modo, nas palavras do Coordenador participante:

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

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

Em síntese, as indagações expostas pelos Coordenadores Pedagógicos reforçam a necessidade da reflexão sobre as práticas pedagógicas no

contexto da escola, o que poderia ser impulsionado em um processo de Formação Contínua que oportunizasse aos profissionais refletirem, crítica e coletivamente, sobre tais aspectos.

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

Nossas reflexões acerca das questões postas partem do diálogo com os estudos sobre o tema e os apontamentos dos Coordenadores Pedagógicos sobre as demandas por eles identificadas no processo de construção da Formação Contínua que tem sido desenvolvida no seu contexto de atuação.

3.4 proposta de formação contínua e o coordenador pedagógico

Com base na discussão teórica e análise das falas dos Coordenadores Pedagógicos, participantes com quem dialogamos neste estudo, sistematizamos uma proposta com possibilidades para a Formação Contínua desses profissionais, de modo ilustrar algumas formulações nesse sentido.

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

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

As possibilidades aqui apontadas consideram o contexto dos Coordenadores Pedagógicos, o cenário da pesquisa de campo, e a historicidade do cargo. Consideram também os desafios apontados, as necessidades formativas e as contribuições do referencial teórico que sustenta o papel potencializador da Formação Contínua na profissionalidade dos Coordenadores Pedagógicos.

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

Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena (BRASIL, 2013, p. 18).

A proposta aqui apresentada relaciona-se, como uma possibilidade sugerida à Rede de Ensino pública participante em nossa pesquisa, principalmente na elaboração dos planos de Formação Contínua para os Coordenadores Pedagógicos, com o objetivo de colaborar para uma educação de qualidade, que contribua decisivamente para a construção de uma sociedade mais justa e que oportuniza melhores

condições formativas para a ação profissional do Coordenador Pedagógico.

Sobre as concepções orientadoras, para a sua melhor apresentação, organizamos esse conteúdo em quatro tópicos:

a) Pressupostos – fundamentos básicos sugeridos à Formação Contínua do Coordenador Pedagógico;

b) Cenários formativos – conhecimentos que poderão ser tematizados na Formação Contínua dos Coordenadores Pedagógicos;

c) Organização – aspectos relacionados à orientação na construção dos planos e projetos de Formação Contínua.

d) Avaliação – possibilidades para o acompanhamento dos processos formativos.

PRESSUPOSTOS

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

Conforme as necessidades de aprofundamento teórico, o grupo começará a decidir os temas sobre os quais se debruçará e que pretende ampliar análises e reflexões durante o

processo de formação. Desse modo, é importante que, antes da seleção do conteúdo a ser ministrado na Formação Contínua do Coordenador Pedagógico que atua na Educação Infantil, a Secretaria de Educação, em sua Gerência de Educação Infantil, em coparticipação com os Coordenadores Pedagógicos, considerem:

a) a Formação Contínua como processo a ser desenvolvido e que possua: objetivos, intenções e finalidades bem definidos;

b) que o processo que envolve a Formação Contínua deve estar relacionado ao contexto e ao desenvolvimento integral dos Coordenadores Pedagógicos;

c) os aspectos pessoais, sociais e históricos dos Coordenadores Pedagógicos que serão envolvidos na Formação Contínua;

d) os contextos e condições de trabalho, além de constituírem o espaço da Formação Contínua como o de construção da identidade profissional desse Coordenador Pedagógico;

e) a Formação Contínua como estudo, pesquisa e desenvolvimento, além da oportunização do processo de reflexão e avaliação das práticas profissionais do Coordenador Pedagógico.

CENÁRIOS FORMATIVOS

Entendemos que os esforços dos profissionais para com seus processos formativos vinculam-se a

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

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

a) LEGISLAÇÃO

- O direito à educação e a sua historicidade no município.

- Os objetivos e os fins da educação no âmbito nacional e municipal.

- As políticas educacionais do município.

- Organização, funcionamento e a estrutura da Rede Municipal de Educação Infantil.

b) GESTÃO ESCOLAR

- Concepção de gestão democrática e a sua historicidade no município.

- Contribuição e função da equipe gestora dentro das Unidades Escolares.

- A contribuição dos relacionamentos interpessoais para o sucesso do projeto de ensino no âmbito escolar.

- Construção e aplicação dos Projetos Político-Pedagógicos dentro dos Centros de Educação Infantil do município.

c) COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

- A identidade profissional, as funções e atribuições do Coordenador Pedagógico que exerce a função na Rede Municipal.

- A historicidade dos Coordenadores Pedagógicos na esfera nacional e municipal.

- A Coordenação Pedagógica e suas especificidades na organização do trabalho pedagógico.

- O Coordenador Pedagógico na Formação Contínua dos docentes, responsabilidades e desafios.

- O Coordenador Pedagógico na gestão dos processos pedagógicos como articulador em reuniões de estudo e pedagógicas.

- O Coordenador Pedagógico como mediador entre o docente e o trabalho docente, que acompanhará a elaboração, a execução e a avaliação do seu trabalho durante todo o processo.

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

d) CONHECIMENTOS SOBRE A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

- Concepção de criança, infância e de professor na educação infantil.

- Historicidade da escolarização da Educação Infantil no município.

- Características e concepções que norteiam a Educação Infantil no município.

- A legislação, regulamentações e as diretrizes que regem a Educação Infantil em nível nacional, estadual e municipal.

ORGANIZAÇÃO

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

- A construção coletiva do projeto de Formação Contínua, considerando as necessidades formativas do grupo no ano letivo.

- O compromisso com a Formação Contínua por parte dos profissionais que atuam na Secretaria de Educação.

- Acompanhamento e devolutivas das práticas dos Coordenadores Pedagógicos, com o suporte necessário para que o trabalho pedagógico aconteça com sucesso dentro dos espaços escolares.

- Estabelecer a periodicidade, regularidade, local adequado, assim como definir coletivamente as sequências das ações contidas na proposta formativa.

- Definir procedimentos metodológicos de trabalho, tais como grupos de estudo por interesses específicos, e estratégias que permitam a identificação de necessidades formativas, a troca de experiências e a reflexão partilhada sobre as práticas vivenciadas na escola.

AVALIAÇÃO

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O coordenador pedagógico tem sido tema de vários estudos na atualidade e essa produção tem indicado a relevância do trabalho da coordenação pedagógica no contexto escolar, conforme também identificado por Macedo (2016). Entretanto, sobre a discussão acerca da formação contínua do Coordenador Pedagógico, verificamos que o assunto ainda é uma seara a ser explorada nas discussões da área educacional. Considerando a análise das recentes pesquisas sobre o assunto, observamos que a formação contínua para o Coordenador Pedagógico pode referenciar duas principais questões: I) a construção de sua identidade de formador dentro do seu ambiente de trabalho; II) a assunção de seu papel de articulador nas atividades pedagógicas planejadas na escola.

Diante das questões aprofundadas neste livro, à luz dos referenciais teóricos assumidos, a formação contínua para coordenadores pedagógicos para ser emancipadora é preciso possibilitar a reflexão crítica sobre as suas atividades e as práticas profissionais, apoiada em conhecimentos do campo da Pedagogia e da área de Didática, o que também implica em processos compartilhados e coletivos, de modo a rejeitar-se a posição de técnico e assumir-se a de um

profissional crítico-reflexivo, no sentido cunhado por Nóvoa (2002).

Nesse sentido, os processos de formação contínua para o Coordenador da Educação Infantil, não podem ser ancorados na reprodução, mas devem tomar as necessidades da instituição de educação infantil, a escola, como ponto de partida para o fortalecimento do desenvolvimento desses profissionais, de forma crítica e reflexiva, de modo a colaborar para os enfrentamentos e para a superação dos dilemas vividos nesse contexto.

Nessa perspectiva, as lições do percurso deste livro, sobretudo com relação aos processos formativos para Coordenadores Pedagógicos, podem demonstrar que essas ações:

- constituem um espaço importante, que colaboram para que os Coordenadores Pedagógicos possam exercer a sua função instaurando processos reflexivos sobre todas as ações da escola, com vistas à produção de transformações cotidianas;

- compõem um grupo de atividades formativas em que os Coordenadores Pedagógicos podem estudar, pesquisar e refletir de forma crítico-colaborativa, além de ser um espaço em que podem compartilhar e partilhar as práticas do processo pedagógico de forma coletiva.

- contribuem para a compreensão sobre o papel de formador de professores no âmbito das instituições de educação infantil.

Esses aspectos relacionam-se a algumas dificuldades e necessidades que identificamos com a pesquisa realizada com o Coordenadores Pedagógicos participantes, dentre elas: que a formação contínua seja direcionada para as especificidades desse profissional, sendo indispensável uma reflexão crítica sobre elas; o estabelecimento de espaços e tempos para os processos de formação contínua, tomando a escola como ponto de partida.

Nessa direção, faz-se necessário desenvolver propostas formativas multidimensionais (que considerem as dimensões da práxis do Coordenador Pedagógico, da legislação educacional vigente e do projeto político pedagógico da escola), favorecendo oportunidades de: compartilhar os saberes dos participantes; mapear suas necessidades formativas; considerar as relações interpessoais; estabelecer vínculos entre formador e participantes, favorecendo intervenções, diálogo sobre as suas práticas, bem como a partilha de dificuldades e expectativas; possibilitar a reflexão na, sobre e pela ação; possibilitar aprofundamentos teóricos que propiciem ao fazer pedagógico desenvolver a constituição identitária; fomentar o trabalho coletivo; registrar o processo formativo; contribuir para a autoavaliação; desenvolver estratégias para avaliar e acompanhar os participantes durante a formação.

A essas considerações-sínteses acrescentamos que a construção de conhecimentos para o exercício da Coordenação Pedagógica se faz na formação inicial em Pedagogia, mas também no diálogo constante, na produção de processos de formação contínua, que possibilitem aos coordenadores pedagógicos reconhecerem a importância da gestão integrada, com a participação de todos, bem como refletir criticamente sobre os aspectos dissonantes em sua práxis, e a construir possíveis ações em favor da construção da sua identidade profissional e para o coletivo da escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L. **Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo: possibilidades de construção de uma prática inclusiva.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família.** Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BARBOSA, M. C. S. **Pedagogia da infância.** In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F (org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2016.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006. 240p.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira (org.). **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para a construção de orientações curriculares para a educação infantil.** Brasília: MEC, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

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

BRASIL. **Lei 9.394/1996 (Lei Ordinária) de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 23 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial de 23 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 02 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº5692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. MEC. Ensino de 1º e 2º grau. Brasília, 1971.

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

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

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

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

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

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

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

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) –

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

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

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

FARIA, A. L. G. de. Políticas de regulação: pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação & Sociedade**, v. 16, n. 92, p. 1013-1038, Campinas, out. 2005.

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

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

FRANCO, M. A. S.; NOGUEIRA, C. L. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, RBEP-INEP, v. 97, 2016.

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

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

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

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

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

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

HORTA, M. H. M. da C. **A abordagem à escrita na educação pré-escolar: que realidade?** Penafiel: Editorial Novembro. São Paulo. 2007.

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

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

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

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

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

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

KULHMANN JUNIOR, M. **As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições**

internacionais, 1862-1922. Bragança Paulista: Edusf, 2001.

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

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, M. S. L. Qual o lugar da didática no trabalho do professor. **Revista Eletrônica Pesquisaeduc**, v.3, n.5, jan-jun. 2011.

LIMA, M. S. L.; GONÇALVES, H. H. A práxis docente no desempenho das atividades do professor formador. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9. ENCONTRO BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009.

MACEDO, S. R. B. de. Coordenação pedagógica: conceito e histórico. In: FRANCO, M. A. S.; CAMPOS, E. F. E. (orgs.). **A coordenação do**

trabalho pedagógico na escola: processos e práticas. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016. p. 33-47.

MALVERDES, C. Z.; AROEIRA, K. P. Concepções sobre o pedagogo e sua atuação na coordenação pedagógica. *In:* SILVA, Itamar Mendes et al. (orgs). **Práticas de coordenação pedagógica na escola pública.** Curitiba: Appris, 2017.

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

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

MORENO, L. G. Organização do Trabalho Pedagógico na Instituição de Educação Infantil. *In:* PASCHOAL, J. D. (org.). **Trabalho pedagógico na educação infantil.** Londrina: Humanidades, 2007, p. 54-62.

NÓVOA, A. A. formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. *In:* NÓVOA, A. A. (org.). **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

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

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

OLIVEIRA, Z. de M. R.; CRUZ, I. V. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais** Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>. Acesso em: 21 mar. de 2019.

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

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

PEREIRA, R.; PLACCO, V. M. N. de S. Mapear os conhecimentos prévios e as necessidades formativas. *In*: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (org). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Edições Loyola, 2018.

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

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v. 3, set. 1997.

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

PIRES, D. F. V. G. **A capacitação de professores para trabalhar com crianças pequenas**. Dissertação, Centro Universitário de Brasília, 2005.

PLACCO, V. M. N. de S. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? *In*: PLACCO, V. M. de S.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2004.

PLACCO, V. M. N. de S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. *In*: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. O coordenador Pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n.147, p. 754-771 set./dez. 2011.

PLACCO, V. M. N. S; SILVA, S. H. S. A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas. *In*: BRUNO, E. B.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000. p.25-32.

PLACCO, V.M.N.S.; SOUZA, V.L.T. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

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

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

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

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

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

SANTOS, L. M. C. dos. **O Coordenador pedagógico da educação infantil na perspectiva de seus professores**. 2017. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

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

SHIESSL, M. O. **Gestão da educação infantil e a coordenação pedagógica: diretrizes para a**

formação continuada do Coordenador Pedagógico. 2017. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Fronteira do Sul, 2017.

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

SILVA, I. de O. e. Educação infantil no coração da cidade. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, M. B. T. M. da S. Programa de formação desenvolvido em Venda Nova do Imigrante na perspectiva das coordenadoras pedagógicas de educação infantil. 2016. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

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

VALE, I. C. de O. do. Educação Infantil: um olhar para a inserção. In: COUTINHO, S. C.; DAY, G.; VERENA, W. **Práticas pedagógicas na educação infantil: diálogos a partir da formação profissional.** São Leopoldo: Oikos; Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

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

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

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

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

Esta produção focaliza reflexões sobre os processos de formação continuada para os profissionais que atuam na área da coordenação pedagógica, entendendo que o Coordenador Pedagógico tem um importante papel de articulador e integrador dos processos educativos que se constroem no interior da escola.

A atividade desse profissional pode colaborar de maneira significativa para que se favoreça ao desenvolvimento da aprendizagem, do conhecimento, do trabalho coletivo e interdisciplinar, da gestão democrática e da cidadania, na perspectiva de uma escola e sociedade cada vez mais inclusiva.

Neste sentido, a produção deste livro tem como foco oferecer subsídios para a formulação de ações voltadas para a formação contínua do Coordenador Pedagógico, identificando cenários do contexto de trabalho da sua função e reconhecendo o seu papel na escola e na criação de espaços de interlocução entre os seus diferentes segmentos.

