

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
CÂMPUS FREDERICO WESTPHALEN
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TATIANE PINTO MARQUES

**IDENTIDADE DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
ESTUDO DE UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA REGIÃO DAS MISSÕES
DO RS**

**FREDERICO WESTPHALEN
2021**

TATIANE PINTO MARQUES

IDENTIDADE DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
ESTUDO DE UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA REGIÃO DAS MISSÕES DO
RS

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Campus Frederico Westphalen, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Arnaldo Nogaro

FREDERICO WESTPHALEN
2021

IDENTIFICAÇÃO

1.1 Instituição de Ensino/Unidade

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

Câmpus Frederico Westphalen.

Rua Assis Brasil, 709 – Bairro Itapagé – 98400-000 – Frederico Westphalen – RS.

1.2 Direção do Campus

Diretora Geral: Profa. Dra. Silvia Regina Canan

Diretora Acadêmica: Profa. Dra. Elisabete Cerutti

Diretor Administrativo: Ezequiel Albarello

1.3 Departamento/Curso

Departamento de Ciências Humanas - Curso de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação – coordenadora Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco.

1.4 Linha de Pesquisa

Formação de Professores e Práticas Educativas

1.5 Orientador

Prof. Dr. Arnaldo Nogaro

1.6 Orientanda

Tatiane Pinto Marques

1.7 Temática

Coordenação Pedagógica na Educação Infantil.

Tatiane Pinto Marques

Identidade do coordenador pedagógico da Educação Infantil: estudo de uma rede municipal de ensino da região das missões do RS

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Campus de Frederico Westphalen, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Arnaldo Nogaro

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Arnaldo Nogaro – Orientador
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI

Profa. Dra. Jaqueline Moll
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI

Profa. Dra. Maria Silvia Cristofoli
Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Frederico Westphalen
2021

“Não existem sonhos impossíveis para quem
carrega no coração uma força de vontade
imensa”

AGRADECIMENTOS

Sempre sonhei com o Mestrado, estava como meta na minha vida profissional. Não tinha ideia de como seria o processo, quando pensava em cursar um mestrado, me vinha a realização de um sonho e que um dia iria realizar, assim como todas as minhas metas e objetivos traçados. Sou apaixonada pela educação, tenho esperança de que a educação seja mais valorizada e reconhecida como uma “arma poderosa que pode mudar o mundo”. Segundo Paulo Freire: “É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...” Foi isso que fiz, fui atrás do meu sonho e busquei esperançar. Sendo assim, gostaria de agradecer a algumas pessoas que me acompanharam e foram fundamentais para concretização deste sonho. Expresso, através de palavras sinceras, minha eterna gratidão e reconhecimento por cada pessoa mencionada aqui.

Presto agradecimento desta dissertação de mestrado primeiramente a DEUS que me deu a vida, cuidou da minha saúde física e mental e me proporcionou a capacidade de conseguir realizar toda esta caminhada. Nossa Senhora Aparecida e os anjos de luz que estiveram me iluminando e me abençoando a cada passo.

Ao Meu amor Cristiano Dal Ri que é meu grande incentivador, uma luz que me ilumina em todos os momentos, que cuida com muito zelo e paciência de mim e das nossas filhas, Vitória e Helena, que acompanhou toda minha trajetória de elaboração da dissertação e das aulas. Sinto-me segura sempre que penso no bom exemplo que dá. Fui abençoada com o melhor marido, o melhor pai que nossas filhas poderiam ter, o homem mais honrado e generoso que existe. Sinto orgulho de você e da nossa união.

Agradeço a mim, que nunca desisti deste sonho e que mesmo com uma filha de 6 anos e outra de 14 dias, num período puerperal em que experimentamos modificações físicas e psíquicas eu nunca desisti. Passei por momentos delicados, mas nunca deixei de me vitimizar por isso, tenho orgulho do quanto cresci durante este processo e do quanto minha persistência me fez chegar até aqui. Eu sei de todos os obstáculos que passei, por isso sinto orgulho de mim e digo: conquistei mais um sonho, acreditei e esperancei!

Agradeço aos meus pais José Valdir e Dalvani, que estiveram ao meu lado em todas as adversidades que surgiram no meio do caminho, principalmente no cuidado extra com minhas filhas. Eles preparam meu caminho, desde que nasci, eles sempre me motivaram a nunca desistir e correr atrás dos meus objetivos. Desde pequena tive amor, carinho, dedicação e muito esforço para conseguir o que almejávamos. Agradeço a vocês, como agradeço a vida que me deram, e por serem os melhores pais do mundo.

Aos meus irmãos, trago aqui meu reconhecimento de todo amor e carinho que possuem comigo. Sempre que precisei pude contar com vocês. Aos meus familiares que acreditam e torcem muito por mim.

Agradeço a prof. Dr. Lizandra Andrade Nascimento por me motivar e incentivar a fazer o Mestrado, por acreditar no meu potencial e dizer: Vamos lá, você vai dar conta. Aproveita esta oportunidade. Sabemos que as oportunidades aparecem, mas temos que ser espertos para saber que nem sempre elas vão estar disponíveis o tempo todo. Lizandra, você fez parte deste sonho, desta ousadia!

Agradeço ao meu orientador Dr. Arnaldo Nogaro pelo acolhimento, pela orientação exemplar, por toda a paciência, empenho e sentido prático com que sempre me orientou nessa dissertação. Um ser humano incrível, que esteve comigo sempre que precisei ou que ele achou necessário, se colocando disponível para sanar dúvidas e auxiliar com ideias, com atendimentos imediatos. Muitas vezes, deixou seu descanso de lado para me atender. Gratidão, pelo incentivo e pela dedicação do seu escasso tempo. Gratidão, pela sua grande contribuição para o meu crescimento como investigadora. Gratidão por me manter calma, tranquila mesmo quando estava desabando. Muito obrigada por me ter corrigido quando necessário sem nunca me desmotivar.

Aos membros da banca examinadora, Prof.^a Dra. Jaqueline Moll e Prof.^a Dra. Maria Silvia Cristofoli, que tão gentilmente aceitaram participar e colaborar com esta dissertação. De uma forma educada souberam realizar todos os apontamentos. Vocês foram escolhidas justamente para qualificar meu trabalho com olhar de profissionais competentes, sérias e admiráveis. São duas educadoras referencias e exemplares.

Agradeço a SEMEDE, aos docentes, as Coordenadora Pedagógicas e diretoras do município *lócus* da pesquisa, por confiarem no meu trabalho e aceitarem ter participado desta pesquisa. Vocês foram peças fundamentais para a riqueza de conteúdo desta dissertação.

Aos professores do PPGDU pelos ensinamentos que transcenderam os limites da universidade. Por toda paciência e compreensão no momento pandêmico que vivenciamos, souberam se reinventar e seguir um trabalho sério e de qualidade. A Coordenadora do curso de

pós-graduação Mestrado e Doutora em Educação Prof.^a Dra. Luci Mary Duso Pacheco que sempre esteve disposta para atender as dúvidas e esclarecimentos. Parabéns a Universidade, carrego com orgulho de ter feito meu Mestrado com toda esta equipe qualificada e comprometidas que compõem o quadro de docentes.

Aos colegas que dividimos momentos de tensão, alegrias e muitos desabafos.

Estendo a gratidão pela universidade UERGS de estar me acolhendo e abrindo oportunidades de aprendizados e experiências. Graças a estas oportunidades tive e estou tendo o privilégio de colocar em prática o que aprendi durante o mestrado. Obrigada pela credibilidade e por confiarem no meu potencial.

“A **gratidão** sempre custou um alto preço. **Gratidão** é um coração cheio de boas lembranças. A **gratidão** transforma os pequenos gestos em grandes memórias”.

RESUMO

O estudo sistematiza a investigação realizada como dissertação do Mestrado em Educação, dentro da linha de pesquisa Formação de professores, saberes e práticas educativas, cuja temática central diz respeito à “Identidade do coordenador pedagógico (CP) da Educação Infantil: estudo de uma rede municipal de ensino da região das missões do RS.” Para a realização do estudo partiu-se dos seguintes questionamentos: ao se analisar a história da educação e nela o trabalho do CP na Educação Infantil, pode-se identificar a constituição ou afirmação de uma identidade da profissão? Quais são as percepções dos docentes, coordenadores e gestores a respeito do trabalho da Coordenação Pedagógica da Educação Infantil? Como o CP se relaciona e interage com professores e gestores na realização de seu trabalho? Na busca de responder a essas inquietações, procurou-se investigar e compreender quais fatores interferem na constituição ou afirmação da identidade do CP da Educação Infantil frente à sua equipe de trabalho nas escolas pertencentes à Rede Municipal de ensino de uma cidade da Região das Missões do RS; bem como, descrever o percurso histórico do CP e sua atuação com docentes da Educação Infantil; analisar as diferentes percepções dos docentes, coordenadores e diretores a respeito do trabalho da Coordenação Pedagógica da Educação Infantil; e, compreender como o CP realiza o trabalho com os professores dessa etapa da educação. Para a coleta de dados, o instrumento foi entrevista semiestruturada para os CPs e questionário para os demais participantes. A abordagem é de natureza descritiva, bibliográfica e de campo, com análise qualitativa para apresentação dos resultados obtidos. Dessa forma, participaram da pesquisa nove coordenadoras pedagógicas, oito diretoras e dezoito professoras de nove escolas do município *lócus* da pesquisa. A base teórica tem contribuições de Libâneo (2005, 2011, 2013), Paro (2007), Romanelli (2011), Placco, Almeida e Souza (2011 e 2015), Tardif (2014), dentre outros, que discorrem acerca do assunto e que contribuíram para a discussão. Cumpre destacar que o resgate histórico da função da CP permitiu identificar que sua função foi se estruturando sobre uma rotina mais burocrática e instrumental nas múltiplas tarefas, na substituição de professores, na fiscalização do trabalho realizado e nas questões burocráticas das escolas. Porém, atualmente, seu trabalho é visto mais como estratégico, gestor do ambiente, das pessoas e figura pensante, portanto essencial na escola, especialmente como “mediador” da articulação dos processos educativos que ocorrem no campo escolar, partindo, da formação e acompanhamento do planejamento docente, perfazendo o contexto do projeto político-pedagógico e, o mais importante, transformador dialógico das relações entre família e escola. Os resultados sinalizaram que além do trabalho desempenhado com professores, pais, alunos e comunidade escolar, as CPs ainda continuam executando funções burocráticas, associadas ao trabalho com a equipe diretiva. Da mesma forma, verificou-se a necessidade das CPs criarem uma identidade profissional que as reconheça como profissionais da educação com campo específico de atuação, uma vez que exercem importante papel na organização das relações sociais na escola, objetivando não apenas a formação dos professores, mas também ao processo de aprendizagem e formação humana dos alunos.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica. Educação Infantil. Identidade do Coordenador Pedagógico.

ABSTRACT

The study systematizes the research carried out as a Master's Dissertation in Education, within the line of research Teacher training, knowledge and educational practices, whose central theme concerns the “Identity of the pedagogical coordinator (CP) of Early Childhood Education: study of a municipal network of teaching in the region of RS missions.” In order to carry out the study, the following questions were raised: when analyzing the history of education and in it the work of the CP in Early Childhood Education, can one identify the constitution or affirmation of an identity of the profession? What are the perceptions of teachers, coordinators and managers regarding the work of the Pedagogical Coordination of Early Childhood Education? How does the PC relate and interact with teachers and managers in carrying out their work? In an attempt to respond to these concerns, we sought to investigate and understand which factors interfere in the constitution or affirmation of the CP of Early Childhood Education vis-à-vis its work team in schools belonging to the Municipal Education Network of a city in the Missions Region of LOL; as well as describing the historical path of the CP and its performance with teachers of Early Childhood Education; analyze the different perceptions of teachers, coordinators and directors regarding the work of the Pedagogical Coordination of Early Childhood Education; and, understand how the CP performs the work with the teachers of this stage of education. For data collection, the instrument was a semi-structured interview for the PCs and a questionnaire for the other participants. The approach is descriptive, bibliographic and field, with qualitative analysis to present the results obtained. Thus, nine pedagogical coordinators, eight principals and eighteen teachers from nine schools in the municipality where the research took part participated in the research. The theoretical basis has contributions from Libâneo (2005, 2011, 2013), Paro (2007), Romanelli (2011), Placco, Almeida and Souza (2011 and 2015), Tardif (2014), among others, who discuss the subject and who contributed to the discussion. It should be noted that the historical recovery of the function of the CP allowed us to identify that its function was structured on a more bureaucratic and instrumental routine in the multiple tasks, in the substitution of teachers, in the inspection of the work performed and in the bureaucratic issues of the schools. However, nowadays, his work is seen more as strategic, manager of the environment, of people and thinking figure, therefore essential in the school, especially as a “mediator” of the articulation of the educational processes that take place in the school field, starting from the formation and monitoring of the teaching planning, making up the context of the political-pedagogical project and, most importantly, the dialogical transformer of the relations between family and school. The results signaled that in addition to the work performed with teachers, parents, students and the school community, the PCs still continue to perform bureaucratic functions, associated with working with the management team. Likewise, there was a need for PCs to create a professional identity that recognizes them as education professionals with a specific field of activity, since they play an important role in the organization of social relations at school, aiming not only at training teachers, but also to the students' learning and human formation process.

Keywords: Pedagogical Coordination. Child education. Identity of the Pedagogical Coordinator.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Formação inicial das Diretoras.....	81
Gráfico 2 – Tempo de docência das CPs	81
Gráfico 3 – Formação inicial das CPs.....	82
Gráfico 4 – Tempo de docência das professoras.....	82
Gráfico 5 – Formação inicial das professoras	83

LISTA DE SIGLAS

BNC- Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAE	Conselho de Alimentação Escolar
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa (
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CORSAN	Companhia Rio Grandense de Saneamento
CP	Coordenador Pedagógico
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DM	Dissertações de Mestrado
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EMEIS	Escolas Municipais de Educação Infantil
FGTAS	Fundação Gaúcha do Trabalho e Ação Social
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PCP	Professor Coordenador Pedagógico
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RGE	Rio Grande Energia
SAI	Sociedade de Amparo a Infância
SAS	Secretaria de Ação Social
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TD	Teses de Doutorado

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 HISTÓRICO DA CONSTITUIÇÃO DO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO (CP)	23
2.1 Base legal de constituição e amparo à profissão	23
2.2 Campo de ação e possíveis aspectos constituintes da identidade profissional do CP	27
2.3 O pedagógico do coordenador pedagógico	35
2.4 O CP como articulador do político e pedagógico no espaço escolar	39
3 A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ESPAÇO ESCOLAR	44
3.1 Situando o debate a respeito da educação infantil.....	44
3.2 Organização pedagógica, atuação do coordenador e aprendizagem na educação infantil.....	50
3.3 O PPP, o educador e o CP da educação infantil	55
4 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	63
4.1 Opção e concepção de pesquisa	63
4.2 Pressupostos teórico-metodológicos	65
4.3 Desenho metodológico da pesquisa	69
4.4 Escolha dos participantes e espaço da pesquisa.....	70
4.5 Escolha dos instrumentos de coleta e análise dos dados	75
5 PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO CP	78
5.1 Caracterização dos participantes da pesquisa	79
5.2 Identidade do CP da educação infantil: trabalhando os dados obtidos do estudo de campo	89
5.2.1 Concepções a respeito da função do CP	90
5.2.2 O CP e o trabalho pedagógico na escola	99
5.2.3 Planejamento e formação permanente como interfaces do trabalho do CP	104
5.2.4 A constituição e afirmação da identidade do CP em seu trabalho nas escolas	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS.....	117
APÊNDICES	130
ANEXOS	137

1 INTRODUÇÃO

O estudo discorre acerca da temática Coordenação Pedagógica na Educação Infantil (EI). É resultado de algumas reflexões e inquietações enquanto educadora e pesquisadora. A escolha pela temática em estudo surgiu do interesse da pesquisadora que atua nessa área, sentindo-se reflexiva, provocada com algumas situações vividas, e alguns dilemas com que se depara. A pesquisa foi o veículo que encontrou para compreender os desafios e as dificuldades enfrentados não só em seu cotidiano, mas de outros profissionais com a mesma função, na sua atuação profissional com docentes da Educação Infantil. A socialização dos resultados com eles pode ser um mecanismo para aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. A diversidade de sentimentos instigou-a a fazer com que a temática tivesse um aprofundamento mais detalhado para descobrir quais são as potencialidades, fragilidades, desafios encontrados e inquietudes vividas pelo CP em seu exercício profissional.

Além dessas motivações pessoais encontraram sinergia nos depoimentos dos coordenadores da Rede Municipal, que demonstraram certa aflição e exaustão, pois possuem muitas demandas a serem resolvidas no trabalho diário. Da mesma forma, parte-se do entendimento de que esse profissional é desafiado constantemente a conquistar e manter a confiança de sua equipe para que o trabalho possa ter resultado, além de construir um ambiente democrático e participativo, que promova a articulação e criação de estratégias que venham atender às demandas diárias, de forma motivada e coerente.

Este cenário levou-nos a pensar em algumas questões que acreditamos traduzir as preocupações expressas, possam nos orientar na busca de respostas e coadunar-se com nosso propósito de investigação, ao mesmo tempo, que pesquisar sobre o tema no “ambiente escolar” poderia lançar luz, abrir algumas possibilidades e inspirar os educadores a encontrar alternativas em relação à sua prática pedagógica, especialmente o CP: o percurso histórico do CP, em sua atuação junto a docentes da Educação Infantil, revela a constituição de uma identidade profissional? Quais as percepções dos docentes, coordenadores e gestores a respeito do trabalho da Coordenação Pedagógica da Educação Infantil? Como o CP se relaciona e interage com professores e gestores na realização de seu trabalho?

Essas inquietações, somadas à pouca produção existente sobre o tema, conduziram ao questionamento: quais fatores interferem na constituição ou afirmação da identidade do CP da Educação Infantil frente à sua equipe de trabalho nas escolas pertencentes à Rede Municipal de ensino de uma cidade da Região das Missões do RS? Para orientar esse percurso e explicitar as nossas intenções, em relação aonde pretendemos chegar, definimos como objetivo geral

investigar e compreender quais fatores interferem na constituição ou afirmação da identidade do CP da Educação Infantil frente à sua equipe de trabalho, nas escolas pertencentes à Rede Municipal de ensino de uma cidade da Região das Missões do RS; bem como, descrever o percurso histórico do CP e sua atuação com docentes da Educação Infantil para identificar se há ou não a constituição de uma identidade da profissão; analisar as diferentes percepções dos docentes, coordenadores e gestores a respeito do trabalho da Coordenação Pedagógica da Educação Infantil; e, compreender como o CP realiza o trabalho com os professores da Educação Infantil.

No ambiente escolar, muito tem se discutido acerca da pertinência do trabalho realizado pelo CP, atribuindo-se a este uma função imprescindível dentro das instituições de ensino em todas as etapas da educação, desde a básica até a superior. Isso se deve ao fato de o CP trabalhar articulando todas as atividades pedagógicas realizadas na instituição escolar do processo educacional atendendo assim à demanda esperada e necessária.

Cumprе destacar também que não foram encontradas pesquisas atuais relacionadas no município e, desta forma, acredita-se representar valor significativo para a rede municipal de ensino, especialmente porque a partir dos dados obtidos e analisados, será possível ter um olhar panorâmico e mais aproximado para planejamento, tomadas de decisão e organização do trabalho dos coordenadores.

Soma-se a isso, o aspecto de relativo ineditismo com o que já se tem publicado e por não ter sido encontrado durante pesquisas no banco de dados CAPES nenhuma dissertação de mestrado nem teses de doutorado referente ao ano de 2020, o que significa aguçar mais a vontade de pesquisar. Também por acreditar no potencial dos resultados da pesquisa, o que permitirá que seja compartilhada com colegas, com a devida permissão da Secretaria Municipal de Educação e esporte (SEMEDE), tomando como referência seus pontos mais relevantes.

Apresentamos argumentos que justificam a escolha do tema de pesquisa, nossas inquietações que deram vazão ao desejo de pesquisar, os objetivos geral e específicos. Soma-se a tudo isso a produção do estado do conhecimento com a finalidade de situar o universo e a especificidade da pesquisa em âmbito mais amplo no cenário do conhecimento científico.

A pesquisa definida como Estado de Conhecimento são registros de trabalhos acadêmicos que nos levam ao estudo sobre a produção científica de uma determinada área. De acordo com Romanowski e Ens (2006), este termo foi adaptado de uma tradução do Inglês, *state of the art*, e tem por objetivo realizar levantamentos do que se conhece sobre um determinado assunto a partir de pesquisas realizadas em uma determinada área.

A realização do estado do conhecimento torna-se pertinente na medida em que permite conhecer pesquisas que discorram sobre o que está sendo trabalhado, bem como, a relevância da temática, suas potencialidades, fragilidades e desafios. Da mesma forma, ele permite aos pesquisadores, conhecer outras realidades e como foi abordado o tema nas diferentes situações.

A finalidade da construção do estado do conhecimento foi verificar o que já foi produzido sobre Coordenação Pedagógica, com o intuito de ler, buscar caminhos e aprofundar mais o assunto da pesquisa em questão. Nessa dissertação, pesquisou-se as produções oriundas do Mestrado (dissertações) e Doutorado (tese), permitindo assim, saber quais são as contribuições científicas a respeito da temática em estudo, que se encontram disponíveis na, nos últimos dez anos. Dessa forma, a primeira etapa foi definir os descritores, assim estabelecidos:

- 1) “Coordenação Pedagógica na Educação Infantil”
- 2) “Coordenador Pedagógico da Educação Infantil”;
- 3) “Gestão Escolar da Educação Infantil”;
- 4) “Identidade profissional coordenador pedagógico”
- 5) “Infância Coordenador Pedagógico”

A busca ocorreu, na base de dados do Catálogo de Teses & Dissertações – CAPES.

Após a definição dos descritores e a busca no banco de dados – CAPES, os trabalhos encontrados foram:

Descritores	Mestrado (Dissertações)		Doutorado (Tese)	Total
	Acadêmico	Profissional		
“Coordenação Pedagógica na Educação Infantil”	3 trabalhos	2 trabalhos	1 trabalho	6

Após a busca, observou-se a publicação de seis (6) trabalhos com o descritor “Coordenação Pedagógica na Educação Infantil”, foi realizado refinamento dos últimos dez (10) anos, de acordo com os critérios: Grande Área de conhecimento - Ciências Humanas, Área conhecimento, área avaliação, área concentração, nome do programa - Educação, ficaram:

Descritores	Mestrado (Dissertações)		Doutorado (Tese)	Total
	Acadêmico	Profissional		
“Coordenação Pedagógica na Educação Infantil”	3 trabalhos	1 trabalho	-	4

Destes seis trabalhos, foram realizadas leituras dos títulos, os quais relacionavam-se com a temática da pesquisa, sendo classificados quatro trabalhos para leitura dos resumos. Destes selecionados para leitura, cada um foi publicado em um ano: 2013, 2014, 2015 e 2017, sendo um trabalho de mestrado profissional e os demais dissertações de mestrado acadêmico. Na busca inicial, obteve-se uma tese de doutorado, porém foi descartada por ter sido publicada no ano de 2007.

Já o segundo descritor, “Coordenador Pedagógico da Educação Infantil”, trouxe duas publicações, referentes a dissertações de mestrado (2012 e 2017), sendo muito importantes para a pesquisa em voga.

Descritor	Dissertações (Mestrado)	Total
“Coordenador Pedagógico da Educação Infantil”	2	2

O terceiro descritor pesquisado: “Gestão Escolar da Educação Infantil” apresentou os seguintes resultados:

Descritor	Mestrado (Dissertação)	Doutorado (Tese)	Total
“Gestão Escolar da Educação Infantil”	2	1	3

Nesta busca foram encontrados dois trabalhos, as publicações foram dos anos de 2014 e 2016, dissertação e tese, respectivamente.

Pertinente ao quarto descritor, “Identidade profissional Coordenador Pedagógico” apresentou na busca inicial 1856 resultados. Após refinamento conforme realizado com os descritores anteriores, obteve-se na busca apenas dissertações de mestrado, porém em um contexto mais atualizado, sendo três destas pertinentes ao ano de 2019, conforme apresentado a seguir:

Descritor	Dissertações (Mestrado)	Total
“Identidade profissional Coordenador Pedagógico”	4	4

O quinto e último descritor “Infância Coordenador Pedagógico”, não contribuiu com nenhum resultado novo, sendo os mesmos que foram apresentados no segundo descritor.

Observou-se acerca da temática em estudo, a pouca disponibilidade de livros publicados, sendo mais frequente a publicação de artigos, resumos expandidos, dissertações e teses nas bases de dados virtuais.

Para tanto, foram incluídos no estudo dissertações de mestrado (DM) e teses de doutorado (TD) completas da área da educação, publicadas no referido período que apresentam no título ou no resumo (palavras-chaves) e os descritores que direcionaram a seleção das publicações. Após busca avançada no catálogo da CAPES, foi realizada a leitura do resumo e das publicações encontradas e selecionadas aquelas que poderiam contribuir efetivamente para o estudo.

No quadro 1, estão apresentados os trabalhos selecionados, de acordo com cada descritor, bem como, os resumos que estavam disponíveis.

Título/ descritores	Autor	Tipo de estudo/ano
Coordenação Pedagógica na Educação Infantil		
Coordenação pedagógica na Educação Infantil do município de Araçatuba: desafios, perspectivas e formação da identidade profissional	Ana Cláudia Bonachini Mendes	Dissertação (2013) Universidade do Oeste Paulista
A coordenação pedagógica na educação infantil: o trabalho observado e as perspectivas da coordenadora e das professoras de uma creche municipal	Jorgiana Ricardo Pereira	Dissertação (2014) Universidade Federal do Ceará
A coordenação pedagógica na educação infantil em Belo Horizonte: a delimitação de suas funções e a sua efetivação no cotidiano escolar	Andréia de Barros Teixeira	Dissertação Mestrado Profissional (2015) Universidade Federal de Juiz de Fora
A organização do meio social educativo da atividade de coordenação pedagógica na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural	Lívia Maria Oliveira Silva de Seixas	Dissertação (2017) Universidade Federal do Pará
Coordenador Pedagógico da Educação Infantil		
A qualidade na atuação do Coordenador Pedagógico da Educação Infantil: um estudo em Barreras-BA	Rosiane Cristina Muniz de Oliveira	Dissertação (2012) Universidade de Brasília
O Coordenador Pedagógico da Educação Infantil na perspectiva de seus professores.	Luízyana Magda Coêlho dos Santos	Dissertação (2017) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Gestão Escolar da Educação Infantil		
Ser gestora da educação infantil: quais sentidos atribuídos na cultura profissional?	Maura Costa Bezerra	Tese 2014 Universidade Federal do Rio Grande do Norte
A expressão do pedagógico na gestão escolar da educação infantil	Soênia Maria Fernandes	Dissertação 2016 Universidade do Extremo Sul Catarinense
Gestão da Educação Infantil e a coordenação pedagógica: diretrizes para a formação continuada do coordenador pedagógico.	Marlina Oliveira Schiessl	Dissertação, 2017 Universidade Federal da Fronteira Sul
“Identidade profissional Coordenador Pedagógico”		
O coordenador pedagógico e sua identidade profissional: entre o pensado e o concreto	Lívia Gonçalves de Oliveira	Dissertação, 2019 Universidade de Brasília
O coordenador pedagógico como organizador do meio social formativo de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: um enfoque histórico-cultural	Lusinete França de Carvalho	Dissertação, 2019 Universidade Federal do Pará
A ação profissional do coordenador pedagógico e do professor coordenador: proposições como formadores	Luciane Aparecida de Oliveira	Dissertação, 2016 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
O trabalho do professor coordenador na escola pública paulista – a formação de uma identidade	Rodrigo Luís Riguetto	Dissertação, 2016 Universidade Estadual de Campinas

Os trabalhos selecionados, trazem os descritores tanto no título quanto no resumo, percorrendo acerca da temática desse estudo. Para o descritor “Coordenação Pedagógica na Educação Infantil”, conforme demonstrado anteriormente, Mendes (2013) ao pesquisar a Coordenação pedagógica na Educação Infantil do município de Araçatuba, evidenciou que existe o reconhecimento dos coordenadores em seu papel de formador da equipe escolar na educação infantil, seu perfil está evoluindo, porém, a prática tem enfrentado obstáculos e desafios que necessitam ser superados.

Pereira (2014) ao entrevistar professores e CP de uma creche municipal, observou que o trabalho cotidiano da coordenação pedagógica na instituição de estudo, tem se relacionado de forma pouco colaborativa na constituição de práticas pedagógicas de boa qualidade por parte das professoras, não contribuindo para a construção da profissionalidade específica das docentes dessa etapa da educação básica. Mesmo que a coordenadora pedagógica perceba seu trabalho apoiado na ideia de amor à profissão e às crianças, remete confiança em sua qualidade.

De outro lado, as professoras percebem que esse trabalho não tem atendido suas necessidades de orientação, acompanhamento e gestão do trabalho pedagógico.

Teixeira (2015) ao desenvolver a pesquisa intitulada: a Coordenação Pedagógica na Educação Infantil em Belo Horizonte: a delimitação de suas funções e a sua efetivação no cotidiano escolar, demonstra a importância do destaque que se deve dar ao profissional na concretização de uma educação de qualidade para a Educação Infantil, subsidiando a elaboração do Plano de Ação Educacional, que pretende apontar para uma função transformadora em cargo público, com diretrizes concretas, funções definidas, salário compatível, formações direcionadas e exigência de qualificação mínima para o ingresso na carreira.

A organização do meio social educativo da atividade de coordenação pedagógica na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural foi tema central da pesquisa realizada por Seixas (2017). No estudo, a autora observou a necessidade de o CP criar uma identidade profissional, que o permita se perceber como um profissional da educação que exerce um importante papel na organização das relações sociais na escola com vistas não somente à formação dos professores, mas também ao processo de formação humana dos alunos. Ele é o profissional capaz de mobilizar a criação de uma nova sociedade, nutrindo os professores de novas possibilidades relacionais.

Com o descritor “**Coordenador Pedagógico da Educação Infantil**”, selecionou-se duas publicações, sendo elas dissertações de mestrado em Educação. Oliveira (2012), discorreu acerca da qualidade na atuação do CP da educação infantil: um estudo em Barreras-BA. Nesse viés, a autora verificou que a atuação do CP da educação infantil é constituída por especificidades que envolvam docentes, crianças, gestores e famílias. Nesse sentido, a qualidade de sua atuação depende de ações pedagógicas articuladoras dessas dimensões de modo a contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

O segundo estudo selecionado, foi de Santos (2017) que abordou o CP da educação infantil na perspectiva de seus professores. Considerando-se os achados da autora, torna-se pertinente para esse momento, apontar sua sugestão quanto a urgência de novas pesquisas sobre o CP que podem enfatizar questões relacionadas à influência da formação no trabalho com o desempenho das atividades pedagógicas; à percepção dos profissionais de Educação Infantil sobre as políticas públicas voltadas à Primeira Infância; à relação da produtividade pedagógica do professor a partir da atuação do CP e, finalmente, questões que dizem respeito à percepção que os professores de Educação Infantil têm da Creche e Pré-Escola em relação às suas funções sociais.

Os trabalhos selecionados a partir do terceiro descritor apresentaram a abordagem da **“Gestão Escolar da Educação Infantil”**. Entre eles, teve-se duas Dissertações de Mestrado (2016, 2017) e uma Tese de Doutorado (2014). No estudo de Bezerra (2014), a pesquisadora investigou acerca do ser gestora da educação infantil: quais sentidos atribuídos na cultura profissional? Nesse cenário, observou possibilidades de compartilhamento de ações da unidade escolar de Educação Infantil com a comunidade, frisando-se para a necessidade de uma gestão escolar participativa e colaborativa da instituição, ressaltando-se o valor dessa prática para uma gestão escolar interativa na busca de se construir e se caracterizar em espaço democrático e crítico para a cultura profissional, com maior participação da equipe gestora. Essa proposta, configura-se como um trabalho mais sensível, criativo, inovador e com possibilidade de transformação social, partindo da instituição e das práticas docentes, mesmo na convivência com os desafios, os dilemas e os problemas do cotidiano de trabalho e de uma formação fragmentada.

Fernandes (2016) contribuiu significativamente para essa reflexão ao trazer os resultados da sua pesquisa: A expressão do pedagógico na gestão escolar da educação infantil. A partir de seu estudo, a autora demonstrou que o pedagógico não tem lugar expressivo nos documentos (Regimento Único e PPPs) e o protagonismo dos gestores dos Centros de Educação Infantil municipais centraliza-se nas atividades de relacionadas a administração (infraestrutura, burocrático, financeiro) prejudicando assim atividades vinculadas ao processo de aprendizagem.

Já no estudo de Schiessl (2017), ao buscar compreender o papel da formação continuada para desenvolvimento profissional do CP inserido na Educação Infantil, a autora observou que as necessidades formativas dos coordenadores pedagógicos estão intimamente ligadas à falta de clareza da função e, isso implica uma atuação intuitiva e dificuldades para gerir os processos pedagógicos nas escolas de Educação Infantil. Da mesma forma, discorre-se acerca da urgente necessidade de uma política de formação continuada que possibilite ao CP a constante ressignificação de seus saberes profissionais.

O quarto descritor **“Identidade Profissional Coordenador Pedagógico”** contribuiu com publicações mais atuais, discorrendo com resultados mais recentes, todas dissertações de mestrado. Oliveira (2019) ao analisar a identidade profissional do CP na organização do seu trabalho dentro da escola pública do Distrito Federal, constatou que a identidade do CP é formada por elementos de intensificação, desqualificação, culpabilização, expropriação e alienação como desvelar das relações e movimentos que delineiam sua prática refletindo na constituição da identidade do sujeito em foco.

Ao investigar como um CP organiza o meio social formativo de professores e possíveis implicações dessa formação para os saberes e práticas docentes, Carvalho (2019) destacou que os processos formativos têm a possibilidade de contemplar as especificidades do trabalho docente, guiar-se pelas necessidades formativas dos professores, envolver os professores no processo de planejamento e execução da formação e ressignificar os saberes e práticas docentes numa perspectiva de formação crítica e transformadora.

Oliveira (2016) observou que a constituição do professor coordenador e do CP no contexto escolar, deve levar em consideração suas atribuições (administrativas e pedagógicas) e as relações que estabelece com a comunidade escolar (gestão, professores, funcionários, pais, alunos) e com a Secretaria Municipal de Educação.

Por fim, Rigueto (2016) explica que a construção identitária de um indivíduo se concretiza na alteridade, por conseguinte, ele vem a constituir identidades pela interação com outros indivíduos no interior dos diversos grupos sociais aos quais ele possa vir a pertencer. Os aspectos competitivos e individualistas podem vir a constituir uma identidade profissional fragilizada do professor coordenador no interior da escola.

A partir da realização do Estado do Conhecimento, foi possível estruturar o projeto, bem como direcionar a fundamentação teórica relacionada às questões já mencionadas anteriormente, e que justificam e engrandecem ainda mais a realização desse estudo.

A dissertação encontra-se organizada em seções, que envolvem primeiramente a introdução que contempla a delimitação do tema, justificativa, questões, objetivos, problema e estado do conhecimento. Em continuidade, apresenta-se o percurso metodológico, o delineamento teórico, a apresentação e discussão dos resultados, as considerações finais e referências que contribuíram teoricamente com os achados do estudo. Respectivamente, importante destacar que no percurso metodológico, foram apresentados a opção e concepção de pesquisa, os pressupostos teórico-metodológicos, o desenho metodológico da pesquisa, a escolha dos participantes e espaço da pesquisa, os instrumentos utilizados na coleta de dados e por fim, os procedimentos éticos.

No delineamento teórico, tem-se as abordagens teóricas acerca do histórico do CP à luz de corpus documentais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), Plano Nacional da Educação (PNE), Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e as contribuições de obras de autores como Libâneo (2005, 2011, 2013), Paro (2007), Romanelli (2011), Placco, Almeida e Souza (2011 e 2015), Tardif (2014), que discorrem acerca do assunto e que contribuíram para a discussão.

Nesse sentido, na base teórica procura-se resgatar historicamente o campo de ação e possíveis aspectos constituintes da identidade profissional do CP, recorrendo-se sobre os aspectos que envolvem a construção identitária profissional, bem como, os desafios enfrentados nesse percurso, tomando-se como ponto de partida, a base legal de amparo e constituição desse profissional.

Da mesma forma, dissertou-se sobre a educação infantil no espaço escolar, a organização pedagógica, a atuação do coordenador e aprendizagem nessa etapa tão importante da Educação Básica, como também, discutiu-se sobre o educador que atua com a educação infantil, a forma de planejamento e a necessidade de formação permanente.

Na sequência apresentam-se os pressupostos teórico-metodológicos que nortearam a pesquisa, especificamente quanto a opção e concepção da pesquisa, o desenho metodológico, a escolha dos participantes e os espaços da pesquisa, como também, a escolha e descrição dos instrumentos de coleta e análise dos dados.

Para finalizar, emergem os resultados e discussões dos dados, os quais representam a percepção dos sujeitos e a identidade do coordenador pedagógico. Nesta seção, os achados do trabalho foram organizados em categorias de análise, que emergiram da fala dos participantes, e que, após foram cotizados à luz do referencial teórico que versa sobre o tema. Na sequência, apresentam-se as considerações finais, as referências bibliográficas, anexos e apêndices que fizeram parte da dissertação.

2 HISTÓRICO DA CONSTITUIÇÃO DO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO (CP)

Nesta seção são consideradas questões atinentes a aspectos legais que permitem compreender como a função de CP foi se constituído historicamente, bem como, elementos que foram agregados no intuito de determinar um campo de ação e de constituição de uma possível identidade profissional.

2.1 Base legal de constituição e amparo à profissão

O CP tem sua função inserida no contexto educacional a partir da década de 1920. Porém apenas na década de 1930, surgem os primeiros registros nacionais legais, através da Reforma Francisco Campos, por meio dos Decretos-Lei n. 19.890/31 e nº. 21.241/32, com a função primária de inspetor escolar, atuando de forma a controlar e fiscalizar as normas criadas pelos órgãos superiores centrais nas escolas de ensino secundário, como também as práticas pedagógicas dos docentes que lá atuavam. Essa função, era atribuída normalmente aos professores que se destacavam, sendo considerados bem sucedidos e grande experiência educacional (ROMANELLI, 2011).

Naquele cenário, a escola era concebida numa percepção neutra, instituída nos pilares da hierarquização das funções e tarefas, era adotado o sistema curricular único, destituindo do professor a capacidade de reflexão e criação, em um fazer pedagógico dicotômico. O currículo era centralizado e homogeneizador de competências e hábitos.

Assim, apenas na década de 1970, instituiu-se o papel do supervisor pedagógico, a partir da concepção tecnicista da educação, com o 1º Estatuto do Magistério, de 1974, atribuindo funções específicas, definidas anos mais tarde pelos Decretos-lei n. 5.586/75 e nº. 7.510/76, os quais intensificaram a divisão do trabalho pedagógico, conforme explicado por Moehlecke (2017).

Ainda nesse período, Libâneo (2005) menciona que foram definidas metodologias, produção de apostilas e demais materiais didáticos por especialistas da educação da época, que deveriam ser utilizadas como recursos pedagógicos pelos docentes, porém sem, a participação deles no processo de formulação. Esses materiais deveriam ser aplicados em sala de aula, tendo a fiscalização constante dos supervisores escolares, como garantia de sua utilização.

O autor ainda discorre, citando que houve também, a dissociação da concepção de planejamento e sua execução, dividindo ainda mais as funções dos gestores escolares e o

trabalho dos professores em sala de aula. Nesta época, o supervisor pedagógico tinha uma visão rígida hierárquica de poder no contexto educacional, fragmentando o trabalho escolar (LIBÂNEO, 2005).

Na década seguinte, o CP passa a desempenhar função mais abrangente, envolvendo as relações de poder horizontais e descentralizadas. Desse período em diante, nasce um profissional com novo perfil para ocupar esse espaço, norteador em uma proposta de gestão democrática nas relações escolares (intra e extra). A partir da promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 e com LDB/1996, foi estabelecida sua multifuncionalidade, mesmo diante de muitas limitações regulatórias (PARO, 2007; ADRIÃO, 2007).

O CP toma como uma das principais referências constitutivas para a prática, a formação e a sua experiência profissional. Seu percurso profissional acontece da mesma forma que o do professor, decorrendo de dois processos: primeiramente, o crescimento pessoal, aquisição e aperfeiçoamento de saberes no seu campo de trabalho e, a socialização profissional em termos normativos e interativos. Portanto, a identidade profissional é tanto a experiência pessoal, em diferentes meios, como o papel desempenhado por este profissional e o reconhecimento da sociedade (GONÇALVES, 2019).

Em princípio o projeto pedagógico de uma escola revela sua identidade, suas propostas de ações, seus objetivos, as fundamentações teóricas e metodológicas que balizam sua busca por uma educação de qualidade, enfim, o projeto político-pedagógico de uma escola se realiza, em tese, através de uma construção coletiva e democrática.

Assim, conforme disserta Carvalho (2019), a atividade de coordenação pedagógica se constitui elemento central no processo de formação continuada de professores e deve ganhar visibilidade nas políticas públicas educacionais, não só do ponto de vista da normatização, como o fez a LDB/1996 que regulamentou e determinou as atribuições desse profissional dentro da escola (art. 64), como visto na seção três, mas do ponto de vista da valorização da função para além de seu caráter técnico.

Cabe retomar o que prevê a LDB/96, em seu art. 64, que discorre sobre “a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica”, a ser ofertada, prioritariamente, em cursos de pedagogias em nível de graduação ou pós-graduação em instituições afins de acordo com a Base Nacional Comum. Em ato contínuo, no artigo 61, inciso II “requer habilitação em pedagogia para o exercício da função; parágrafo único”, inciso I, “sólida formação no domínio dos conhecimentos científicos e sociais; art. 62, parágrafo único, “formação continuada no local de

trabalho”; art. 67 “valorização profissional”, o que inclui carreira e condições de trabalho no magistério.

Dessa maneira, a legislação deixa claro quem poderá assumir a função coordenadora dentro da instituição escolar, bem como as exigências no âmbito de suas atribuições, todavia, nega a esse mesmo profissional formação adequada ao exercício da função, uma vez que o professor da educação básica (educação infantil e ensino fundamental), administrador escolar, inspetor, orientador educacional e supervisor/CP têm como requisito na formação inicial, a licenciatura plena em pedagogia (CARVALHO, 2019).

Ao assumir o papel de gestor dos processos de ensino, “o CP se corresponsabiliza, junto com o professor pela qualidade da aprendizagem dos alunos” (GOUVEIA; PLACCO, 2013, p. 70), o que implica um conjunto de ações ou estratégias para as quais nem sempre ele está preparado. Dentre essas ações, estão as relacionadas à construção de um plano de trabalho, organização da rotina, elaboração de projetos de formação, planejamento das pautas de formação, acompanhamento individual aos professores, observação em sala de aula e coordenação das horas pedagógicas na escola, enfim, a organização do trabalho pedagógico.

Nessa duplicidade de informações, toma-se como referencial de análise a Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC/Formação).

De acordo com a resolução norteadora citada, as competências específicas se referem especialmente a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente: o conhecimento profissional; a prática profissional; e o engajamento profissional.

No rol dessas dimensões, discorre-se acerca do conhecimento profissional, voltando-se para as atribuições do CP, objeto desse estudo, destacando-se “IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais”. Quanto a dimensão da prática profissional, “I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; [...] e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades”. E por fim, as competências específicas da dimensão do engajamento profissional “III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar” (BRASIL, 2019).

Ainda no mesmo documento, encontramos no art. 8º considerações acerca dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, e que voltados à atribuição do CP, nos permite refletir que devem ter como fundamentos pedagógicos

V - avaliação como parte integrante do processo da formação, que possibilite o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso que se fizerem necessárias;

VI - apropriação de conhecimentos relativos à gestão educacional no que se refere ao trabalho cotidiano necessário à prática docente, às relações com os pares e à vida profissional no contexto escolar;

VII - reconhecimento da escola de Educação Básica como lugar privilegiado da formação inicial do professor, da sua prática e da sua pesquisa;

VIII - compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas; e

IX - decisões pedagógicas com base em evidências (BRASIL, 2019, p.3).

Complementando a discussão, a BNCC- Formação (2019) traz em seu anexo, um rol de dez competências gerais dos docentes, que podem ser relacionadas também, ao CP, especificamente, nos reportamos as listadas nos itens 9 e 10, que apresentam:

9- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.

10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores (BRASIL, 2019, p.13).

De modo específico, as competências voltadas ao conhecimento profissional, ganham pertinência nos itens “1.3 Reconhecer os contextos e 1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais”, que remetem a atuação do CP, no engajamento profissional alicerçado nas funções de “3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção dos valores democráticos e, 3.4 Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade”, como citado anteriormente (BRASIL, 2019).

Assim, nos reportamos a Libâneo (2017) que traz a função do CP com habilidades bastantes especiais recomendando que seus ocupantes possuam formação no curso de Pedagogia ou formação pedagógico-didática específica. O autor destaca algumas características atribuídas a este profissional.

O coordenador pedagógico ou professor-coordenador supervisiona, acompanha, assessora, apoia, avalia as atividades pedagógico-curriculares. Sua contribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos. (LIBÂNEO, 2017, p. 109)

Outra atribuição descrita para o CP é o relacionamento com os pais e com a comunidade, especialmente no que se refere ao âmbito pedagógico-curricular e didático da escola.

Torna-se importante compreender os papéis de cada segmento ou funções na escola, no entanto, para as pessoas que desempenham esses papéis deve estar claro sua função individual e como ela se entrelaça no coletivo. O CP e os gestores, precisam ter a clareza de que cada indivíduo do ambiente escolar necessita criar uma identidade educativa e assim serem chamados, por meio da reflexão de suas práticas, a entenderem que a gestão participativa só será alcançada se todos os envolvidos perceberem que são protagonistas do ato educativo em suas áreas determinadas e que são corresponsáveis pela política organizacional estabelecida pela gestão escolar articulada com o trabalho do CP para o fim educativo a que se propõe a comunidade escolar.

Placco, Souza e Almeida (2012), reforçam que o CP tem um papel fundamental na escola como articulador, formador e transformador, sobretudo, na gestão dos processos educativos. Nesse sentido, cumpre destacar que o CP precisa ocupar seu espaço de atuação não somente em ambiente escolar, mas nas políticas públicas de formação de professores.

Nesse viés, cumpre tecer discussões acerca do campo de ação do CP e como se constitui sua identidade profissional considerando-se as múltiplas funções que ele desempenha no contexto escolar.

2.2 Campo de ação e possíveis aspectos constituintes da identidade profissional do CP

O CP passa a desempenhar o papel de articulador e formador, junto aos docentes e participa dos processos de gestão, desenvolvendo seu trabalho orientado para os processos de ensino-aprendizagem, em uma proposta de construção pela e para a escola, coletiva e participativa, enfatizando na elaboração de seu projeto político e pedagógico, com a participação de professores, alunos, pais, funcionários, comunidade. Nessa perspectiva, as expectativas de sua atuação e função são envoltas pela superação da antiga divisão do trabalho escolar e a separação do pensar/planejar e fazer/executar (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011).

Mesmo com suas funções teoricamente mais bem definidas, na prática ainda se encontra o CP em uma atuação velada, fiscalizador da sua mantenedora (Município ou Estado) em cada escola, atuando de forma agregada com as diretrizes da respectiva secretaria. Nos casos em que consegue atuar com maior protagonismo, age sustentando e garantindo a autonomia escolar, a produção docente, desenvolvendo efetivamente o projeto político pedagógico nos pilares do diálogo, da emancipação e da participação da comunidade escolar (FERREIRA; AGUIAR, 2002; OLIVEIRA, 2009).

Porém, ainda se percebe uma variação de papéis nos sistemas de ensino, especialmente quando se relacionam com as concepções de gestão educacional. A esse respeito, pode-se destacar três questões recorrentes e relevantes que permeiam a função do coordenador educacional: primeiramente, acerca da necessidade ou não de uma formação específica para o exercício da função; secundariamente, a forma pela qual ingressam no cargo e, por fim, quais são as suas atribuições, mais pedagógicas ou mais burocráticas.

Esses questionamentos, surgem em um cenário repleto de normatizações e orientações que definem suas atribuições, o exercício de sua função, que ainda se distânciam da proposta legal, sendo consequência das necessidades imediatas que surgem no cenário educacional, especificamente no âmbito dos sistemas de ensino. Essas discussões, incidem sobre a figura do CP, que muitas vezes, acaba sendo um “faz tudo” na escola, não conseguindo na maioria das vezes, em função da falta de tempo, exercer sistematicamente a função de acompanhamento, seja como articulador ou como formador coletivo (TORRES, 2003; PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011; PLACCO; ALMEIDA, 2015).

A não exigência de uma formação pedagógica específica, tornou possível no decorrer do tempo, o desenvolvimento da função de coordenação pedagógica, por professores de diferentes áreas, mesmo não tendo um conhecimento prático, didático, curricular e de gestão escolar, o que veio a contribuir para uma atuação pouco consciente de sua função profissional, inviabilizando a realização efetiva de educação continuada com os professores (CHRISTOV, 2001. FERNANDES, 2009; PLACCO, 2011).

Em consequência da ausência da exigência de um conhecimento profissional que caracterize sua identidade, tornou a função instrumental, resumindo-a a assuntos burocráticos, tarefas, de cumprimento de ordens de instâncias superiores, descaracterizando sua responsabilidade como planejador, pensador estratégico e condutor do trabalho pedagógico da equipe de sua escola, o que gerou questionamentos a respeito de qual seria então sua identidade? Na concepção de Riguetto (2016), a identidade se constrói permanentemente. Ela vai se

definindo na existência de uma permanente relação entre o indivíduo e os outros, interagindo em diversos contextos sociais, econômicos e políticos.

De acordo Pimenta e Lima (2004), a identidade do Professor Coordenador Pedagógico (PCP) se constrói durante a sua caminhada profissional, com as experiências, história de vida, em grupo e na sociedade. Cruz, Castro e Lima (2009), reforçam que ao se discutir identidade, sobretudo aquela que se refere à identidade profissional, faz-se necessário entendê-la, primeiramente, como uma construção social. Souza e Placco (2017, p. 13) conceituam a identidade como um processo constituído nas interações com os outros (professores, alunos, gestores, famílias, sistema de ensino), também presentes no processo de atribuir-lhe papéis e funções, expectativas e representações. “Concorrem ainda, nesse processo, a história singular do sujeito, construída enquanto vida pessoal e profissional. A formação profissional, inicial e continuada, também compõe e tem importante papel no processo de constituição da identidade do CP.”

Nesse entendimento é possível afirmar que a identidade se constitui a partir de certas características dentre elas, a própria percepção e o olhar do outro, que vai se construindo a partir de diferentes características, vivências, concepções e cotidiano escolar. Desse modo, o mesmo indivíduo pode ser visto por diferentes olhares (GONÇALVES, 2019).

Sob esta perspectiva, a construção e reconstrução constante dessa identidade profissional, ocorre pela interação do “eu” com o “outro” em um determinado contexto ou grupo social, sustentada pelas expectativas a respeito do que cada um tem sobre os papéis a serem desempenhados (RIGUETO, 2016). A identidade configura-se mediante a interação das especificidades constituintes em cada contexto ou grupo (familiar, profissional, amigos, escolar, religioso, entre outros). Portanto, não existe uma identidade, mas sim identidades. Segundo Placco e Souza (2016), a identidade emerge entre o que os outros dizem o que ele é e aquilo com que o sujeito se identifica, diferentes identidades – ou formas identitárias – emergem. “Pôr em evidência as formas identitárias demanda criar processos narrativos, de si e do outro, ao contar para si a história daquilo que é, o sujeito conta também a história de todos os outros que o constituem na relação” (PLACCO; SOUZA, 2016, p. 52).

Gonçalves (2019) reitera que os indivíduos constroem suas identidades também pelo olhar do outro. A identidade é construída em um processo contínuo de interação entre líder, corpo docente e comunidade. Assim, as pessoas constroem sua identidade individual fazendo um auto relato, que não é apenas uma lembrança do passado, mas uma maneira de recriá-lo, na tentativa de descobrir um significado e inventar o eu, de maneira que eles possam ser socialmente reconhecíveis.

No entender de Placco, Souza e Almeida (2012, p. 17), a constituição identitária dos CPs se revela no movimento de tensão entre as

[...] atribuições legais, da escola e seus atores (direção, professores, pais e alunos) e as identificações a elas relacionadas que os coordenadores pedagógicos assumem. No entanto, esse movimento é acentuado pelas contradições presentes no sistema escolar, dado que as atribuições legais e teóricas se confrontam com aquelas provenientes da trajetória da profissão, das trajetórias pessoais e profissionais, uma vez que todos os atores envolvidos na dinâmica das escolas são representantes de concepções e expectativas que carregam uma historicidade, que, necessariamente, também implica contradições.

Dentro desse cenário, é preciso destacar ainda à imersão de múltiplas influências que o coordenador está exposto: ao que lhe é atribuído pela legislação e pelos órgãos centrais, ou pelo que lhe é atribuído pelo e no contexto escolar e, pelo o que ele próprio prioriza para si. Nesse sentido compreende-se que a identidade profissional do coordenador está sempre em movimento, compondo e se recompondo, transformando e sendo transformada. Esse constante movimento, pode vir a formar uma identidade profissional fragmentada, que está sempre tendo que se adaptar aos anseios do sistema, das escolas, da rede e dos colegas (RIGUETO, 2016).

A identidade do CP ainda é algo muito frágil, com territórios e espaços não bem definidos. Segundo Mate (2012), ainda não há uma territorialidade própria, ele disputa espaços com outros agentes dentro da escola, mas que há sim conquistas e experiências que já podem ser comemoradas, embora haja certos avanços no tocante à identidade do CP, há muito por se fazer, o que parece ser importante relatar que vivemos um momento

[...] rico de construção de uma territorialidade que deve ser vista e trabalhada com muita perspicácia, uma vez que a retórica da autonomia, presente em muitos textos oficiais ou não, surge junto a regulamentações burocráticas difíceis de ser separadas e que, por isso mesmo, podem dificultar e até desequilibrar projetos autênticos. (MATE, 2012, p. 23).

Bolívar (2016) destaca que as identidades variam historicamente e dependem de seu contexto de definição. Entretanto, é preciso considerar que a identidade profissional do CP, pode se fazer ultrapassada e/ou ressignificada daqui alguns anos, pois o contexto abordado hoje é diferente do contexto de alguns anos, uma vez que este espaço sofre com interferências de diversos campos como econômico, político, organizacional, social e outros.

Assim, existem as identificações para o outro e as identificações para si e ambas se relacionam. O objetivo de ser reconhecido pelo outro ou por um grupo reitera que a identidade é configurada como uma transição recíproca (objetiva e subjetiva) entre a identidade atribuída

pelos outros e a identidade assumida. Daí que Mate (2012) considera difícil imaginar um projeto e um modo de geri-lo uniformes, mas sim modos próprios de fazê-los, tendo em vista suas especificidades culturais, profissionais, enfim, situações singulares que demandam também encaminhamentos também singulares.

Ao descrever os subgrupos profissionais, localizamos nesse lócus os coordenadores pedagógicos, pois estes se encontram à margem na dinâmica organizacional ao qual estamos analisando. Com esse entendimento, inferimos seu caráter vulnerável, visto que sua identidade se constitui de outra, a docente, e ainda se mostra complexa por diversas interferências que a permeiam. Martins (2017) afirma que as interações existentes entre o ser e fazer-se docente e o comunicar-se pedagogicamente, dentro de uma coletividade que recebe influências tanto das identidades constituintes do grupo ao qual pertence quanto das condições objetivas da realidade de seu exercício profissional, se configuram como a constituição da identidade profissional do CP.

Placco e Souza (2016, p. 49) destacam que a força tensional entre as atribuições e as pertencas é tal que crises se instauram e rupturas anunciam e instalam novos tempos, novos valores, novas singularidades.

É para esta dimensão de dinâmica característica das formas identitárias enquanto modo de ser docente que queremos chamar a atenção do CP: é preciso assumir o contexto escolar como dinâmico, enfrentar o desafio da mudança, do rompimento de forma identitárias que não mais se sustentam ante as demandas que se apresentam ao ensino e aprendizagem escolares. E o CP tem papel fundamental neste processo formativo, do outro e seu próprio.

Para Gonçalves (2019), a composição da identidade profissional nos apresenta um processo vivo e dinâmico, fator que proporciona pontos de vista e argumentos distintos. Entretanto, adotamos neste espaço a dinâmica e vivacidade observados como fatores ricos em dados a serem analisados, no discurso desses sujeitos.

De acordo com Fernandes (2009), percebe-se inúmeras fragilidades e dificuldades na formação e atuação do CP, ao exercer atividades mais burocráticas, atuando na defesa de projetos da Secretaria de Educação junto aos docentes da escola, sem uma mediação crítica, e sem direcionar para a realidade na qual a escola está inserida, aproximando-se assim, de uma atuação gerencial da educação.

Bolivar (2016, p. 168) menciona que a excessiva cobrança interfere na constituição da identidade profissional:

Para enfrentar os desafios atuais, bem como as formas mais autônomas de liderar a escola e responder às crescentes demandas por melhorias, é necessária uma transição profissional para uma liderança pedagógica ao qual se desenvolve a partir de uma identidade consolidada. Assim, se não ocorrer de tal forma isso afeta a identidade profissional e consequentemente o fazer pedagógico desse sujeito.

Nesse sentido, a identidade profissional se apresenta como um campo suscetível a interferências constantes. É nesse cenário multifacetado por políticas e programas educacionais, por indicadores e metas, por interesses pessoais e coletivos, e pelas singularidades de cada indivíduo que o trabalho do coordenador se concretiza nas escolas. Isso nos leva a refletir que apenas a formação acadêmica inicial do profissional que realiza a função de coordenador nem sempre é o suficiente para subsidiá-lo no cotidiano de seu trabalho (RIGUETO, 2016). Placco e Souza (2016) reforçam esta ideia ao alertarem para a maior complexidade do que seria necessário para o desempenho da função desse profissional, com vistas à formação ou ao desenvolvimento de políticas públicas.

Pimenta (2012) corrobora com a discussão, afirmando que a formação inicial inconsistente que estes profissionais receberam não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, e pouco contribuem para gestar uma nova identidade do profissional coordenador (PIMENTA, 2012). Dessa forma, sentir-se e reconhecer-se são os eixos que sustentam a identidade do coordenador escolar, uma vez que,

A identidade não é um dado imutável. Nem externo que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. (PIMENTA, 2012, p. 18-19).

Assim, é possível estabelecer uma relação entre o que passou e o futuro, e, se o sujeito está historicamente situado, considera-se também o momento atual; o que passou pode acarretar marcas que dão sentido e vai constituindo a identidade. “A identidade é definida, então, como processo de construção, imbricado com o contexto, com a história individual e social do sujeito, em que se articulam “atos de atribuição” (do outro para si) e de “pertença” (de si para o outro), em um movimento tensionado, contínuo e permanente” (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 762). Assumir a identidade tem relação com o fato de que é preciso compreender sua própria identidade, percebendo que, de acordo com os espaços de tempo, nos constituímos de formas diferentes, pois cada movimento tem sua identidade própria e a cada novo movimento novas são ressignificadas e/ou constituídas.

Dornelles (2013) lembra que a identificação com o “ser” coordenador passa também pelo sentir-se e querer ser, no entanto gostaria de chamar atenção para a diferença entre ser e estar coordenador; estar é diferente de ser, quando se é, assume-se uma identidade. Outro ponto relevante a ser considerado é a vocação; essa palavra tem a ver com escolha e, também, com identificação. Mas há que se ter cuidado com ela pois, em seu nome pode-se desprofissionalizar as funções, o que pode não ser bom, pois o status profissional é fundamental no exercício de qualquer profissão para que haja garantia de direitos e constituição de uma identidade própria. A partir do momento em que se identifica, consegue realizar as escolhas com as quais tem mais afinidade, atua sabendo lidar com as responsabilidades e as consequências. A identidade não é um processo fechado e sim provisório, com mudanças conforme as necessidades. Pensar a identidade da coordenação é um desafio constante.

Ao adentrar nas peculiaridades do saber fazer, percebemos as especificidades do fazer do pedagogo escolar, especificidades que focam o caráter investigativo da ação pedagógica e precisam ser o eixo da identidade do CP, e que o conduzirão a refletir sobre sua prática e o encaminharão a analisar a construção/desconstrução/reconstrução de sua identidade profissional (FRANCO, 2008).

A tarefa pedagógica de coordenar e conduzir o profissional que a empreende a buscar os sentidos, preferencialmente compartilhados, para o que se faz, como se faz, por que se faz e para que se faz, possibilitando-o caminhar se apercebendo CP e, conseqüentemente, sentir-se e reconhecer-se como pedagogo escolar. Placco (2010, p. 58) explicita a função do CP na articulação do trabalho dos professores e em seu desenvolvimento profissional, agindo para pôr em contato os mundos internos, do ponto de vista de valores, atitudes e, principalmente, de

[...] ampliação de consciência, com tudo o que temos feito em nosso cotidiano: nossos modos de conduzi-lo, nossos controles da docência, nossa atuação nos conselhos de classe, as avaliações que realizamos, nossos estudos, a compreensão que temos das teorias, das aplicações na prática.

O sentido compartilhado permite ao sujeito estabelecer relações com o mundo, mundo de outros, mundo que já existia e que agora também lhe pertence. Sujeito e mundo passam a estabelecer entre si uma integração criativa e criadora, por meio de um "nexo de motivações", que vai permitindo, a ambos, uma contínua identificação mútua. Assim, para se autodeterminar, o sujeito precisa apropriar-se do processo de construção de sua identidade. (FRANCO, 2008).

Assim construir uma identidade coletiva para problematizar a profissão, e conseqüentemente o conhecimento profissional e seu campo de atuação, e como nos fala

Abdalla (2006, p.48): “Essa tomada de consciência exige pesquisa. Exige um conhecimento profissional certo. Conhecimento que seja, crítico e repleto de possibilidades. O que implica em conhecer, (re) fazer e transformar a realidade.”

O conhecimento que conduza o CP a pensar certo, que possibilite a ruptura das ideias advindas do senso comum e o conduza ao fortalecimento da sua identidade, conforme nos fala Abdalla (2006), advém da pesquisa, que precisa estar no âmago daquele que pela coordenação optar, para que possa se alicerçar nos saberes específicos e pertinentes da coordenação.

Concordando com Franco (2008), acredita-se que seja fundamental ao profissional da coordenação pedagógica perceber-se como aquele educador que precisa, no exercício da 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 compromissado.

A esse respeito, Placo e Souza (2012) sinalizam para a urgência na implantação de uma formação específica para o coordenador em que, ao lado dos estudos teóricos que alicerçam suas concepções educacionais e fundamentam suas práticas e as do professor, sejam discutidas e contempladas as especificidades da sua função, tais como: 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 da adolescência (aprendizagem e desenvolvimento).

Souza e Placco (2017, p. 23) lembram que não há uma formação específica do CP, há fortes limitações quanto a isso, pois com frequência o sistema de ensino não oferece alternativas voltadas para as especificidades da sua função. O que comumente acontece são cursos generalistas de diferentes áreas curriculares, e

[...] espera que o CP – sendo UM p as “transmita” ou “multiplique”, na escola, para os professores daquelas áreas ou disciplinas – sendo CEM MIL -. O CP, não sendo especialista nessas diferentes áreas e tendo uma multiplicidade de tarefas a cumprir, se assume NENHUM na realização de mais essa tarefa.

Isso se torna pertinente considerando-se a complexidade da tarefa que este profissional desempenha, e que para acontecer implica na interação, segundo Sacristán (2000), do CP, com três diferentes contextos que interferem na sua constituição identitária. O primeiro contexto é o pedagógico que vincula o trabalho do CP as ações pedagógicas, planejamento curricular, implantação do projeto político pedagógico, elaboração da proposta pedagógica. O segundo é o profissional que se configura no CP através do seu comportamento durante o exercício da

função assumindo ideologias, e o terceiro contexto sociocultural assumindo valores e comportamentos próprios da função (SACRISTÁN, 2000).

Tardif (2005) fala de uma experiência de identidade que pertence à vivência como modo de descoberta de si no trabalho. O descobrir-se através de experiências vivenciadas traduz a importância do coletivo, enquanto espaço de partilha, de perceber a experiência como fator de transformação do sujeito, aquisição de novos conhecimentos.

Assim, a identidade deste profissional está se desenvolvendo mediante a autodeterminação dos CPs, diante do enfrentamento de condições institucionais desfavoráveis, as quais, conforme eles sinalizam, carecem de aprimoramento.

2.3 O pedagógico do coordenador pedagógico

Nessa discussão, inicialmente torna-se pertinente caracterizar em que consiste o “pedagógico” e, posteriormente, sua articulação com o trabalho do coordenador. Nesse viés, Ferreira (2010) associa o pedagógico ao trabalho educacional, cujas bases estejam, de alguma forma, relacionadas à Pedagogia, evidenciando, portanto, métodos, técnicas, avaliação intencionalmente planejadas tendo em vista o alcance de objetivos relativos à produção de conhecimentos (FERREIRA, 2010).

Dessa forma, Fuentes e Ferreira (2017) contribuem, explicando que o pedagógico pode ser caracterizado como uma categoria que sintetiza um processo de produção de conhecimentos, é intencional, e tem objetivos definidos em sua sociabilidade, então, é político. Ele ocorre na relação, nos jogos de poder das interações sociais e dentre elas as escolares. O processo educativo para ser transformador requer intencionalidade, objetivos claros e concepções de mundo, homem e sociedade bem definidas.

Neste sentido é que Freire (1996) afirma que educar é um ato político, demanda decisão, não tolera neutralidade diante das mudanças que necessitam ser feitas. O CP está o tempo todo fazendo escolhas, definido rumos, propondo e orientando seus professores, daí a importância de entender como o político do pedagógico acontece, como as relações de poder ocorrem, se diluem no ambiente escolar nas mais diversas formas e funções, seja nas falas ou nos silêncios. Portanto, é importante que o CP tenha muito claro para si e, também, sinalize para seus professores as concepções de sociedade, de homem, de aprendizagem, de mundo que deseja. Isso não pode ser uma vontade pessoal, mas transformar-se em um projeto e sonho coletivo a ser proposto no Projeto Político Pedagógico da escola e materializado nas ações dos gestores e na prática curricular com os estudantes.

Almeida (2018) sublinha que o pedagógico tem sua concretude na relação entre as pessoas, e esta não é programada antes; ao contrário, acontece no processo. É dada no contexto de cada escola, em cada situação. Como veremos mais adiante, o CP é o articulador do projeto político pedagógico, logo, seu pedagógico é profundamente político, uma vez que Gadotti (2000) lembra que não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo.

No contexto escolar, é possível destacar que os coordenadores pedagógicos, são geralmente, e antes de tudo, aqueles professores que, se destacaram entre os demais, e assumiram maiores responsabilidades, tais como, a operacionalização do acompanhamento de seus companheiros de profissão, dos índices da escola e do desenvolvimento dos processos escolares como um todo (ANDRÉ; VIEIRA, 2012). Almeida (2018, p. 21) diferencia a ação docente da ação do CP quando se trata de falar do *métier* de cada um no espaço escolar. Desempenham funções distintas, sendo que o CP possui uma função mediadora no sentido de

[...] revelar/desvelar o significados das propostas curriculares, para que os professores elaborem seus próprios sentidos, deixando de conjugar o verbo cumprir obrigações curriculares e passando a conjugar os verbos aceitar trabalhar, operacionalizar determinadas propostas, porque estas estão de acordo com suas crenças e compromissos sobre a escola e o aluno – e rejeitar as que lhe parecem inadequadas como propostas de trabalho para aqueles alunos, aquela escola, aquele momento (ALMEIDA; PLACCO, 2009, p. 38).

O foco é proporcionar ao estudante uma prática pedagógica na qual ela tenha suas habilidades exploradas e a oportunidade de evoluir como aprendiz, estando preparada para agir, superando obstáculos e refazendo-se quando necessário, para rever ou recomeçar o desenvolvimento das aprendizagens, sejam elas sistemáticas ou assistemáticas (BRAGA, 2015).

Da mesma forma, é importante destacar que o CP desenvolve ainda papéis secundários, voltados ao atendimento aos pais, professores e alunos, organização e planejamento de reuniões pedagógicas, acompanhamento direto aos discentes e docentes, planejamento e acompanhamento da elaboração do projeto pedagógico, planos de ensino e materiais a serem utilizados pelos professores em suas aulas, bem como, a participação em diversos momentos, respondendo por necessidades do contexto escolar que não são de sua responsabilidade direta (GEGLIO, 2012).

Estaria o CP preparado para desempenhar todas estas tarefas? Almeida (2018) lembra que o pedagógico do coordenador pedagógico corre o risco de não se concretizar se não existirem as condições de contexto, de clima organizacional, de colaboração das pessoas, sempre entendendo que a escola é um lugar de aprendizagem de diversas ordens, que

difícilmente aconteceriam em outros espaços. Por isso que o CP precisa ter como uma de suas características a abertura ao novo e a vontade de

[...] aprender que a configuração de sua função decorre de atribuições que recebe da estrutura oficial (o instituído que chega pela legislação), da organização e do funcionamento da escola, principalmente para o iniciante, que não conhece a cultura da escola e do sistema; aprender que essas atribuições podem não ser determinantes para sua atuação, pois é o sentido conferido às atribuições que lhe chegam que vai dar forma à sua prática; aprender que precisa atender às necessidades de professores e alunos, mas também as suas; aprender que a sabedoria do grupo lhe dá sustentação – e que deve confiar nela; aprender que o grupo tem respostas e recursos, mas espera sua liderança pedagógica para articular seus saberes e seus esforços. (ALMEIDA, 2018, p. 32-33).

Nesse sentido, tornar-se CP exige uma formação inicial (contínua), dentro de um processo de construção e reconstrução profissional atrelado à clareza dos objetivos do trabalho a ser executado exigindo uma preparação adequada. Nesse processo, é essencial subsidiar aos coordenadores no desenvolvimento de seu trabalho e a construção de sua identidade e segurança (FRANCO, 2008).

Nessa perspectiva, Marcelo (2009) explica que o desenvolvimento profissional está relacionado aos processos de mudança, necessários à função de CP ao assumir o papel de formador e de articulador do grupo de professores, sendo responsável pelo desenvolvimento profissional de todo o grupo de professores da escola, requerendo assim uma preparação sistemática e dedicação.

Para Libâneo (2013), o CP destaca-se como um dos atores da educação, e cuja especificidade de atuação requer uma formação inicial inerente à função, que o impulsiona ao desenvolvimento da sua “profissionalidade”, para atender à amplitude dessa ação. Neste sentido, Pimenta *et al.* (2011) chamam atenção ao fato de que é necessário mudar o processo de formação destes sujeitos, na busca de construir o conhecimento profissional destes atores de forma mais articulada, diferentemente da forma como vem sendo feita.

Correia (2013) explica que por ser um dos agentes de formação da escola, o CP necessita também de tempo e espaço para sua própria formação em cursos especializados, no compartilhamento de experiências com seus pares e até mesmo sozinho, para se preparar e preparar material para a formação dos professores e, assim construir subsídios para atuar como um coordenador formador. Acreditamos que quando falamos que o CP é um formador e necessita se autoformar, cabe ponderar sobre o conceito de formação para que possamos explicitar melhor seu sentido e não nos percamos numa possível polissemia da palavra.

Severino (2006, p. 621) nos auxilia com sua reflexão quando explora os sentidos que a formação recebeu ao longo de nossa tradição filosófica. Ele a compreende como

[...] processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa – é bom lembrar que o sentido dessa categoria envolve um complexo conjunto de dimensões que o verbo formar tenta expressar: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser. É relevante observar que seu sentido mais rico é aquele do verbo reflexivo, como que indicando que é uma ação cujo agente só pode ser o próprio sujeito.

Placco e Souza (2018) ao enfatizar que o CP é um formador questionam-se sobre a real compreensão ou significado disso? E respondem dizendo que significa

[...] que não temos refletido sobre a perspectiva do formador; não temos nos acercado da ação de formar, de seu cerne, suas características, de uma definição que permita melhor formulá-la. E essa ação é fundamental para que se reflita sobre seu significado, para o próprio formador e para o formando-professor. (PLACCO; SOUZA, 2018, p. 13).

Em ato contínuo Placco e Souza (2018) transcrevem uma definição para formação, a partir de sua experiência no desenvolvimento do trabalho como formadores. Eles (2018, p. 14) entendem formação como “[...] um conjunto de ações integradas, intencionalmente planejadas e desencadeadas pelo formador, voltadas ao (s) grupo (s) pelo (s) qual (is) é responsável, para promover mudanças na ação dos formandos.”

Sob esta perspectiva, evidencia-se que a função do CP além de mediar e articular as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, executar o Projeto Político Pedagógico da escola, estende-se à comunicação com a comunidade escolar. Reitera-se essa prática, a partir da contribuição de Vasconcellos (2009), ao afirmar que a coordenação pedagógica é articuladora do projeto político-pedagógico, organizando a reflexão, a participação e os meios para a sua concretização. Dessa forma, a escola poderá cumprir sua função de proporcionar aos alunos a aprendizagem e desenvolvimento aprendam e se desenvolvam como seres humanos plenos, enquanto seres sociais, conscientes e emancipatórios partindo do pressuposto de que todos têm direito e são capazes de aprender (VASCONCELLOS, 2009).

O CP é figura essencial no âmbito em que atua, de acordo com Piletti (1999) como um assessor permanente e contínuo do trabalho docente e por Libâneo (2013) como o responsável pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico.

Da mesma forma, além dessas, o CP deverá auxiliar na construção do Projeto Político Pedagógico, garantindo, conseqüentemente sua execução na escola. Nesse sentido, concorda-

se novamente com Vasconcellos (2011) quando ressalta a importância de um trabalho sintonizado com a comunidade escolar, buscando a melhoria da qualidade da prática pedagógica, voltada para um trabalho coletivo.

Além do mais, Libâneo (2011) discorre que a coordenação pedagógica tem sua principal função, alicerçada na assistência pedagógico-didática aos professores objetivando a qualidade de ensino, vislumbrado como ideal e possível; concebendo, construindo e administrando situações de aprendizagem adequadas à realidade na qual os alunos estão inseridos, e consequentemente, às suas necessidades educacionais (LIBÂNEO, 2011).

No entanto, apesar de tecer as discussões acerca da construção histórica do CP e de suas funções no cenário educacional, é notório que esse processo nem sempre ocorre a contento. A educação é sempre um espaço de conflito e de territorialidade, os professores agem em defesa de seus campos e áreas de formação, e por essa razão, trabalham projetos individuais em uma proposta coletiva, gerando inconsistência e incoerências performáticas. A construção de uma consciência e prática coletivas tornam-se um desafio e um trabalho duro, pois precisam romper resistências, mudar mentalidades, o que sempre é um árduo percurso de convencimento, quase pessoal e personalizado. Consequentemente, surgem inúmeras dificuldades e desafios aos coordenadores pedagógicos ao articularem o planejamento de atividades que envolvam todas as competências habilidades necessárias ao pleno desenvolvimento dos educandos e de toda comunidade escolar.

Nesse cenário, Franco (2008) lembra que para trabalhar com a dinâmica dos processos de coordenação pedagógica na escola, um profissional precisa ter, antes de tudo, a convicção de que qualquer situação educativa é complexa, permeada por conflitos de valores e perspectivas, carregando um forte componente axiológico e ético, o que demanda um trabalho integrado, integrador, com clareza de objetivos e propósitos e com um espaço construído de autonomia profissional (FRANCO, 2008).

Diante disso, discute-se a seguir acerca das dificuldades e desafios vividos pelos coordenadores pedagógicos no espaço escolar, a partir das abordagens presentes na literatura.

2.4 O CP como articulador do político e pedagógico no espaço escolar

De acordo com Leite *et al.* (2017), o CP exerce atividade ímpar no âmbito escolar e, assim sendo, torna-se premente fazer investimentos em formações direcionadas para seu campo de atuação. Certamente esta ação contribuirá para o aperfeiçoamento de seu trabalho e de seu crescimento profissional, uma vez que, embora a formação não seja o único elemento a

influenciar no desenvolvimento profissional desses sujeitos, este fator possui implicações diretas em sua prática.

Segundo Silva (2008), percebe-se no cenário educacional, bem como em todo plano de trabalho e de carreira, uma exigência cada vez maior para que os professores estejam em constante formação e capacitação continuada, assumindo diferentes funções e atividades em decorrência das mudanças da sociedade atual. Consequentemente, tal exigência volta-se também sobre o trabalho do CP que realiza e promove a formação continuada, enquanto principal função do cargo, com os professores da escola em que atua. Na visão de Placco e Souza (2012a) a formação na escola é implementada como ações possíveis de parceria, de articulação, de formação, de informação, de ajuda e orientação, tendo em vista um claro compromisso político com a formação para a cidadania, de alunos e professores.

Nesse viés, o CP também precisa estar continuamente envolvido no processo de formação e organização de atividades, cursos e palestras, que contribuam no processo de formação dos professores da escola, colaborando ainda na organização das práticas pedagógicas, para que os professores tenham condições de contornar as dificuldades encontradas ao desenvolver o seu trabalho. É imperioso que o trabalho do CP no ambiente escolar tenha como pressuposto e intencionalidade o coletivo, pois uma escola será diferenciada em seus propósitos quando todos os seus integrantes crescerem e se desenvolverem profissionalmente.

Placco e Souza (2012a) destacam a importância do trabalho coletivo do CP e consideram a formação na escola como ação possível de parceria, de ajuda, e orientação, tendo em vista um claro compromisso político com a formação para a cidadania, de alunos e professores. Mas para que isso ocorra espera-se o auxílio do CP como articulador que auxilia na construção da teia coletiva.

Conforme já destacado, o CP é o profissional que atua em inúmeros espaços da escola, desempenhando múltiplas funções que vão desde a organização de processos educativos até a resolução de conflitos, e, assumem várias tarefas na gestão da escola e em seu relacionamento com o grupo de professores e demais profissionais da escola. Lançando mão do preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394/96, no Art. 64 vislumbra-se que:

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

Nesse entendimento, evidencia-se que o coordenador seja capaz de articular junto à equipe pedagógica (professores, orientadores e todos os profissionais de educação) para promover inúmeras situações de aprendizagem aos alunos, orientando-os no cotidiano escolar, como mediador em todo processo e relacionamento entre os professores e a família. Neste âmbito é que se insere uma das atribuições do CP que fazer um trabalho preventivo, no sentido de antecipar-se a situações que possam ocorrer para que não se transformem em conflitos graves ou impeçam o desenvolvimento do trabalho do professor e a aprendizagem do aluno.

Placco e Souza (2012, p. 29) consideram estratégico este trabalho, pois ele faz parte do papel da educação, porque entendem a educação “[...] voltada para a formação e o desenvolvimento dos sujeitos, como forma de preparação para que esses sujeitos possam fazer escolhas mais conscientes e menos danosas.” As ações do CP nesse sentido devem mirar o ambiente interno e externo da escola envolvendo as famílias dos estudantes.

Dessa perspectiva, é possível dizer que a prevenção e a intervenção são ferramentas imprescindíveis no trabalho do coordenador. Caso contrário, ele corre o risco de atuar, permanentemente, com foco nos problemas que surgem, caindo em uma rotina angustiante, que não promove o desenvolvimento do grupo e o seu próprio. (PLACCO; SOUZA, 2012, p. 31).

A esse respeito, Silva e Sampaio (2016, p. 130) corroboram afirmando que trazer

[...] as famílias para o convívio escolar já está prescrito na legislação brasileira, o que está faltando é concretizá-la, é pôr em prática, já que nem sempre esse princípio é considerado quando se forma o vínculo entre diretores/as, professores/as, e coordenadores/as pedagógicos e a família do aluno.

Nessa perspectiva, destaca-se o complexo trabalho exercido por este profissional, que além de mediador de conflitos diários, na busca de uma resolução pacífica e benéfica para todos os envolvidos, responsabiliza-se também, como dito, pela interlocução com as famílias, estudantes e professores da escola. O trabalho com os professores é na direção de fazê-los compreender que educar também envolve prevenir, o que faz Placco e Souza (2012), afirmarem que para que os professores possam atuar focados na construção de atitudes preventivas torna-se necessário que o trabalho da coordenação promova condições não só de atuação do professor, mas, principalmente, de formação que vise a essa atuação.

Há muitas variáveis da função da escola e do ensinar e aprender que fogem ao controle do CP, ou que ele não tem condições de acompanhar ou dar conta por não serem da natureza de sua função, alguns deles do interior da sala de aula, onde o professor pode ser muito propositivo se ele estiver consciente de potencial de seu trabalho preventivo. Nessa proposta de

um trabalho proficiente, identifica-se nos docentes a prática e o encaminhamento pedagógico na sala de aula, isso, por si só, justifica a necessidade de uma formação constante e de um trabalho coletivo.

Para tanto, a coordenação pedagógica, na premissa de contribuir para que esse trabalho seja realizado de forma efetiva, democrática, dialógica e participativa deve ser dinâmica, interativa e, de acordo com Vasconcellos (2009, p.91), possível:

Acolher o professor em sua realidade, em suas angústias dar “colo”: reconhecimento das necessidades e das dificuldades, A atitude de acolhimento é fundamental, também como uma aprendizagem do professor em relação do trabalho que deve fazer com os alunos; fazer crítica dos acontecimentos, ajudando a compreender a própria participação do professor no problema, e perceber suas contradições (e não acobertá-las); trabalhar em cima de ideia de processo de transformação; buscar caminhos alternativos, fornecer materiais, provocar para o avanço; acompanhar a caminhada no seu conjunto, nas suas várias dimensões.

Portanto, o coordenador, deverá mediar as dificuldades, otimizando a rotina escolar, e conseqüentemente, o trabalho pedagógico com os professores, disponibilizando formação adequada, com estratégias de ensino e aprendizagem, que os instigue a realizar a práxis pedagógica continuamente.

Nesse viés, cabe ao CP a tarefa de potencializar as trocas de experiências, a promoção do diálogo e interação dos pares na instituição, pois torna-se necessário desenvolver uma escola “viva”, com professores pensantes, intelectuais, capazes de refletir e gerir a sua ação profissional. Da mesma forma, é imprescindível que a escola enquanto coletivo, se questione, se avalie e se adeque como motor do seu autodesenvolvimento institucional.

Para Alarcão (2011), na escola, e nos professores, a constante atitude de reflexão manterá presente a importante questão da função que os professores e a escola desempenham na sociedade e ajudará a equacionar e resolver dilemas e problemas. Assim, manter o movimento de reflexão desenvolvido, tanto nas instituições educacionais quanto pelos profissionais que nela atuam, possibilita formas de repensar práticas e reorganizar o trabalho pedagógico.

Cunha e Prado (2010, p. 38) advertem para a relevância da formação voltada para a reflexão sobre a prática do professor, especialmente quando ocorre dentro da escola e de forma coletiva. Esse coletivo de trabalho, “[...] entendido como espaço de reflexão e intervenção, de socialização de experiências e de (re) construção de identidades e práticas, pode permitir que cada professor e coordenador dê sentido à sua experiência e se reconheça produtor de conhecimentos e saberes.”

Pimenta (2012, p. 25) discorre em relação à formação continuada na escola, reforçando a ideia de que “[...] ganhou força a formação contínua na escola, uma vez que é neste local que se explicitam as demandas da prática, as necessidades dos professores para fazerem frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar.”

Sob este olhar, as práticas dos professores precisam acontecer em uma proposta reflexiva, voltada à sua prática, ao seu cotidiano, pois aquilo que está desarticulado da realidade vivida pelo professor não promove reflexão, não modifica sua prática e, conseqüentemente, não promove crescimento profissional (PIMENTA, 2012). Cunha e Prado (2010) entendem que quando esta formação está mediada intencionalmente pelo coordenador pedagógico, nos encontros individuais e coletivos, pode constituir-se em experiência importante de desenvolvimento pessoal e profissional.

Esse conhecimento na ação é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede. É mobilizado pelos profissionais no seu dia a dia, configurando um hábito. No entanto, não é suficiente. Frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de reflexão na ação (PIMENTA, 2012, p. 20).

Diante disso, o CP deve buscar constantemente, metodologias e instrumentos de formação pautados em uma perspectiva vinculada à prática e para a realidade, podendo intervir de forma eficaz e que atenda às demandas dos professores.

A esse respeito, Bruno, Abreu e Monção (2010, p. 105) contribuem com a discussão, reforçando que o “[...] CP como o profissional que na unidade escolar responde fundamentalmente pelo processo de formação continuada dos educadores e pelo projeto de construção da relação entre teoria e prática docentes”, pode transformar seu fazer em um canal privilegiado de interlocução e formação de/com/entre os professores. Cunha e Prado (2010) insistem que uma forma de o CP obter maior adesão ao seu plano de trabalho e às suas proposições é levar em conta que a escola é um lugar de “aprender” e “ensinar” e, que, portanto, construa o projeto de formação junto aos seus professores.

Cumprido frisar que, nem sempre esse trabalho ocorrerá da forma pela qual foi planejado, pois o CP trabalha com uma equipe docente heterogênea, e que na maioria dos casos, não trabalham apenas numa única escola, trabalham muitas horas por semana para obter um salário melhor e por essa razão, nem sempre estarão disponíveis para as reuniões, formações e atividades promovidas por esse profissional na busca de maior integração e comprometimento dos seus colegas.

3 A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ESPAÇO ESCOLAR

Nesta seção vamos tratar da educação infantil enquanto etapa da escolaridade, sua inserção no espaço escolar, sua identidade enquanto ambiente de aprendizagem e o lugar de atuação do educador que trabalha para o crescimento e desenvolvimento das crianças, onde podemos identificar a necessidade do protagonismo do CP e sua contribuição para que tudo isso se concretize.

3.1 Situando o debate a respeito da educação infantil

De acordo com Matos (2015), o conceito de infância é um fenômeno histórico que foi se modificando a partir de transformações sociais e econômicas da sociedade. Deste modo é possível afirmar que a compreensão sobre o sentimento de infância se modificou até chegar ao entendimento de hoje.

Falar da Educação Infantil é primariamente evocar a sua importância e a necessidade social, no plano nacional e mundial. Na atualidade, a Educação Infantil faz parte da agenda de várias nações, configurando-se como uma prioridade a ser revisitada, tendo em vista os avanços tecnológicos.

Oliveira (2011, p. 59) discorre sobre os pioneiros da educação infantil, datando-os no século 15 e 16. Segundo o autor, foi a “expansão comercial e as atividades artísticas ocorridas no período do Renascimento que estimularam o surgimento de novas visões sobre crianças e sobre como ela deveria ser educada”. A família foi, inicialmente, o elemento basilar configurando-se como importante e responsável no manejo dessa atividade, qual seja, educar.

A infância como categoria conceitual passou a ser identificada no século 13, porém, somente no final do século 16 e durante o século 17 é que começou a sinalizar certo desenvolvimento. Posteriormente, nos séculos 18 e 19, os discursos começaram a se intensificar em vários países europeus dando ênfase à Educação como uma ferramenta importante para o desenvolvimento da sociedade, logo, a Criança passou a ser mais vista.

A concepção que temos da infância, atualmente, como um período da vida ou uma fase que incita uma atenção diferenciada do adulto e, por isso, merece receber um cuidado específico, nasceu com o advento da modernidade, isso significa que até então não havia este pensamento em torno da criança. Na ótica de Lippi, Nogaro e Luft (2017), graças aos estudiosos e defensores da área é que a infância, o ensino e o cuidado às crianças passaram a ser

reconhecidos, inclusive conquistando legislações próprias que amparam seu bem-estar, progresso e desenvolvimento.

Foi a partir de inúmeros estudos realizados sobre a infância, bem como dos aspectos relevantes para o pleno desenvolvimento infantil, que foram criados espaços de discussões, pesquisas e investigações passando-se então à reflexão atual. Nesse viés, considerou-se além do conhecimento sobre as fases do desenvolvimento infantil e suas especificidades, formas de intervenção didático-pedagógicas que viessem a contribuir para que, dentro das possibilidades, fossem desenvolvidas as habilidades de cada criança, mesmo não tendo-se até então uma definição de quando se iniciava ou terminava essa fase.

A esse respeito, Javeau (2005) situa o conceito de infância como “área de pesquisa” quanto aos indivíduos recém-nascidos ou vistos pouco depois do nascimento, nessa faixa de vida que o senso comum chama a infância”. Se parece fácil determinar o limite inferior dessa faixa de idade mais difícil é determinar o superior, na medida em que este varia conforme o país, a época e as diversas divisões do corpo social. Analisando as diferentes compreensões e contextos, ele situa o fim da infância aproximadamente aos dez anos.

Além do contexto social em que as crianças estão inseridas, que determina o final dessa fase, é preciso considerar os aspectos fisiológicos do desenvolvimento infantil, uma vez que, tem sido cada vez mais precoce a menarca entre as meninas, configurando-se assim, o início da fase pré-adolescente e, em algumas situações, a iniciação na vida sexual.

Segundo Ariès (1975), o conceito de infância não existia até aproximadamente o século 17. Nas antigas sociedades tradicionais (século 12), a criança vivia misturada com adultos e não passava por etapas da vida como a juventude, já que ela imitava o adulto e uma vez que chegasse ao seu tamanho físico, tornava-se um deles. Não existia um sentimento de infância, ou seja, a consciência da particularidade infantil que distingue criança de adulto. O que acontecia era literalmente a passagem do colo à sociedade de adultos. Os registros antigos sobre infantes se baseavam em anjos retratados com graciosidade e pinturas de crianças nuas, fortemente inspiradas em ícones religiosos como o menino Jesus.

Até o século 17, e infelizmente atualmente em alguns países, as crianças, especialmente que vivem na periferia, assumem desde cedo as atribuições domésticas, bem como, os cuidados dos irmãos mais novos, sendo impedidas assim, de viverem plenamente essa fase tão importante para a construção de sua identidade, como também, de habilidades e potencialidades. Passando para a pré-adolescência, muitas delas, justamente por essa “herança” secular, criam suas próprias famílias, e ingressam na vida profissional, na maioria das vezes sem a menor condição de trabalho.

Mesmo sem ter ideia da importância dessa reflexão para o futuro das crianças, Postman (1999) lembra que a ideia da infância é uma das maiores invenções do século 17 e ele considera que pensá-la só se torna possível quando socialmente se passa a pensar na noção de indivíduo atrelada à de classe social.

Desse modo, é importante frisar que a noção de infância nasce a partir da ideia de que cada indivíduo é importante em si e que a mente humana é mais importante que a noção de comunidade. Era necessário aprender a partir dos livros e, para isso, era preciso separar os adultos das crianças, já que a fase adulta e emancipada deveria ser conquistada a partir do domínio da leitura e não apenas da evolução biológica. Para adquirir conhecimento, a criança deveria ir à escola, e dessa maneira, estas foram reinventadas como locais em que a instrução era valorizada e que as crianças obteriam realização simbólica de um dia tornar-se adulto. Com isso, a criança passou a ser respeitada como uma criatura especial, separada e protegida do mundo adulto.

Nesse sentido, Viana (2018) explica que a infância é definida como um período único e especial do desenvolvimento humano, no qual a criança tem o direito de brincar, aprender e ser protegida dos perigos e responsabilidades da vida adulta. Para Sarmento (2007), o que não pode deixar de ser notado senão como um paradoxo, com expressivo significado social, é que as distintas representações da infância se caracterizam especialmente pelos traços de negatividade, mais do que pela definição de conteúdo (biológicos ou simbólicos) específicos.

Mesmo conhecendo-se a importância da infância e de sua vivência plena para o desenvolvimento saudável, os autores voltam a frisar que o modo pela qual cada criança experiencie essa fase, varia de acordo com a realidade social e, é preciso considerar também, a questão econômica dos seus responsáveis. Assim, o gozo dessa etapa, bem como os direitos assegurados dependem das condições financeiras de seus guardadores, podendo ser vivida seguramente em todo seu potencial, ou tendo que dividir o desenvolvimento infantil com as responsabilidades de um trabalho informal, ou até mesmo do cuidado dos irmãos mais novos e da casa.

Teixeira *et al.* (2019) lembram que os significados de infância nem sempre foram os mesmos ao longo da história da sociedade ocidental, pois eles foram se construindo e se alterando em função de modificações culturais na sociedade. Segundo Neto e Silva (2007), a palavra infância vem de *En-fant* que significa “aquele que não fala”, com isso, podemos perceber o processo de construção de uma infância onde a figura da criança é vista como aquela que não tem capacidade de ser, estar e atuar, vista apenas como um ser moldado pelo adulto ou como um indivíduo sem valor.

Como visto, a representação da infância foi se construindo ao longo do tempo, sendo também modificada em cada cenário histórico-social. O que hoje é conhecido como direito, antigamente não era visto dessa forma. Conforme destacado por Neto e Silva (2007), por muito tempo as crianças não tiveram voz, não tinham o direito de viver essa fase e se construir plenamente, passando a reproduzir o comportamento dos adultos com os quais conviviam, ou amadurecendo cedo demais, surgindo então a expressão “adulto em miniatura”.

Compreender a infância no mundo contemporâneo requer, primeiramente, conhecer o mundo no qual estamos inseridos, ou seja, o entendimento da infância no contexto atual passa pela compreensão do modelo de sociedade que vigora nos dias de hoje. Assim, a infância hoje é o resultado de uma construção social, sendo uma noção decorrente dos movimentos que a sociedade produz. Kramer (2003) complementa que as visões sobre a infância são construídas social e historicamente: a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização social.

A esse respeito, Barbosa (2007) lembra que a pluralidade das infâncias precisa ser compreendida em sua conexão com a pluralidade de socializações humanas. A infância é parte de uma categoria geracional (SARMENTO, 2007), onde também se fazem presentes as diversidades e as desigualdades da sociedade contemporânea. Nesse sentido, torna-se imprescindível analisar a infância dentro de suas reais condições de vida, partindo do conhecimento de seu cotidiano, assim, será possível compreender a infância em si, ao olhar para as crianças, como lembram Lopes e Silva (2007).

No entanto, esse olhar não era direcionado às crianças das camadas mais pobres, cujo sofrimento era proporcionado pela própria elite europeia. Pois, com relação à Educação, cabia a estas crianças apenas uma aprendizagem que as mantivessem ocupadas e, como um ato de piedade, lhes era oferecida a assistência básica. Nesse movimento, Oliveira (2011, p. 62) lembra que

[...] a criança passou a ser o centro do interesse educativo dos adultos: começou a ser vista como sujeito de necessidades e objetivos de expectativas e cuidados, situada em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola (pelo menos para os que podiam frequentá-la, um instrumento fundamental).

A história da educação infantil em nosso país tem, de certa forma, acompanhado a história dessa área no mundo carregando consigo, é claro, características que lhe são próprias. Até meados do século XIX praticamente não existia, no Brasil, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creche ou parques infantis. No meio rural, onde

residia a maior parte da população do país na época, famílias de fazendeiros assumiram o cuidado das inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco. Já na zona urbana, bebês abandonados pelas mães, por vezes filhos ilegítimos de moças pertencentes a famílias com prestígio social, eram recolhidos nas “rodas de expostos¹” existentes em algumas cidades desde o início do século 18 (OLIVEIRA, 2011, p. 91).

A promulgação da Constituição de 1988, seguida do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990), da entrada em vigor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), reconhecem, a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, portanto, sua vinculação a educação e não mais á assistencial, como vinha sendo. Além disso, ela deveria ser oferecida em Creches e Pré-Escolas ligadas a Órgãos do Sistema de Educação, passando a ser reconhecida como Instituição não mais de cunho familiar ou doméstico, e sim estabelecimento que poderia ser público ou privado, desde que com o objetivo de cuidar e educar as crianças da primeira infância.

A esse respeito, Nogaro e Nogaro (2012, p. 20) reforçam que a história da infância e da educação traz inúmeros exemplos de “[...] iniciativas, lutas, formulações legais e teóricas a respeito da necessidade de considerar a educação infantil como etapa que exige investimento financeiro e preocupação por parte do poder público, dos estudiosos e dos educadores.”

Desse modo, como visto anteriormente, inicialmente através da promulgação da CF, em seguida com a LDB e as DCNEI, essa etapa da educação passou a ter um olhar diferenciado, assegurado e pleno de direitos garantidos, como também, a criação de espaços educativos que viessem a contemplar e atender essas garantias.

De acordo com a LDB, o atendimento da Educação Infantil é responsabilidade dos municípios. A Lei preconiza que é dos municípios o encargo de oferecer estabelecimentos de Educação Infantil, bem como a responsabilidade de ter uma proposta pedagógica, administrar seu pessoal e os recursos materiais e financeiros. Isso obrigou os municípios a redimensionarem suas políticas de Educação Infantil (FERNANDES, 2016).

¹ A roda dos expostos sempre esteve ligada às instituições caridosas (abadias, mosteiros e irmandades beneficentes). Nela eram deixadas crianças cujos pais por alguma razão não as podiam criar. Formada por uma caixa dupla de formato cilíndrico, a roda foi adaptada no muro das instituições caridosas. Com a janela aberta para o lado externo, um espaço dentro da caixa recebia a criança após rodar o cilindro para o interior dos muros, desaparecendo assim a criança aos olhos externos; dentro da edificação a criança era recolhida, cuidada e criada até se fazer independente. Fonte: <https://www.santacasasp.org.br/portal/site/quemsomos/museu/pub/10956/a-roda-dos-expostos-1825-1961>.

Ao tomar por base as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Criança é considerada um sujeito com Direitos, quer seja quando se relaciona ou quando interage em suas vivências diárias brincando, pesquisando, questionando ou experimentando. Nogaro e Nogaro (2012), alertam que não basta à criança viver inserida no contexto de relações para que se desenvolva. É preciso atentar para a qualidade destas relações, o tipo de socialização que ocorre.

Na prática, o pensamento ainda é, em sua maioria, somente assistencial e se baseia no suprimento das necessidades das Crianças e na garantia de que Creche e Pré-Escola são ambientes seguros e limpos, não sendo estes caracterizados também como locais educativos. Nogaro e Nogaro (2012) afirmam que a escola de educação infantil precisa equilibrar os pêndulos do cuidar e do educar. Como educadores, em virtude de nossa formação mais sistemática, temos tendência a enfatizar ações que privilegiem aprendizagens formais. “No entanto, pela importância e sentido que a escola tem para a criança neste período, também tem a finalidade de ‘compensar’ carências culturais e afetivas e auxiliar as crianças a superarem dificuldades sentidas em decorrência do meio sociofamiliar” (NOGARO; NOGARO, 2012, p. 29-30).

Apesar de intensas discussões sobre o papel e a importância da Educação Infantil, mesmo no século XXI, ainda se observa que os direitos da Criança e o seu processo de desenvolvimento não são respeitados, como explicam Zumpano e Almeida (2012, p. 23): “[...] cobertura de atendimentos como a diversidade de elementos relacionados à qualidade das experiências proporcionadas às crianças nas instituições de educação infantil – creches e pré-escolas”.

As autoras enfatizam que o papel pedagógico dos profissionais que trabalham na Educação, em específico dos profissionais da Educação Infantil, está em constante mudança, colaborando para isto as leis já mencionadas, que asseguram a qualquer Criança o seu desenvolvimento integral e pleno, auxiliado por Professores e Coordenadores Pedagógicos e demais profissionais que atuam na Escola.

As mudanças ocorridas pela Lei Federal nº. 11.274, no ano de 2006, e que estabelece a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e a obrigatoriedade da matrícula para Crianças aos 6 anos, influenciaram toda a Organização Pedagógica e estimularam a formação dos profissionais da Educação Infantil e a troca de saberes com os demais docentes da 1ª fase do Ensino Fundamental. Por isso, foi uma mudança significativa e que afetou gestores e professores da Pré-Escola.

Os direitos são assegurados na Lei, eles existem, mas a problemática reside em torná-los uma realidade, uma prática comum às organizações governamentais ou não, devido à sua importância e urgência. E são as articulações elaboradas por meio de pesquisas e políticas públicas e da própria Prática Pedagógica que poderão conduzir os avanços na área.

3.2 Organização pedagógica, atuação do coordenador e aprendizagem na educação infantil

O ambiente da educação infantil deve ser pensado e organizado de acordo com os objetivos desta etapa da escolaridade e do que se espera do desenvolvimento das crianças, portanto tem que ser concebido segundo os propósitos que se pretende para com elas. Na visão de Nogaro e Nogaro (2012, p. 54) espera-se que este ambiente tenha condições para que a criança “[...] seja colhida, sinta-se segura, expresse emoções, instigue a curiosidade, investigue, enfim, desenvolva sensibilidade, habilidades sociais, epistemológicas, conheça o entorno e aprimore descobertas sobre seu corpo”. De acordo com Fernandes (2016), as práticas pedagógicas relacionadas ao currículo da Educação Infantil devem estar amparadas nos eixos norteadores “brincadeira” e “interação”. A partir delas a criança vivencia diversas experiências.

Nesse viés, as interações e a brincadeira tornam-se os eixos do currículo da educação infantil e podem ser utilizadas para que os professores consigam compreender o desenvolvimento das crianças. No entendimento de Nogaro e Nogaro (2012) brincar e aprender, antes de qualquer outro aspecto, são direitos da criança amparados legalmente na Constituição brasileira de 1988 e no ECA.

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (ECA, Art. 4, 1990).

Consciente dessa proposta, o CP poderá auxiliar e organizar ações que favoreçam este conhecimento aos seus professores por meio da formação continuada. A este tipo de relação Vigotski (1988) discorre sobre o papel do CP, em organizar o meio social educativo para o professor, ou seja, o profissional que atua preventivamente, criando espaços para que os professores possam se desenvolver em relação ao processo de formação humana, deles mesmos e de suas crianças (SEIXAS, 2017).

Matos (2015) aborda que as escolas e instituições de educação infantil que atuam especificamente com essa modalidade devem atentar para a criação de espaços ou ambientes que promovam a socialização e construção de aprendizagens nas crianças pequenas. Horn (2007, p.61), colabora afirmando que a partir da organização dessas instituições é possível observar as concepções da criança, de educação, de ensino e aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de ser humano do educador que atua nesse cenário.

Na visão de Nogaro e Nogaro (2012), a brincadeira é manifestação da evolução e expansão do mundo da criança. Interage com objetos de seu mundo concreto, próximos, com os quais pode operar e, ao mesmo tempo, também com objetos que fazem parte exclusivamente do mundo adulto, por meio da imaginação. Ao pensar na escola, é necessário que as crianças experienciam diferentes linguagens e formas de expressão, tanto com as formas artísticas, contato com a natureza, cuidado pela biodiversidade e a sustentabilidade, diversas tradições culturais brasileiras, experiências de movimento corporal e experiências com os diversos recursos midiáticos.

No entanto, essas experiências devem promover a apropriação do conhecimento de si próprio e de outras crianças, além do conhecimento do mundo físico e social que as cercam, despertando e promovendo a curiosidade, a interação e a construção de sua autonomia e identidade, a fim de que elas se percebam e se reconheçam no mundo em que estão inseridas, em razão da própria cultura, marcada por imagens, sons, falas e escritas. Assim, é imprescindível que sejam criadas situações que valorizem o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis (FERNANDES, 2016).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC - 2017) no entendimento de Campos e Barbosa (2017, p. 359), em que pesem todas as considerações até aqui realizadas em relação às limitações e distorções que a atual proposta de BNCC suscitou, a mesma definida pela educação infantil “[...] acabou fazendo um caminho inverso, mantendo-se fiel à lógica da construção de uma BNCC tendo como norte as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e a proposta de garantir uma educação com qualidade para todas as crianças”. Talvez se possa destacar aqui os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiência no intuito de que se criem condições para que “[...] as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BNCC, 2017, p. 37).

A proposta atual para a Educação Infantil deve possibilitar que as crianças vivenciem e experienciem situações que as desafiem a resolvê-los, assim, será possível significar e

contextualizar suas aprendizagens como agentes autônomos, independentes e reforçar a sua subjetividade e singularidade. Essa busca, na maioria das vezes pode encontrar como obstáculo, a falta de recursos das escolas, a inexperiência dos docentes, e até mesmo a quantidade de alunos nas turmas e a indisponibilidade de monitoras para auxiliar os professores no acompanhamento desse processo. No entanto, é preciso lembrar que nessa etapa, as crianças conseguem se desenvolver e aprender com brincadeiras simples, que não demandam incentivos financeiros, infraestrutura e profissionais habilitados para isso, é necessário apenas o espaço, a orientação pedagógica de um CP que seja efetivo nas orientações e encaminhamentos a serem realizados com essa faixa etária.

Da mesma forma, é preciso considerar que a cada novo período do desenvolvimento infantil de acordo com Seixas (2017), ocorre a mudança da lógica de funcionamento do psiquismo e em uma perspectiva dialética, são as mudanças qualitativas processadas que geram o desenvolvimento. Por essa razão, Vigotski (1988) explica a importância em se considerar a idade das crianças neste processo de desenvolvimento.

Lima (2014) corrobora explicando que no trabalho com crianças da educação infantil é imprescindível que sejam reconhecidas suas especificidades presentes no seu mundo, ofertando a elas o que lhe é próprio. Assim, compete aos coordenadores pedagógicos e professores a incorporação em suas práticas pedagógicas do que seja peculiar da criança e do tempo de viver e despertar de sua infância.

Nessa perspectiva, os profissionais da Educação Infantil precisam amparar a criança para que desenvolva suas múltiplas linguagens, sintam-se seguros para construir seu próprio conhecimento a partir de sua realidade, de suas vivências e, conseqüentemente, de novas experiências que lhe sejam oportunizadas. O despertar da curiosidade será a ponte na solução dos problemas e na apropriação do conhecimento. Neste contexto Lippi, Nogaro e Luft (2017) externam que tendo seu próprio modo de conceber o mundo que as cerca, as crianças se definem como seres sociais, que produzem sua própria cultura e que são capazes de mostrar aos adultos elementos que vão além do que conseguem ver.

Deste modo, os profissionais dessa etapa da educação, precisam se apoiar em uma proposta pedagógica que tenha em sua concepção o respeito e valorização das crianças, como também de suas experiências possibilitando que sejam crianças na sua inteireza. Nesse cenário, Seixas (2017) explica que não existem exigências de conteúdo a serem desenvolvidos na educação infantil como forma de prepará-los para as próximas etapas da educação básica, no entanto, o professor deve proporcionar o desenvolvimento de atividades que permitam que a

criança desenvolva sua própria cultura a partir de seus saberes e articule-os com os campos de experiências que lhes possibilitarão o acesso à riqueza e à diversidade da cultura humana maior.

Dessa forma, o trabalho do CP se faz relevante nesta etapa tão importante do desenvolvimento infantil como responsável pela articulação coletiva do projeto político-pedagógico e do processo de ensino-aprendizagem, numa perspectiva democrática. Dessa maneira, considera-se que o CP das instituições de Educação Infantil tem um papel fundamental na constituição de um atendimento de qualidade, que contribua para assegurar às crianças pequenas o recém conquistado direito à educação em creches, pré-escolas, centros de educação infantil. Neste sentido, torna-se pertinente pensar a real função do CP na Educação Infantil.

O CP é um dos principais agentes de formação na escola capaz de criar condições para que a equipe – escola trabalhe em função de um ensino de qualidade (ALMEIDA; PLACCO, 2011; GEGLIO, 2010). Conforme Riscal (2015) um dos principais aspectos, da ação do coordenador é a articulação dos docentes em torno de uma proposta pedagógica da escola. O trabalho do coordenador seria prioritariamente a gestão pedagógica, compreendida como a criação de um espaço democrático de discussões das ações de ensino-aprendizagem que são realizadas dentro da escola.

A função do CP deve ser entendida no processo das ações políticas desenvolvidas no âmbito da escola de educação infantil, respeitando as diretrizes da Política Educacional Nacional e a legislação em vigor, como elemento articulador, organizador, mediador e dinamizador do trabalho pedagógico. Também são atitudes pertinentes ao trabalho do CP, a organização de momentos de estudos para e com os educadores com os quais trabalha, a fim de que os professores aperfeiçoem suas habilidades, buscando novos conhecimentos, repensando suas práticas e buscando novas metodologias para seu trabalho diário.

Para Araújo e Pinazza (2019), a peculiaridade da educação infantil institui variáveis que os profissionais, sejam CPs ou professores, precisam considerar, “[...] tais como as idades das crianças, suas peculiaridades, a rotina, as experiências desencadeadas, as necessidades do cotidiano, as concepções compartilhadas e o que quer que seja a coordenação nesse espaço.” Insistem que o contexto da educação infantil se diferencia de outros níveis de escolaridade, ao mesmo tempo em que poucos profissionais saem dos processos de formação com conhecimentos específicos para trabalhar com bebês e crianças, o que demanda um acompanhamento ainda maior por parte do CP.

O CP é ator fundamental no espaço escolar, é o “coração da escola”, pois busca integrar os envolvidos no processo ensino-aprendizagem mantendo as relações interpessoais de maneira saudável, valorizando a formação do professor e a sua, desenvolvendo habilidades para lidar

com as diferenças com o objetivo de ajudar efetivamente na construção de uma educação de qualidade.

A educação, ao longo de toda sua trajetória vem criando condições para o educando se desenvolver e vemos principalmente na educação infantil, onde se inicia a construção da identidade e a autonomia das crianças, que cada vez mais estas ações pedagógicas se destacam. Neste contexto a ação do CP é fundamental, na orientação de uma proposta pedagógica que contribua diretamente na prática do educador, buscando orientá-lo na construção de ações efetivas para o melhor desempenho de seu papel, no dia a dia com as crianças. O coordenador deve ter sensibilidade e bom senso para compreender a essência do trabalho dos educadores, o que representa um desafio para todos os envolvidos nesse processo. Sua atuação tende a ser mais eficaz se ele tiver clareza conceitual e teórica sobre a função da organização em que está inserido.

Araújo e Pinazza (2019, p. 121) dizem que quando se pensa na atuação do CP e na sua responsabilidade, faz-se necessário levar em conta que ele precisa estabelecer uma relação de colaboração, “[...] de troca com o professor sob seus cuidados, de maneira participativa, dialógica e democrática, considerando que há nesse relacionamento uma dinâmica plural, uma vez que os saberes são diversos.” Pode-se afirmar que a atuação do CP tem como objeto a condução/colaboração no processo de ensino-aprendizagem, buscando assegurar a indissociabilidade entre cuidado e educação nas práticas cotidianas dos professores e demais profissionais das instituições de educação infantil.

Não se pode esquecer que essa articulação não é função apenas do CP. É preciso que haja um bom convívio e cumplicidade entre os membros da equipe que fazem a gestão da escola e que, de fato, essa ligação não tenha falhas ou emendas; que cada um exerça sua função pensando no resultado em equipe e na conquista do coletivo e, acima de tudo, na melhoria da qualidade do ensino.

Para que o trabalho na educação infantil se concretize com qualidade, é necessária uma postura coerente, ética e democrática de um CP. Ele precisa estar em constante formação para dar conta de suas atribuições, garantindo a reflexão entre teoria e prática, efetivando o processo de ensino aprendizagem para as crianças, sem esquecer-se de instigar nos docentes a criticidade e a busca por formação continuada.

De acordo com Schiessl (2017), discutir o papel do CP inserido na Educação Infantil é parte de um complexo conjunto de questões referentes à escolarização da criança pequena. Não tendo por objetivo retomar o percurso histórico da Educação Infantil até tornar-se parte da educação básica brasileira.

Ao lançar olhares para as instituições de Educação Infantil ainda é possível perceber práticas cristalizadas no tempo e impregnadas de uma “[...] interpretação que acompanhou a história dessa etapa educativa [...], a de que as instituições para crianças pobres [...] teriam um caráter meramente assistencialista” (STEMMER, 2012, p. 11), e as crianças pertencentes às famílias mais abastadas um atendimento mais educativo e pedagógico.

Nessa direção, o papel do CP no contexto das escolas de Educação Infantil fundamenta-se pela necessidade de ter um profissional que, a partir de suas ações em coordenação, contribua com o processo de formação continuada dos professores, mas também compreenda e vislumbre sua tarefa no contexto mais amplo do direito de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Assim, uma escola de Educação Infantil em que o CP esteja atento e discuta os tempos, os espaços, a organização curricular, as práticas pedagógicas, indaguem, proponham e acompanhem efetivamente a construção das propostas, ocasionará não somente o sucesso da proposta da Educação Infantil, mas evidenciará nas crianças os resultados de uma escola realmente comprometida com formação de um sujeito crítico, autônomo, emancipado, tão explicitado em nossos documentos e propostas educacionais.

3.3 O PPP, o educador e o CP da educação infantil

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI é um documento norteador das práticas de professores e coordenadores pedagógicos na prática profissional na educação infantil. De acordo com a resolução nº. 05 de 17 de dezembro de 2009, a DCNEI tem por objetivo instituir diretrizes que devem ser observadas na elaboração das propostas pedagógicas para as escolas da educação infantil (SEIXAS, 2017). A expressão das condições que incidem sobre a aprendizagem e desenvolvimento da criança denomina-se currículo. É importante que ele atente para a especificidade neste nível de escolaridade, bem como contemplar os percursos dos educadores e crianças a serem trilhados. As DCNEI (2009, art. 3º) alertam para isso.

O currículo da educação infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com o conhecimento que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade.

A publicação das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 2009) representa um marco legal em que pode ser observado o cenário da educação

das crianças brasileiras de zero até seis anos de idade. Após esta divulgação publicaram-se diversos materiais objetivando-se tornar didático o entendimento da resolução e, também, mais próximo da realidade que pode ser vivida com as crianças nessa faixa etária. Dentre eles, pode-se destacar o material específico não só para professores, mas também para todos os envolvidos no processo de desenvolvimento das crianças.

Azevedo (2013) afirma que a despeito do tipo de atendimento oferecido, o que nos interessa discutir é o caráter desse atendimento influente no modelo de formação de professores, pois, mesmo na história tendo deixado suas marcas assistencialistas, não podemos deixar de reconhecer que a ação educativa sempre esteve presente, mesmo que de forma não intencional. E que há necessidade de compreender a concepção de infância e de educação infantil subjacentes ao trabalho de formação de professores.

Seixas (2017) comenta que o professor, ao pensar na organização educativa do meio social, deve planejar juntamente com os alunos, as atividades que serão realizadas, os espaços, o tempo, a organização do planejamento pedagógico, a organização das aulas, os recursos que serão utilizados e todo e qualquer outro elemento que possa favorecer o desenvolvimento dos alunos. Já para a atuação do CP, os momentos de formações continuadas, devem ser considerados para o desenvolvimento dos professores.

Nessa proposta, Seixas (2017) tece considerações acerca da significação dos termos: orientações pedagógicas; reuniões pedagógicas e formação continuada.

As orientações pedagógicas representam os momentos em que o/a coordenador/a pedagógico/a orienta os/as professores/as na realização de atividades diárias para com as crianças, ou seja, orientação sobre a realização do planejamento pedagógico. As reuniões pedagógicas são os momentos em que se organizam projetos, atividades externas, culminâncias, os próprios momentos de formações e outras ações que possam envolver todos os profissionais da educação que a unidade educacional possui. As formações continuadas representam os momentos em que algum tema, que tenha sido definido na reunião pedagógica, é apresentado, seja pelo próprio coordenador da unidade ou por algum professor convidado (SEIXAS, 2017, p. 51).

Assim, vislumbra-se a importância do trabalho conjunto entre o CP e a equipe de professores, como forma de viabilizar a criação de um espaço educativo voltado para a educação infantil, a partir das possibilidades e necessidades dos educandos.

O trabalho do CP efetiva-se pelo contato direto com os docentes permanentes que ministram aulas na escola, assim, a todo momento, novos indivíduos permeiam o seu cotidiano. Docentes substitutos e/ou eventuais estão sempre se movimentando por entre o grupo mais antigo e efetivo de seus pares. Condicionando e sendo condicionado por esses novos integrantes, novas singularidades e particularidades podem surgir no grupo.

Araújo e Pinazza (2019, p. 127) reforçam que há professores que caminham sozinhos, que buscam estratégias próprias, isto é, buscam meios para a própria formação, o desenvolvimento do próprio trabalho, obter um currículo mais contextualizado e dinâmico, estão atentos ao grupo de crianças como um todo e aos seus integrantes individualmente, cuidam as própria formação e têm clareza do que precisam alicerçar em sua prática; “[...] já outros estarão à espera de direcionamento e alguém que os ajude a refletir sobre seu contexto profissional.” Portanto seu trabalho é pedagógico, mas também orientador, gestor de pessoas, de interlocutor com e entre o grupo de docente, gestores da escola, pais e estudantes, sempre tendo como referência o Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP).

O termo pedagógico é representativo de uma concepção de educação que considera a Pedagogia como reflexão sistemática sobre as práticas educativas. [...] A ação pedagógica, portanto, não se refere apenas ao "como se faz", mas principalmente, ao "por que se faz" [...]. (LIBÂNEO, 2008, p. 152). De acordo com Silva (2018), a construção do PPP é fundamental para nortear o gerenciamento, as metas, os objetivos e o caminho para a promoção de o ensino de qualidade. O PPP escolar engloba as dimensões: política, social e pedagógica de uma instituição escolar. Sua elaboração cumpre as exigências preconizadas pela LDB.

Poder-se-ia questionar por que falar da tríade educador, CP e PPP? No entendimento de Mate (2012a, p. 134) estamos tratando de possibilidades reais, se pensarmos que o poder dos discursos e da linguagem faz muita diferença no nosso cotidiano.

Sem nos darmos conta, é por meio de denominações, de construções de linguagem que acabamos tendo contato com ideias, propostas, textos. É, portanto, a partir de uma linguagem já dada que pensamos sobre a realidade do cotidiano escolar. Observar o quanto essa linguagem já dada pode nos influenciar para pensar a realidade escolar é um caminho para aceitar ou não propostas que nos chegam, para pensar sobre seu sentido, sua pertinência ou não.

Com base nesta ideia é precisamos entender por que o PPP precisa ser uma construção coletiva, representar as diferentes vozes, possibilitar que os atores da escola se sintam representados na exposição e sistematização de suas ideias, na forma de documento, para que seja legítimo. Sant’Ana e Guzzo (2016) explicam que a construção coletiva do projeto político-pedagógico, dentro de um contexto da gestão e participação democrática, exige, dentre vários aspectos: (a) o envolvimento e a vontade política da comunidade escolar na direção dos ideais pedagógicos, visando romper com individualismos e estabelecer movimentos de parceria e diálogo; (b) o conhecimento da realidade escolar a partir de um diagnóstico atualizado que contribua com a busca de soluções para os problemas encontrados; (c) a formação continuada

da equipe docente, técnica e funcionários da escola; e (d) a clarificação constante das bases teóricas que fornecem subsídios à revisão e à dinamização da prática pedagógica nos diferentes níveis: metodologia, avaliação, currículo, entre outros.

Nesse cenário, tem suas normas são alicerçadas na gestão democrática do ensino público na educação básica, com as peculiaridades e conforme os seguintes princípios: participação dos profissionais da educação do PPP de cada instituição escolar; e, participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares (LDB, 1996).

Cabe o PPP ser um importante instrumento de construção coletiva no qual é explicitado a proposta escolar que norteia a execução de atividades para alcançar os objetivos preestabelecidos, fazendo com que se promova o exercício da cidadania e a edificação da identidade escolar, primando pela gestão democrática, cujas principais referências é LDB/96 e a BNCC (BRASIL, 2017).

O "por que se faz" para o qual o autor nos chama a atenção, pressupõe uma ação reflexiva e investigativa, indispensáveis na prática do CP, e conforme ressalta Franco (2008), a partir da interpretação das três dimensões da experiência abordadas por Houssaye (2004), precisam estar na base identitária da formação do pedagogo, oportunizando ao aprendiz de docente uma experiência que não separe teoria e prática. Moss (2010, p.17) se questiona a respeito do propósito da prática reflexiva? Responde dizendo que há muitas respostas possíveis, mas que se pode sintetizar como algo que integra o desenvolvimento profissional contínuo, algo tão necessário quanto uma boa educação básica. "A prática reflexiva possibilita uma compreensão mais profunda da aprendizagem e de outras atividades realizadas nas instituições de educação infantil, [...] sustentando, assim, o planejamento e melhorando o trabalho pedagógico futuro."

Um saber a partir do saber fazer, que é diferente de saber fazer simplesmente

[...] um sujeito que aprenda a olhar a própria prática, aprende a refletir sobre ela, aprenda a buscar alternativas à sua transformação; percebe a adequabilidade ou inadequabilidade de práticas cotidianas, coloca em estranhamento procedimentos familiares e acostuma-se a buscar o novo; esses saberes irão propiciar ao docente realizar teorizações sobre a articulação teoria e prática; ou seja, aprender a pedagogizar a própria prática (FRANCO, 2008, p. 143).

O PPP surgiu inicialmente como um instrumento fundamental para a efetiva construção e instalação da democracia social entre o segmento escolar. No entanto, passou-se a considerar que a democracia não se limita à sua dimensão política, pois deve envolver a articulação direta desta com as práticas de participação social da comunidade escolar com as questões

pedagógicas da escola. Nesse movimento, é necessário que antes de torna-se “político”, o projeto tenha em seu bojo o caráter pedagógico que a escola defende, acredita e desenvolve em seu cotidiano.

De acordo com Ferreira (2009) a ideia de “pedagógico” deve estar relacionada com todo o pensar-agir da escola com a premissa de produção de conhecimento. Diante disso, não é possível separar a concepção de pedagógico do espaço, do tempo e do trabalho realizado na e pela escola. A questão pedagógica articula-se com esses fatores, com o objetivo de produzir conhecimento.

O próprio movimento de ingresso dos alunos em determinada instituição escolar parte da intenção em aprender. Essa construção da aprendizagem é repleta de linguagens em interlocução, subjetividades em interação e historicidades que se entrelaçam, no intuito de ampliar as compreensões de mundo, inserirem-se, cada vez mais, na cultura, na sociedade e formarem-se cidadãos críticos, ativos e participativos da construção social em que estão inseridos.

Para Ferreira (2009), o lado político do PPP deve relacionar-se com a garantia de igualdade de condições para o acesso e para a permanência do aluno na escola, durante todo o tempo em que ali permanecer, sendo garantida a qualidade técnica e a qualidade política geradora de um processo educativo consequente. Por essas razões, o PPP deve ser considerado como o resultado de um esforço coletivo que sistematiza a trajetória que se espera do educador e das ações da escola. Deve ainda ser visto como um processo contínuo, que precisa ser renovado, repensado, revisto constantemente contribuindo para que se defina a identidade da escola.

O PPP apresenta-se como um norte para onde se deseja chegar, ele apresenta o conhecimento da escola como um todo: seus objetivos, missões, pontos a serem melhorados, potencialidades que podem ser aprimoradas, deslegitimando as formas instituídas (VEIGA, 2000). Algumas características são fundamentais do PPP:

a) É um movimento de luta em prol da democratização da escola que não esconde as dificuldades e os pessimismos da realidade educacional, mas não se deixa levar por este, procurando enfrentar o futuro com esperança em busca de novas possibilidades e novos compromissos. É um movimento constante para orientar a reflexão e ação da escola (VEIGA, 2000).

b) Está voltado para a inclusão a fim de atender a diversidade de alunos, sejam qual for sua procedência social, necessidades e expectativas educacionais (CARBONELL, 2002);

projeta-se em uma utopia cheia de incertezas ao comprometer-se com os desafios do tratamento das desigualdades educacionais e do êxito e fracasso escolar (VEIGA, 2000).

c) Por ser coletivo e integrador, o projeto, quando elaborado, executado e avaliado, requer o desenvolvimento de um clima de confiança que favoreça o diálogo, a cooperação, a negociação e o direito das pessoas de intervirem na tomada de decisões que afetam a vida da instituição educativa e de comprometerem-se com a ação (VEIGA, 2000).

O PPP não é apenas perpassado por sentimentos, emoções e valores, por ser um processo de construção coletiva, fundada no princípio da gestão democrática, reúne diferentes vozes, dando margem para a construção da hegemonia da vontade comum (SILVA, 2013).

d) Há um vínculo muito estreito entre autonomia e PPP. A autonomia possui o sentido sociopolítico e está voltada para o delineamento da identidade institucional. A identidade representa a substância de uma nova organização do trabalho pedagógico. A autonomia anula a dependência e assegura a definição de critérios para a vida escolar e acadêmica. Autonomia e gestão democrática fazem parte da especificidade do processo pedagógico.

e) A legitimidade de um PPP está estreitamente ligada ao grau e ao tipo de participação de todos os envolvidos com o processo educativo, o que requer continuidade de ações (VEIGA, 2000).

f) Configura unicidade e coerência ao processo educativo, deixa claro que a preocupação com o trabalho pedagógico enfatiza não só a especificidade metodológica e técnica, mas volta-se também para as questões mais amplas, ou seja, a das relações da instituição educativa com o contexto social (VEIGA, 2000).

Dessa forma, é necessário que tenha objetivos claros, apresente as teorias que o norteiam, e, esteja de acordo com um rumo que se planeja para a escola. Enquanto coletivo e político, precisa ser construído de acordo com a realidade e com os anseios e demandas da comunidade. Assim, é imprescindível que a organização do trabalho escolar seja relacionada com os espaços e os tempos educativos a que se propõe a escola, visando com isso, a qualidade de todo o processo educativo, sem priorizar níveis ou conhecimentos tidos como essenciais. Veiga (1997) complementa ainda que ao mesmo tempo em que propõe passos do processo, movimentos a serem construídos, as formulações propostas indicam que é necessário criar as condições para a construção da autonomia da escola, por meio da definição do desenho do seu projeto e da delimitação do grau de flexibilidade a ser dado a ele.

Nesse sentido, a formulação de um PPP, deve iniciar pela realização de pesquisas acerca da visão da escola pela comunidade em que está inserida, definir de forma clara e objetiva as finalidades e objetivos da escola, bem como, sua missão, visão e estratégias para atender as

demandas da comunidade escolar. A partir de então, é possível reorganizar a escola, projetando-se o planejamento da construção de uma gestão democrática, refletindo e reestruturando o currículo e o tempo escolar, planejando a condução dos processos de decisão, ressignificando as relações de trabalho e de educação que permeiam o contexto escolar e por fim determinar os processos de avaliação e participação da comunidade escolar.

A construção de um PPP, em contextos democratizantes e democráticos, relaciona-se à concepção que se tem de uma escola pública com efetiva gestão democrática. Por isto, o PPP vai representar esta gestão democrática, evidenciando uma fundamentação que sustente e possibilite esta ação democrática, a preocupação com uma ação pedagógica qualificada e em acordo com as demandas do entorno. E é neste aspecto que aparece o protagonismo do CP como articulador quando envolve toda a comunidade escolar nas discussões e decisões para que o PPP seja democrático e inclusivo. Silva (2012a) sintetiza o que o CP deve fazer como alguém que articula a equipe pedagógica em torno do melhor cumprimento do que foi estabelecido no PPP, coordenando seus diversos desdobramentos: planejamento, acompanhamento e avaliação.

Nesse processo, Veiga (2003) explica que é necessário organizar as atividades-fim e meio da instituição educativa, por meio do PPP, trazendo consigo a possibilidade de alunos, professores, funcionários e membros da comunidade unirem-se e separarem-se de acordo com as necessidades do processo.

A participação no processo de construção do PPP deve estar relacionada com a gestão democrática nas escolas, com o propósito de construção coletiva e autônoma para o exercício da cidadania de todos os envolvidos, ou seja, pais, alunos, professores e, também, com entidades ou pessoas representativas da comunidade local. Nessa proposta, a escola passa a ser concebida como um espaço de busca, construção, diálogo e conforto, prazer, desafio, conquista de espaço, descoberta de diferentes possibilidades de expressão e linguagem, aventura, organização cidadã, afirmação da dimensão ética e política de todo processo educativo (CANDAU, 2002).

Ao mesmo tempo que não podemos esquecer que é saudável que ela seja também o local do conflito de ideias, das discordâncias para dar espaço ao debate, eliminando a crença de que só no consenso é que as coisas podem acontecer. Ousaríamos dizer que uma escola avança muito mais em seus propósitos quando o embate de ideias do que no consenso, pois isso representa um percurso autêntico de espaços caracterizados pela pluralidade. Ao provocar a dialética, que surge pelos interesses opostos, pode dar vazão ao novo por meio da invenção criativa de quem quer fazer diferente, quer desacomodar e romper com o marasmo que impera quando tudo “parece” estar na perfeita ordem.

A escola deve ser um espaço para a formação do ser humano regida pelos princípios da finalidade de viver, viver com qualidade e com dignidade, sendo assim a prática pedagógica será um processo constante de criação e recriação fundamentada na integração e socialização de todos os segmentos. Paro (2008) considera fundamental a participação da comunidade na escola, como todo processo democrático é um caminho que se faz ao caminhar. A democratização só se faz na prática, apesar de existir dentro da escola dirigentes e professores que se dizem democratas apenas porque se acham liberais com alunos, professores, funcionários e pais dando abertura ou permitindo que tomem algumas decisões.

Nessa construção, a escola deve se constituir num espaço em que todos realmente estejam unidos pelos mesmos objetivos, criando um lugar diferente e democrático. A gestão democrática deve procurar assegurar a igualdade de condições de acesso e permanência, o pluralismo de ideias e um alto padrão de qualidade nas escolas. Esse aprendizado, é construído na capacidade de discutir, elaborar e aceitar regras coletivamente, superando assim obstáculos e divergências por meio do diálogo, para a construção de propósitos comuns.

Diante disso, a participação e o envolvimento de todos exige da escola um movimento contínuo para a construção da autonomia e da participação em todos os momentos. De acordo com Lück (2005), a participação é considerada a força de atuação em que os membros da comunidade escolar reconhecem e assumem a função de contribuir e influenciar de forma efetiva a dinâmica da escola, a partir de sua cultura e de seus resultados. Está relacionada com a vontade de compreender, intervir, decidir e agir sobre questões que lhes são afetas, dando-lhe unidade, vigor e direcionamento firme.

4 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A presente seção busca realizar uma análise das concepções e caminhos metodológicos para a compreensão da dinâmica existente entre o contexto estudado e a interação com os sujeitos da pesquisa, que possibilitou novos olhares e sentidos para as concepções de educação voltadas à atuação do CP em escolas de educação infantil.

4.1 Opção e concepção de pesquisa

Inicialmente, cabe apresentar o conceito de pesquisa e a sua importância na construção do conhecimento. Elaborar uma pesquisa exige conhecer meios que orientam a consulta de recursos capazes de auxiliar como o embasamento teórico, pois é um recurso fundamental no desenvolvimento da pesquisa. Pesquisar significa fazer buscas conforme as inquietações, dúvidas e incertezas. Segundo Demo (2010, p. 2), “[...] educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana.”

A pesquisa é um dos caminhos que levam à construção do conhecimento, possibilitando novas concepções e indicativos de mudanças na educação. Neste sentido, para Dmitruk e Gallon (2012, p. 175), a pesquisa “[...] traz uma contribuição inestimável para o trato dos problemas e processos que se configuram no dia a dia nas mais diferentes atividades humanas.”

Mediante a constante busca de conhecimento é necessário ter sinergia com a pesquisa, ser criativo, almejar a humanização e contagiar os educandos no momento da aprendizagem, sem esquecer de pensar o presente, pois ensinar exige pesquisar, formular e reformular, uma vez que “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p. 29). Ela permite compreender/conhecer diferentes temas, investigar dados e acontecimentos, como também enriquecer os saberes e fazeres de pesquisadores e educadores.

Nas instituições superiores em que a pesquisa é concebida com maior argúcia e conhecimento de causa, a investigação é resultante do aprimoramento dos ideais propostos pela linearidade do senso comum, prevendo que a partir da utilização de instrumentos e métodos, se produza o saber científico (FONSECA, 2002). Na mesma linha de raciocínio Gamboa (2012) afirma que os métodos dentro de um contexto menos técnico e mais epistemológico se referem aos diversos modos como se constrói a realidade, às diferentes maneiras como nos aproximamos do objeto do conhecimento. Isto quer dizer que a questão do método exige análises mais complexas e não se reduz apenas à parte instrumental da pesquisa.

Ghedin e Franco (2011, p. 28) destacam que o método, conforme seu significado original, é algo que só pode ser visto plenamente quando se chega ao fim do processo. “O método, na qualidade de caminho que possibilita o conhecimento na área educacional, é compreendido como abordagem dos objetos e da realidade.” Nesta ótica, a pesquisa científica caracteriza-se por um “[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo oportunizar respostas aos problemas que são propostos” (GIL, 2002, p. 1), a partir de fundamentações teóricas que contribuem para a evolução de novos conhecimentos e técnicas nas distintas áreas de atuação.

No entender de Luna (2002) o referencial teórico de um pesquisador é um filtro pelo qual ele enxerga a realidade, sugerindo perguntas e indicando possibilidades. Segundo Gatti (2006), é fundamental o conhecimento dos meandros teóricos, técnicos e metodológicos da abordagem escolhida. Ou seja, há que desenvolver uma atitude reflexiva sobre o objeto em estudo, onde o olhar do pesquisador estará voltado para as diferentes leituras que este lhe permite. “Isso quer dizer que o olhar quer ver sempre mais do que aquilo que lhe é dado ver. Olhar, nesse caso, significa pensar, e pensar é muito mais do que olhar e aceitar passivamente as coisas” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 71).

O percurso da história humana demonstra que “[...] o homem é, por natureza, um animal curioso” (FONSECA, 2002, p.10), pois a partir das referências sociais e culturais proporcionadas pelo ambiente onde vive, é capaz de criar suas próprias representações de mundo e de sociedade. Essas representações associadas à ideia de curiosidade impulsionam o imaginário na busca pelo conhecimento, despertando o desejo em conhecer e aprofundar “o novo” através da pesquisa. Conforme assegura Hoppen, Lapointe e Moreau (1996), é um enfoque que se constituirá em um conjunto de técnicas de caráter interpretativo com o objetivo de compreender e desvelar fenômenos sociais naturais de acordo com a observância de elementos relevantes.

Segundo Gamboa (2012, p. 197) esse sujeito que elabora o conhecimento, é ao mesmo tempo investigador, cientista, cidadão, homem de seu tempo, “[...] vinculado a um determinado grupo social com interesses e valores culturais específicos, condições inerentes das quais não se pode separar quando realiza uma pesquisa”. Ghedin e Franco (2011) coadunam com esta ideia e afirmam que no conhecimento científico, a verdade não está nem pronta nem acabada, mas consiste sempre num processo de desconstrução, construção e reconstrução, porque os problemas, ao passo que são resolvidos, trazem novas problemáticas e novas possibilidades de aprofundamento.

Diante disso, o estudo foi elaborado a partir dos objetivos e problemas da pesquisa, voltados para a atuação do CP, em que se buscou ampliar os conhecimentos acerca da realidade em que estão inseridos, e quais são as potencialidades, fragilidades, desafios e inquietudes vividas por este profissional no cotidiano escolar que interferem na constituição ou não de uma identidade profissional, trazendo para o meio acadêmico estratégias que possibilitem a construção de um novo olhar frente essa temática.

4.2 Pressupostos teórico-metodológicos

A pesquisa realizada caracterizou-se como de campo e classificou-se quanto à forma de abordagem como qualitativa. Essa abordagem se caracteriza por privilegiar a observação da vida cotidiana, ouvindo narrativas, preocupando-se em compreender a experiência que os participantes têm, as representações que formam e os conceitos que elaboram acerca da temática pesquisada. Os dados obtidos ocupam o centro de referência das análises e interpretações. De acordo com Minayo (2012), a abordagem qualitativa possibilita a compreensão e a capacidade de desenvolver uma teoria da mente e pensar com perspectiva similar aos outros, pois como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento.

Quanto aos objetivos a pesquisa é descritiva. Nesse tipo de pesquisa, expõem-se características de determinada população, analisando assim, as diferentes percepções dos docentes e das atribuições dos coordenadores no trabalho da coordenação pedagógica. De acordo com Gil (2002), as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis.

Quanto aos procedimentos de coleta foi bibliográfica e de campo. Adotamos como pressuposto ou pano de fundo teórico-metodológico a hermenêutica pelas possibilidades que ela oferece de interpretação da realidade pesquisada e dos dados dela oriundos. Grondin (1999) faz referência à hermenêutica enquanto conceito, enquanto “palavra”, ter surgido no século XVII, no entanto ele argumenta que a doutrina que possuía normas e técnicas de interpretação ser muito mais antiga desfrutando de uma existência extremamente em grande parte invisível como “disciplina auxiliar” no âmbito daqueles ramos estabelecidos da ciência, os quais ocupavam explicitamente coma interpretação de textos ou de sinais.

Recorremos à “hermenêutica filosófica” para fundamentar alguns pontos de vista teóricos que nos permitiram ancorar alguns posicionamentos que deram sustentação ao que pretendíamos defender ao longo de nossa investigação. Ao mesmo tempo, estivemos cientes

que é na filosofia, Ciência mãe, que encontraríamos os pilares sólidos de onde partir, pois, segundo Flickinger (2010, p. 28), “[...] a ‘hermenêutica filosófica’ contaria, assim de modo permanente, com a tensão existente entre essa experiência de caráter ontológico-subjacente sobretudo, como veremos à linguagem vivida – e as pretensões determinadoras, imanentes a toda reflexão.”

A opção pela hermenêutica filosófica também representou uma forma de marcar uma posição em favor do conhecimento que supera o historicismo e a visão mítica para instaurar uma posição em favor da racionalidade filosófica representada na linguagem. Daí sua origem, etimologia ou raiz do verbo grego *hermeneuein* – interpretar e do substantivo *hermeneia* – interpretação. Segundo Palmer (1969) este processo de tornar compreensível está explícito nas três vertentes básicas patentes no significa de *hermeneuein* e *hermeneia*, no seu uso antigo. As três orientações usando a forma verbal (*hermêneuein*) para fins explicativos significam: “1) exprimir em voz alta, ou seja, ‘dizer’; 2) explicar, como quando explica uma situação, e 3) traduzir, como na tradução de uma língua estrangeira” (PALMER, 1969, p. 24).

Para Rohden (2002) a hermenêutica filosófica, enquanto uma teoria do saber, amplia a razão instrumentalizadora, recoloca e fundamenta o problema do conhecimento. Não se reduz a um instrumento, uma doutrina ou uma corrente filosófica. Constitui e é constituída pelo princípio da experiência hermenêutica.

O que caracteriza a autêntica teoria filosófica é o tomar parte - sempre - no ato de conhecer. E tomar parte consiste em realizar uma experiência que afeta nossas vidas numa perspectiva de totalidade, própria do autêntico filosofar, superando a relação estanque sujeito – objeto na filosofia. A hermenêutica filosófica não trata simplesmente de “uma doutrina do método de compreender, mas da pergunta filosófica [...] ao todo experiência do mundo e práxis da vida humana” (ROHDEN, 2002, p. 76).

A hermenêutica filosófica enquanto sistema aberto, de acordo com Rohden (2002) em forma de rede, explicita a filosofia como movimento incessante, constitui os contornos de uma metafísica que lhe é explícita. A metafísica não se limita à identificação de um ou mais princípios, a partir dos quais tudo se reduziria ao inominável, ao incognoscível, que não poderia ser totalmente objetivado. “Ela remete, pois, a uma postura que imbrica ser e saber, que desemboca numa ontologia mais dinâmica e coerente com o saber humano” (ROHDEN, 2002, p. 107).

A experiência hermenêutica é um acontecimento ontológico em primeiro plano porque ocorre na individualidade do sujeito, é única, antes de ser comunicada, mesmo antes de ser refletida. Trata-se de algo que inquieta o sujeito pelo impacto que provoca nele. É um impulso

primordial que resulta como consequência de nossa relação com o mundo em nossa incessante procura pelo sentido das coisas. Para Flickinger (2010, p.29), o seu intuito “[...] é o de descobrir o processo mesmo de instauração de sentido, nascido na teia de nosso relacionamento com o mundo.” Este exercício faz da hermenêutica a “arte de interpretação” contínua, pois ela se torna uma permanente busca dos sentidos possíveis que são procurados sempre a cada nova relação que estabelecemos e criamos com o mundo. Vamos entrelaçando novos laços e novas configurações e neles vão aparecendo novos sentidos que precisam ser interpretados e apropriados e, portanto, há lugar e espaço para a hermenêutica se “instalar”. Ela jamais pode dar a “última palavra” ou configurar a “última leitura”, mas torna-se imprescindível enquanto autenticidade da presentificação do porvir do sentido. “O que faz com que a reflexão filosófica das experiências hermenêuticas não esgote jamais a amplitude de seus sentidos possíveis” (FLICKINGER, 2010, p. 29). Portanto, sempre há possibilidade para novas emergências e para o aparecimento de outras experiências *suigêneris*. Como afirma Alves (2011, p. 18), a hermenêutica questiona o acesso ao mundo por um tipo “[...] apenas de procedimento, lança profunda desconfiança quanto a um modo de conhecer e saber que não valorize experiências como as que se vivenciam pela arte e pela consciência histórica.”

Interpretar é, no fundo, uma necessidade humana, pois precisamos compreender o mundo que está à nossa volta para poder agir, circular nele. Só nos é possível estar como humanos e criar possibilidades, estabelecer relações depois de certas condições criadas e uma delas é que uma cadeia de sentidos esteja estabelecida para que nos comuniquemos para que certos processos sociais ocorram, é por isso que a interpretação e a compreensão são imprescindíveis para que o mundo se torne familiar a nós e o “estranho” o deixe de ser.

Enquanto inteligibilidade compreensiva a hermenêutica é utilizada nas ciências humanas, mais especificamente na educação, para se realizar investigações. Ela possui conceitos fundamentais, segundo Flickinger (2010) que são o sentido, a compreensão e a interpretação. Da articulação destes conceitos resultam regras ou princípios básicos que determinam sua conduta geral enquanto ciência: primeiro, a inseparabilidade do sujeito e do objeto; segundo, a circularidade entre o todo e o particular e terceiro, a pré-compreensão como ponto de partida do conhecimento. No entender de Paviani (2013), a hermenêutica, no sentido epistemológico, exige do pesquisador consciência dos limites do próprio conhecimento, aceitação da circularidade do conhecimento e da linguagem e exige metodologias adequadas em cada caso.

O conhecimento humano resulta como consequência das escolhas do homem e dos enfrentamentos que ele estabelece perante o mundo. Para isso ele define estratégias, métodos

que melhor se adaptam às diferentes circunstâncias para romper as barreiras com que se depara e transpor as dificuldades. É assim que ao longo da humanidade fomos sendo definidos como “produtores de conhecimento”. Na visão de Ghedin e Franco (2011) este percurso de conhecer significa ser capaz de enfrentar o conflito entre velhas convicções diante de novos e instigantes conceitos que interferem no modo de pensar o mundo. É, portanto, antes de tudo, construir o mundo que se vai fazendo permanentemente nas construções próprias do sujeito.

Essa transformação que o homem faz do mundo ao seu redor pelo conhecimento não é somente uma transformação objetiva, material, ela implica também uma relação subjetiva, pois está imbuída de sentido para ele, não faz por fazer, há uma razão naquilo que faz, há um sentido, há motivos. “O sentido último do conhecimento que dignifica o sujeito como tal é justamente a desinstalação e o espanto, que lançam cada ser humano, em particular, na direção de outros significados transformadores de seu modo de ser no mundo” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 145).

Este modo de ser no mundo é dinâmico como é a própria vida e é situado, pois, o homem é um ser em contexto. Cada ser humano vive em determinado contexto histórico e isto é determinante quando se trata de falar de compreensão, interpretação, sentido e significado. Só podemos compreender os gêneros de discurso, as falas em sua manifestação real em contexto. “A compreensão da significação dá-se no contexto; com efeito, todo discurso que quer expressar e expressa algum objeto em particular ou o real em seu todo está sempre situado num contexto determinado e condicionado historicamente” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 159).

Portanto, ao trabalhar com a compreensão e a interpretação e colidir com a questão do sentido, a hermenêutica entra num debate epistemológico-existencial no qual o homem está mergulhado que é o perguntar pela razão de ser das coisas, de sua existência, do universo, das grandes indagações. Como reiteram Ghedin e Franco (2011, p. 164), a hermenêutica constitui o esforço do ser humano para compreender a própria maneira pela qual compreende as coisas. Ela se processa na direção do sentido, que significa a própria existência humana no mundo. “Esse horizonte não é imaginário, mas constitui a busca de compreensão de como o ser humano atribui sentido a si próprio e à realidade que se apresenta diante dele. O pensar da hermenêutica envolve uma busca da razão das significações do ser.”

Para Gadamer (1997), compreender o que alguém diz é, pôr-se de acordo sobre a coisa, não se deslocar para dentro do outro e reproduzir suas vivências. Já destacamos que a experiência de sentido, que ocorre desse modo na compreensão, encerra sempre um momento de aplicação.

Percebemos agora que todo esse processo é um processo linguístico. Não é em vão que a verdadeira problemática da compreensão e a tentativa de dominá-la pela arte – o tema da hermenêutica – pertence tradicionalmente ao âmbito da gramática e da retórica. A linguagem é o meio em que se realiza o acordo dos interlocutores e o entendimento sobre a coisa (GADAMER, 1997, p. 559-560).

Na pesquisa realizada, a utilização desta abordagem torna-se viável na medida em que busca compreender como ocorrem os processos e práticas que dizem respeito a atuação do CP na educação infantil em uma rede de ensino. Ainda, buscou compreender o fenômeno em seu devir histórico e em suas interrelações com outros fenômenos, apreendendo os processos de transformação e potencialidades de mudança (GAMBOA, 2012).

No entendimento do referido autor,

O homem conhece para transformar. O conhecimento tem sentido quando revela as alienações, as opressões e as misérias da atual fase de desenvolvimento da humanidade, questiona criticamente os determinantes econômicos, sociais e históricos e dá potencialidade à ação transformadora (GAMBOA, 2012, p. 189-190).

Neste sentido quando investigamos, não somente produzimos um diagnóstico sobre um campo problemático ou elaboramos respostas organizadas e pertinentes para questões científicas, mas construímos uma maneira de fazer ciência e explicitamos uma teoria do conhecimento e uma filosofia (GAMBOA, 2012). Mais que isso, procuramos densidade no nosso fazer científico como pesquisadores, como lembra Gatti (2012), esta densidade está associada aos modos de conceber os problemas investigativos, aos modelos de observar, coletar, registrar dados, que permitem criar explicações, compreensões, inferências fundadas. Também depende do domínio de campo do investigador e de suas experiências na lida de pesquisa, dos seus interlocutores e interlocuções, de sua criatividade embasada em bons argumentos, com o suporte de fatos.

4.3 Desenho metodológico da pesquisa

Inicialmente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica a partir de leituras e estudos da teoria constante nas obras relacionados ao tema. A busca por informações exigiu atenção especial, pois a compreensão e entendimento das obras estão baseados em conceitos que necessitam de um olhar mais sensível para compreender o que se desejava enquanto objetivo da pesquisa. Entende-se que não há como fazer uma reflexão acerca de um tema se não houver um referencial que permita compreender a necessidade de “[...] explicar um problema a partir

de referências teóricas publicadas em artigos, livros, dissertações e teses” (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p. 60).

A pesquisa de campo, empírica, utilizou dados coletados no ambiente escolar. Conforme Dmitruk e Gallon (2012, p. 176), “[...] a pesquisa não acontece desordenada e espontaneamente. Exige um tratamento teórico-prático dos dados com seriedade e fidedignidade.” Reiterando o que já firmamos acima, valemo-nos da abordagem qualitativa para olhar a realidade e a concretude dos dados. Esta se preocupou com a utilização de diferentes olhares de interpretação para compreender e explicar. Segundo Strieder (2009, p. 45), “[...] a pesquisa qualitativa caracteriza-se por considerar o ambiente natural como fonte de dados, tendo o pesquisador como instrumento fundamental.” A pesquisa, portanto, não esteve baseada apenas em um conceito teórico e metodológico, mas abordou diversas teorias e métodos que caracterizaram as discussões e reflexões sobre a prática da pesquisa.

Conforme Flick (2009, p. 25), é necessário considerar “[...] a subjetividade do pesquisador e, também, daqueles que estão sendo estudados, pois se tornam parte do processo de pesquisa.” Em outras palavras, devem-se considerar todos os agentes participantes da pesquisa, pois abordaram diversos métodos e teorias que possibilitaram inúmeras reflexões acerca do tema.

4.4 Escolha dos participantes e espaço da pesquisa

Para aclarar os caminhos que levaram a escolha dos participantes e espaços da investigação pretendida, foi preciso inicialmente compreender que a pesquisa não se faz exclusivamente pela coleta de dados e sua interpretação. É essencial que o pesquisador adote uma postura de desprendimento ao se relacionar com os sujeitos escolhidos, garantindo um olhar acurado de suas percepções no que diz respeito à construção do seu pensamento em termos de confiabilidade ao que é pesquisado e no espaço em que se encontra inserido (RUDIO, 2003).

O cenário onde realizou-se a pesquisa conforme dados coletados na lei nº. 5501, 23 de dezembro de 2015 localiza-se na região Noroeste do Rio Grande do Sul, atualmente possui uma área de 1262,56 km² com uma população de 34.556 habitantes que é formada por etnias: italiana, lusa, nativa, alemã e espanhola. Capital Estadual da Música do Folclore Missioneiro, conhecida por ser berço de Sepé Tiarajú, líder e guerreiro guarani, possui belas paisagens e forte crença religiosa, destaca-se pelo culto às tradições gauchescas, sendo um polo central do artesanato missioneiro. Estas criadas em decorrência da ação dos jesuítas destinada à catequese

dos índios guaranis, habitantes daquela área. A agricultura e a pecuária ocupam posição importante na economia da região. Terra de história e tradições. Neste plano traz também um pouco da história da Educação Infantil no Município onde diz que: o atendimento da Educação Infantil, iniciou com a criação da primeira creche, em 13 de abril de 1977, por iniciativa de Dona Maria Dias Oliveira, a partir de uma sugestão de sua filha, Cleusa Dias Oliveira que na época trabalhava em uma creche em Porto Alegre.

Foi também em 13 de abril de 1977, que um grupo de amigas fundou a Sociedade de Amparo à Infância (SAI) - entidade filantrópica sem fins lucrativos que tinha por objetivo apoiar e manter as creches municipais que seriam criadas pela Prefeitura. A SAI providenciou o prédio para o funcionamento da primeira creche que foi doado pela senhora I. G. C., além de contar com o apoio de diversas empresas que doaram móveis e utensílios entre outras tantas necessidades. Também foram promovidos diversos eventos pela SAI, para angariar fundos tais como desfile de crochê, feira de calçados, leilões e rifas.

Após conseguirem equipar a creche e montar o quadro de funcionários, cedidos pela Prefeitura, foi inaugurada em 12 de outubro de 1977, a primeira creche que recebeu o nome de Creche T. N. em homenagem à doadora do prédio. A administração e manutenção das creches ficaram a cargo da diretoria da SAI que angariava fundos, através da anuidade das sócias, doações da comunidade e verbas federais que recebia da Legião Brasileira de Assistência (LBA).

Na creche as crianças desenvolviam atividades recreativas e eram atendidas por médicos, psicólogos e dentistas, recebendo alimentação adequada. Com o aumento da procura por vagas a SAI expandiu o atendimento na creche. Em 23 de março de 1993, através da Lei Municipal 2.665, a SAI firma convênio com a Prefeitura Municipal, que se responsabiliza pela manutenção dos prédios e contratação de funcionários, em número suficiente para o atendimento às necessidades das instituições. A administração de recursos humanos, orientação e supervisão pedagógica ficaram a cargo da Secretaria Municipal da Educação. A SAI administra os estabelecimentos e fica responsável pela manutenção das necessidades básicas, com recursos oriundos de convênios com Fundação Gaúcha do Trabalho e Ação Social (FGTAS), anuidades dos sócios e doações. Importante salientar que foram criadas as classes de pré-escolar também no ano de 1977, mas sem registros do início de turmas e nem dos professores designados.

A partir da LDB nº. 9.394/96, a Educação Infantil de 0 (zero) a 6 (seis) anos passa a integrar, junto com o ensino fundamental e médio, a Educação Básica, como primeira etapa de formação reconhecida como direito de todo o cidadão. Embora constitua compromisso das três

esferas do Poder Público, em regime de colaboração, sua oferta é responsabilidade do Município (art.11 da LDB). Com a LDB/1996, a Educação Infantil, de 0 a 3 anos, atendida nas creches, passa a integrar o sistema educacional, deixando de ser uma responsabilidade exclusiva da área de assistência social.

De acordo com a LDB/1996, o profissional do magistério para atender à docência da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental deve ter, como formação mínima, o Ensino Médio Normal e, para a direção das instituições Curso Superior em Pedagogia. Segundo a Lei nº. 5.073/11, que estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, para o exercício da docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o professor deve ter habilitação mínima em curso de Normal Nível Médio, em Curso Normal Superior e, ou em curso de Pedagogia, assim como em programa Especial devidamente autorizado pelo respectivo Sistema de Ensino e para a direção Pedagogia ou o Normal Superior. Cabe salientar que a docência nas turmas da Educação Infantil da rede Municipal é exercida por professor com a habilitação exigida pela LDB/1996, tendo para a faixa etária de creche, em cada turma de 10 alunos, um professor e um atendente que exerce a atividade de auxiliar do professor.

Em 1988, o Ministério da Educação editou uma proposta curricular para a Educação Infantil no documento - "Os Parâmetros Curriculares". No ano de 2000, o MEC iniciou o Programa "Parâmetros em Ação para a Educação Infantil", para a formação de professores, do qual participaram supervisores e professores representantes das Associações de Municípios, que receberam formação para serem os multiplicadores dos docentes que atuavam na Educação Infantil em suas regiões. A Secretaria Municipal da Educação do *lócus* da pesquisa, enviou representante para esses encontros de formação. Nesse mesmo ano, a professora multiplicadora desenvolveu o programa com as funcionárias das creches, visando construir uma proposta pedagógica, de acordo com os parâmetros curriculares e com a legislação em vigor. O programa foi concluído em 2001. Ainda em 2001, foram enviados ao Conselho Estadual de Educação os processos de regularização das instituições municipais de Educação Infantil, solicitando a autorização de funcionamento e a transformação das creches em Escolas de Educação Infantil. Nesse ano, iniciaram as obras de reestruturação dos prédios dessas escolas, de acordo com as orientações da legislação em vigor.

As normas e diretrizes para a Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul constam na Resolução nº. 281/05 e Pareceres nº. 397/05 e 398/05 do Conselho Estadual de Educação. A Lei Federal nº. 11.274, de fevereiro de 2006, que instituiu o Ensino Fundamental de 9 anos a partir dos 6 anos, reduz a Educação Infantil para crianças na faixa etária de 0 à 5 anos. Considerando que o novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da

Educação Básica (FUNDEB) contempla todas as etapas da Educação Básica, inclusive a Educação Infantil, e que a entidade filantrópica não receberia mais verbas do Ministério da Assistência Social para manutenção das creches, a Secretaria Municipal da Educação passa a assumir essas instituições, que se transformam em Escolas Municipais de Educação Infantil, a partir de 01 de janeiro de 2007. Em 02 de janeiro de 2006, professores com habilitação em Pedagogia, escolhidos pela Comunidade Escolar, assumem a gestão das escolas de Educação Infantil que atendem as crianças em turno integral, conforme as Leis Municipais nº. 4.127/03 e 4.299/05.

Quanto às condições físicas e materiais exigidas para funcionamento, as Escolas Municipais de Educação Infantil atendem as normas do Sistema Estadual de Ensino: adequada iluminação interna; espaço interno para o desenvolvimento de atividades pedagógicas; repouso e recreação para atender crianças das diferentes faixas etárias; e, mobiliário adequado. A área externa é adequada aos alunos com deficiência, com espaço para as atividades recreativas. Em algumas escolas não iniciaram os projetos para a adequação de acessibilidade. As instalações sanitárias são adequadas à faixa etária das crianças. O abastecimento de água é feito pela Companhia Rio Grandense de Saneamento (CORSAN) e todas contam com filtros de água para o consumo e preparação dos alimentos. Todas as escolas dispõem de luz elétrica fornecida pela Rio Grande Energia (RGE).

As crianças que frequentam a escola de turno integral recebem três refeições diárias, preparadas por servidores contratados para este fim, conforme cardápio elaborado por nutricionista da Secretaria Municipal da Educação. As cozinhas são equipadas com eletrodomésticos necessários e demais utensílios. As frutas e verduras são entregues semanalmente às escolas e a alimentação é variada, sendo os produtos bem armazenados. Os recursos para a alimentação escolar, os equipamentos permanentes e os materiais de higiene e limpeza são oriundos do FNDE/PNAE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Programa Nacional de Alimentação Escolar). O Conselho de Alimentação Escolar (CAE) fiscaliza os alimentos oferecidos às crianças, quanto à distribuição e quantidade, bem como em relação à qualidade do cardápio.

A Secretaria Municipal de Educação (SEMEDE) tem despendido grande esforço para que as Escolas de Educação Infantil do Município ofereçam boas condições para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e oportunidades de aprendizagem por meio das interações entre as crianças e o ambiente e delas entre si.

As crianças que residem na zona rural e frequentam a pré-escola usufruem do transporte escolar em roteiros determinados pela SEMEDE. O Município oferece também transporte

escolar para cerca de 191 crianças, a partir dos três meses de idade, que frequentam a Educação Infantil em turno integral, por meio de veículo adaptado com cadeirinhas e corrimões e com duas monitoras que acompanham as crianças durante todo o trajeto.

O cargo e a representatividade do CP foram instituídos em 2004, através da Lei nº. 4127 de 17 de dezembro de 2003, que estabeleceu o plano de carreira e remuneração do magistério público municipal, instituindo ainda o respectivo quadro de cargos e dá outras providências. Observou-se na respectiva lei, em seu capítulo III, acerca do CP, que:

Art.16 As escolas com mais de 60 (sessenta) alunos terão professor exercendo função de Coordenador Pedagógico com 20 horas semanais e as escolas com mais de 150 (cento e cinquenta) alunos terão professor investido na função de Coordenador Pedagógico, com carga horária semanal de trabalho que permita o atendimento e a integração dos turnos e níveis de ensino da escola.

§ 1º O professor investido na função de Coordenador Pedagógico, deverá ter, no mínimo, graduação em Pedagogia, com experiência docente de 2(dois) anos;

§ 2º O Coordenador Pedagógico será eleito entre seus pares, não percebendo nenhum tipo de gratificação pela função desempenhada;

§ 3º O professor eleito para a função de Coordenador Pedagógico cumprirá 2 (dois) anos na respectiva função, podendo ser reeleito;

§ 4º As especificações da função do Coordenador Pedagógico, com as respectivas sínteses e exemplos de atribuições, serão definidas por Instrução Normativa pela SEMED.

Parágrafo Único - O professor que exerce a função de Coordenador Pedagógico poderá ser substituído por seus pares quando da incompatibilidade com a função ou quando do interesse do mesmo.

No entanto, as atribuições deste profissional foram definidas por meio da Lei nº. 5.073, de 13 de dezembro de 2011 que estabeleceu:

Traçar em conjunto estratégias de sondagem diagnóstico da realidade, bem como forma de envolvimento de participação da comunidade escolar; realizar sistemática e permanente a avaliação da escola para o aprimoramento do Projeto Político e Pedagógico da Escola e Planos de Estudos; planejar reuniões, elaborar com os professores e alunos instrumento de avaliação do funcionamento da escola; elaborar projetos visando o aprimoramento dos espaços e recursos pedagógicos; participar da elaboração e execução do Projeto Político e Pedagógico da Escola; elaborar seu Plano de Ação em consonância com o Projeto Político e Pedagógico da Escola; manter atualizada a documentação pertinente a sua atividade; dinamizar o currículo da escola, colaborando com a Direção e professores no processo de ajustamento do trabalho escolar as necessidades do aluno e exigências do meio; analisar histórico escolar e orientar professores na organização dos Planos de adaptação e recuperação dos alunos, quando necessários; realizar diagnóstico permanente e acompanhamento, controle e avaliação do processo ensino aprendizagem; planejar e oportunizar a atualização do corpo docente no âmbito escolar; controle sobre as atividades referente ao calendário escolar, horário de trabalho dos professores, reuniões pedagógicas e outros; realizar o levantamento estatístico do rendimento escolar, com base nos resultados gerais apresentados pelos professores.

A cidade em estudo possui dez Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIS). No entanto, a pesquisa foi realizada em apenas nove (9), pois a pesquisadora atua como CP em uma dessas instituições que não foi incluída para que não ocorresse interferências, garantindo assim que resultados fossem mais fidedignos possíveis. Portanto, foram envolvidos neste estudo, nove (9) coordenadores pedagógicos, um (1) diretor de cada EMEI e dezoito (18) professores, (dois de cada EMEI), totalizando trinta e cinco (35) participantes. Participaram os coordenadores pedagógicos e oito diretores, que voluntariamente aceitaram participar da pesquisa. Para a amostra dos professores foi utilizada a amostragem probabilística (aleatória simples), sendo que cada participante teve uma chance de ser selecionado, pois esta ocorreu por sorteio. Foram incluídos no estudo, os sujeitos professores² que eram nomeados na rede pública municipal e em plena atuação pedagógica na escola.

4.5 Escolha dos instrumentos de coleta e análise dos dados

A coleta de dados ocorreu por meio de uma entrevista a partir de um roteiro semiestruturado (Apêndice A), que norteou a conversa com as coordenadoras pedagógicas. As entrevistas foram gravadas em áudio³, posteriormente transcritas, e submetidas a análise e contraponto com a literatura. Para os professores e diretores foi utilizado questionário aplicado pelo *google forms* (Apêndice B e C).

De acordo com Richardson (1999, p.61), a coleta dos dados orientada por entrevista individual semiestruturada, enquanto uma técnica de instrumento qualitativo, compreende uma dupla definição no que abarca sua terminologia. Segundo o referido autor, o

[...] termo entrevista é construído a partir de duas palavras, entre e vista. Vista refere-se ao ato de ver, ter preocupação de algo. Entre indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto, o termo entrevistado refere-se ao ato de perceber o realizado entre duas pessoas.

Neste sentido a entrevista individual semiestruturada configura-se como importante propulsor na interação entre pesquisador e pesquisado, pois “[...] ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

² Os professores que estavam de atestado ou licença do trabalho, foram excluídos do sorteio.

³ O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa sob o número do CAAE 36668720.0.0000.5352

Nesta técnica de coleta de dados, a “[...] compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos” (GASKELL, 2002, p.65), conduzem a reflexões que podem sucumbir ou sustentar as impressões pessoais do pesquisador e pesquisado, contribuindo para a produção coletiva do conhecimento com relação a investigação pretendida.

Ao pesquisador compete organizar “[...] questões sobre o tema estudado, e permite, às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre os assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal” (PÁDUA, 2012, p.70). Além disso, Lüdke e André (1986, p.35) asseguram que o pesquisador,

[...] tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado. Esta estimulação não deve, entretanto, forçar o rumo das respostas para determinada direção. Deve apenas garantir um clima de confiança, para que o informante se sinta à vontade para se expressar livremente.

Neste sentido, a entrevista emanou de questionamentos básicos, que apoiados em teorias e hipóteses, proporcionaram “[...] amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). O roteiro semiestruturado foi elaborado de forma a atender os objetivos da pesquisa, não ultrapassando o tempo máximo de trinta (30) minutos. Inicialmente, foi solicitada uma autorização prévia da Secretaria da Educação (Anexo B), posteriormente requereu-se a autorização definitiva para realização do estudo (Anexo B). Na ocasião, a pesquisadora solicitou a relação dos nomes e contato dos Coordenadores Pedagógicos e entrou em contato solicitando sua participação e nessa oportunidade discorreu sobre o desenvolvimento das entrevistas. Obtendo sua concordância foram agendados datas e horários para sua realização, de acordo com a disponibilidade de cada participante.

Para a aplicação dos questionários aos diretores, foi solicitada a relação nominal e endereço para contato junto à Secretaria de Educação. Após contato e sua concordância, foi enviado o questionário. Para os professores adotou-se o mesmo percurso, no entanto, antes realizando o sorteio na Secretaria de Educação, com a definição dos possíveis sujeitos, entrou-se em contato com cada um, que após sua aceitação em participar do estudo recebeu o questionário por e-mail e pelo aplicativo WhatsApp.

Com a aceitação de participação, as Coordenadoras Pedagógicas foram entrevistadas individualmente, de acordo com a sua disponibilidade de horário. As entrevistas foram gravadas

em áudio⁴, como forma de deixar o participante mais à vontade para falar, não limitando sua abordagem às questões propostas. Ao final de cada entrevista, foi disponibilizado ao participante a audição do áudio produzido a partir de sua entrevista e foi agendada uma data para que tivesse acesso à validação da entrevista na íntegra. Em cada entrevista, foi apresentado às participantes os objetivos da pesquisa, a metodologia utilizada e a importância em participarem do estudo, pois se tratou de uma abordagem que permitiu subsidiar contribuições às Coordenadoras Pedagógicas e Docentes da Educação Infantil do Município, a partir das contribuições destes no estudo.

Após a coleta, os dados foram transcritos⁵, sistematizados e organizados em categorias de forma a concretizar os objetivos propostos na pesquisa. As respostas foram interpretadas criticamente a partir das significações explícitas e implícitas, no intento de responder às principais inquietações da investigação. Essa análise considerou as finalidades e os objetivos da pesquisa e examinou cuidadosamente o conteúdo das respostas obtidas para fundamentar a produção teórica sem se distanciar dos preceitos que envolvem o código de ética.

⁴ As entrevistas ocorreram através de videoconferência e algumas presenciais, em atendimento aos protocolos de distanciamento social, decorrentes da pandemia.

⁵ Para preservar o anonimato dos sujeitos utilizou-se nomes fictícios que substituem os nomes reais. Os Coordenadores Pedagógicos foram identificados pela abreviatura CP mais o seu nome fictício. Os diretores foram identificados pela letra D, seguido do nome escolhido. Para os professores seguiu-se o mesmo critério, P acrescido do nome.

5 PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO CP

Após análise e aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da URI – Campus Frederico Westphalen, a pesquisadora deu início à pesquisa de campo. O universo pretendido e definido para a investigação envolveu nove coordenadoras pedagógicas, oito diretoras e dezoito professoras de nove escolas do município *lócus* da pesquisa. Como instrumentos utilizou-se entrevista e questionário para cada grupo definido.

A pesquisa ocorreu no período de 28 de outubro à 09 de novembro de 2020. Durante as entrevistas ficou evidente o acolhimento de todas as CPs, bem como a aceitação e participação das 18 docentes sorteados. As nove diretoras convidadas aceitaram participar do estudo, porém apenas oito conseguiram enviar as respostas pelo *Google Forms*, e após responderem, confirmaram por meio de mensagens pelo aplicativo *WhatsApp* a sua participação e envio, pois tinham receio que não haviam feito da maneira correta, em razão de não utilizarem com frequência essa ferramenta. Apenas uma diretora teve problemas com o envio do seu formulário, não sendo recebidas suas respostas⁶.

Destaca-se também a recepção, a atenção, respeito da SEMEDE em relação ao projeto, a pesquisa e em todos os documentos solicitados. É oportuno ressaltar a importância desta tríade: CP, Diretor e professor, onde a partir de diferentes olhares e percepções puderam contribuir com sua experiência e seus pontos de vista.

É importante enfatizar que das nove EMEIS, duas destas, a CP assume dois papéis, a de CP e de diretora devido ao número de alunos, uma vez que no plano de carreira do município nº. 4.127 de 17 de dezembro de 2003⁷, define que nas EMEIS que não apresentam o total de 60 alunos não tem um profissional essencialmente para a função do CP. Nesses casos, os diretores assumiram essa função, sendo desempenhada em 20 horas semanais para o cumprimento de suas atividades enquanto coordenador, recebendo gratificações para esse cargo, e as demais 20 horas são desenvolvidas na função da direção. Essa dupla função se dá por conhecer melhor o contexto da escola, cumprindo assim o que a resolução prevê e desempenhar seu papel de CP.

Ressalta-se que as nove escolas objeto da investigação atendem a um universo total de 723 alunos integrantes da rede Municipal, com faixa etária de quatro meses a seis anos de idade,

⁶ Como forma de preservar a identidade dos participantes, conforme descrito na metodologia, não ficou registrado o e-mail dos respondentes ou qualquer aspecto que pudesse identificá-los, inviabilizando o contato com a diretora que apresentou problema com o envio, pois todas informaram que haviam respondido e enviado.

⁷ Art. 16 ressalta que: “As escolas com mais de 60 (sessenta) alunos terão um professor exercendo função de Coordenador Pedagógico com 20 horas semanais e as escolas com 150 (cento e cinquenta) ou mais alunos terão professor investido na função de Coordenador Pedagógico com 40 horas”

respeitando a data corte de 31/03 do ano vigente. Uma destas EMEIS integra o programa Pró-Infância. Nas duas escolas referidas, conforme a lei n.º 4.127 de 17 de dezembro de 2003, não podem ter a figura do CP em função do número de alunos, porém a Resolução do Conselho Municipal de Educação (anexo único da lei n.º. 4.863 de 29 de junho de 2017) encontrou uma solução prática para que não houvesse perda de qualidade e lacuna no trabalho pedagógico, dando possibilidade a um mesmo profissional 20 h como diretor e 20 h como CP, como já referido.

Após essa contextualização inicial do cenário da pesquisa, e da maneira pela qual os dados foram coletados, cumpre destacar que sua análise permitiu organizar o material das entrevistas em quatro categorias que emergiram das falas das participantes: a) Concepções a respeito da função do CP; b) O CP e o trabalho pedagógico na escola, c) Planejamento e formação permanente como interfaces do trabalho do CP e d) A constituição e afirmação da identidade do CP em seu trabalho nas escolas. Nesse sentido, a seguir apresenta-se o perfil profissional das participantes do estudo, e na sequência, a problematização de cada categoria, sustentadas pelas suas falas mais pertinentes com o entrelaçamento do referencial teórico.

5.1 Caracterização dos participantes da pesquisa

Conforme destacado, o estudo envolveu oito diretoras⁸, nove coordenadoras pedagógicas e dezoito professoras. A tabela 1 apresenta algumas características de cada grupo quanto à formação acadêmica em nível de pós-graduação, tempo de exercício profissional e em cargos de gestão.

⁸ Como o grupo das participantes são todas mulheres utilizamos a linguagem de gênero feminino para sermos coerentes com a defesa de sua identidade.

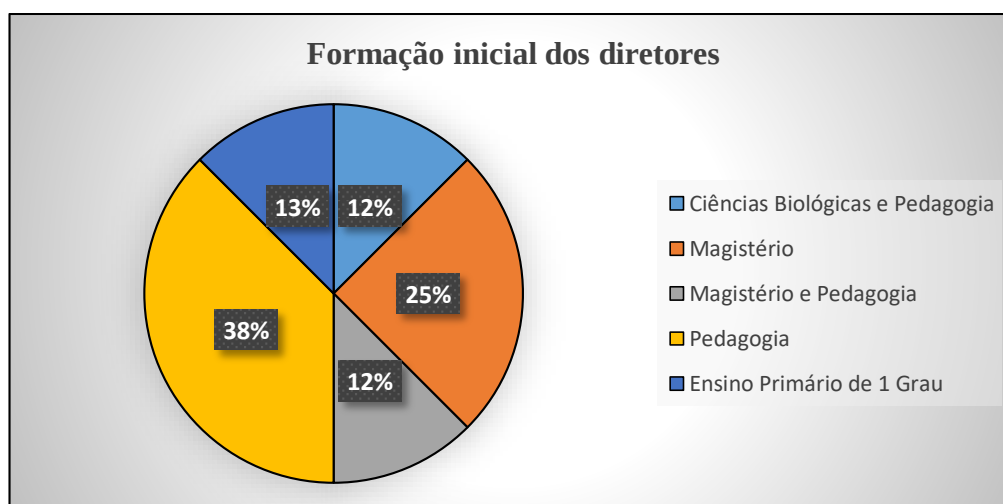
Tabela 1- características de cada grupo quanto à formação acadêmica, experiência profissional e tempo de exercício das diretoras em cargos de gestão

Perfil	Diretoras	Coordenadoras Pedagógicas	Professoras
Tempo de experiência na gestão em outra escola	Nenhum (3)	20 anos (1)	
	Não tem (1)	4 anos (1)	
	14 anos (1)	1 ano e meio (1)	
	8 anos (1)	NENHUM (5)	
	3 anos (1)	+18 anos (1)	
Tempo de experiência na gestão ou docência escola atual	15 anos (1)		
	3 anos (2)	Nenhum (1)	1 ano (1)
	4 anos (1)	5 anos (1)	3 anos (3)
	2 anos e 10 meses (4)	3 anos (5)	4 anos (3)
	2 anos e 11 meses (1)	4 anos (2)	5 anos (6)
			7 anos (2)
			8 anos (1)
			10 anos (1)
			14 anos (1)
Pós-graduação		Psicopedagogia (1)	Gestão e Organização de Escola e em Educação Infantil (1)
		Psicologia nos processos	Psicopedagogia com Ênfase em educação especial (1)
	Supervisão e Gestão Escolar (1)	Educacionais (1)	Orientação escolar (1)
	Educação de Jovens e Adultos (2)	Gestão escolar (2)	Espec. em Educação Infantil (1)
	Gestão Escolar (2)	Neuropsicologia e saúde mental (1)	A Arte na Educação Infantil e Anos Iniciais (1)
	Gestão e Organização Escolar (1)	Anos Iniciais e Educação Infantil	Educação especial (1)
	Gestão e Organização Escolar Atendimento (1)	e Educação Especial (1)	Psicopedagogia 1 (Em andamento)
	Neuropsicologia e Saúde Mental (1)	Gestão e Organização Escolar e AEE (1)	EJA (1)
		Não possuem pós (2)	Gestão, orientação e supervisão (1)
			Gestão e Organização de Escolar (2)
			Psicomotricidade (1)
			Ensino de Jovens e Adultos e Espec. ensino de artes (1) (Em andamento)
			Pedagogia Gestora (1)
			Educação Especial: Deficiência mental transtornos e dificuldades de aprendizagem. (1)
			Psicope. Clínica e Institucional (1)

Fonte: AUTORA (2020).

Conforme observado, o perfil das diretoras caracterizou-se pela atuação na área da gestão escolar em tempo superior a 34 meses (2 anos e 10 meses), sendo que a gestora que atua há mais tempo, declarou desenvolver a função há 15 anos. Para esse grupo, não foi questionado acerca do tempo de docência, pois o foco era a atuação na função de gestão. Entre esse grupo de profissionais, observou-se múltiplas formações entre a acadêmica e os cursos de pós-graduação. As graduações concentraram-se em Curso de Magistério de Ensino Médio, Pedagogia e Ciências Biológicas. Os cursos de Gestão Escolar, Supervisão Escolar, Gestão e Organização e Atendimento Escolar, Educação de Jovens e Adultos e Neuropsicologia e Saúde Mental, foram os cursos de pós-graduação realizados pelos participantes.

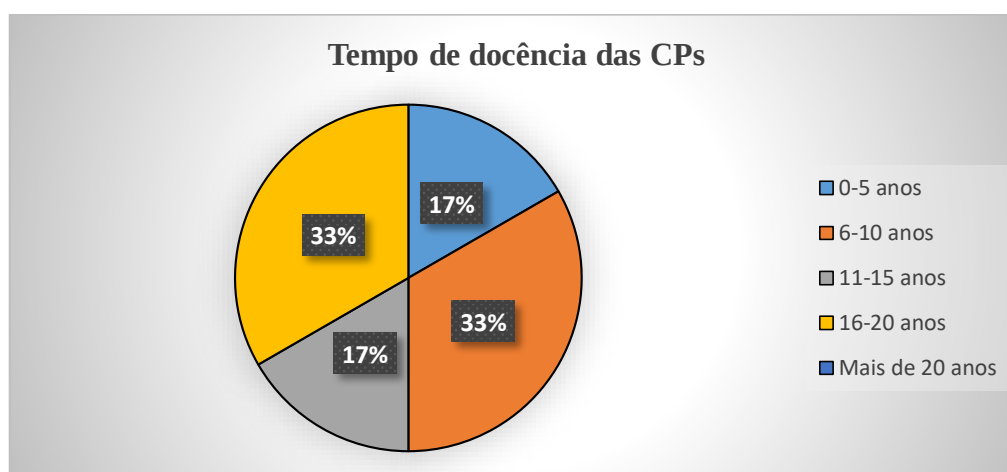
Gráfico 1 – Formação inicial das Diretoras



Fonte: AUTORA (2020).

No grupo das CPs, observou-se atuação na docência por todas, com tempo mínimo de cinco anos e o máximo superior a vinte.

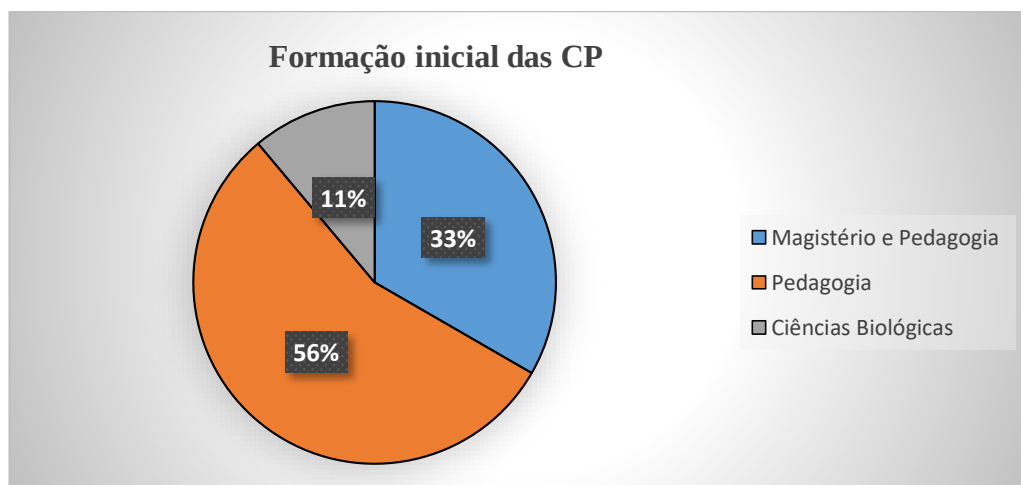
Gráfico 2 – Tempo de docência das CPs



Fonte: AUTORA (2020).

A experiência da função da CP, tanto na escola atual quanto em anteriores, variou entre nenhum e mais de vinte anos. Relacionado à formação inicial, novamente observou-se destaque para Curso de Magistério de Ensino Médio, Pedagogia e Ciências Biológicas e, nos cursos de especialização, teve: Psicopedagogia; Psicologia nos processos Educacionais; Gestão escolar; Neuropsicologia e Saúde Mental; Anos Iniciais e Educação Infantil e Educação Especial; e Gestão e Organização Escolar e AEE; dois sujeitos ainda não possuem pós-graduação.

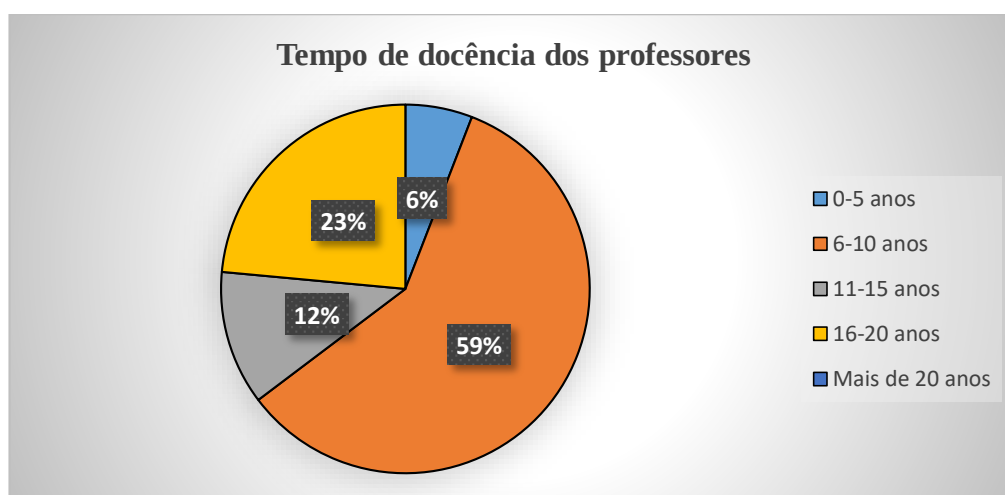
Gráfico 3 – Formação inicial das CPs



Fonte: AUTORA (2020).

O grupo formado por docentes, possui tempo de experiência na gestão ou docência na escola atual entre um e catorze anos, e de docência, entre cinco e mais de quarenta anos.

Gráfico 4 – Tempo de docência das professoras

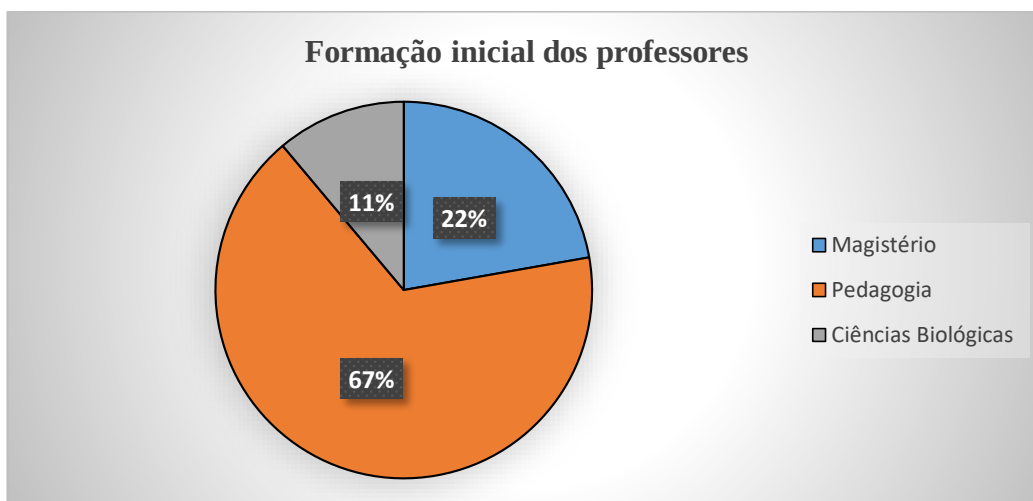


Fonte: AUTORA (2020).

A maioria possui formação inicial em Pedagogia (12), Curso de Magistério de Ensino Médio (4) e Ciências Biológicas (2). Já a formação em pós-graduação, perpassou por múltiplas áreas, entre as quais: Gestão e Organização de Escola e em Educação Infantil; Psicopedagogia com ênfase em educação especial; Orientação escolar; Especialização em Educação Infantil; Arte na Educação Infantil e Anos Iniciais; Educação especial; Psicopedagogia em andamento; EJA; Gestão, orientação e supervisão; Gestão e organização escolar; Psicomotricidade; Ensino de Jovens e Adultos; Especialização em ensino de artes; Pedagogia - gestão; Educação

Especial: deficiência mental transtornos e dificuldades de aprendizagem; e Psicopedagogia clínica e institucional.

Gráfico 5 – Formação inicial das professoras



Fonte: AUTORA (2020).

Geglio (2011) chama atenção ao fato de que a formação inicial do professor acontece no âmbito da educação superior, nos cursos de licenciatura, nas modalidades presencial e a distância, tornando-se indispensável a formação continuada proporcionada em cada escola. Isso se deve ao fato de que a formação inicial está circunscrita a um determinado contexto e tempo, além de ser dirigida por meio de programas e currículos específicos, muitas vezes, desconectados da realidade das escolas de educação básica. Assim, o CP deve assumir o papel de articulador e condutor desse momento da formação do professor, dada a de planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático e pedagógico da instituição escolar.

A esse respeito, todas as profissionais destacaram a importância e o envolvimento de uma forma ou de outra em momentos de formação continuada. De acordo com algumas CPs, a formação continuada sempre perpassa pelo ambiente escolar “Sempre que aparece, todos anos temos. Além disso estou buscando formações e leituras (CP Isabela, entrevista, 2020)”. “Sim, sempre buscando, principalmente em CP. Estou sempre em busca (CP Andreia, entrevista, 2020)”. “Eu tenho feito bastante cursos porque da pós tem o book play (CP Márcia, entrevista, 2020)”. “Sim, duas vezes ao ano, sempre que estão oferecendo eu faço (CP Maya, entrevista, 2020)”. Entre as CPs, observou-se na maioria das falas que as formações relacionadas à BNCC foram as realizadas nos últimos anos.

Já as diretoras, declararam a disponibilidade e realização pelo menos uma a cada três meses, especialmente nesse período de pandemia, estão conseguindo participar de muitos

momentos de formação, conforme pode ser observado nas falas a seguir. “Quatro cursos por ano. Durante esse ano foram várias, praticamente uma a cada três meses (D Marcela, questionário, 2020). “Durante esse ano foram várias, praticamente uma a cada três meses (D Mariana, questionário, 2020).”

Nas formações que participaram, a temática da gestão e do currículo escolar foi mais frequente, especificamente, destacaram: Gestão escolar (D Marcela, D Martina, questionário, 2020). Gestão Inovadora e Escola Digital: Tecnologias e Currículo (D Olívia, questionário, 2020). Específico ao diretor, não tivemos, sim para professores (D Mariana, D Roberta, questionário, 2020). Gestão Escolar, Tecnologia e currículo - Gestão (escola digital) (D Martha, questionário, 2020), Capacitações Projeto Político-Pedagógico, Regimento Escolar, Referencial Curricular, Curso de Gestão na Educação Infantil, Curso O Brincar na Educação Infantil, Colóquio com diferentes temas atuais, entre outros (D Valentina, questionário, 2020). Conforme observado, ainda existe a necessidade de oferta de cursos relacionados à função da direção e a equipe diretiva.

Entre os professores, especialmente nesse período de pandemia, a busca por formação, associada à disponibilidade de cursos *online*, tornou a educação permanente e a formação continuada, mais uma demanda no cenário educativo, como forma de buscar alternativas frente ao novo cenário. Porém, a maioria das docentes, permanece realizando os cursos disponibilizados pela Rede Municipal (SEMEDE), conforme a fala das participantes “Anualmente, todas as que a SEMEDE nos proporciona (P Lúcia, questionário, 2020).”; “Todas da rede municipal (P Roberta, questionário, 2020)”; “Várias vezes por ano fazemos cursos, *lives*, palestras, principalmente neste ano de pandemia, foram realizadas muitas formações online (P Maria Caetana, questionário, 2020)”; “Sempre que a SEMEDE oferece ou quando surge algum assunto do meu interesse e, também quando nos liberam para ir (P Vitória, questionário, 2020)”; “Sim, frequentemente, agora com a pandemia mais ainda, pois sentimos a necessidade de buscar conhecimentos (P Aurora , questionário, 2020)”.

Com a pandemia causada pelo novo Corona vírus, um número expressivo de escolas no mundo todo teve suas atividades presenciais suspensas. Professoras e professores, agentes fundamentais no processo educacional, viram-se, de um momento para outro, tendo que atuar diante de um contexto de excepcionalidade, e alternativas passaram a ser adotadas com o objetivo de reduzir o prejuízo educacional e a preservação do direito à educação (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2020).

O quadro social e educacional instalado em decorrência da pandemia, demonstra as reviravoltas que ocorreram em nosso entorno, nas nossas vidas pessoais, no trabalho, na

educação. Expôs nossas fragilidades, revelou faces não percebidas ou pouco valorizadas da educação e do professor. Fomos sequestrados da realidade em que nos encontrávamos e abduzidos para outra completamente atípica com a qual não sabemos como lidar, por que além de ser nova, foi veloz, exigiu prudência e para a qual sequer possuímos muitas das ferramentas e conhecimento que necessitamos para enfrentá-la.

Não fomos consultados, não tivemos escolhas e sequer pudemos fazer uso de nossa vontade. Fomos conduzidos a aprender em situação, num movimento inconstante e com pouco tempo para raciocinar, fazer escolhas e decidir sobre as estratégias mais adequadas, o que nos fez utilizar muitos recursos intelectuais, tecnológicos e mentais num verdadeiro jogo de acertos e erros. O que nos fez desenvolver certa perícia em aprender com os erros para não os repetir e perecer, uma vez que não havia tempo para ensaio, mas somente para a ação e o protagonismo. Embora, muitos tenham feito a escolha pela passividade, pela espera, pela cautela imobilizadora, utilizado o recurso da dúvida e observado o que estava acontecendo para depois tirar conclusões ou esboçar qualquer reação.

De acordo com Kirchner (2020), a pandemia colocou à frente de todos, desafios de pensar a escola, retirando-se da sala de aula, do ambiente que sempre foi o lugar de estabelecer os vínculos principais de mediações de conhecimento. A função docente desempenhada dentro desse lugar, onde professores, alunos e toda comunidade escolar se habituaram, já não é mais espaço delimitado para essa função.

A demanda desse momento exige a escuta, ouvir as famílias, com sensibilidade e sutileza nas ações no processo de acompanhamento e observação em como estão sendo realizadas as atividades em casa e o retorno das propostas. As conversações que se estabelecem, a manutenção do diálogo, os fluxos das interações, isto releva o papel importante e fundamental da postura do professor, como catalisador e facilitador do processo de construção do conhecimento. No entanto, diante de todo essa nova realidade, é preciso pensar em estratégias nessa importante relação com as famílias, com o intuito de estabelecer uma relação mais fortalecida.

Segundo Kirchner (2020), o que vivenciamos hoje com a escola chegando às casas por meio do uso da tecnologia, pode ser compreendido como uma suspensão no espaço e no tempo que a regula em seu desenho cotidiano. As aulas saíram dos muros das escolas, das paredes das salas de aula, hoje a família tem acesso aos planejamentos dos professores, do currículo escolar, suas mediações e as metodologias adotadas.

No entanto, como lembram Palu *et al.* (2020) os educadores acompanharam mais de perto outras realidades familiares como a falta de estrutura familiar, a falta de recursos

tecnológicos nas famílias, o estresse do isolamento destes e a dificuldade de aprender a aprender gerenciar o tempo para estudar, fazer as atividades, participar das aulas online, seu retorno para os professores, entre outras.

Assim, de acordo com Delors (2003, p. 159), ao tratar do professor e seu fazer explicita que “[...] para ser eficaz terá de recorrer a competências pedagógicas muito diversas e a qualidades humanas como autoridade, paciência e humildade. Melhorar a qualidade e a motivação dos professores deve, pois ser uma prioridade em todos os países.” Partindo dessa afirmação podemos compreender que para bem realizar suas atividades torna-se necessário buscar novas formas de trabalhar conteúdos, assim, podendo tornar o cotidiano mais leve.

Em consonância a isso Freire (1996, p. 43), afirma que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Assim, é necessário que os docentes saiam do dito comodismo de uma prática constante e imutável, e (re) planejem suas ações dentro da sala de aula para que alcance melhor os educandos.

Pereira (2011), destaca que a docência, portanto, é uma atividade complexa porque a realidade na qual o professor atua é dinâmica, conflituosa, imprevisível e apresenta problemas singulares que, portanto, exigem soluções particulares. Exige mobilização de saberes para o cumprimento do objetivo de educar que é: o desenvolvimento das diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal – dos educandos, que se efetiva pela construção de conhecimentos.

A educação, como sabemos, sempre foi e permanecerá sendo um importante caminho para a formação dos indivíduos, preparando-o para o convívio social, bem como para que estes possam enfrentar os problemas que a cada dia a sociedade oferece. Assim, essa importância não poderá, jamais ser esquecida, quando nos referirmos, também, à formação do professor, e ainda, à formação de sua identidade profissional. Desse modo, compreendemos que a formação do professor, seja inicial ou continuada, é fundamental para o bom exercício da profissão. São saberes históricos, teóricos e práticos que fomentam a atuação destes profissionais. De forma concomitante a ela, está a construção e a definição da sua identidade profissional, e a reflexão sobre a sua construção, torna-se pertinente.

A esse respeito, Pimenta (1996, p. 76) explica que “[...] uma identidade profissional se constrói, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições”. Nesse contexto, o professor, ao conceber que a profissão tem suma importância na formação de uma sociedade, constrói sua identidade profissional, no entanto se faz necessário, também, rever os significados e as tradições que a

profissão traz consigo ao longo de sua história tendo em vista que ela é pressionada para mudar a partir do momento em que a sociedade muda, ou ainda, de acordo com cada comunidade em que atua, para tanto as relações construídas dentro do ambiente de trabalho também exercem importância na construção dessa identidade.

Assim, Pimenta (1996) continua tratando sobre a identidade profissional, expondo que a mesma

[...] constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 1996, p. 76).

Desse modo, muitos são os fatores que influenciam a definição da identidade profissional do professor, tendo em vista que devemos considerar a questão da autonomia na realização das suas atividades, da relação que se constrói nos grupos em que se envolve, e de outro ponto de vista, considerando sua história particular como influente em sua vida profissional. Portanto, podemos concluir de tais questões é que o professor, na construção de sua identidade, necessita ser um sujeito reflexivo sobre suas práticas.

Dubar (2020, p. 136) afirma que nunca sei quem sou a não ser pelo olhar do Outro. Que a identidade de uma pessoa não é feita à sua revelia e que não é possível prescindir dos outros para forjar nossa identidade. Esta é compreendida como “[...] *o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições* (grifo do autor)”. Assim, segundo ele (2020), há as identidades herdadas ou recusadas e as identidades visadas que ocorrem no jogo de forças que denomina de “negociação identitária”. Na mesma linha de raciocínio destaca três categorias sociais que atuam na constituição da identidade da pessoa: trabalho, emprego e formação.

Na construção da identidade é preciso a reflexão, que por sua vez, leva a mudanças de teorias e práticas, mas ela requer certas condições. No entender de Moss (2010, p. 18), a prática reflexiva pressupõe determinadas compreensões, qualidade e valores.

Requer certas condições materiais, no que toca à formação dos profissionais assim como à garantia de que haja tempo para a prática reflexiva na vida cotidiana. Requer uma certa ética ao relacionar-se consigo mesmo e com os outros: uma ética dialógica e democrática, cuidadosa e respeitosa, que ouça e esteja aberta ao outro, ao múltiplo. É uma jornada longa e difícil, sem fim óbvio em vista, mas na qual vale a pena embarcar.

Elias e Oliveira, (2007, p. 12) explicam que a formação pode ser um espaço para isso, uma vez que ela pode oferecer as condições “[...] para reflexão sobre a prática docente, onde o professor deve questionar os seus fundamentos e promover avanços na aprendizagem dos alunos, fortalecendo sua identidade profissional”. Assim, portanto, é necessário ter ciência de que sua identidade profissional, bem como os saberes adquiridos não são imutáveis, mas sempre repensados de acordo com as necessidades da sociedade.

A formação continuada de professores se torna uma importante estratégia para contribuir com o processo de formação e oportuniza aprendizados referentes às metodologias educacionais, bem como aos procedimentos obtidos para as práticas desenvolvidas em sala de aula e em sociedade. Desta forma, nesse processo de formação, os professores buscam, cada vez mais, oportunidades de novas estratégias de ensino. Do ponto de vista de Wengzynski e Tozetto (2012, p. 4),

O professor enquanto sujeito do contexto educativo, cujas ações são tomadas de maneira intencional é formado em consonância com os objetivos postos pela sociedade e estas demandam as práticas as quais esses professores serão portadores. Uma realidade a ser transformada acontece por meio das ações que os docentes realizam em educação manifestando-se e transformando o que acontece a sua volta.

A organização de um ambiente para uma formação de professores, diferenciados de sua rotina, exerce grande influência no desenvolvimento, participação e aprendizado, pois, oferece estímulos visuais, que influenciam a busca de novas estratégias metodológicas. Nesse sentido, o profissional prático reflexivo consegue superar a rotinização de suas ações refletindo sobre elas antes, durante e após executá-las. Ao se deparar com situações de incertezas, contextualizadas e únicas, esse profissional recorre à investigação como forma de decidir e intervir (PERES *et al.*, 2013). Importante salientar que, por estes motivos, se torna necessário promover uma parada na rotina diária da sala de aula para que sejam realizados momentos de formação, como os propostos no desenvolvimento destas atividades.

Para Craft e Painge-Smith (2010), há vários desafios envolvidos no incentivo à prática reflexiva. Em seus fundamentos mais elementares, um dos desafios será o de encontrar tempo e espaço, de modo que a reflexão e a aprendizagem dela derivada não sejam meros acidentes. Portanto, o desafio é proporcionar um momento para que os professores que atuam na sala de aula, durante anos, possam refletir sobre o que eles realmente precisam ser na vida das crianças que, de certa maneira, dependem deles para aprender tantas coisas, e, que lhes transmitem um ânimo renovado e uma nova inspiração social e educacional.

Sob a ótica de Wengzynski e Tozetto (2012, p. 4),

A formação continuada contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo entre outros, é facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente elevando-a a uma consciência coletiva. A partir dessa perspectiva, a formação continuada conquista espaço privilegiado por permitir a aproximação entre os processos de mudança que se deseja fomentar no contexto da escola e a reflexão intencional sobre as consequências destas mudanças.

Dessa maneira, devemos estar cientes de que seja qual for o nível de formação (inicial ou continuada), “[...] devem propor valores específicos para a obtenção de uma verdadeira formação crítico-reflexiva que se reverte em ações críticas e reflexivas” (PERES, *et al.*, 2013, p. 292).

Nesse intuito a formação continuada do professor deve ser abrangente, interdisciplinar e diversificada, ampliar os horizontes iniciados com a formação inicial. Para Geglio (2011), a formação continuada pode ser realizada em situações e locais variados, sob a iniciativa do próprio CP, na falta deste, por gestores, ou ainda pode ser indicada e dirigida pela secretaria de educação local.

5.2 Identidade do CP da educação infantil: trabalhando os dados obtidos do estudo de campo

Para abrigar os dados que foram analisados definiu-se quatro categorias: a) Concepções a respeito da função do CP; b) O CP e o trabalho pedagógico na escola, c) Planejamento e formação permanente como interfaces do trabalho do CP e d) A constituição e afirmação da identidade do CP em seu trabalho nas escolas, que serão expostas na sequência, enriquecidas com os depoimentos dos participantes e com a costura teórica por meio da análise qualitativa.

A análise qualitativa na concepção de Gatti (2012) leva em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. A opção pelo princípio metodológico citado parte do princípio de que pesquisar significa “[...] avançar fronteiras, transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos. Balizas, sim, consistência, sim, plausibilidade, sim, aprisionamento do real em dogmas, não” (GATTI, 2012, p. 57). Através desse tipo de análise, é dada atenção especial ao mundo do sujeito e aos significados por ele atribuídos às suas experiências cotidianas, às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade, aos conhecimentos tácitos e às práticas cotidianas que forjam as condutas dos atores sociais.

5.2.1 Concepções a respeito da função do CP

O entendimento da função do CP no âmbito escolar, torna-se imprescindível como alternativa à valorização do trabalho e da pertinência desse profissional no ambiente institucional e para a comunidade escolar de modo geral. Partindo desse pressuposto, as participantes do estudo foram questionadas sobre suas concepções e como percebem a função desse profissional em sua escola.

Nos três grupos participantes da pesquisa, foi possível evidenciar dissonâncias quanto à função desempenhada, de um lado, as diretoras, destacaram as atribuições relacionadas a articulação, formação e transformação da prática pedagógica, conforme pode-se confirmar nas falas.

O papel do CP na realidade escolar é acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos, tanto individual quanto coletivamente. Avaliar o rendimento escolar ou o desenvolvimento dos estudantes e buscar a causa de possíveis problemas. Articular o trabalho em grupo assessorar e orientar o trabalho Pedagógico etc. (D Marcela, questionário, 2020).

O CP exerce uma função primordial dentro de uma escola. É quem planeja formas de trabalhar as demandas, fornece condições reais para a aprendizagem. O coordenador precisa indicar claramente suas metas, verificar se são realistas e informar corretamente sua equipe (D Mariana, questionário, 2020).

O CP exerce uma função de destaque dentro de uma escola. Suas funções são de articulação, formação e transformação. É um elo entre o currículo e os professores, bem como entre pais, alunos e toda a equipe escolar. (D Martha, questionário, 2020).

O CP tem a função de articular todas as ações pedagógicas que são desenvolvidas na Escola, projetos, passeios, tudo que envolve a parte das aprendizagens (D Valentina, questionário, 2020).

Algumas diretoras ainda relacionaram ao trabalho com os professores, alunos, projetos, desempenhos e elo entre os membros da equipe. “No meu entender, acredito que o coordenador deve estimular os professores a chegarem na sua excelência e incentivar projetos que auxiliem na aprendizagem dos alunos (D Olívia, questionário, 2020)”; “Ele é a base para o desenvolvimento pedagógico da Escola. Dá apoio aos professores para a realização de seu trabalho. Elo entre os integrantes da Equipe (D Roberta, questionário, 2020)”.

O Coordenador deve estar em constante conversa e contato com os professores, dando suporte, acompanhando e apoiando o trabalho do professor. É também função do CP acompanhar o desempenho dos alunos e suas aprendizagens, receber os pais para conversas pedagógicas, dando suporte às famílias que assim necessitarem. (D Valentina, questionário, 2020).

De outro lado, observam-se as percepções das CPs quanto às suas funções. Nesse grupo, evidenciou-se um momento de auto avaliação das participantes, em que puderam analisar como estão desenvolvendo seus trabalhos nas suas escolas. Entre as atribuições referidas, destacam-se as falas das CPs, e que nos remetem à mediação, ao planejamento, ao contato com as professoras, o próprio questionamento sobre a indefinição conceitual de suas funções.

Como o próprio nome já diz é coordenar o grupo de professores, fazendo a interação entre professores e alunos, professores e comunidade escolar, professores e colegas, entre eles, acho que é um MEDIADOR. Eu sou uma mediadora aqui na escola, toda parte pedagógica eu que organizo, coordeno. A minha tarefa é auxiliar o diretor nas múltiplas que ele tem também, é um parceiro, parceiro de todos (CP Isabela, entrevista, 2020).

Acredito que o coordenador da escola ele é uma peça principal no planejamento, no contato com os professores, tem que estar atento à realidade do alunado que está recebendo para traçar seu plano de ação. Todo ano muda esse plano de ação, então o coordenador tem que estar sempre atento. Que tipo de clientela eu tenho esse ano, como que eu vou planejar um plano de ação, então o coordenador tem que ser ativo. (CP Nathália, entrevista, 2020).

A minha função eu defino com uma relevância muito grande dentro da escola. Porque a gente planeja, organiza, é o mediador. Uma escola sem coordenador fica vazia. Ele é o que está ali, que vai lá e executa o cotidiano, o coordenador é de extrema importância dentro de uma escola. (CP Andreia, entrevista, 2020).

Nesse cenário, Oliveira e Guimarães (2013) explicam que a CP surge como um agente articulador, formador e transformador das instituições escolares, capaz de contribuir grandemente para o sucesso das entidades de ensino. Por meio do desenvolvimento de um trabalho coletivo pautado na ação-reflexão-ação, acreditamos que poderá romper barreiras que dificultam um ensino de qualidade para todos os alunos.

Conforme destaca Carvalho (2019) a atribuição essencial da CP está, sem dúvida alguma, associada ao processo de formação em serviço dos professores. Esse processo tem sido denominado de educação continuada, tanto nos textos oficiais de secretarias municipais e estaduais de educação, como na literatura recente sobre formação em serviço. Fato esse, citado apenas pela D Martha (questionário, 2020), ao citar que:

Algumas atribuições da CP: - auxiliar diretamente os professores em sua prática escolar; - garantir a formação continuada dos docentes; - dar suporte necessário entre a teoria e a prática; - incentivar o trabalho em grupo; - ouvir e direcionar; - garantir o bom entendimento entre escola x docente; - sugerir novas práticas escolares; - ser líder; - sempre estar em conexão ao processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, Rosário (2014) explica a necessidade da presença de um coordenador pedagógico consciente de seu papel, da importância de sua formação continuada e da equipe docente, além de manter a parceria entre pais, alunos, professores e direção. Neste caso a

coordenação pedagógica em seu sentido mais restrito, não está caracterizada como centralizadora ou definidora da relação intraescolar, alienando-se das questões contextuais que inquietam professores, alunos e comunidade; muito pelo contrário, garante o espaço do diálogo como método com a finalidade de fazer o trabalho acontecer de forma democrática e coesa, num conjunto de ações estratégicas. Essa relação, pode ser verificada na fala da CP Maya, quando explica que “A coordenação pedagógica é a cara da escola porque todo o trabalho desenvolvido pelos professores é orientado pelo coordenador. É o coordenador que vai dar a cara da escola, que vai orientar isso (CP Maya, entrevista, 2020)”. A CP Verônica expressa seu posicionamento sobre a função do CP.

Vejo como múltipla no sentido de que eu penso sempre que a coordenação pedagógica tem mais a ver com a formação dos professores. Diretamente trabalhamos com a equipe de professores, porém, a gente sabe que abarcamos outras funções. (CP Verônica, entrevista, 2020).

Da mesma forma, encontramos entre as professoras a mediação, o auxílio aos professores no planejamento pedagógico, a elaboração de projetos e a ligação entre pais, alunos e professores, destacando que:

O CP tem a função de auxiliar os professores na construção das atividades curriculares, na elaboração de projetos, ele é um mediador entre pais, alunos e professores, sendo, portanto, a comunicação, o diálogo muito importantes para a função do coordenador. (P Joana, questionário, 2020).
É a ponte de ligação entre os profissionais da escola, alunos e família. (P Ana Caroline, questionário, 2020)
Mediar e orientar, quando necessário, a relação professor x aluno x família. Percebo o CP como o elo que fortalece o trabalho do professor e da escola, se bem desenvolvido. (P Carlise, questionário, 2020).

Associado a isso, as professoras Olga e Antonella ainda destacaram a organização e aplicabilidade do PPP, auxílio à equipe diretiva e o acompanhamento da aprendizagem dos alunos, atentando ao fato de que não devem “elaborar” as atividades para os professores, nem mesmo ser visto como um fiscalizador do trabalho dos docentes, “Melhorar as práticas de sua equipe de professores, orientando, direcionando e articulando o processo de aprendizagem em torno do objetivo principal: colocar o projeto político pedagógico proposto em prática (P Olga, questionário, 2020).

Penso que na Rede Municipal de Ensino há um grande equívoco em relação a este profissional, uma vez que ele, muitas vezes, faz e elabora as atividades para os professores. Não é essa a função de CP. Este deve acompanhar a real aprendizagem do aluno e não apenas fiscalizar o trabalho do professor. Deve ser aquele profissional que realmente se preocupa com o aprendizado do aluno em sua trajetória escolar e não apenas ficar preparando eventos que servem apenas para fotos postadas em redes sociais. O CP deve se preocupar com a qualidade do que está sendo desenvolvido. Buscar ações junto com os professores em minimizar o baixo rendimento escolar comparando idade/ano escolar. (P Antonella, questionário, 2020).

Complementando a fala da Professora Antonella, é importante destacar que o CP tem que ter consciência de suas atribuições, da pertinência da formação contínua sua e da equipe docente, como também, é o principal articulador da aproximação entre pais, alunos, professores e direção, não ficando restrito ao acompanhamento pedagógico dos professores, ou sugerindo atividades para que os educadores desenvolvam. Da mesma forma, não deve promover eventos sem concretude, que não tenham um significado ou que não representem a identidade da escola, que ao final, servem apenas para fotos postadas em redes sociais.

Essas concepções mais “normativas” de certa forma, trazem em seu bojo uma questão recorrente no ambiente de muitas escolas no país, aquela da CP ser o “quebra-galho”, o “faz-tudo”, aquele que se responsabiliza pelo bom funcionamento da escola, e para isso, na maioria das vezes, acaba desviando seu foco e seu trabalho, em prol disso. Placco e Souza (2012) reconhecem que em função disso o CP diz uma coisa e faz outra. Está sempre sobrecarregado pois tem demandas a atender da direção, dos professores, de pais e de alunos. A imagem do CP é de alguém que não mede sacrifícios para ajudar a resolver os problemas da escola, identificando sua imagem com a de um “missionário” capaz de cumprir uma missão quase impossível, o que compromete a definição de uma identidade.

Nesse sentido, ao assumir atribuições diversas e por vezes contraditórias, revela uma identidade de solucionados de problemas, “apagador de incêndios”, recebendo, em contrapartida, demandas a ela relacionadas, num movimento dialético de atribuição e pertença, base da constituição de sua identidade profissional (PLACCO; SOUZA, 2012c, p. 17).

Perceber essas multifuncionalidades na fala dos diretores, nos leva a refletir inclusive sobre a terceirização das atribuições, uma vez que, muitas vezes, os coordenadores pedagógicos acabam resolvendo situações burocráticas que são de atribuições do diretor.

A atuação do CP nas instituições de educação tem sido tema recorrente em muitos estudos, debates e pesquisas no cenário educacional. Isso porque, a presença deste profissional nas escolas é marcante, seja pela importância de suas atribuições ou pelas inquietações dos profissionais da educação quanto às concepções do trabalho que ele exerce. No contexto das

escolas, tanto a CP quanto os demais profissionais questionam sobre o papel, a instância de trabalho e a identidade profissional desse coordenador.

Desse modo Sartori (2012) lembra que é essencial que o CP compreenda as experiências que acontecem no dia a dia da escola, diagnosticando pontos críticos para promover o crescimento educacional, político e ético para poder interferir e dialogar de maneira consciente no trabalho pedagógico. Para coordenar o processo pedagógico ele necessita desenvolver habilidades específicas para a função, devendo persistir e estar pré-disposto a desafiar-se e desafiar o corpo docente.

Feffermann (2016) reitera que além de atuar como formador de formadores, o CP tem como atribuição fornecer apoio, orientação e assessoria, possibilitar a reflexão, realizar a organização burocrática e pedagógica, coordenação, supervisão, avaliação, gerenciamento de conflitos, zelar por parte significativa da documentação pedagógica da escola. Cabe ao coordenador, ainda, interagir com diferentes públicos: professores, alunos, pais, comunidade e a direção. Os participantes da pesquisa também veem esse trabalho de formador do CP, conforme fala da professora Maria Caetana (Questionário, 2020) “Orientar, coordenar o trabalho para que fique em harmonia em âmbito de escola. Sanar dúvidas, providenciar formação, repassar orientações vindas da secretaria da educação e as contribuições das CPs Isabela e Nathália explicando como articulam esse processo:

Os projetos da escola, projetos pedagógicos, reuniões pedagógicas tudo é comigo, questões de caderno de chamada, formações com eles mesmos os professores, a questão do PPP e regimento escolar juntamente com a diretora eu coordeno e no dia a dia a gente está sempre correndo, fazendo as questões de chamar os pais, as interações de chamar os pais (CP Isabela, entrevista, 2020).

Eu tento fazer mais reuniões. Não reuniões de cobranças, mas reuniões de socialização, de integração onde toda equipe da escola né, com mensagens, tipo assim, tem uma reunião de palestra, fazer alguém conversar com eles, que eles sintam que a escola é uma extensão de sua casa que tem que se dedicar e que precisa dar o seu melhor. Isso a gente faz, eu procuro todo ano como coordenadora, a gente tem uma biblioteca de livros para os professores e que eu gosto sempre que as gurias estejam lendo. Então a gente faz com que elas escolham a leitura, tem sobre avaliação, sobre atividades, planejamento, e que e contextualizar este livro com as colegas (CP Nathália, entrevista, 2020).

Nessa convivência, de acordo com Rosário (2014), o papel do coordenador no dia a dia do espaço escolar constitui-se a premissa de sua ação. Desse modo, é um encontro contínuo com a *práxis*, no qual se pode delinear o desafio de ser coordenador pedagógico. Nesse contexto, torna-se fundamental uma relação dialógica entre esses atores, para que saibam quais os caminhos que irão seguir juntos. A pertinência dessa caminhada, foi reiterada pela diretora

Fernanda, (questionário, 2020), ao referir que “O trabalho deve ser realizado em conjunto para que tenha um bom resultado”, e da CP Roberta, afirmando que o diálogo e o “se conhecer”, ou conhecer a equipe, são elementos facilitadores desse processo:

Eu sei quando elas têm um problema, eu as conheço pelo olhar, conheço elas pelo bom dia que elas me dão as 7 h da manhã, eu sei o dia que elas não estão bem, e aí eu procuro sentar, não resolver, procuro sentar, tentar conversar com elas tentar resolver para que aquilo não venha se tornar um empecilho maior... O tanto que nós nos conhecemos assim como elas me conhecem eu as conheço e a gente sabe quando vai ser legal, essa é a verdade esse é um ponto facilitador (CP Roberta, questionário, 2020).

Frente a essas dissonâncias, evidencia-se na fala da professora Carmem, a dúvida dessa questão, não tendo clara a função da CP no âmbito escolar, e isso se justifica pela sua fala quando cita que as funções estão indo muito além da atribuição profissional, destacado também pela professora Rebeca (Questionário, 2020), ao afirmar que “Eu acho muito importante pois além de auxiliar a equipe de professores e funcionários também atende as necessidades das famílias dos alunos, e a parte burocrática da escola . A CP Verônica (Questionário, 2020), ainda discorre que,

Além de nos preocuparmos com a questão de planejamento, dos professores, a burocracia dentro da escola, tudo acaba para nós enquanto coordenadores fazer. Não se resume só nisso tu continua fazendo outras atribuições, também a questão de trabalhar ver a parte burocrática ver o PPP, toda essa parte aí.

A ideia que muitos têm do CP, conforme lembra Rosário (2014) é aquela ainda pautada em valores puramente burocráticos: um profissional que existe para solucionar pequenos problemas que surgem na escola e que nem sempre está pronto para atender a todas as demandas e necessidades da comunidade escolar. Mas é preciso reiterar que o CP tem um papel muito maior e mais importante na escola como um todo, que é de acompanhar o planejamento e execução das atividades pedagógicas, que precisa ter conhecimento teórico capaz de identificar as necessidades dos alunos e professores, tendo que se manter sempre atualizado, buscando também a sua formação continuada.

No entanto, mesmo que se conheça a importância da formação continuada em todas as funções, é sabido a pouca oferta de cursos ou capacitações específicos para os CP, e isso, se confirma na fala das participantes, quando afirmam que:

Eu acredito assim que faltou enquanto eu fui coordenadora agora nestes três anos, mais encontro de coordenadores para que entre nós pudéssemos trocar ideias, não encontro só para passar assim tal dia entregar tal coisa, mas encontro mais íntimos entre coordenadores que pudessem trocar ideias, como tu está fazendo tal, comemorando tal dia, dia da família como você está fazendo na tua escola? (CP Nathália, questionário, 2020).

Eu tive que buscar cursos de coordenação e encontrei muito superficial os cursos que encontrei. Porque o coordenador não tem que saber só da parte pedagógica também. Fazer formações voltadas para área do CP, isso é uma das coisas que precisa ter, a gente tem bastante cobranças, bastante cobranças digo de passar aos colegas, as vezes eu acho que eles não sabem a importância do CP e que as vezes ele cobra lá os professores, mas e que ele também tem toda uma cobrança atrás, que precisa para o desempenho do trabalho da escola dar certo. Ele é aquele mediador e as formações bem específicas seriam bem importantes (CP Andreia, questionário, 2020).

Desse modo, evidencia-se a importância de se promover encontros dos CP da rede, para que, além de momentos de formação e capacitação, tenham a oportunidade de conhecer os trabalhos desenvolvidos nas demais escolas, que consigam trocar experiências do que vem sendo realizado, do que deu certo, daquilo que precisa ser melhorado e, principalmente, por meio desses encontros, esses profissionais se fortaleçam, discutam suas atribuições e, reafirmem ou reconheçam a importância do trabalho que desenvolvem, e que muitas vezes não percebem por estarem imbuídos de atribuições que não são suas.

Placco, Souza e Almeida (2012) lembram que há um consenso, dentro e fora do Brasil, sobre a importância da coordenação/orientação pedagógica no contexto escolar, mesmo quando esta não é feita por alguém destacado nominalmente para essa atividade na escola. Pesquisas realizadas na França, Canadá, Portugal, Moçambique e Chile (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA, 2011) mostram que há sempre um profissional que articula a formação na escola e que, em alguns casos, ele é também responsável por ela. Esse profissional, tem um papel que se assemelha ao do CP no Brasil.

Há certa névoa que obscurece e não permite que se defina com maior precisão quais são as funções do CP e por consequência se dê contornos à sua identidade, Zumpano e Almeida (2012b) lembram que ainda se discute pouco sobre a atuação desse profissional que nasce com a ascensão da educação infantil como campo de conhecimento, atuação profissional e política pública, porém as discussões que emanam de seu interior adquirem cada vez mais visibilidade e consistência.

Assim, muitos formadores encontram na reflexão da ação, momentos riquíssimos para a formação. Isso acontece à medida que professores e coordenadores agem conjuntamente observando, discutindo e planejando, vencendo as dificuldades, expectativas e necessidades, requerendo momentos individuais e coletivos entre os membros do grupo, a fim de atingir os objetivos desejados (ROSÁRIO, 2014).

Placco, Almeida e Souza (2012) discorrem acerca das atribuições do CP, definidas pelas legislações estaduais e/ou municipais, como múltiplas, envolvendo desde a liderança do projeto político-pedagógico até funções administrativas de assessoramento da direção, mas, sobretudo, atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores, tais como: avaliação dos resultados dos alunos, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores), andamento do planejamento de aulas (conteúdos ensinados), planejamento das avaliações, organização de conselhos de classe, organização das avaliações externas, material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento de pais etc., além da formação continuada dos professores.

Oliveira e Guimarães (2013) reiteram que o CP, em suma, tem a função de coordenar todas as atividades escolares, incluindo os educandos e o corpo docente. Destacamos que sua principal atribuição consiste na formação em serviço dos professores. Para agir de forma eficiente, precisa, além de uma formação consistente, um investimento educativo contínuo e sistemático para que sejam desenvolvidas capacidades e habilidades múltiplas, como exige a educação atual.

Na percepção da CP Valentina (Questionário, 2020), as formações tornam-se uma oportunidade de troca de experiências, uma possibilidade de conhecer outras realidades e de aprendizagem, “É muito importante por que é através das formações que a gente adquire aquele olhar do mundo diferente, alguém te mostra alguma coisa diferente”. Já a diretora Mariana, coloca em pauta a questão das tecnologias e das mídias digitais, como um novo desafio para os CP, pois precisam estar preparados para orientarem os professores nesse processo, e isso pode ocorrer através das formações continuadas, proporcionando momentos de trocas com melhores resultados, pois, “O trabalho em que há troca de experiências tem êxito muito maior”, destaca Mariana (Entrevista, 2020).

Veiga (2009) acrescenta que o CP assume a função de articulador das práticas educativas e formativas no espaço escolar. Este profissional é por essência um formador de professores e, como tal, também precisa desenvolver habilidades e competências, para auxiliar os professores nesse processo permanente de reflexão sobre a prática, nas rotinas diárias, na proposição de intervenções, na organização de projetos de interesse da escola e nas necessidades dos alunos.

Ainda, conforme Libâneo (2001), o CP responde pela integração e articulação do trabalho pedagógico na escola. Está diretamente em contato com a equipe de professores, de

alunos e de pais. Também tem como função refletir sobre as práticas de ensino, auxiliar na construção de situações de aprendizagem, dando o suporte didático pedagógico aos docentes.

A esse respeito, Franco (2008) lembra que essa tarefa de coordenar o pedagógico não é uma tarefa fácil, é muito complexa porque envolve clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. Como toda ação pedagógica, esta é uma ação política, ética e comprometida, que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado com os pressupostos pedagógicos assumidos.

Nesta perspectiva, Libâneo (1996, p. 200) afirma que

[...] o coordenador pedagógico não é "tomador de conta dos professores", nem "testa de ferro" das autoridades de diferentes órgãos do sistema, ele tem uma função mediadora, no sentido de revelar/desvelar os significados das propostas curriculares, para que os professores elaborem seus próprios sentidos, deixando de conjugar o verbo cumprir obrigações curriculares e passando a conjugar os verbos aceitar, trabalhar, operacionalizar determinadas propostas, porque estas estão de acordo com suas crenças e compromissos sobre a escola e o aluno, e rejeitar as que lhes parecem inadequadas como proposta de trabalho para aqueles alunos, aquela escola, aquele momento histórico.

Por isso, faz-se necessário um profissional consciente de suas atribuições que priorize a formação de seus professores e a orientação que fortaleça a relação teoria-prática. Lima e Santos (2007, p. 77-90) relatam algumas competências para o coordenador.

É importante que transformem o seu olhar, ampliando a sua escuta e modificando a sua fala, quando a leitura da realidade assim o requerer.
É necessário que a consciência coletiva seja respeitada, a ponto de se flexibilizar mais os planejamentos e que eles sejam sempre construídos do e a partir do olhar coletivo. Ter a capacidade de olhar de maneira inusitada, de cada dia poder perceber o espaço da relação e, conseqüentemente, da troca e da aprendizagem.
Ser capaz de perceber o que está acontecendo a sua relação com o professor e deste com o seu grupo de alunos.
Poder perceber os pedidos que estão emergindo, quais os conhecimentos demandados e, conseqüentemente, necessários para o momento e poder auxiliar o professor.

Nesse cenário, reitera-se que o CP atua diretamente com os diferentes profissionais da educação e pessoas da comunidade escolar, acompanhando tarefas e mediando os acontecimentos diários. Necessita ter motivação, responsabilidade, dinamismo, criatividade e capacidade de atender às necessidades emergentes no cotidiano escolar. Isso requer vanguarda no aprendizado, para atualizar-se e conhecer na direção de contribuir com a equipe da qual faz parte.

5.2.2 O CP e o trabalho pedagógico na escola

Como observado anteriormente, as atribuições do CP são múltiplas, representando um profissional importante na colaboração do bom desempenho da educação escolar, de maneira a garantir o trabalho coletivo, em função dos objetivos da instituição e do cumprimento de sua função. Em meio ao conjunto de atores que constituem a equipe escolar, o CP é o profissional responsável por garantir planejamento, engajamento da equipe, articulações diversas, ter a capacidade de conhecer os pontos fracos e fortes de sua equipe no compromisso de construir uma educação de qualidade.

Especificamente, seu trabalho deveria estar voltado para a formação dos professores, o planejamento pedagógico e o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, além é claro, da aproximação dos pais e da escola, proporcionando uma educação participativa, dialógica e emancipatória.

Desse modo, observou-se na fala dos participantes que o trabalho pedagógico do CP nas escolas é muito importante, atuando como facilitador e a ponte de ligação entre o PPP e a ação docente. Porém, algumas CPs são as diretoras (D Marcela e D Valentina) em que atuam por opção e por facilitar o andamento das atividades escolares de modo, e por essa razão desempenham a dupla tarefa de gestão e acompanhamento pedagógico. A D Marcela, (questionário, 2020), destaca: “No meu caso sou diretora e coordenadora acumulo as duas funções o que sobrecarregada bastante e, às vezes, a parte Pedagógica fica a desejar. Gostaria de fazer mais, ter mais tempo para dedicar aos professores”. De outra forma, as diretoras que não desempenham a dupla função, percebem as atribuições bem definidas, afirmando que:

A parte burocrática e o aval financeiro ficam a cargo da equipe diretiva e a execução das atividades e professores a cargo da coordenação. (D Olivia, questionário, 2020). Diretor e coordenador, eu vejo como uma aliança pela qualidade, para garantir o processo de ensino e a aprendizagem. Diria que a dupla gestora tem uma sintonia muito boa, o que é fundamental para um bom trabalho. (D Mariana, questionário, 2020).

O trabalho entre direção e coordenação é realizado de forma harmônica e em sintonia. Direção e coordenação caminham juntas elaborando e planejando ações em conjunto para alcançar os objetivos. (D Martha, questionário, 2020).

Na Escola em que estou na direção hoje, o trabalho pedagógico também é desenvolvido pela gestora escolar. Então a grande troca de ideias e articulações dos projetos ocorre diretamente com os professores. (D Valentina, questionário, 2020).

A gente recebe os alunos lá no portão dá bom dia pergunta se estão bem, identifica se algum está meio tristonho, o porquê está chorando, daí eles relatam. Se precisam de carinho maior a gente leva para a sala, conversa com eles para que aliviem aquela agonia que deixaram o pai e a mãe em casa. Minha rotina começa assim. (CP Rafaela, entrevista, 2020).

A gente chega espera as crianças chegar sempre está passando nas salas se a professora está precisando de alguma coisa, se tem alguma criança que está doente, se faltou alguma coisa. Depois a gente vem para cá e vê o planejamento, o que que tem para aquele dia, se tem algum documento que tem que entregar, depois vê se o professor precisa auxílio pedagógico. Cada dia é um dia diferente, cada dia tem um obstáculo diferente, acho que tem que saber superar sempre, ver o lado positivo. Às vezes, é tanto problema que a gente vê com os colegas e com as crianças que tu tens que ter um manejo para saber contornar aquilo (CP Maya, entrevista, 2020).

Em análise das falas acima, é perceptível a importância do trabalho coletivo, e, principalmente, que ele não se limita às salas dos gestores ou professores, muito pelo contrário, ele inicia ainda no portão da escola, no acolhimento dos alunos, dos professores, dos demais servidores e, mesmo que não seja notado, na segurança que passam aos pais, que começam a se identificar com a escola, criando vínculos de confiança, respeito e apreço. Posterior a isso, o CP se volta ao acompanhamento pedagógico, a formação dos professores e, como destacado, à resolução dos problemas que vão surgindo diariamente.

De acordo com a compreensão teórica de Sartori (2012, p. 44), na perspectiva de melhorar e dinamizar as práticas educativas e ter uma melhor “eficiência e eficácia” nos processos pedagógicos, o papel da coordenação pedagógica de uma escola “[...] é o de orientar, de motivar, de problematizar, de desafiar o coletivo de professores da escola, instigando o desejo, a satisfação, o comprometimento com a prática docente”.

No entendimento de Zumpano e Almeida (2012, p. 22), a especialidade desse profissional reside em sua capacidade de contextualizar práticas cotidianas, “[...] compreender a generalidade das situações que envolvem a educação de crianças e a formação de adultos, transformar as queixas em bons problemas, congregando esforços para encontrar alternativas e, muitas vezes, inventar soluções.” O CP, para ser respeitado, precisa ter habilidades; ser um profissional com formação - amparado no conhecimento científico e atualizado - e passar confiança aos colegas professores. É fundamental ao coordenador saber articular, cobrar e

incentivar para que os professores realizem a docência com dedicação e responsabilidade na formação dos sujeitos - alunos.

A ação de articular requer planejamento com objetivos, metas e ações a serem alcançadas, estabelecendo um cronograma de curto e médio prazo, que auxiliem o coordenador a ter um melhor aproveitamento do período em que permanece na escola. O plano de trabalho ajuda a construir a identidade do CP e a dar legitimidade a sua função no espaço escolar. A elaboração do plano de trabalho apareceu na fala das CP Andreia e Verônica do estudo, como instrumento facilitador da rotina profissional.

Minha rotina dentro do mês envolve fazer um planejamento, onde tenho contato com o professor para passar para ele o que ele precisa, fazer planejamento com ele, e assim também deixar ele livre, por que a gente como coordenador não pode ficar só na cobrança. Estou ali para dar o apoio. Sempre procuro FAZER ISSO. Elaboramos planos de ação. Planejo, passo o planejamento para eles e dentro daquilo a gente vai construindo todas nossas atividades (CP Andreia, entrevista, 2020).

Tenho o plano de coordenadora pedagógica e dentro deste as ações que sempre procuro segui-las, mas às vezes, a gente não consegue pois, tem toda aquela outra parte que nós damos o suporte. Vejo e gosto muito de fazer planejamento com as gurias, sempre tiramos aquele tempinho cada dia. No início do ano faço o cronograma com o calendário dos planejamentos. Cada dia da semana tem uma professora e é feito semanalmente, e tem aquele planejamento em casa. Neste dia de planejamento tiro aquele tempinho para sentar-se com elas, orientar, ouvi-las por que, às vezes, o professor precisa também disso (CP Verônica, entrevista, 2020).

Como observado, o planejamento e a criação do plano de ação tornam-se instrumentos que viabilizam o fazer do CP, face às múltiplas tarefas que realiza. Diante disso, torna-se fundamental reiterar que o contato, o planejamento e o tempo para a escuta com os professores são imprescindíveis para que o trabalho pedagógico se efetive. Essa é a principal atribuição do CP, em outras palavras, “coordenar o pedagógico, articular ações, viabilizar as formações continuadas; acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos, articular ações que venham a atender aqueles que apresentam dificuldades”. Parece simples, óbvio e concreto, mas a prática diária apresenta reveses, que inviabilizam esse fazer profissional.

Nesse sentido, o plano de ação da CP de uma escola necessita estar em consonância e harmonia com o PPP, pois é ele que define os rumos políticos e pedagógicos em que o plano deve estar amparado. Esse plano também precisa ser muito claro e amplamente pensado, estudado e divulgado para todos os setores que constituem a escola.

Os docentes, reconhecem o trabalho da CP enquanto pedagógico, especialmente como mediadora desse processo, como porto seguro, mesmo que em algumas situações, não consiga atender as demandas de todos os professores, que precisam de um olhar mais próximo e detalhado, conforme destacado pelas participantes.

O CP deve ser um facilitador no processo escolar. Deve também ser a ponte entre a ação docente e o PPP da escola. Só e apenas contribui quando deixa livre o professor para criar e desenvolver seu trabalho. Ele pode contribuir incentivando o desenvolvimento da pedagogia por projetos e não um fiscal do que se está sendo trabalhado em sala de aula. Ele deve ser o porto seguro do professor, deve auxiliar no seu pensar pedagógico. (P Carmem, questionário. 2020).

O CP é uma peça muito importante no ambiente escolar, é responsável por articular e fazer as coisas acontecerem na escola. É através do coordenador que uma equipe consegue manter uma organização pedagógica e o andamento das atividades educativas, pois ele é o mediador deste processo (P Yasmin, questionário. 2020).

Gostaria de receber orientações específicas. Por vezes, coordenadores não são muito claros nas suas orientações pensando que professores podem adivinhar o que eles querem que seja feito (P Antonella, questionário, 2020).

Egito (2014) explica que o desempenho do CP vai além do apoio e orientação ao professor perante o processo difícil que é o de ensino e de aprendizagem. A própria atmosfera da escola é uma mistura de diferentes realidades, seja ela de caráter econômico, social, cultural ou político, ainda podemos dizer que a individualidade e as relações dos grupos são fatores que também estão presentes na escola e que contribuem para transformar o cotidiano do CP.

O trabalho do CP precisa estar compromissado com um ensino de qualidade, pensando numa gestão democrática participativa, em que todos realizam suas funções com um objetivo comum – a concretização de uma educação de qualidade. Ao coordenador compete acompanhar o docente no que se refere ao desenvolvimento integral dos alunos, trabalhando com o conhecimento das diferenças individuais e o respeito por elas, por meio de discussões, reflexões, interação com a família, comunidade, corpo docente e os demais envolvidos no processo educativo.

Geglio (2011) discorre ainda que considerar a CP como um agente da formação continuada do professor é reconhecer o seu papel no processo pedagógico da escola. Essa ação se caracteriza como prática elementar de seu cargo ou função. Zumpano e Almeida (2012, p. 27) consideram que o coordenador pedagógico na educação infantil deve estimular os professores, por meio do estudo, bem como pela troca de experiências e conhecimentos, a se apropriarem de uma concepção de cuidado aliado à educação que “[...] permeie o trabalho pedagógico desenvolvido, reforçando a ideia de que o apoio a processos de trabalho coletivos e à reflexão permanente sobre as teorias subjacentes às práticas, aliado à problematização destas últimas, contribui para romper com algumas práticas cristalizadas.” Assim, atribuir ao CP essa tarefa nada mais é que ressaltar uma das suas competências de trabalho, que é a de articulador do processo de ensino e de aprendizagem efetivado diretamente pelo professor. Ele é um profissional que está, ao mesmo tempo, dentro e fora do contexto imediato do processo de ensino e de aprendizagem. Ele possui uma visão ampliada do desenvolvimento pedagógico da

escola, do conjunto do trabalho realizado pelos professores. Sua ação se efetiva em uma dinâmica de cumplicidade com os professores.

Destaca-se a relevância da gestão democrática escolar para que o trabalho do coordenador se dê de modo coletivo, de forma a construir uma prática reflexiva. Segundo as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), espera-se que o coordenador possua certa autonomia para organizar o trabalho pedagógico, procurando garantir, no interior da escola, uma gestão participativa e democrática.

A LDB nº. 9.394/96 estabelece uma série de princípios nos quais o ensino deveria se pautar e entre eles, destaca-se o da gestão democrática. Para a efetivação desta forma de gestão, os estabelecimentos de ensino ganharam incumbências dentre as quais:

- I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- VI – articular com as famílias e a comunidade, criando processo de integração da sociedade com a escola. (BRASIL, 1996, art. 12).

A determinação de tais incumbências aloca os profissionais em outro campo e indica a reformulação de ideias tradicionais firmadas ao longo do tempo, que tomavam o professor como o executor dos planos elaborados periodicamente já pelos sistemas de ensino.

Essa perspectiva de gestão está amplamente amparada pela Constituição Federal de 1988, que aponta a gestão democrática como um dos princípios da educação brasileira e tem como reguladores a LDB nº 9394/96 e o Plano Nacional da Educação (PNE).

Gestão democrática escolar baseia-se na luta de educadores em defesa de um projeto de educação pública de qualidade social e democrática. Propõe a participação social de toda comunidade escolar (professores, alunos, pais, direção, equipe pedagógica e demais funcionários). Cada sujeito envolvido nesse processo precisa estar ciente de seu papel como participante.

Cabe ao CP compreender as experiências que acontecem no dia a dia da escola, diagnosticando pontos críticos para promover o crescimento educacional, político e ético com espaço para poder interferir e dialogar de maneira consciente no trabalho pedagógico. Para coordenar o processo pedagógico ele necessita desenvolver habilidades específicas para a função, devendo persistir e estar pré-disposto a dialogar, comunicar-se com clareza, saber ouvir, respeitar os saberes plurais, desafiar-se e desafiar o corpo docente (SARTORI, 2012), sabendo que tudo isso requer muita energia e segurança, mas que trará ganhos importantes para os estudantes e sua equipe.

5.2.3 Planejamento e formação permanente⁹ como interfaces do trabalho do CP

Imbernón (2015) reflete sobre as mudanças em curso que incidem sobre a profissão docente e o trabalho da escola, e a partir daí justifica a urgência de se pensar na formação permanente dos professores pois sua capacidade profissional se esgotará com a formação técnica e, portanto, a saída é incentivar a reflexão dos professores sobre sua prática para que possam examinar as teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes e, com isso, poder realizar um processo constante de auto avaliação que oriente o desenvolvimento profissional. Esta demanda aponta para um importante papel do CP em auxiliar os professores a realizar esse processo, uma vez que as tarefas e atribuições da emergência do cotidiano na escola os impede de fazer. Assim, o agente fomentador desse processo seria o CP.

O CP tem papel fundamental na gestão dos processos escolares, sobretudo na formação de professores, e precisa estar ciente de que o investimento na formação continuada dos docentes é um dos caminhos para a melhoria da qualidade da educação básica no país - o que exige também investimento na formação inicial e continuada do próprio coordenador (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2012).

Recorremos às ideias de Oliveira e Guimarães (2013) uma vez que contribuem com a discussão, explicando que o coordenador deve participar ativamente no planejamento dos professores, com destaque ao planejamento participativo, dando lugar às diferenças de opiniões, às dúvidas e incertezas, discutidas no coletivo, a fim de encontrar soluções exequíveis, sempre pensando no desenvolvimento do educando.

Em consonância com o que os autores pensam, extraímos as percepções dos diretores e professores sobre a pertinência do trabalho do CP no planejamento didático¹⁰. “Sim, acredito que realizar planejamentos de projetos que contribuam com todos os níveis de ensino” (D Marcela, entrevista, 2020); “Sim, com toda certeza. Esse momento entre coordenação e professor é de fundamental importância, nele acontece a conexão... dúvidas são sanadas, e o trabalho é desenvolvido (D Martha, entrevista, 2020); “Sempre. A coordenação pedagógica deve acompanhar o professor em todas as suas ações, conversando, dando suporte e trocando

⁹ Embora haja autores que estabelecem diferenças entre os conceitos de “formação continuada” e “formação permanente” não se constitui em foco deste trabalho argumentar nesta direção. Adotamos o conceito de formação permanente por considerá-lo mais apropriado ao que esperamos de processos de formação de professores, que sejam pensados dentro de um planejamento e de um percurso profissional. Assim a formação continuada (contínua) estaria dentro da formação permanente como oportunidade de qualificação oferecida aos professores.

¹⁰ Importante destacar que não são trazidas as contribuições dos CP participantes do estudo a esse respeito, pois já reiteraram seus papéis e atividades sobre isso, porém, em outro momento, será discutido sobre os desafios e dificuldades que trazem contribuições acerca do planejamento.

ideias. O trabalho em que há troca de experiências tem êxito muito maior (D Valentina, entrevista, 2020).”

Segundo Vasconcelos (2011), uma exigência dos educadores é a formação didática. Ela se torna especial, pois, refere-se à complexidade da atividade docente, tendo relação com a frágil formação inicial dos professores. A didática é um dos campos teóricos mais específicos da atividade do professor dominar bem uma área de conhecimento não nos faz professores, mas especialistas naquela área (VASCONCELOS, 2011). O excerto do depoimento da diretora Mariana sintoniza-se com o que o autor fala.

Sim, o planejamento pedagógico, como o próprio nome já indica. Envolve a participação ativa dos professores, garantindo um trabalho que seja integrador e produtivo, e uma maneira de organizar as atividades, os conteúdos que serão trabalhados na escola durante o ano letivo, o relacionamento da escola com a família dos estudantes e com a comunidade na qual está inserida (D Mariana, entrevista, 2020).

Ao perfil do CP é necessária a consciência de ser um mediador da reflexão para auxiliar na prática educativa dos docentes, isto transparece na resposta da professora Joana (Questionário, 2020).

O coordenador busca ajudar os professores a desempenharem seu papel da melhor maneira possível, além de estreitar a relação entre pais e escola, auxiliando e estimulando os professores a pensar diferentes maneiras e sugestões de atividades, na elaboração de projetos, na resolução de conflitos que venha surgir em sala de aula ou com os pais.

Tal pressuposto é fundamental para que a ação coordenadora não se reduza somente à realização de “atividades burocráticas” e na “organização do trabalho na escola”, mas contribua em outros aspectos importantes para a segurança do professor, como revela a professora Ana Caroline (Questionário, 2020).

A presença do CP nos dá segurança, aponta caminhos e ajuda a resolver e enfrentar possíveis dificuldades no dia a dia escolar. O CP acompanha o processo de ensino aprendizagem, norteando as ações dos professores, direcionando os caminhos a fim de obter os melhores resultados.

O coordenador deve realizar atividades articuladas com a gestão e o trabalho pedagógico, visando cumprir o projeto de escola, como expressa a professora Roberta.

Contribuindo para a melhoria do ensino-aprendizagem dos alunos, auxiliando o professor na preparação do planejamento. Nesse trabalho em conjunto, seu papel é ajudar fazer um diagnóstico da turma com ele e pontuar o que os alunos precisam. Sinto-me mais segura nas minhas aulas, pois tenho uma pessoa me auxiliando quando preciso. (P Roberta, questionário, 2020).

Diante disso, verifica-se como aspecto importante desse processo a construção do espírito de equipe. Porém, a equipe e seu espírito se constroem e se fortalecem diariamente, quando os diferentes se reconhecem enquanto grupo, e, principalmente, quando o apoio se dá de forma incondicional, perceptível e motivacional, conforme destaca a Professora Carlise (questionário, 2020)

Orientando, sugerindo, propondo, desafiando, acreditando e apoiando o trabalho do professor. Quando há comprometimento, sintonia e respeito entre o CP e o professor, estes trabalham motivados e o trabalho desenvolvido na escola é maravilhoso e visível. Como apoio incondicional! Aprendo muito com minha coordenadora! Ela está sempre presente e disposta a ajudar suas professoras. Jamais me sinto sozinha. Se há alguma questão a ser resolvida, sempre tenho o respaldo da minha CP.

A professora Helena declara que é essencial para que o coordenador, com o apoio de todos os atores educacionais, visualize os espaços e as necessidades dos professores e dos alunos, visando cumprir com o papel da escola que é fazer acontecer o ensino e a aprendizagem significativa.

Auxiliando em estratégias específicas do processo de aprendizagem dos alunos, garantindo a qualidade do serviço educacional. Bem como sendo o mediador das relações (pais, alunos, professores, diretores e demais integrantes da escola). Sinto-me amparada, tanto pedagogicamente, quanto em relação as interações com as famílias (P Helena, questionário, 2020).

Na entrevista a CP Verônica (entrevista,2020) menciona que não há clareza do que realmente cabe a um coordenador fazer na escola, o que demonstra uma certa crise de identidade.

Vejo que nós aqui na escola temos um bom relacionamento. Um bom relacionamento é um ótimo caminho, porque as coisas fluem da melhor maneira. Às vezes a gente sufoca os professores a própria escola precisa saber mais o que que é realmente um CP para que ele consiga desenvolver somente o trabalho dele da melhor maneira possível e com isso com certeza que ganhará será os alunos.

É importante que o CP atue como articulador/mediador e transformador do cotidiano escolar, com o compromisso de promover a reflexão e a problematização desse cotidiano, possibilitando que os professores se percebam e se reconheçam em suas ações didático-

pedagógicas e reflitam com criticidade e ética sobre suas práticas. Essa ação pode resultar no desenvolvimento da autoformação dos docentes, pela reelaboração de seus saberes iniciais em comparação com as práticas e reflexões vivenciadas. Nesse processo dialógico e coletivo, cabe ressaltar, junto aos professores, a construção e reconstrução de saberes docentes que vão constituindo sua identidade profissional. Mas nem sempre o CP tem essa clareza de sua função e assume a condição de “missão” como lembram Zumpano e Almeida (2012), mais que de profissão com tarefas bem definidas, como pode-se confirmar no que a CP Valentina diz.

A coordenação pedagógica é a coisa mais linda que tem. Nasci para ser coordenadora porque eu gosto de me envolver com as crianças, de fazer coisas. A coordenação pedagógica é isso, ter sempre o contato com os pais, com as crianças. É a troca de ideias com as professoras, é trabalhar juntos (CP Valentina, entrevista, 2020).

Conforme observado, a identidade do CP se constrói na prática, muito além da atribuição do cargo, se reafirma no sentimento de pertencimento do seu trabalho, como também, do desejo de trabalhar em equipe, perpassando por toda comunidade escolar. Quando esse profissional se reconhece dentro do seu trabalho, além das funções que exerce, entende a importância de estar e fazer parte dessa construção diária.

No entanto, ainda é necessário reforçar que a escola precisa criar políticas de formação continuada, tendo o CP como articulador desse processo. Imbernón (2015, p. 81) alerta que sem formação docente não há futuro, há rotina, chateação e má qualidade de ensino. Isto supõe que a formação continuada deve se estender ao terreno das “[...] capacidades, habilidades, emoções e atitudes, e deve questionar permanentemente os valores e as concepções de cada professor e cada professora e da equipe coletivamente.” A formação dos professores deve ser realizada na própria escola, assim, torna-se possível a todos discutirem as reais necessidades, bem como, os problemas enfrentados no dia a dia no espaço escolar.

É preciso nos remeter também ao aspecto legal que permeia a formação continuada. No caso específico da LDB n. 9394/96, esta incita os poderes públicos empreenderem iniciativas referente a modalidade formativa em questão. Ao consultar esta norma é possível identificar que ela se configura em um dispositivo preconizador da formação continuada, ao passo que acena à sua efetivação e explicita os termos desta nos artigos 61 inciso I, 67 inciso II e 87 §3º inciso III, conforme transcritos a seguir.

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço. [...]

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...]

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. [...]

§3º Cada município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:[...]

III – realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância;

Com a LDB n. 9394/96, um quadro legal em relação à formação continuada de professores é instituído, ao ficar expresso em seus dispositivos, esta fica definida como direito e meio de aperfeiçoamento dos profissionais da educação, bem como as obrigações dos sistemas de ensino, no tocante à garantia de processos formativos continuados.

Oliveira (2013) lembra que a formação continuada faz parte de uma busca sistemática de conhecimentos, de capacidades de reflexões das práticas pedagógicas dos educadores envolvidos em um contexto educacional. Por isso, pouco resolve o CP trabalhar em busca de uma qualidade profissional, se os demais não participarem dessa ação efetiva no resgate de uma educação de qualidade. Esta não é uma tarefa fácil, visto que a maioria dos professores tem jornada dupla ou tripla, devido à desvalorização salarial e não sobra muito tempo para as reflexões tão necessárias e significativas.

Frente a isso, a professora Vitória (Questionário, 2020) associa em sua fala que as formações continuadas também são atribuições dos CP, além da assessoria nos planejamentos dos professores, “Organiza as formações continuadas, assessora professores em seus planejamentos”.

Pertinente a essa questão, Vasconcelos (2011) aponta alguns fatores subjacentes ao desinteresse pela formação continuada: falta de interesse na profissão de professor pelo quadro de desprestígio da profissão; falhas na formação e falta de esforço para exercer a profissão; *imprinting* escolar: professor acha que já sabe ensinar, assim, reproduz o que aprendeu. Por vezes, desenvolve uma prática de caráter instrutor e não mediador; desprezo pela formação didática; falta querer do professor.

Nesse sentido, como explica Feffermann (2016), é preciso reforçar/ (re) afirmar o papel do CP como articulador do processo de formação contínua dos docentes. Ele tem a responsabilidade e o compromisso associado ao processo de formação continuada na própria

escola. Ele precisa orientar e estimular os professores à sensibilização sobre a necessidade de uma nova postura, acreditando na possibilidade de transformar, acolher, provocar, animar e questionar o crescimento do grupo (professores e outros profissionais da escola).

Destaca-se também que o papel do CP como articulador da formação continuada dos professores precisa configurar uma nova proposta de escola, pois, é por meio de uma gestão democrática, participativa e colaborativa que o projeto político pedagógico tem sentido e, poderá ser vivido e redimensionado. Assim, a escola pode se apropriar dessa gestão democrática indicando possíveis encaminhamentos metodológicos, desde que se aproxime concretamente da realidade escolar e de suas necessidades.

Na escola, o coordenador pedagógico, atuando na formação continuada, deve ter a clareza de que esta formação está a serviço da articulação teoria-prática e favorecer a retroalimentação do conhecimento da formação inicial, com a ação vivenciada no cotidiano escolar, possibilitando a construção de novos saberes. É um processo reflexivo e de investigação frente à ação do professor inserido na realidade local, respeitando-se a diversidade dos estudantes.

Imbernón (2010, p. 56) explica que “[...] a escola passa a ser foco do processo de ‘ação-reflexão-ação’ como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria”. Entende-se que, para que ocorra uma real transformação na educação, devem ser intensificados o processo de ação-reflexão-ação sobre as práticas educativas, os projetos de educação e a formação continuada, para atender as demandas de aprendizagem do mundo atual.

Nesse processo, Seixas (2017) explica que a figura do CP e sua atuação dentro da escola torna-se relevante, para que consciente de seu papel, possa garantir a formação contínua do grupo de professores sob sua responsabilidade, de maneira emancipadora, com a finalidade de que estes professores, façam o mesmo em suas práticas com as crianças. Porém, para que aconteça essa relação entre coordenadores pedagógicos e professores, é necessário que alguns desafios sejam sanados dentro do espaço escolar.

O processo de formação continuada deve partir da reflexão sobre o que ocorre no cotidiano, da reelaboração teórica-crítica da prática do dia a dia, num estudo permanente da atuação do professor, à luz da teoria histórica e socialmente constituída.

5.2.4 A constituição e afirmação da identidade do CP em seu trabalho nas escolas

Anteriormente, discorreu-se acerca das categorias que emergiram do estudo. Porém, o cenário da pesquisa possibilitou discutir sobre outros aspectos que foram percebidos a partir

das falas das diretoras e das professoras, que de certa forma, contribuem para a atuação do CP no âmbito escolar. Diante disso, sentiu-se a necessidade de aprofundar a discussão pertinente a isso, ou seja, diante da percepção dos diretores, professores e o CP, como essas questões podem estar configurando sua identidade por meio de sua atuação profissional, bem como, no exercício de suas atribuições escolares diárias.

Conforme destacado, a organização dos processos educativos na escola é de responsabilidade do CP, que dentre as inúmeras atribuições que têm, destaca-se a formação dos professores em contexto de trabalho, por meio de diferentes práticas: hora pedagógica; acompanhamento individual dos professores e observação em sala de aula. De acordo com Mizukami (2013), essas práticas se intersectam, são interdependentes e se constituem em momentos privilegiados de formação, individual e coletiva, no contexto escolar, em que se colocam como desafios os processos micros e macros da formação continuada na escola.

Mas como os professores entendem esse processo? Como estão contribuindo para que esses processos realmente se constituam em momentos de construção e formação pedagógica? Antes de continuar com a discussão, torna-se necessário frisar que nesse cenário, os CP estão no centro das relações, ou seja, no meio da questão burocrática que perpassa o campo da direção escolar, e do cumprimento ou atingimento dos objetivos da educação, que se confirma na sala de aula. Gerenciar esse diálogo, dar condições para que ocorra o entrelaçamento entre o burocrático, a legislação e a sala de aula. É diretamente o campo de atuação dos CP e isso ocorre de diferentes formas, seja a partir do acompanhamento do planejamento pedagógico dos professores, no atendimento das demandas dos alunos e de suas famílias, na construção do PPP e por fim, ou talvez o começo, a formação continuada ou permanente dos docentes.

Benachio e Placco (2012c) vislumbram nas reuniões pedagógicas de formação continuada em serviço como um espaço para comunicações, organização ou discussão de questões administrativas, que não se restringem aos aspectos “pedagógicos”. No entanto, alertam que há que se ter clareza quanto ao objetivo das reuniões para que se tenha uma visão abrangente e flexível no tratamento dos temas. O excerto da fala da diretora Valentina sinaliza na direção de uma orientação comum para que o trabalho ocorra em sintonia e tenha resultado. “O grande desafio é fazer com que toda equipe trabalhe num mesmo ritmo e sintonia, sendo que o CP tem como potencialidades o desenvolvimento de projetos que enriquecem o trabalho e a aprendizagem escolar (D Valentina, questionário, 2020).”

Na concepção das diretoras e docentes, inúmeros são os desafios profissionais em busca de uma gestão participativa, especificamente quando se voltam para a participação dos professores em todos os processos, o que nem sempre acontece, produzindo certo desconforto

de quem tem a função de liderança, como revela a diretora Martha. “O CP tem muitos desafios dentro do espaço escolar, pois ele irá trabalhar com seus colegas, ajudando, incentivando, muitas vezes cobrando, sendo que isso, em certas circunstâncias, gera um certo desconforto para o Coordenador” (D Martha, questionário, 2020).

Os diretores destacaram que o trabalho em equipe é importante, especialmente para o atendimento dos objetivos da escola e de sua proposta pedagógica. Isto fica evidente no depoimento da professora Isabela. “Realizando reuniões, escutando as necessidades existentes, tirando dúvidas sempre que necessário, oferecendo recursos (subsídios), para ampliar e melhor atender a ação pedagógica. Orienta e garante que os objetivos educacionais propostos sejam atingidos” (P Isabela, questionário, 2020).

Essa questão se reflete na fala das professoras, em que a dependência da orientação entre o “quanto e o que fazer” e a resistência, podem comprometer o trabalho desenvolvido, pois, enquanto depara-se com aquele docente que espera para que a solução seja dada e orientada, existem também aquele que questiona e procura atender ao que é “exigido”, no sentido do cumprimento burocrático e não, na adesão ao planejamento pensado coletivamente. “Eu uso um filtro pessoal, procuro seguir dentro do que é possível as sugestões. Quando surge dúvidas a respeito da burocracia da documentação exigida, formulários e documentos eu as sano com a coordenadora pedagógica” (P Carmen, questionário, 2020).

Nas escolas da rede em que o CP divide seu tempo entre esta função e a direção da escola fica fragilizada sua tarefa de atender às demandas e acompanhar os professores como demonstra a professora Joana que sente falta de uma presença mais efetiva do CP

Sinto falta de ter na escola a presença de um CP, por ter um número menor de alunos, e por ter mudado nossa faixa etária, foi nos tirado o CP. No entanto contamos com uma professora muito prestativa que auxilia muito, quase que em sua totalidade, exerce a função de coordenadora (P Joana, questionário, 2020)

Quando o CP assume o papel de mediador, de interlocutor, de orientador, de propositor, de investigador com o grupo, como mencionado anteriormente, há o reconhecimento de seu trabalho por parte dos professores. “Se ele for um bom coordenador realiza um trabalho conjunto de assessoria ao professor participando ativamente dos planejamentos” (P Vitória, questionário, 2020). Porém, essa dinâmica de atuação se efetiva em momentos destinados aos encontros ou reuniões que podem ocorrer a cada dia, semanalmente, quinzenalmente, uma vez ao mês. São momentos importantes, nos quais o coletivo apresenta questões que dizem respeito às suas necessidades profissionais, seus problemas, suas angústias, suas perspectivas ou à falta

delas, e nos quais o CP cumpre um papel de orientador profissional, de articulador de possibilidades de solução.

Assim a identidade do coordenador pedagógico vai se constituindo à medida que o conhecimento é consolidado nos sujeitos, e isso só é possível através da constante busca, que por sua vez, exige uma ruptura com o velho afim de que o novo encontre espaço na práxis do coordenador pedagógico, conforme bem lembrado por Rosário (2014).

É preciso considerar e retomar, como dito anteriormente, que a identidade do coordenador pedagógico, assim como dos demais sujeitos, ainda está em construção e que essa identidade “[...] influencia no comportamento que exercem e na prática escolar que realizam”. (GOMES, 2011, p. 69). Segundo o autor, há uma busca de novas relações e novas formas de entender a realidade do trabalho do coordenador pedagógico e de como lidar com as novas funções que lhe são atribuídas, o que indica que, para se aprender a ser coordenador pedagógico, existe um tempo necessário num referido contexto.

Sendo o coordenador pedagógico um profissional que processa informação, toma decisões, gera conhecimento prático, possui crenças, valores e rotinas - que interferem em sua atividade profissional -, ele precisa ter claro que processos de mudança possuem uma dimensão pessoal e, em razão disso, necessita criar oportunidade para que possa aprimorar a sua identidade pessoal e social, o que favorece sua intervenção junto aos professores.

Em geral, o coordenador é um educador com experiência, no entanto alguns demonstram uma falta de identidade e segurança para realizar seu trabalho, não tendo claro como deve agir frente às demandas da escola.

A identidade profissional se constrói nas relações de trabalho. Ela se constitui na soma da imagem que o profissional tem de si mesmo, das tarefas que toma para si no dia a dia e das expectativas que as outras pessoas com as quais se relaciona têm acerca de seu desempenho (PLACCO, 2011, p. 21).

No entendimento de Dubar (2005, p. 137), a identidade socialmente construída, é um processo complexo e dinâmico que ocorre por meio de mecanismos de identificação e diferenciação pelos quais os indivíduos podem definir-se ou identificar-se pelos olhos dos outros - “ato de atribuição”, ou por aquilo que o indivíduo quer ser - “atos de pertencimento”.

Nesse sentido, cumpre destacar que a identidade do CP está relacionada à compreensão que ele tem sobre suas atribuições cotidianas, sobre o seu saber e fazer, que se manifestam na interrelação com os demais atores da comunidade escolar. Ela é produzida em contexto. Dessa forma, entende-se que o CP tem a função de formador, transformador e articulador das ações

no interior da escola, como já discorrido. Mas há que se definir bem os papéis de cada ator no ambiente escolar para que ocupem seus lugares, sem sobreposição ou sobrecarga de alguns por falta de clareza de suas atribuições. Portanto, a ação desse profissional pode proporcionar um espaço de reflexão sobre a dinâmica escolar, fomentando um espaço de partilha de práticas e saberes e de promoção de autoconhecimento, dele próprio, como também dos demais envolvidos nesse processo, em especial os professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo se propôs investigar e compreender quais fatores interferem na constituição ou afirmação da identidade do CP da Educação Infantil frente à sua equipe de trabalho nas escolas pertencentes à Rede Municipal de ensino de uma cidade da Região das Missões do RS. Diante disso, observou-se que as múltiplas funções desempenhadas pelas CPs nas escolas onde a pesquisa foi realizada, foi destacada pelas diretoras, CPs e professoras. Constatou-se que além do trabalho desempenhado com os professores, pais alunos e demais comunidade escolar, as CPs ainda desempenham funções burocráticas, associadas ao trabalho com a equipe diretiva.

No entanto, emergiu a necessidade de as CPs criarem uma identidade profissional, que as permita se perceberem como profissionais da educação, e por si só, exercem um importante papel na organização das relações sociais na escola, objetivando não apenas a formação dos professores, mas também ao processo de formação humana dos alunos. Desse modo, é importante reafirmar que o CP é o profissional capaz de mobilizar a promoção de uma nova sociedade, instigando os professores às novas possibilidades relacionais, que envolvem o estudo e a crítica permanente, bem como o envolvimento em ações crítico-emancipatórias.

Na busca em descrever o percurso histórico do CP e sua atuação com docentes da Educação Infantil para identificar se há ou não a constituição de uma identidade da profissão, constatou-se que ao longo do tempo, a função da CP foi se estruturando com sinais de “quebra galho”, “testa de ferro” e até “fiscalizador dos órgãos educacionais” ou dos gestores seus superiores. No entanto, no cenário em que ocorreu a pesquisa, o trabalho é visto como essencial, especialmente como “mediador” da articulação dos processos educativos que ocorrem no campo escolar, partindo, da formação e acompanhamento do planejamento docente, perfazendo o contexto do projeto político pedagógico e, o mais importante, transformador dialógico das relações entre família e escola.

Por meio da análise das diferentes percepções das docentes, coordenadoras e diretoras a respeito do trabalho da Coordenação Pedagógica da Educação Infantil, verificou-se que os sujeitos percebem como um trabalho significativo, essencial e resolutivo nas questões escolares. Esse trabalho, mesmo que em algumas situações tenha dado a impressão de pouca atuação pelos próprios CPs, foi muito bem descrito pelas diretoras e professoras, claramente perceptível nas falas da maioria das participantes do estudo.

A compreensão de como a CP realiza o trabalho com os professores da Educação Infantil, ocorreu por meio do próprio discurso dos sujeitos, em que relataram ser orientadas e acompanhadas pelas CPs que desempenham essas funções. Da mesma forma, foi possível

perceber a atuação dessa profissional como a organizadora do meio social educativo de formação das professoras, visto que tal conceito expressa a intencionalidade de seu trabalho nas escolas junto às professoras, sem ter sido percebida a autoridade ou desconsideração das suas ideias. Pelo contrário, evidenciou-se uma constituição no coletivo, enquanto unidade dialética e dialógica que tem permitido a organização do meio social educativo e formativo, tanto para as professoras quanto para as coordenadoras, e como uma rede, encontrando respaldo na educação das crianças e de suas famílias, favorecendo assim o desenvolvimento da formação humana em suas melhores qualidades.

É pertinente ainda discorrer sobre uma questão que não era objetivo de estudo, porém, tornou-se ponto de reflexão no seu decorrer: quem forma o CP? Partindo do pressuposto tanto reiterado no decorrer do texto, de que o CP é articulador, transformador, mediador, formador e tantas outras atribuições, porém, com destaque na formação dos professores, é importante tecer considerações sobre este questionamento.

Mesmo sendo explicitado inclusive pelas CPs do estudo, e reiterado na literatura, apesar de ser uma necessidade emergente, dada a complexidade das suas funções e atribuições, verificou-se uma lacuna a esse respeito, uma vez que, é quase inexistente a oferta de cursos, capacitações e formações continuadas para esse profissional, exceto em cursos de Pós-Graduação. Nesse cenário, sugere-se além de estudos futuros, que a comunidade acadêmica, comece a pensar em propostas de formação continuada para que esse profissional, no decorrer de sua prática consiga se atualizar e educar continuamente, focado na sua atribuição, com certeza, essa alternativa surge como possibilidade de ressignificação de seu trabalho e de sua função.

A pesquisadora sentiu alegria, admiração e respeito por todas as participantes. Foi recompensador conhecer e ouvir sobre o trabalho realizado pela CPs bem como, o olhar das docentes e diretoras a respeito destas profissionais. Percebeu-se que as falas das coordenadoras, durante as entrevistas, demonstraram desejo de compartilhar suas experiências bem como de serem ouvidas e valorizadas. Em nenhum momento a pesquisadora interferiu nas respostas e deixou elas se sentirem seguras, uma vez que todas suas falas seriam registradas de forma anônima e que estas contribuiriam para a pesquisa em voga.

Ao ouvi-las teve-se a sensação de que grande parte das coordenadoras se sentem “solitárias” com muitos afazeres e acúmulo de tarefas que, muitas vezes, não são valorizadas pelas docentes. Muitas ideias surgem diariamente e, em algumas situações, não recebem o devido incentivo. Nesse sentido, é importante destacar que mesmo sendo desafiada continuamente, as CPs não podem deixar-se desmotivar, devendo seguir em frente e a cada

obstáculo se fortalecerem mais para prosseguir suas jornadas. Nesta pesquisa muitos sentimentos ocultos foram percebidos, que muitas vezes, não se têm oportunidades de serem partilhados. Sentimos grande necessidade de sermos vistos e reconhecidos não apenas como aqueles que planejam, executam e orientam as propostas pedagógicas da escola, mas sim como sujeitos que assim como as docentes precisam ter alguém disposto a ouvi-las, ter um momento de escuta e de compartilhamento e trocas de ideias entre os pares.

A partir do estudo, sentiu-se a necessidade em criar um grupo focal ou espaço onde as coordenadoras tenham momentos para dividir anseios, dúvidas, estudar, compartilhar ideias e participar de formação de continuada, uma vez que nas escolas, são as protagonistas pelo planejamento e gestão dessas atividades, o que na maioria das vezes, as impede de participar de todos os momentos integralmente. Propõem-se ao legislativo municipal, que sejam revistas as leis que sustentam a profissão nessa esfera, de forma que sua função seja remunerada assim como a de diretor.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. de F. B. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.
- ADRIÃO, T.; CAMARGO, R. B. A gestão democrática na constituição federal de 1988. *In*: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. **Gestão, financiamento e direito à educação**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 63-71.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2001. p. 35-44.
- ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. O papel do coordenador pedagógico. **Revista Educação**, ano 12, v. 142. p. 38-40, 2009.
- ALMEIDA, L. R. de. Qual é o pedagógico do Coordenador Pedagógico? *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Loyola, 2018. p. 17-34.
- ALVES, M. A. Da hermenêutica filosófica à hermenêutica da educação. **Acta Scientiarum Education**. Maringá, v. 33, nº 1, p. 17-28, 2011.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; VIEIRA, M. M. S. O. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 6a ed. São Paulo: Loyola, 2012.
- ARAUJO, C. C.; PINAZZA, M. A. Coordenação pedagógica na educação infantil: questões de formação e profissão. *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e questões emergentes na escola**. São Paulo: Loyola, 2019. p. 117-148.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 1975.
- AZEVEDO, H. H. O. de. **Educação infantil e formação de professores**: para além da separação cuidar-educar. São Paulo: Unesp, 2013.
- BARBOZA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100, Especial, p. 1059-1083, out. 2007.
- BENACHIO, M. das N.; PLACCO, V. M. N. S. Desafios para a prática da formação continuada em serviço. *In*: PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico**: provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Edições Loyola, 2012c. p. 57-70.
- BEZERRA, M. C. **Ser gestora da educação infantil**: quais sentidos atribuídos na cultura profissional? Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Natal, RN, 2014.

BOLIVAR, A. B. Identidad profesional de los directores escolares en España. **Un enfoque biográfico narrativo**. Opción, v. 32, n. 79, p. 163-183, 2016.

BRAGA, A. R. C. A aprendizagem: significados, sentidos e a prática pedagógica na educação infantil. **Educere: XII Congresso Nacional de Educação. Formação de Professores, Complexidade e Trabalho Docente**. PUCPR, 2015.

BRASIL. **Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em: novembro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Estatuto da Criança e Adolescente (ECA)**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRUNO, E.; ABREU, L.; MONÇÃO, M. Os saberes necessários ao coordenador pedagógico de educação infantil: reflexões, desafios e perspectivas. In: PLACCO, V.; ALMEIDA, L. **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

CAMPOS, R.; BARBOSA, M. C.S. BNC e educação infantil Quais as possibilidades? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/> Acesso em: 02 de janeiro de 2021.

CANDAU, V. M. **Reinventar a Escola**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

CARVALHO, L. F. de. **O coordenador pedagógico como organizador do meio social formativo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: um enfoque histórico-cultural**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará. 2019.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COELHO, A. L. P. **A identidade do profissional docente no contexto das políticas de (des) centralização na gestão da educação**. 2017. 106 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, 2017.

CORREIA, S. O. A. **A formação da coordenadora pedagógica como articuladora da formação continuada das professoras.** Monografia de especialização, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil, 2013.

CRAFT, A.; PAIGE-SMITH, A. O que é refletir sobre a prática? *In*: PAIGE-SMITH, A.; CRAFT, A. *et al.* **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 33- 46.

CRISTOV, L. H. S. Intenções e problemas em práticas de coordenação pedagógica. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança.** São Paulo: Loyola, 2001. p. 35-44.

CRUZ, M. M. de O.; CASTRO, S. B.D. de; LIMA, A. C. R. E. **Caminhos da coordenação pedagógica:** uma análise histórica, 2009.

CUNHA, R. B.; PRADO, G. do V. T. Sobre a importâncias: a coordenação e a conformação na escola. *In*: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de. **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola.** São Paulo: Loyola, 2016. p. 37-49.

CUNHA, R. C. O. B.; PRADO, G. V. T. Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n.28, p.103-113, 2010.

DELORS, J. **Educação:** um tesouro a descobrir. 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DEMO, P. Rupturas urgentes na educação. **Ensaio:** avaliação políticas públicas. Educação. Rio de Janeiro, v.18, n.69, p. 861-872, out/dez. 2010.

DMITRUK, H. B.; GALLON, L. M. Pesquisa: do projeto ao relatório. *In*: DMITRUK, H. B. (Org.). **Cadernos metodológicos:** diretrizes do trabalho científico. 8. ed. Chapecó: Argos, 2012.

DORNELLES, T.M. Tessituras da identidade do coordenador pedagógico. **Revista Acadêmica Licencia & acturas.** Ivoti, v. 01, n. 01, p. 56-63, julho/dezembro, 2013.

DUBAR, C. **A socialização-construção das identidades sociais e profissionais.** Portugal: Porto Editora, 2005.

EGITO, E.G.B. **O coordenador pedagógico no cotidiano escolar:** dificuldades e possibilidades. Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, 2014.

ELIAS, M. F. O; OLIVEIRA, M. I. M. P. A importância da formação continuada na prática do professor reflexivo. **Tecer conhecimentos.** Recife, PE, ano II, n.1, p. 92-96, set. 2007. Recife: Associação das Religiosas da Instrução Cristã.

FEFFERMANN, E. **A função do coordenador pedagógico na qualificação do trabalho docente:** formação continuada e avaliação educacional. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo São Paulo – SP 2016.

FERNANDES, M. J. S. O professor coordenador e a fragilidade da carreira docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 20, p. 411- 424, 2009.

FERNANDES, S. M. **A expressão do pedagógico na gestão escolar da educação infantil**. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, SC, 2016.

FERREIRA, N. S.; AGUIAR, M. A. **Para onde vão a orientação e supervisão educacional?** Campinas, SP: Papirus, 2002.

FERREIRA, L. S. Trabalho pedagógico. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade *et al.* **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação UFMG, 2010.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICKINGER, H. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas/SP: Autores Associados, 2010.

FONSECA, J. J. S. da. **Metodologia da pesquisa científica**. Ceará: UECE Departamento de Ciências Humanas/, 2002. 127f. Apostila. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2020.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUENTES, R. C.; FERREIRA, L. S. Trabalho pedagógico: dimensões e possibilidade de práxis pedagógica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 722-737, jul./set. 2017.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Pesquisa: Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica**. Informe 1. Período de coleta: 30 de abril a 10 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>. Acesso em: nov. de 2020

GADAMER, H. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GAMBOA, S. A. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó, SC: Argos, 2012.

GASKEL, G. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem, som: um manual prático**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

GATTI, B. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 6, n.19, p.25-35, set./dez. 2006.

GATTI, B. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002. Série Pesquisa em Educação.

GATTI, B. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBPAE**, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012.

GEGLIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 113-119.

GEGLIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. *IN*: PLACCO, V. M. N. de S. e ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p.113-118.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, R.G. **Concepções, princípios, práticas e reflexões de coordenadores pedagógicos das escolas municipais de educação infantil de Novo Hamburgo**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GONÇALVES, L.O. **O coordenador pedagógico e sua identidade profissional: entre o pensado e o concreto**. Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) -Universidade de Brasília, 2019.

GOUVEIA, B.; PLACCO, V. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. *In*: ALMEIDA, L.; PLACCO, V. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

GRONDIN, J. **Introdução à hermenêutica**. São Leopoldo: Unisinos, 1999.

GUEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

HOPPEN, N.; LAPOINTE, L.; MOREAU, E. Um guia para a Avaliação de Artigos de Pesquisa em Sistemas de Informação. **REAd**, Porto Alegre, RS, v.2, n.2, p. 1-34, nov. 1996. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/19397/000300124.pdf?sequence=1>. Acesso em: 23 mai. 2020.

HORN, M. da G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HOUSSAYE, J. *et al.* **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IMBERNÓN, F. Novos desafios da docência no século XXI: a necessidade de uma nova formação docente. In: GATTI, B. (Org.) **Por uma revolução da formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2015. p. 75-82.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JAVEAU, C. Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 379-389, maio/Ago. 2005 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/> Acesso em: 02 janeiro 2021.

KIRCHNER, E.A. Vivenciando os desafios da educação em tempos de pandemia. In: PALÚ, J.; SCHÜTZ, J.A.; MAYER, L. **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 83-106.

LEITE, L. R. *et al.* Coordenador pedagógico: influências da formação na prática profissional **Revista Ibero-americana de Educação**, v. 73, n. 1, p. 29-50, 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus, 2013 (2017).

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo; Cortez, 1996.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F., TOSCHI, M. S. C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortes, 2011.

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

LIMA, A. C. C. D. **A ação do Coordenador Pedagógico no Centro DE Educação Infantil de Campo Grande/MS**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2014.

LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educere e educare: Revista de Educação**, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007

LIPPI, E. A.; NOGARO, A.; LUFT, H. M. **Acolhimento da criança de 3 a 5 anos na escola de Educação Infantil**. Curitiba: CRV, 2017.

LOPES, L. B. de F. SILVA, I. M. de S. Concepção de infância: uma busca pela trajetória do legalizado. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, 2007.

- LÜCK, H. et.al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 5ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- LÜDCKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E. P. U, 1986.
- LUNA, S. V. de. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 21-34.
- MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **SÍSIFO/Revista de Ciência da Educação**, v. 8, p. 7- 22, 2009.
- MARTINS, M. D. **Coordenação Pedagógica: elementos instituintes e instituídos na construção da profissionalidade docente no DF**. – Periódico de Mestrado.171 f. Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2017.
- MATE, C. H. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico? In: GUIMARÃES, A. A. et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 2012. p. 19-23.
- MATE, C. H. Projeto pedagógico: sentidos e significados para a escola. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Loyola, 2012a. p. 131-139.
- MATOS, J. M. de. A organização do espaço da educação infantil: a perspectiva das crianças. **Educere**, XII Congresso Nacional de Educação. 2015.
- MENDES, A. C. B. **Coordenação pedagógica na Educação Infantil do município de Araçatuba: desafios, perspectivas e formação da identidade profissional**. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade do Oeste Paulista – Unoeste: Presidente Prudente – SP, 2013.
- MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621- 626, 2012.
- MIZUKAMI, M. da G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In. GATTI, B. A. (org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. 1 ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2013.
- MOEHLECKE, S. O coordenador pedagógico nos sistemas de ensino do Rio de Janeiro: uma nova aposta na gestão das escolas? **RBP**, v. 33, n. 1, p. 223 - 239, jan./abr. 2017.
- MOSS, P. Prefácio. In: PAIGE-SMITH, A.; CRAFT, A. et al. **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 13-19.
- NETO, E. S.; SILVA, M. R. P. **Quebrando as armadilhas da adultez: o papel da infância na formação das educadoras e educadores**. São Paulo: UESP, 2007.
- NOGARO, A.; NOGARO, I. **Primeira infância: espaço e tempo de educar na aurora da vida**. Erechim/RS: Edifapes, 2012.

OLIVEIRA, J. **Um estudo sobre o coordenador pedagógico: sua identidade, seu trabalho e formação continuada no cotidiano escolar.** 223p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** 7. ed. São Paulo: Cortez São, 2011.

OLIVEIRA, R. C. M. **A qualidade na atuação do Coordenador Pedagógico da Educação Infantil: um estudo em Barreras-BA.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2012.

OLIVEIRA, L. A. **A ação profissional do coordenador pedagógico e do professor coordenador: proposições como formadores.** Dissertação (Mestrado) Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Rio Claro, 2016.

OLIVEIRA, J. S.; GUIMARÃES, M.C.M. O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar. **Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues - ANO I - Edição I** - janeiro de 2013

PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática.** 17. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

PALMER, R. **Hermenêutica.** Lisboa: Edições 70, 1969.

PALU, J. A crise do capitalismo, a pandemia e a educação pública brasileira: reflexões e percepções. In: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro. **Desafios da educação em tempos de pandemia.** Cruz Alta: Ilustração, 2020.

PARO, V. H. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs.) **Gestão, financiamento e direito à educação.** 3.ed. São Paulo: Xamã, 2007, p. 73-81.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2008.

PAVIANI, J. **Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico.** Caxias do Sul: EDUCS, 2013.

PEREIRA, J. R. **A coordenação pedagógica na educação infantil: o trabalho observado e as perspectivas da coordenadora e das professoras de uma creche municipal.** Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.

PEREIRA, C. J. T. **A Formação do Professor Alfabetizador: desafios e possibilidades na construção da prática docente.** Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho/RO, 2011.

PERES, M. R. *et al.* A formação docente e os desafios da prática reflexiva. **Educação**, v. 38, n. 2, maio/agosto. 2013.

PILETTI, N. **Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental**. 26. ed. São Paulo: Ática, 1999.

PIMENTA, S. G. *et al.* **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 6a ed. São Paulo: Cortez, 2011

PIMENTA, S. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 22, n.2, p.72-89, jul./dez. 1996.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Loyola, 2015.

PLACCO, V. M. de S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. *In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola***. São Paulo: Loyola, 2010. p. 47-60.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. **O Coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo: FVC, 2011.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L.T. de; ALMEIDA, L. R. de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cad. Pesqui.**, v.42, n.147, p. 754-771, dez. 2012.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? *In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação***. São Paulo: Loyola, 2012 a. p. 25-36.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de. A constituição identitária de professores em contexto. *In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de. **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola***. São Paulo: Loyola, 2016. p. 41-53.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de. O que é formação? Convite ao debate e à proposição de uma definição. *In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos***. São Paulo: Loyola, 2018. p. 9-16.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de. O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional: *In: PLACCO, Vera Maria Nigro De Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação***. São Paulo: Loyola, 2012b. p. 9-20.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro, RJ: Graphia, 1999.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIGUETO, R. L. **O trabalho do professor coordenador na escola pública paulista – a formação de uma identidade**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

RISCAL, S. A. O papel do coordenador pedagógico na gestão democrática da escola e na elaboração do projeto político pedagógico. In: RISCAL, S. A.; OLIVEIRA, B. A.; BALDAN, M. (Org.). **A coordenação pedagógica e a gestão democrática**. São Carlos: Editora Pixel, 2015.

ROHDEN, L. **Hermenêutica filosófica: entre a linguagem da experiência e a experiência da linguagem**. São Leopoldo: Unisinos, 2002.

ROMANELLI, O. **Histórica da educação no Brasil**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte”. **Diálogo Educacional**, Curitiba. v. 6, n. 19, p. 37-50, set. 2006. Disponível em: www.docente.ifrn.edu.br. Acesso em: 23 de mai. de 2020.

ROSÁRIO, D. **O papel do coordenador pedagógico na educação infantil**. Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014

RUDIO, F.V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SANT’ANA, I. M. & GUZZO, R. S. L. Psicologia escolar e projeto político-pedagógico: análise de uma experiência. **Psicologia & Sociedade**, v. 28 (1), 194-204, 2016.

SANTOS, L. M. C. dos. **O Coordenador Pedagógico da Educação Infantil na perspectiva de seus professores**. 80 fls. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2017.

SÃO LUIS GONZAGA. **Lei Municipal 2.665**, 23 de março de 1993.

SÃO LUIS GONZAGA. **Lei 5.073/11**, que estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal. Leis Municipais n. 4.127/03 e 4.299/05

SÃO LUIS GONZAGA. **Lei n. 4127** de 17 de dezembro de 2003 no município, que estabeleceu o plano de carreira e remuneração do magistério público municipal.

SÃO LUIS GONZAGA. **Lei n.º 5.073**, de 13 de dezembro de 2011

SARMENTO, M.J. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 265-283, abr. 2002.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. **Infância (in)visível**. Araraquara: J&M Martins, 2007. p. 25- 48.

SARTORI, J. Formação continuada: os limites e os desafios do supervisor educacional. *In*: ROSA, G. A. da; PAIM, M. M. W. (Orgs.) **Educação Básica: políticas e práticas pedagógicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

SCHIESSL, M. O. **Gestão da educação infantil e a coordenação pedagógica: diretrizes para a formação continuada do coordenador pedagógico**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2017.

SEIXAS, L. M. O. S. de. **A organização do meio social educativo da atividade de coordenação pedagógica na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006.

SILVA Jr, C. A. da. Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. *In*: SILVA Jr, C. A. da; RANGEL, M. **Nove olhares sobre a supervisão**. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

SILVA, M.F.P. Projeto político pedagógico: a filosofia de uma escola da rede pública. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, v. 3, n. 2, p. 12-23, 2018.

SILVA, A. A. Democracia e democratização da educação: primeiras aproximações a partir da teoria do valor. *In*: PARO, V. H. (Org.) **A Teoria do valor em Marx e a Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, M. C. de A.; SAMPAIO, M. N. Escola e comunidade juntas: sucesso do aluno. *In*: GARCIA, L. T. dos S.; FREITAS, A. C. de (Org.). **Gestão educacional democrática**. 2016. ed. Natal, RN: Edurf, 2016, parte III. p. 125-146.

SILVA, M. O trabalho articulador do coordenador pedagógico: a integração curricular. *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2012 a. p. 51-59.

STEMMER, M. R. Educação infantil: gênese e perspectiva. *In*: ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. (Org.). **Educação infantil versus educação escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 5-32.

STRIEDER, R. **Diretrizes para a elaboração de projetos de pesquisa: metodologia do trabalho científico**. Joaçaba, SC: Unoesc, 2009.

SOUZA, V. L. T. de; PLACCO, V. M. N. de. Um, nenhum e cem mil: a identidade do coordenador pedagógico e as relações de poder na escola. *In*: SOUZA, V.L.T. de; PLACCO,

V.M.N. de. **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. São Paulo: Loyola, 2017. p. 11- 28.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, A. B. **A Coordenação Pedagógica na Educação Infantil em Belo Horizonte**: a delimitação de suas funções e a sua efetivação no cotidiano escolar. Dissertação (Mestrado Profissional) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

TEIXEIRA, M. A.; LOPES, A. S.; COSTA, E. L.; MATOS, R. A. Implantação do Método Mãe Canguru: Revisão Integrativa. **Id on Line Rev.Mult. Psic.**, 2019, vol.13, n. 44, p. 841-854.

TORRES, S. R. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores pedagógicos e professores ou exigência burocrática? *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2003. p. 45-52

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

VASCONCELLOS, C. **O professor coordenador pedagógico como mediador do processo de construção do quadro de saberes necessários**. 2011. Disponível em: http://www.celsovasconcellos.com.br/index_arquivos/Page4256.htm. Acesso em: 27 fev. 2020.

VASCONCELLOS, C. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 11. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2009.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, Campinas, 23 (61), p. 267-281, dezembro 2003.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? *In*: CASTANHO, M.E.L.M.; CASTANHO, S. (Org.). **O que há de novo na educação superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papirus, 2000.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1997.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

VIANA, M. A. Infância contemporânea: institucionalização e cerceamento. **Revista PsicoFAE**. Pluralidades em Saúde Mental. Curitiba, v. 7, n. 2, p. 47-68, jul./dez. 2018

VIGOTSKI, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

WENGZYNSKI, D. C; TOZETTO, S. S. **A formação continuada face as suas contribuições para a docência.** *In:* Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012.

ZUMPARO, V. A. A.; ALMEIDA, L. R. de. A atuação do coordenador pedagógico na educação infantil. *In:* PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico:** provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 21-36.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Termo de Ciência para Questionário Anônimo

Você está convidado (a) a preencher este questionário anônimo que faz parte da coleta de dados da pesquisa Identidade do coordenador pedagógico da educação infantil: estudo de uma rede municipal de ensino da região das missões do RS, sob execução da Mestranda Tatiane Pinto Marques (55) 996499181 e sob responsabilidade do pesquisador Prof. Dr. Arnaldo Nogaro, (54) 999137036.

Abaixo assinale seu aceite ou não, em participar da pesquisa:

() Concordo em participar desta pesquisa.

() Não concordo em participar desta pesquisa.

Caso concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos: a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza; b) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso; c) sua identidade será mantida em sigilo; d) caso você queira, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Esse Projeto foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética da URI – Campus Frederico Westphalen, Rua Avenida Assis Brasil – Bloco 4 – Bairro Itapagé, Frederico Westphalen/RS CEP: 98-400-00, Tel.: (55) 3744. 9200 ramal 306 sobre número 36668720.0.0000.5352 do CAAE (Certificado de Apresentação e Apreciação Ética).

Os riscos desta pesquisa estão relacionados ao desconforto relacionado ao tempo disponibilizado para responder ao questionário. E os benefícios estão relacionados à sua contribuição para a ciência, produção de novos conhecimentos e melhoria da prática pedagógica do coordenador pedagógico. A pesquisadora garante que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados a este projeto de pesquisa, podendo cada um ter acesso às suas informações e realizar qualquer modificação no seu conteúdo, se julgar necessário. Os formulários e os resultados das entrevistas, juntamente com os TCLE ficarão armazenados durante um período de 5 anos sob a responsabilidade da pesquisadora em sua residência. Após esse período os materiais digitais armazenados no usuário da pesquisadora, no seu servidor serão deletados permanente.

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO PARA COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Tempo de experiência na docência: _____

Tempo de experiência na Coordenação Pedagógica (anterior em outra instituição):

Tempo de Coordenação na escola atual: _____

Perfil da Formação dos Coordenadores Pedagógicos

Formação inicial: _____ Pós-Graduação: _____

Formação Continuada: () Sim () Não _____

Se sim, com qual frequência: _____

Quais cursos que participou nos últimos dois anos: _____

ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

- 1- Como você definiria sua função como coordenador pedagógico? Quais atribuições considera de sua competência?
- 2- Relate sua rotina de trabalho.
- 3- Quais são os desafios e dificuldades que você encontra na atuação como CP?
- 4- O que poderia ser feito para minimizar as dificuldades?
- 5- Comente a respeito de aspectos facilitadores de seu trabalho que considera importantes.
- 6- Com que frequência são feitas as reuniões de planejamento com seus professores? O que você poderia destacar a respeito delas?
- 7- Como é possível oferecer aos profissionais subsídios teóricos e práticos que contribuam no aprimoramento e enriquecimento em seu trabalho cotidiano?
- 8- Você considera importante fazer formação permanente específica na sua área?

() Sim() NãoPor que?
- 9- Você tem participado de cursos específicos de capacitação para subsidiar seu trabalho?
- 10- O que você sugere para a Rede Municipal de ensino que poderia contribuir com o desempenho do trabalho dos coordenadores?
- 11- Há algo que gostaria de mencionar que não lhe foi perguntado? Ou nos fazer algum questionamento ou sugestão?

APÊNDICE B
Termo de Ciência para Questionário Anônimo

ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES

Você está convidado (a) a preencher este questionário anônimo que faz parte da coleta de dados da pesquisa Identidade do coordenador pedagógico da educação infantil: estudo de uma rede municipal de ensino da região das missões do RS, sob execução da Mestranda Tatiane Pinto Marques (55) 996499181 e sob responsabilidade do pesquisador Prof. Dr. Arnaldo Nogaro, (54) 999137036.

Abaixo assinale seu aceite ou não, em participar da pesquisa:

- () Concordo em participar desta pesquisa.
- () Não concordo em participar desta pesquisa.

Caso concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos: a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza; b) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso; c) sua identidade será mantida em sigilo; d) caso você queira, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Esse Projeto foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética da URI – Campus Frederico Westphalen, Rua Avenida Assis Brasil – Bloco 4 – Bairro Itapagé, Frederico Westphalen/RS CEP: 98-400-00, Tel.: (55) 3744. 9200 ramal 306 sobre número 36668720.0.0000.5352 do CAAE (Certificado de Apresentação e Apreciação Ética).

Os riscos desta pesquisa estão relacionados ao desconforto relacionado ao tempo disponibilizado para responder ao questionário. E os benefícios estão relacionados à sua contribuição para a ciência, produção de novos conhecimentos e melhoria da prática pedagógica do coordenador pedagógico. A pesquisadora garante que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados a este projeto de pesquisa, podendo cada um ter acesso às suas informações e realizar qualquer modificação no seu conteúdo, se julgar necessário. Os formulários e os resultados das entrevistas, juntamente com os TCLE ficarão armazenados durante um período de 5 anos sob a responsabilidade da pesquisadora em sua residência. Após esse período os materiais digitais armazenados no usuário da pesquisadora, no seu servidor serão deletados permanente.

Tempo de experiência na docência: _____

Tempo de experiência na escola atual: _____

Formação dos Docentes

Formação inicial: _____

Pós-Graduação: _____

Formação Continuada: () Sim () _____

Se sim, com qual frequência: _____

Quais cursos que participou nos últimos dois anos: _____

**ASPECTOS RELACIONADOS À CONTRIBUIÇÃO DO CORDENADOR
PEDAGÓGICO NA SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA.**

- 1) A partir do seu entendimento, caracterize ou defina a função do coordenador pedagógico?
- 2) De que forma o coordenador Pedagógico contribui com o trabalho dos professores?
- 3) Como você sente a presença do Coordenador Pedagógico especificamente na sua ação como docente em sala de aula?
- 4) De que maneira você utiliza as orientações recebidas do Coordenador Pedagógico ou o que você faz com as informações recebidas?
- 5) Além das atividades realizadas pelo CP, que outras atividades você considera importante ou sugere?
- 6) O que você sugere para Rede Municipal de ensino que poderia contribuir com a atuação do CP?
- 7) Há algo que gostaria de mencionar que não lhe foi perguntado? Ou nos fazer algum questionamento ou sugestão?

APÊNDICE C

Termo de Ciência para Questionário Anônimo

Você está convidado (a) a preencher este questionário anônimo que faz parte da coleta de dados da pesquisa Identidade do coordenador pedagógico da educação infantil: estudo de uma rede municipal de ensino da região das missões do RS, sob execução da Mestranda Tatiane Pinto Marques (55) 996499181 e sob responsabilidade do pesquisador Prof. Dr. Arnaldo Nogaro, (54) 999137036.

Abaixo assinale seu aceite ou não, em participar da pesquisa:

- () Concordo em participar desta pesquisa.
- () Não concordo em participar desta pesquisa.

Caso concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos: a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza; b) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso; c) sua identidade será mantida em sigilo; d) caso queira, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Esse Projeto foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética da URI – Campus Frederico Westphalen, Rua Avenida Assis Brasil – Bloco 4 – Bairro Itapagé, Frederico Westphalen/RS CEP: 98-400-00, Tel.: (55) 3744. 9200 ramal 306 sobre número 36668720.0.0000.5352 do CAAE (Certificado de Apresentação e Apreciação Ética).

Os riscos desta pesquisa estão relacionados ao desconforto relacionado ao tempo disponibilizado para responder ao questionário. E os benefícios estão relacionados à sua contribuição para a ciência, produção de novos conhecimentos e melhoria da prática pedagógica do coordenador pedagógico. A pesquisadora garante que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados a este projeto de pesquisa, podendo cada um ter acesso às suas informações e realizar qualquer modificação no seu conteúdo, se julgar necessário. Os formulários e os resultados das entrevistas, juntamente com os TCLE ficarão armazenados durante um período de 5 anos sob a responsabilidade da pesquisadora em sua residência. Após esse período os materiais digitais armazenados no usuário da pesquisadora, no seu servidor serão deletados permanente.

ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO PARA DIRETORES

Tempo de experiência na gestão (se teve em outra escola): _____

Tempo de experiência de gestão na escola atual: _____

Formação do diretor

Formação inicial: _____ Pós-Graduação: _____

Formação Continuada: () Sim () _____

Se sim, com qual frequência: _____

Quais cursos que participou nos últimos dois anos referentes à sua função: _____

ASPECTOS RELACIONADOS À CONTRIBUIÇÃO DO DIRETOR

- 1) A partir do seu entendimento, caracterize ou defina a função do coordenador pedagógico? Quais atribuições considera de sua competência?
- 2) Como é realizado o trabalho coletivo na escola, mais especificamente entre direção e coordenação pedagógica?
- 3) Você considera importante que haja momentos para planejamento das atividades pedagógicas do coordenador com seus professores? Se sim, comente. Que atividades poderiam ser desenvolvidas?
- 4) Você identifica desafios, dificuldades e potencialidades encontradas na atuação do CP dentro do espaço escolar? Se sim, descreva algumas.
- 5) O que você sugere para Rede Municipal de ensino que pode contribuir com a atuação do CP para que haja maior crescimento coletivo?
- 6) Há algo que gostaria de mencionar que não lhe foi perguntado? Ou nos fazer algum questionamento ou sugestão?

ANEXOS

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) Nº 36668720.0.0000.5352 (Certificado de Apresentação e Apreciação Ética)

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa intitulada “Identidade do coordenador pedagógico da educação infantil: estudo de uma rede municipal de ensino da região das missões do RS”, em virtude de que permitirá subsidiar contribuições aos Coordenadores Pedagógicos e Docentes da Educação Infantil do Município, a partir das contribuições destes no estudo, coordenada pela Professora Tatiane Pinto Marques e contará ainda com orientação do DR. Arnaldo Nogaro.

A sua participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com o pesquisador. Este trabalho é fruto de Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Campus de Frederico Westphalen.

O objetivo desta pesquisa é investigar e compreender quais fatores interferem na constituição ou afirmação da identidade do Coordenador Pedagógico da Educação Infantil frente à sua equipe de trabalho nas escolas pertencentes à Rede Municipal de ensino de uma cidade da Região das Missões do RS?

Caso você decida aceitar o convite, será submetido (a) ao(s) seguinte(s) procedimentos:

Nesta pesquisa em estudo, como percurso metodológico propõe-se a abordagem qualitativa, descritiva, bibliográfica e de campo, com análise qualitativa para apresentação dos resultados obtidos. Terá como pressupostos teórico-metodológicos a hermenêutica. A coleta de dados ocorrerá por meio de uma entrevista a partir de um roteiro semiestruturado, que norteará a conversa. Com seu aceite de participação, a entrevista ocorrerá individualmente, de acordo com a sua disponibilidade de horário. A mesma será gravada em áudio¹¹, como forma de deixar o participante mais à vontade para falar, não limitando sua abordagem às questões escritas. Ao final de cada entrevista, será disponibilizado ao participante a sua audição, e será agendada uma data para que ele tenha acesso a validação da entrevista na íntegra e posteriormente transcritas para serem analisadas e discutidas com a literatura atual. Em cada entrevista, será apresentado aos participantes os objetivos da pesquisa, a metodologia utilizada e a importância em participarem do estudo.

O tempo previsto para a sua participação é de aproximadamente 30 minutos.

Os riscos relacionados à sua participação são mínimos, gerados pelo desconforto em função do tempo dedicado às entrevistas e aos questionários e serão minimizados pelos seguintes procedimentos: os dados serão mantidos sob confidencialidade e os resultados serão divulgados sem a identificação dos participantes. A pesquisadora garante que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins

¹¹ Em caso de não existir a possibilidade de as entrevistas serem realizadas de modo presencial, em decorrência da pandemia, ocorrerão via videoconferência, com a participação remota dos entrevistados.

científicos vinculados a este projeto de pesquisa, podendo cada um ter acesso às suas informações e realizar qualquer modificação no seu conteúdo, se julgar necessário. Os formulários e os resultados das entrevistas, juntamente com os TCLE ficarão armazenados durante um período de 5 anos sob a responsabilidade da pesquisadora em sua residência. Após esse período os materiais digitais armazenados no usuário da pesquisadora, no seu servidor serão deletados permanente.

Os benefícios relacionados com a sua participação serão significativamente para que sejam subsidiadas estratégias que atendam aos desafios e fragilidades que surgirem no estudo, bem como a extensão do conhecimento acerca da temática estudada.

Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, entretanto, os dados/informações obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação.

A sua participação bem como a de todas as partes envolvidas será voluntária, não havendo remuneração para tal, nenhum custo ou benefício financeiro, estando livres para recusar-se em participar, bem como, interromper a entrevista a qualquer momento, caso a mesma represente algum desconforto para os mesmos. Não está previsto indenização por sua participação, mas se você sofrer qualquer dano resultante da sua participação neste estudo, sendo ele imediato ou tardio, previsto ou não, você tem direito a assistência integral e gratuita, pelo tempo que for necessário, e também o direito de buscar indenização. Ao assinar este termo de consentimento, você não estará abrindo mão de nenhum direito legal, incluindo o direito de pedir indenização por danos e assistência completa por lesões resultantes de sua participação neste estudo.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações do projeto, se você aceitar em participar deste estudo, assine o consentimento de participação, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado. Este consentimento possui mais de uma página, portanto, solicitamos sua assinatura (rubrica) em todas elas.

A qualquer momento, você poderá entrar em contato com o pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação.

Pesquisador Responsável Tatiane Pinto Marques.

Endereço General Lima 2256, centro São Luiz Gonzaga, RS.

Telefone 55 996499181

Assinatura Tatiane Pinto Marques

Em caso de dúvida quanto à ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP).

Avenida Assis Brasil – Bloco 6 – Bairro Itapagé

Frederico Westphalen/RS CEP: 98-400-00

Tel.: (55) 3744. 9200 ramal 306

Coordenadora: Profª. Rúbia Garcia Deon

ANEXO B
TERMO DE AUTORIZAÇÃO PROVISÓRIA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO¹²

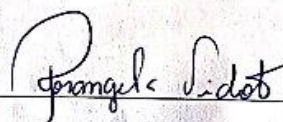
1

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PROVISÓRIA DA INSTITUIÇÃO

Eu, Rosângela Aparecida Minuzzi, abaixo assinada, responsável pela Secretária Municipal de Educação do Município de São Luiz Gonzaga, autorizo, tenho ciência da tramitação do estudo "A atuação do coordenador pedagógico: um estudo de caso em escolas de educação infantil na rede municipal de ensino de uma cidade da região noroeste das missões do RS", a ser conduzido pelos pesquisadores abaixo relacionados. Fui informado pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento se/quando aprovado pelo CEP da proponente.

Declaro ainda que emitirei a autorização final para a pesquisa após ter lido e concordado com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente bem como com o projeto de pesquisa, baseado nas Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante durante o desenvolvimento do projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

São Luiz Gonzaga, 26 de junho de 2020.



Assinatura e carimbo do responsável institucional
ROSÂNGELA A. M. VIDOTO
CPF 563.142.210-72
SEC. MUN. EDUC. E ESPORTE
SEMEDE
PORTARIA 004/17

Pesquisadora:

Tatiane Pinto Marques

Fone: (55) 9649-9181 – e-mail: tatizinha_slg@hotmail.com

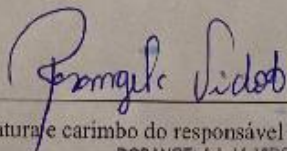
¹² A denominação da pesquisa constante na autorização provisória foi alterada para a denominação atual "Identidade do coordenador pedagógico da educação infantil: estudo de uma rede municipal de ensino da região das missões do RS", por sugestão da banca de qualificação do Mestrado.

ANEXO B

Termo de Autorização da Instituição

Eu, Rosângela Aparecida Minuzzi Vidoto, abaixo assinado, responsável pela Secretaria Municipal da Educação e Esporte, de São Luiz Gonzaga RS autorizo a realização do estudo **Identidade do coordenador pedagógico da educação infantil: estudo de uma rede municipal de ensino da região das missões do RS**, a ser conduzido pela pesquisadora, Tatiane Pinto Marques. Fui informada pela responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na Rede Municipal. Serão as seguintes atividades: Para a coleta de dados, o instrumento será entrevista semiestruturada para 9 coordenadores pedagógicos e questionário através do Google Forms para 9 diretores e 18 docentes de nove escolas do município *lôcas* da pesquisa, totalizando trinta e seis (36) participantes. Identificação de docentes com perfil para a pesquisa através do sorteio realizado na Secretaria de Educação, com a definição dos possíveis sujeitos. Declaro ainda ter lido e concordado com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esse Projeto foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética da URI – Campus Frederico Westphalen, Rua Avenida Assis Brasil – Bloco 4 – Bairro Itapagê, Frederico Westphalen/RS CEP: 98-400-00, Tel.: (55) 3744. 9200 ramal 306 sobre número 36668720.0.0000.5352 do CAAE (Certificado de Apresentação e Apreciação Ética). Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, possibilitando condições mínimas necessárias para a garantia de tal segurança e bem-estar.

São Luiz Gonzaga, 26 de outubro de 2020.



Assinatura e carimbo do responsável institucional

ROSANGELA A. M. VIDOTO
CPF 563.142.210-72
SEC. MUN. EDUC. E ESPORTE
SEMEDE
PORTARIA 004/17