



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

MARLINA OLIVEIRA SCHIESSL

**GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA:
DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR
PEDAGÓGICO**

ERECHIM

2017

MARLINA OLIVEIRA SCHIESSL

**GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA:
DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR
PEDAGÓGICO**

Dissertação de mestrado apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação sob a orientação da Prof.^a Dra. Maria Sílvia Cristofoli.

ERECHIM

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Rua General Osório, 413D
CEP: 89802-210
Caixa Postal 181
Bairro Jardim Itália
Chapecó – SC
Brasil

PROGRAD/DBIB - Divisão de Bibliotecas

Schiessl, Marlina Oliveira
GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A COORDENAÇÃO
PEDAGÓGICA: : DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DO
COORDENADOR PEDAGÓGICO/ Marlina Oliveira Schiessl. --
2017.
115 f.:il.

Orientadora: Maria Silvia Cristofoli.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Mestrado
Profissional em Educação - PPGPE, , 2017.

1. Formação Continuada . 2. Coordenador Pedagógico.
3. Gestão Escolar . 4. Educação Infantil. I. Cristofoli,
Maria Silvia, orient. II. Universidade Federal da
Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

MARLINA OLIVEIRA SCHIESSL

**GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA:
DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR
PEDAGÓGICO**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para obtenção de título de Mestra em Educação do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Sílvia Cristofoli

Esta dissertação foi defendida e aprovada pela banca em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Vera Maria Nigro da Silva Placco – PUC/SP

Prof. Dr. Jerônimo Sartori – UFFS/RS

Prof.^a Dra. Ivone Maria da Silva – UFFS/RS

Dedico este estudo a todos aqueles e aquelas que, mesmo em tempos tenebrosos e temerosos, mantêm firme a esperança e a luta por uma educação pública e de qualidade para todos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de vida a cada amanhecer. E pela feliz oportunidade de realizar um mestrado. Muito obrigada, Papai do Céu.

Ao meu querido Jonathan, grande amigo e apoiador. Consegui porque estive ao meu lado nesta caminhada.

Aos meus pais Terezinha e Cláudio, e também meu querido sogro, Miro, *in memoriam*, por sonharem comigo este sonho. Vocês... cada um à sua maneira, foram basilares neste processo. Obrigada, mãe, pai e seu Miro. Todo meu amor por vocês.

Ao meu irmão José Carlos, cunhada Letícia e doce sobrinha Iasmin. Obrigada, minha querida família. Pequena, porém, muito forte.

À minha orientadora Maria Sílvia, que despertou minha admiração e respeito nesta caminhada. Obrigada por acreditar nesta proposta.

A todos os professores do PPGE, em especial ao professor Jerônimo Sartori, coordenador do PPGE, entusiasta e militante por uma educação de qualidade para todos. Seu comprometimento e dedicação para com a educação me inspira.

À professora Vera Nigro de Souza Placco, pessoa que conheci por meio de sua obra, e no mestrado, tive a honra de tê-la como membro de minha banca de qualificação e defesa desta dissertação. Gratidão define o sentimento que tenho por esta oportunidade.

Aos colegas da Primeira turma de Mestrado Profissional da UFFS – *campus* Erechim – RS, foi um imenso privilégio dividir este momento de vida com cada um de vocês. Os levarei sempre em meu coração.

Às colegas, professoras e funcionárias do CEI Pequenos Pensadores, em especial à minha parceira de trabalho Rosana de Oliveira Müller, gestora escolar que admiro e respeito. Obrigada.

Às amigas do GECOPI, minha gratidão por compartilhar a profissão ao lado de coordenadoras de fibra e coragem.

As colegas Coordenadoras Pedagógicas, da rede municipal de Brusque, na sua imensa maioria mulheres. Nós acreditamos em uma Educação melhor. E isso mantém nossa esperança viva.

À Smirna Cavalheiro, revisora, que mesmo em um momento familiar delicado assumiu o compromisso com esta pesquisa.

Por fim, agradeço a todos que direta ou indiretamente colaboraram para a realização desta pesquisa.

Trago dentro do meu coração, como num cofre que não se pode fechar de cheio, todos os lugares onde estive, todos os portos a que cheguei, todas as paisagens que vi através de janelas ou vigias, ou de tombadilhos, sonhando, e tudo isso que é tanto, é pouco para o que eu quero.

Poema Passagem das Horas
Fernando Pessoa

RESUMO

A temática central deste estudo é a formação continuada do coordenador pedagógico. Esta pesquisa ocorreu no município de Brusque/SC. A problematização é suscitada a partir de meus anseios (autora), sete anos coordenadora pedagógica no segmento da Educação Infantil, desta Rede Municipal. A gestão pedagógica dos Centros de Educação Infantil configura-se papel e responsabilidade do coordenador pedagógico, profissional que, juntamente com o diretor escolar, compõe a equipe gestora. Diversos são os estudos que apontam para os limites e desafios enfrentados pelo coordenador pedagógico no exercício da sua função. A inexistência de uma política de formação continuada para o desenvolvimento profissional dos coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Brusque foi a causa propulsora deste estudo. Nesse sentido, a indagação que me move é: A partir da atuação dos coordenadores pedagógicos da Educação Infantil da Rede Municipal de Brusque, o que se apresenta enquanto demandas formativas para a sua formação continuada? O objetivo geral que norteia esta pesquisa é compreender o papel da formação continuada para desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico inserido na Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujos sujeitos, coordenadores pedagógicos da Educação Infantil, por meio da técnica de grupo focal, revelaram os dados empíricos da pesquisa. Diante dos dados coletados apresenta-se enquanto resultado que as necessidades formativas dos coordenadores pedagógicos estão intimamente ligadas à falta de clareza da função. Tal fato implica uma atuação intuitiva e dificuldades para gerir os processos pedagógicos nos Centros de Educação Infantil. Apresenta-se também a urgente necessidade de uma política de formação continuada que possibilite ao coordenador pedagógico a constante ressignificação de seus saberes profissionais. Neste sentido, a partir dos resultados, apresento enquanto produto da pesquisa diretrizes para a formação continuada de coordenadores pedagógicos.

Palavras-chave: Formação Continuada. Coordenador Pedagógico. Gestão Escolar. Educação Infantil.

RESUMEN

La temática central de este estudio es la formación continua del coordinador pedagógico. Esta investigación se llevó a cabo en el municipio de Brusque/SC. La problemática surge a partir de mis anhelos (autora), siete años cumpliendo el rol de coordinadora en el área de la educación infantil, de la red municipal. La gestión pedagógica de los centros de educación infantil, el rol y la responsabilidad del coordinador pedagógico, profesional que conjuntamente con el director escolar, componen el equipo de acción. Diversos son los estudios que apuntan a límites y desafíos a cargo del coordinador pedagógico en el ejercicio de su función. La inexistencia de una política de formación continuada para el desenvolvimiento profesional de los coordinadores pedagógicos de la red municipal de Brusque, fue la causa que impulsó este estudio. En este sentido, la indagación que me mueve es: a partir de la actuación de los coordinadores pedagógicos de la Educación Infantil de la Red Municipal de Brusque, ¿qué se presenta como demandas formativas para su formación continuada? El objetivo general de esta investigación es comprender las necesidades formativas de los Coordinadores Pedagógicos y el papel de la formación continuada para el desarrollo de estos profesionales. Se trata de una investigación con un abordaje cualitativo, cuyos coordinadores pedagógicos de la educación infantil por medio de técnicas de grupos revelan los datos empíricos de la investigación. Frente a estos datos recolectados se presentan resultados donde la necesidad formativa de los coordinadores pedagógicos se ven afectados por la falta de información y especificación de sus funciones en el puesto de trabajo. La pesquisa presenta también que urge la necesidad de una política de formación continuada que posibilite al coordinador pedagógico la constante re-significación de sus saberes profesionales. En este sentido, a partir de los resultados, presento como producto de la investigación directrices para la formación continuada de coordinadores pedagógicos.

Palabras clave: Formación Continua. Coordinador Pedagógico. Gestión Escolar. Educación Infantil.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cena do filme Diário de uma Paixão/The Notebook	65
Figura 2 – Nuvem de palavras.....	68
Figura 3 – Organograma sintetizado da Secretaria Municipal de Brusque	84
Figura 4 – Fotografia da praia de Porto Belo/SC	103

LISTA DE ABREVIATURAS

CP	Coordenador Pedagógico
CPED	Coordenação Pedagógica
CEI	Centro de Educação Infantil
CEIs	Centros de Educação Infantil
COMED	Conselho Municipal de Educação
EI	Educação Infantil
FC	Formação Continuada
GECOPI	Grupo de Estudo das Coordenadoras Pedagógicas da Educação Infantil
GF	Grupo Focal
OP	Orientador Pedagógico
SEME	Secretaria Municipal de Educação de Brusque
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
PPP	Projeto Político-Pedagógico

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 BRUSQUE E A EDUCAÇÃO.....	17
2.1 CONTEXTO DE PESQUISA: A EDUCAÇÃO MUNICIPAL.....	17
2.1.1 Brusque e a Educação Infantil	21
2.1.2 O coordenador pedagógico no município de Brusque	22
2.1.3 Brusque e a coordenação pedagógica: a transição de orientação para coordenação pedagógica.....	24
2.2 EU COMO COORDENADORA PEDAGÓGICA	26
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	32
3.1 REVISÃO DE LITERATURA: DESVELANDO O CAMINHO DAS PEDRAS	32
3.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS EDUCADORES.....	40
3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO.....	44
3.4 AS ESPECIFICIDADES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.....	47
3.5 COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	50
4 PERCURSO METODOLÓGICO.....	53
4.1 PROCEDIMENTOS INICIAIS DO GRUPO FOCAL	55
4.1.1 Roteiro dos temas de discussão.....	57
4.2.2 Caracterização das participantes do Grupo Focal	59
4.2.3 Aplicação do Grupo Focal.....	59
5 ANÁLISE DE DADOS	63
5.1 A COORDENADORA PEDAGÓGICA E O SEU COTIDIANO	64
5.2 DESAFIOS DA ATUAÇÃO NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	74
5.3 A GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	79
5.4 PERSPECTIVAS E PROJEÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DA COORDENADORA PEDAGÓGICA	81
6 TECENDO AMARRAS E DELINEANDO AS DIRETRIZES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DA COORDENADORA PEDAGÓGICA.....	90
6.1 DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DAS COORDENADORAS E DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS.....	95
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS	104

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	109
APÊNDICE B – OFÍCIO SOLICITANDO DADOS DA REDE MUNICIPAL DE BRUSQUE.....	112

1 INTRODUÇÃO

Os esforços por uma educação pública e de qualidade constituem-se objeto de estudo e trabalho persistente para muitos brasileiros¹. O expressivo número de pesquisas em educação traduz o anseio coletivo em clarificar, desvelar e apontar caminhos para a educação brasileira.

A educação, enquanto objeto de pesquisa, desperta diferentes interesses. A multiplicidade de temas abordados conota que há muito que se estudar em educação. Há muito que se ler, escrever, problematizar, investigar e compartilhar. Nesse sentido, afirmo que esta pesquisa se insere em uma categoria que luta para a qualificação da educação pública do município de Brusque/SC, a partir de uma investigação que procura destacar um importante profissional educacional: o Coordenador Pedagógico (CP).

Após o ingresso no curso de Pedagogia², a educação assumiu nova perspectiva em minha vida, pois levou-me a perceber a escola, o sistema e as políticas educacionais com novos olhares. Dessa forma, apresento-me a este estudo com tudo o que sou: mulher, mulher negra, professora, coordenadora pedagógica na Educação Infantil (EI) forjada na e pela escola pública.

Sem hesitar afirmo que o cotidiano na Coordenação Pedagógica (CPED) de um Centro de Educação Infantil (CEI) trouxe-me a este momento. Ao problematizar minha realidade profissional parto do pressuposto de que, ao discutir sobre a escolha de nossos objetos de pesquisa, “[...] escolhe-se aquilo que, até chegar ao mestrado ou doutorado, mais se estudou, viveu, preocupou, pensou, praticou [...]” (CORAZZA, 2006, p. 361).

A partir dessa premissa, Remi Hess (2005, p. 26) aponta que a existência de uma relação entre o pesquisador e seu objeto de estudo é comum em pesquisas advindas das ciências humanas; portanto, investigar a gestão pedagógica dos Centros de Educação Infantil atrelada à Formação Continuada (FC) desse gestor é resultado de um processo pessoal e profissional. E, acima de tudo, um compromisso ético, político e social comigo mesma e tudo que sou para com uma escola pública e de qualidade.

Por este motivo, ao apresentar a rede municipal de Brusque parto da minha experiência para que, a partir de um debate teórico e análise da realidade, seja possível avançar em novas perspectivas a respeito da FC para este profissional.

1 Estou me referindo aos brasileiros e brasileiras que em seus diferentes segmentos possuem a Educação como centralidade de seus trabalhos, projetos e pesquisas.

2 Mais adiante detalharei meu percurso profissional.

Estudos referentes à CPED se concentram em investigar o papel desta nos processos educacionais escolares. De maneira geral, as esferas de atuação de um CP são muito amplas, exigindo desse profissional um olhar sob diversas questões do cotidiano escolar, como, por exemplo “[...] currículo, construção do conhecimento, aprendizagem, relações interpessoais, ética, disciplina, avaliação da aprendizagem, relacionamento com a comunidade, recursos didáticos e etc. [...]” (VASCONCELOS, 2009, p. 85).

O ingresso na rede municipal de Brusque no ano de 2010, via concurso público, no cargo de Coordenadora Pedagógica no segmento da EI, oportunizou-me compreender o papel do CP sob os diferentes processos educativos elencados no parágrafo acima.

Embora houvesse exercido o cargo de professora por cinco anos, antes de chegar à CPED não me lembro de refletir sobre a importância (ou não) de um CP na escola. As representações que tinha acerca do CP eram de que este seria meu (minha) superior(a) e que sua função maior seria avaliar meu trabalho. Dessa maneira, sempre me senti muito desconfortável diante dos Coordenadores Pedagógicos (CPs) que passaram por minha caminhada profissional.

Após ingressar no cargo passei a compreender a essência do trabalho da/na CPED. No entanto, percebi também que existe uma grande distância entre aquilo que o CP deveria ser/fazer e aquilo que *é/faz*. Encontrei na obra de Vasconcelos (2009) entendimento para minha rotina diária sobrecarregada em: substituição de professores, auxiliar de secretaria, auxiliar de direção, fiscalizadora da prática dos professores e, como denomina Vasconcelos, (2009, p. 85), eu era uma coordenadora *dictária*, ou seja, o meu trabalho na gestão pedagógica se resumia em distribuir dicas e estratégias de atividades de maneira pontual.

Um conjunto de fatores determinados por leituras, amadurecimento pessoal, profissional e a participação em grupo de estudos³ levaram-me a indagar minha prática de gestão pedagógica. Não sei dizer como, nem quando, mas percebi que esse jeito de fazer coordenação pedagógica não cabia mais. Diante desse conflito, junto das colegas do grupo de estudos, passei indagar fortemente a formação continuada e o tipo de formação a que nós, coordenadores, tínhamos acesso.

Ao propor um estudo sobre o CP inserido na Educação Infantil de Brusque, junto-me aos muitos pesquisadores brasileiros que têm se debruçado diante das questões da Infância. A Educação da criança de 0 a 5 anos e 11 meses ainda tem se constituído território de grandes

³ No ano de 2012, criamos o Grupo de estudos das Coordenadoras Pedagógicas da Educação Infantil (GECOPI) e este constitui-se meu único espaço formativo sobre coordenação pedagógica até o ingresso no mestrado.

desafios, visto que a escolarização da criança pequena é fator recente não só em nosso país, como também no mundo.

O quadro de CPs efetivos na rede municipal de Brusque foi constituído recentemente. As escolas de Ensino Fundamental e os Centros de Educação Infantil experienciam há muito pouco tempo⁴ processos de gestão pedagógica realizados por um profissional efetivo. Após cinco anos no exercício da função, cheguei ao mestrado movida por uma necessidade pessoal sobre o que eu deveria/poderia fazer para melhorar minha própria atuação na CPED.

Ao consultar Vasconcelos (2009) compreendi que a necessidade por respostas em relação ao desempenho das funções na CPED não era somente minha, muitos coordenadores vivem as mesmas angústias em relação ao exercício de sua função na CPED. O autor declara que “[...] diversas são as reclamações que emergem do cotidiano dos coordenadores pedagógicos: sentem-se sozinhos, lutando em muitas frentes, tendo que desempenhar várias funções [...]” (VASCONCELOS, 2009, p. 85).

A chegada a um Centro de Educação Infantil para iniciar a atuação profissional como CP colocou-me diante das dificuldades expostas acima pelo autor, muitas dúvidas estavam latentes, pois o novo cargo me pressionava a perceber o CEI com um outro e desconhecido olhar. O olhar de gestora pedagógica.

Conforme Vasconcelos (2009), pesquisas têm demonstrado que a presença de um profissional que compreenda a essência da função da CPED diante a gestão pedagógica de uma escola contribui efetivamente para o sucesso dos processos de diálogo, tomada de decisões, escolha dos caminhos didático-metodológicos e, principalmente, de amparo e suporte ao grupo de professores.

Minha experiência pessoal numa CPED marcada por vivências e ações profissionais realizadas intuitivamente, permeadas por erros e acertos, contribuiu para que meu olhar em relação à função do CP se tornasse mais crítico. Passei a compreender o CP “[...] como um intelectual orgânico no grupo; sua práxis comporta as dimensões reflexiva, organizativa, conectiva, interventiva e avaliativa [...]” (VASCONCELOS, 2009, p. 88).

Passei a entender que o CP tem uma função de excelência no âmbito escolar, mas que sua atuação está muito aquém de como realmente deve ocorrer. A indefinição sobre qual é o seu papel e a ausência de um programa de formação são fatores que me levaram a questionar e também a perceber que muitos colegas coordenadores possuíam constantes

⁴ Informarei com maiores detalhes a criação desse cargo na Rede de Brusque em capítulo a seguir.

desentendimentos e crises com seus diretores e professores. Levou-me a perceber que havia muita frustração, anseio e dificuldade em gerir o pedagógico dos CEIs.

Os caminhos que me permitiram chegar à problemática proposta decorrem de três fatores: ingresso no mestrado e as conversas com minha orientadora, professora Maria Sílvia, a fim de lapidar a problemática e traduzi-la em algo palpável, as inúmeras oportunidades de diálogo e reflexão a respeito do tema/problema/objetivos/produto de nossas pesquisas durante as aulas das diferentes disciplinas do mestrado e, por fim, o encontro com a obra das professoras da PUC⁵.

No ano de 2011 sou apresentada ao que para mim foi a mais instigadora das produções: a pesquisa⁶ “*O Coordenador Pedagógico e a formação de professores: Intensões, tensões e contradições*” realizada pelas professoras Placco, Almeida e Souza (2011), sob a coordenação da professora Vera Maria Nigro de Souza Placco. Chama minha atenção a densa investigação realizada e desperta-me grande interesse, quando, segundo as pesquisadoras,

ao que se refere à formação continuada do coordenador pedagógico, a pesquisa revela que não há formação específica para este profissional, pois grande parte dos cursos ou espaços oferecidos a ele, em todo o país, envolvem questões da docência e da prática dos professores, o que corrobora as considerações feitas em relação à constituição da coordenação pedagógica como profissão específica. (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 768).

A pesquisa realizada por Placco, Almeida e Souza (2011) levou-me a indagar a respeito dos CPs da rede da qual faço parte. Questões como o perfil dos coordenadores e os dilemas em relação ao exercício da função me inquietaram de tal forma que entendi que diante de meus olhos surgia um problema.

Nesta perspectiva apresento a problemática: A partir da atuação dos coordenadores pedagógicos da Educação Infantil da rede municipal de Brusque, o que se apresenta enquanto demandas formativas para a sua formação continuada?

E assim estabelecendo o objetivo geral: Identificar as necessidades formativas dos coordenadores pedagógicos a fim de delinear diretrizes para a formação continuada desses profissionais. Dessa forma apresento os objetivos específicos:

⁵ Professoras da PUC é um termo carinhoso que utilizo para referenciar algumas das organizadoras (professoras na Pontifícia Universidade Católica/SP) da Coletânea da Editora Loyola que aborda a coordenação pedagógica em seus vários aspectos.

⁶ Estudo realizado no ano de 2011, pelas respectivas professoras, a localização virtual deste estudo está devidamente citada nas referências desta pesquisa.

- a) diagnosticar as demandas formativas dos coordenadores pedagógicos da Educação Infantil de Brusque;
- b) identificar o papel do CP na Gestão Escolar da Educação Infantil;
- c) traçar diretrizes para a formação continuada dos CPs atuantes na Educação Infantil da rede municipal de Brusque.

Na amplitude deste trabalho, ao propor uma investigação a respeito da FC dos coordenadores pedagógicos inseridos nos CEIs de Brusque, estou considerando que a formação continuada desse educador seja uma das dimensões essenciais no complexo processo para a qualificação e a oferta de uma Educação Infantil pública e de qualidade. E num movimento de pesquisa, que se dará a partir de um diagnóstico, buscarei constituir elementos base para a proposição do produto dessa pesquisa, ou seja, diretrizes para a formação continuada do CP da Educação Infantil dessa rede municipal.

Sendo assim, no intento de elucidar a temática de estudo a que me proponho, estruturei a pesquisa em cinco capítulos além desta introdução. No segundo capítulo busco situar, a partir da análise de documentos o contexto da pesquisa, ou seja, a cidade de Brusque, a constituição da Educação e da Educação Infantil municipal. Realizo apanhado sobre a constituição do cargo de coordenação pedagógica no município de Brusque e relato minha trajetória profissional na função de Coordenadora Pedagógica nesta Rede Municipal.

O terceiro capítulo trata da fundamentação teórica deste estudo. Primeiramente, apresento inventário de pesquisas que apontaram aproximações com meu objeto de estudo. Na sequência, abordei os elementos que considero fundantes para subsidiar a discussão proposta, sendo eles: conceitualização de políticas públicas, formação continuada dos educadores, formação continuada do CP, especificidades da CPED e o coordenador pedagógico na Educação Infantil.

No quarto capítulo apresento o percurso metodológico percorrido, a abordagem da pesquisa, o instrumento para a coleta dos dados e os procedimentos necessários. No quinto capítulo apresento os dados empíricos e a discussão dos mesmos à luz dos teóricos que dialogam com o assunto. No sexto capítulo, apresento os resultados e o produto da pesquisa: as diretrizes para a formação continuada dos coordenadores pedagógicos enquanto contribuição ao Sistema Público Municipal de Brusque para o fomento, planejamento de ações e projetos de formação continuada voltada ao coordenador pedagógico.

Logo após, as considerações finais tecem algumas amarras entre os objetivos propostos e os resultados obtidos neste estudo, além das referências utilizadas e apêndices.

2 BRUSQUE E A EDUCAÇÃO

Acredito que revisar o passado é ação imprescindível para situar-se no presente. Entendo que “fazer a análise histórica é compreender dialeticamente a história como campo de possibilidades e, principalmente, entender que a história se constrói nas diferentes ações concretas do ser humano” (LAFFÍN, 2005, p. 143).

Nessa perspectiva, apresento os movimentos passados para situar os movimentos presentes, por entender como essencial a retomada de fragmentos históricos para a compreensão da realidade do campo de pesquisa. Assim, o capítulo Brusque e a Educação tratam da análise documental dos seguintes documentos⁷: Proposta Curricular da rede municipal de Ensino de Brusque (2003), Lei 2.312/1998, Lei 2.420/2000 e a Resolução da Educação Infantil 03/1999/Comed/Brusque.

Este capítulo tem por objetivo compreender a educação municipal por meio da apresentação da constituição da Educação Infantil e do surgimento da coordenação pedagógica na rede. Por fim, para encerrar o capítulo, apresento minha trajetória profissional como coordenadora pedagógica. Assim, este texto está organizado da seguinte maneira:

- a) no primeiro momento apresento a localização, características do município, fragmentos históricos da constituição e dados sobre organização atual da Educação brusquense;
- b) no segundo momento apresento constituição histórica da Educação Infantil, etapa na qual a pesquisa está inserida e as formas de organização atual;
- c) em seguida apresento a constituição da coordenação pedagógica na rede em dois momentos distintos: o surgimento do cargo sob a nomenclatura de orientação pedagógica e a transição para coordenação pedagógica;
- d) por fim, apresento minha trajetória pessoal e também minhas representações enquanto coordenadora dessa Rede.

2.1 CONTEXTO DE PESQUISA: A EDUCAÇÃO MUNICIPAL

O município de Brusque está localizado no Vale do Itajaí Mirim, possui aproximadamente 126 mil habitantes. Distante pouco mais de 100 km da capital Florianópolis

⁷ A escolha destes documentos para análise se dá pelo fato de serem os primeiros registros municipais documentando a educação brusquense.

faz divisa com importantes municípios como a portuária cidade de Itajaí e a cidade de Gaspar. É reconhecido como berço da fiação catarinense e considerado um dos maiores polos têxteis do sul do país, fazendo da cidade de Brusque um reconhecido centro industrial e comercial.

A indústria têxtil tem importante papel na geração de emprego e renda⁸ e o avanço tecnológico das últimas décadas influenciou a expansão do setor industrial e comercial no município, fazendo com que o número de fábricas e o comércio local aumentassem substancialmente nas últimas três décadas.

Conseqüentemente, o avanço econômico do município influenciou diretamente a composição da população, pois em pouco mais de trinta anos a população do município praticamente triplicou⁹. Segundo dados no sítio eletrônico da prefeitura de Brusque, a população atual é composta por pessoas de diversos Estados brasileiros como: Paraná, Rio Grande do Sul, São Paulo, Bahia e Pará.

A diversidade de emprego, a necessidade de mão de obra (qualificada ou não), a facilidade para o empreendedorismo, as várias possibilidades de jornadas de trabalho são fatores atribuídos ao crescimento. A explosão populacional que ocorreu nas últimas décadas desencadeou importantes mudanças em relação à infraestrutura da cidade. E muitos setores da iniciativa pública passaram por reorganizações, por exemplo: saúde, assistência social, habitação e também o sistema educacional. Planejar a educação brusquense frente ao desafio demanda/oferta ainda é uma realidade presente, principalmente na Educação Infantil.

Analisando a obra do historiador brusquense Neibuhr (2012), os primeiros ensinos em Educação no município datam do ano de 1861, quando ainda no primeiro ano da fundação da colônia de Brusque, o Barão de Schneeberg¹⁰, preocupado com os 112 meninos em idade escolar, filhos dos colonizadores alemães que aqui viviam, não tinham nenhum tipo de escolarização.

Registros apontam que as duas famílias mais abastadas que haviam se estabelecido na Colônia contratavam professores particulares para educação de seus filhos. Em 1864, foi

⁸ Segundo estudo realizado pela Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (FIRJAN) para acompanhar a evolução socioeconômica dos 5.565 municípios brasileiros em três áreas: Emprego e Renda, Educação e Saúde. No ano de 2012 a cidade de Brusque foi considerada a segunda melhor cidade para se viver no Estado de Santa Catarina. Fonte: Observatório Social de Brusque. Disponível em: <<http://www.osbrusque.com.br/web/noticia.php?noticia=209:brusque-e-a-segunda-cidade-catarinense-em-desenvolvimento-municipal>> Acesso em: 6 abr. 2017, às 12 h.

⁹ Dados obtidos no portal do município. Disponível em: <<http://www.brusque.sc.gov.br/upload/conheca-brusque/2015/afc8a874815e33b25ef747ca04307b95.pdf>> Acesso em: 6 abr. 2017, às 13h16.

¹⁰ Fundador e primeiro diretor da então Colônia Itajahy, no vale do Itajaí, que compreendia as cidades brasileiras de Brusque, Guabiruba, Botuverá, Vidal Ramos e Nova Trento, sendo o fundador de Brusque. Disponível em: <http://enciclopedia.brusque.sc.gov.br/index.php/P%C3%A1gina_principal> Acesso em: 6 abr. 2017, às 16h.

criada a primeira escola pública de Brusque, somente para meninos. Segundo Neibuhr (2012), é somente a partir do ano de 1900 que iniciam registros de matrículas de meninos e meninas nas escolas públicas brusquenses.

Ainda há fragmentos históricos que demonstram a participação das famílias na construção dos prédios escolares e o Estado de Santa Catarina, responsabilizando-se pelo pagamento dos professores dessas escolas. A educação brusquense também recebe a influência da educação confessional das Igrejas Católica e Evangélica Luterana. Ambas, até os dias atuais, possuem suas escolas em funcionamento.

O Sistema Municipal de Ensino de Brusque foi criado em 2000, por meio da Lei 2.420/2000. Após realizar análise de documentos que compõem a educação brusquense percebe-se que é a partir da criação do Sistema Municipal de Ensino que a educação pública municipal tomou caráter mais organizado.

Atualmente, a rede municipal de Brusque atende a aproximadamente 13.340 estudantes, destes 5.463 são crianças matriculadas na Educação Infantil e 6.882 são estudantes matriculados entre o Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A estrutura é composta por 35 Centros de Educação Infantil, 26 escolas de Ensino Fundamental, sendo que 17 das 26 escolas de Ensino Fundamental também atendem a turmas de EI, uma escola de Ensino Médio e uma escola de EJA.

A pesquisa a que me propus demarca-se temporalmente partir do ano de 2009, quando o Partido dos Trabalhadores (PT), pela primeira vez na história política do município, assume o Poder Executivo e inicia um processo de mudanças na Rede Municipal:

- a) reestruturação do estatuto do magistério e plano de cargos e carreira;
- b) reenquadramento funcional de servidores do quadro do magistério;
- c) reestruturação dos salários;
- d) realização de concursos públicos;
- e) efetivação de profissionais da educação;
- f) implementação do cargo de CP no quadro do magistério da rede municipal;
- g) eleições de diretores escolares (somente nas escolas de Ensino Fundamental);
- h) construção de novos CEIs;
- i) distribuição de material e uniforme escolar;
- j) distribuição de material de suporte pedagógico;
- k) reestruturação das diretrizes curriculares municipais.

Essas novas reorganizações deram um novo ritmo às unidades escolares, principalmente devido ao fato de o quadro funcional das Unidades se tornar mais completo e permanente. Ou seja, o quadro do magistério público municipal passou a ser, na grande maioria, formado por servidores efetivos: professores e coordenadores pedagógicos. E da mesma forma ocorreu com o quadro de apoio formado por serventes e merendeiras.

A reestruturação do Estatuto do Magistério Público e a instituição do Plano de Cargos e Carreira da rede municipal se deu por meio da Lei Municipal 146/2009. Seu art. 3º define que os investidos do cargo de CP devem exercer atividade de suporte pedagógico. E os incisos V e VI do art. 4º definem que para os efeitos do Estatuto dos Servidores do Magistério Público municipal, considera-se:

V – Profissionais do magistério da educação: docentes, profissionais que oferecem suporte pedagógico direto ao exercício da docência, incluindo-se direção, administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica;

VI – Funções de magistério: as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando desenvolvidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico.

Entre os artigos 6º e 12 são abordadas questões referentes à formação continuada dos profissionais do quadro do magistério público. Nesse sentido, destaco alguns artigos pertinentes que posteriormente serão utilizados na análise dos dados da pesquisa:

Art. 6º Fica instituída como atividade permanente da Secretaria de Educação a qualificação profissional dos servidores do Quadro do Magistério Público Municipal.

Art. 7º São objetivos da qualificação profissional:

I – Estimular o desenvolvimento funcional, criando condições próprias para o aperfeiçoamento dos servidores mediante a formação continuada e permanente;

[...]

IV – Criar condições à efetiva qualificação pedagógica dos servidores, por meio de cursos, seminários, conferências, oficinas de trabalho, implementação de projetos e outros instrumentos, para possibilitar a definição de novos programas, métodos e estratégias de ensino, adequados às transformações educacionais;

[...]

VII – Possibilitar a melhoria do desempenho do servidor no exercício de atribuições específicas, orientando-o para a obtenção de resultados esperados na implementação de políticas públicas de educação municipal;

[...]

Art. 10 Os cursos de aperfeiçoamento e de formação continuada e permanente, que integrarão o programa de qualificação profissional, objetivarão a constante atualização e avaliação do servidor, habilitando-o para o seu desenvolvimento na carreira.

§ 1º Os cursos de formação continuada e permanente serão conduzidos:

a) pela Secretaria de Educação, sempre que possível;

- b) por profissional ou instituição especializados, mediante convênio, na forma da legislação;
- c) mediante encaminhamento do servidor à organizações especializadas, sediadas ou não no Município;
- d) por meio da realização de programas de diferentes metodologias, utilizando a tecnologia educacional adequada.

As funções dos servidores também são detalhadas na referida lei. Em uma análise atenta é possível perceber que a gestão municipal, a partir do ano de 2009, assume um compromisso com a formação continuada do quadro do magistério público municipal ressaltando que o detalhamento, definição de instrumentos dessas formações, ficaria a cargo do plano de ação da Secretaria da Educação.

2.1.1 Brusque e a Educação Infantil

Em um contexto social, no qual a mulher, mãe e trabalhadora que tem a necessidade de deixar seus filhos para que possa trabalhar, forçou o município a buscar algumas soluções mesmo antes mesmo de a Educação Infantil ser considerada um direito elucidado pela Constituição Federal de 1988.

Conforme documento da Proposta Curricular Brusque (2003), o início das atividades em Educação Infantil data do ano de 1978, no qual, o atendimento era ofertado para crianças com idade de 5 anos completos, em período parcial, em instalações de escolas de Ensino Fundamental.

Os movimentos constituintes da EI no município de Brusque são intensificados a partir do momento em que a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9.394/1996, legitimam a EI enquanto direito e primeira etapa da educação básica brasileira; no entanto, são perceptíveis no município os esforços e a preocupação em relação ao atendimento da pequena criança desde o final da década de 1970.

No ano de 1999, por meio da Resolução 03/1999/COMED/Brusque, são fixadas importantes normas para a organização e expansão da Educação Infantil em âmbito municipal. Dentre as várias normatizações, destaco:

- a) orientações acerca da proposta pedagógica dos Centros de Educação Infantil;
- b) habilitação em pedagogia ou licenciatura para o exercício da docência, direção ou orientação pedagógica¹¹ dos CEIs;

¹¹ Até o ano de 2009, o CP na Rede Municipal de Brusque era denominado orientador pedagógico. A transição de nomenclatura será mais bem explicitada no decorrer do capítulo.

- c) critérios para definição do número de profissionais para atuar na gestão dos CEIs;
- d) atendimento a crianças de 3 a 6 anos de idade em turmas integrais e/ou parciais;
- e) projeção de ampliação do atendimento das crianças de 0 a 3 anos na Rede Municipal.

Nesse contexto de reorganização, de maneira pioneira¹², gestores municipais, professores e funcionários atuantes na Educação Infantil e comunidade escolar elaboraram no ano 2000 um documento denominado Sistematização das Ações da Educação Infantil da Rede Municipal¹³, com o objetivo de “[...] organizar e desenvolver um trabalho crítico, sólido e sério de maneira que retrate a dimensão histórica, trazendo as contribuições contemporâneas, a realidade economia, sociocultural e política do nosso município [...]” (BRUSQUE, 2003, p. 16).

A educação infantil de Brusque desenvolve um trabalho já há anos no município, proporcionando aos professores constante atualização, investindo na educação (formação continuada), visando à qualidade no ensino, onde a criança é compreendida como sujeito principal do processo de ensino e aprendizagem. (BRUSQUE, 2003, p. 36).

Conforme dados da Secretaria Municipal de Educação (SEME), Brusque (2003) no ano de 2003 eram atendidas aproximadamente 2.300 crianças em 16 Centros de Educação Infantil. O documento aponta ainda algumas conquistas obtidas em relação à Educação Infantil até o ano de 2003:

- a) credenciamento das Escolas de Educação Infantil ao Sistema Municipal de Ensino;
- b) elaboração de Resolução da Educação Infantil;
- c) construção e reconstrução do documento Projeto Político-Pedagógico (PPP) em todos os CEIs.

2.1.2 O coordenador pedagógico no município de Brusque

A coordenação pedagógica na rede municipal de Brusque surge no ano de 1995 a partir de concurso público para o preenchimento de seis vagas para o cargo de Orientador

¹² Na Rede Municipal de Brusque a Educação Infantil elaborou documento norteador antes do Ensino Fundamental. O Ensino Fundamental elaborou suas diretrizes somente no ano de 2003.

¹³ Não consegui obter acesso a este documento, todas as informações sobre ele foram obtidas por meio do documento Proposta Curricular da Rede Municipal de Brusque (2003) e por relatos dos participantes de sua elaboração.

Pedagógico (OP), destinados somente para escolas de Ensino Fundamental. Naquele momento, o orientador pedagógico desempenharia funções de supervisão e orientação educacional na rede municipal.

É importante situar que o concurso público para OP ocorreu antes da promulgação da LDB 9.396/1996, que em seu art. 61 denomina como trabalhadores em Educação os portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional.

Nesse sentido, no documento da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Brusque (2003) há um texto em que aborda e denomina os OP de Brusque como Especialistas em Educação. Alguns autores como Vasconcelos (2009) alertam a respeito do cuidado que é necessário tomar ao se utilizar a terminologia “especialista”, pois, historicamente, o Especialista foi um agente de controle e as suas funções conotavam relações de poder e de divisão social do trabalho pedagógico.

No entanto, ao caracterizar o OP como especialista em Educação o documento preocupou-se em situar as funções desse especialista no tempo e na história, e retomou os aspectos constituintes da função a fim de elucidar as transformações do papel da escola e a redefinição do papel dos profissionais da Educação. Essa preocupação fica expressa quando o documento aborda que:

Com o reacendimento das forças democráticas no país, os especialistas organizaram-se em associações de classes e, articulados com as demais categorias dos trabalhadores, buscam alternativas coletivas para a construção de uma escola pública de qualidade. Em consequência desse movimento, administradores, supervisores e orientadores educacionais redimensionaram sua prática e passam a atuar conjuntamente. (BRUSQUE, 2003, p. 297).

Assim, ao introduzir o OP na rede municipal pensou-se em um profissional capaz de estabelecer redes e possibilidades de diálogo e mediação pautada em “[...] assessoramento técnico pedagógico, orientando as experiências concretas [...]” (BRUSQUE, 2003, p. 297). Ou seja, esperava-se, a partir da atuação deste profissional, transformações no âmbito da escola.

O orientador pedagógico hoje vem atuando como mediador do processo educacional com permanente reflexão crítica sobre o processo educativo, entendendo a Educação como uma relação interativa entre Educador e Educando e utilizando como instrumento básico de trabalho a participação. (BRUSQUE, 2003, p. 297).

Ainda nessa direção, o documento ressalta que o OP deveria atuar “[...] suscitando a participação de toda comunidade educativa na elaboração de propostas a serem executadas em

sala de aula, como instrumentos de concretização do Projeto Político-Pedagógico da Escola” (BRUSQUE, 2003, p. 298).

Promover a interação entre a escola e a comunidade, através da leitura crítica da realidade escolar, conhecendo os profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, fornecendo-lhes subsídios para que a escola se torne cada vez mais um espaço de produção, de construção do conhecimento, bem como um ambiente prazeroso para a criança deve ser uma das principais metas do orientador pedagógico. (BRUSQUE, 2003, p. 298).

Com o passar do tempo os Centros de Educação Infantil também passam a contar com um orientador pedagógico em seu quadro de funcionários, da mesma forma como ocorria nas escolas de Ensino Fundamental:

Os orientadores foram conquistando seu espaço nas unidades escolares, desenvolvendo projetos e melhorando a qualidade do ensino na rede municipal. Hoje, 2002, as orientadoras pedagógicas desempenham suas funções em escolas de educação infantil ao ensino médio. (BRUSQUE, 2003, p. 299).

Corroborando com a ideia de Orsolon (2003), de que o papel do CP compõe o coletivo escolar, é possível perceber o documento dando indícios a respeito sobre a essência do trabalho dos OP nas unidades escolares, destacando o trabalho coletivo, a importância do seu papel mediador e a figura do OP frente ao grupo de professores expressos nas seguintes palavras: “as atividades enquanto especialistas são voltadas principalmente ao ato pedagógico e na orientação das atividades realizadas pelos professores” (BRUSQUE, 2003, p. 299).

2.1.3 Brusque e a coordenação pedagógica: a transição de orientação para coordenação pedagógica

Com o passar dos anos, o quadro efetivo de OP se defasou. Nenhum concurso para este cargo foi realizado até o ano de 2009 e relatos informais explicam que, com o passar do tempo, as pessoas foram se desinteressando do cargo e saindo da rede. Em 2009, o quadro efetivo de OP contava apenas com três dos seis profissionais efetivos em 1995.

Mesmo nessa condição, todas as unidades escolares que atendiam acima de cem estudantes contavam com a presença de um OP em seu quadro de funcionários. No entanto, a forma de provimento deste OP era por meio de convite, realizado pela Secretaria de Educação, pois se tratava de uma função de confiança a compor a gestão da escola.

Em geral, o OP era um(a) professor(a) que se destacava pela boa realização de seu trabalho. O fato de não se ter um quadro de OP efetivos ocasionava alta rotatividade de profissionais. Muitas vezes, a pessoa não se adaptava à função de orientação pedagógica e solicitava o retorno à sala de aula, ou, então, como se tratava de uma função de confiança, ao terminar a gestão de quem fazia o convite, terminava também o período de atuação daquele orientador.

No ano de 2009, conforme citado no início deste capítulo, a gestão municipal vigente entre os anos 2008-2012 realizou a reestruturação do plano de cargos e carreira do magistério municipal, Lei 146/2009 e, dentre as mudanças, extinguiu o cargo de OP e criou o cargo de Coordenador Pedagógico, conforme artigo da referida Lei citada abaixo:

Art. 103 Os atuais servidores ocupantes dos cargos de Orientador Educacional, Administrador Escolar e Supervisor Escolar serão enquadrados no Quadro Permanente de Pessoal, no cargo de Coordenador Pedagógico I, Coordenador Pedagógico II, Coordenador Pedagógico III e Coordenador Pedagógico IV, respectivamente, de acordo com seu enquadramento vertical.

Nesse sentido, 33 novas vagas de concurso foram criadas. Por meio dessa mudança, buscou-se organizar, no quadro do magistério público municipal, as funções de um profissional presente na Rede desde o concurso público do ano de 1995, ampliando a abrangência desse profissional em cem por cento das escolas da Rede para que se pudesse garantir o processo de gestão pedagógica escolar por meio do trabalho contínuo de um CP.

Com a intenção de organizar e instruir o novo grupo de coordenadores, a SEME estipulou algumas formas de organização para estabelecer uma linha de diálogo e de trabalho. Um dos pontos acordados foi que os coordenadores se encontrariam uma vez ao mês para a reunião dos coordenadores¹⁴ e este formato organizacional durou toda a primeira gestão.

No mês de maio de 2015 o prefeito reeleito de Brusque foi caçado devido ao uso indevido de propaganda. O presidente da Câmara de Vereadores assumiu a prefeitura interinamente e trocou os gestores de todas as secretarias e também os diretores dos Centros de Educação Infantil¹⁵.

Inevitavelmente, os efeitos dessa mudança geraram uma desorganização na rede e a forma de trabalho que vinha ocorrendo deixou de existir, ou seja, de maio de 2015 até o final

¹⁴ No tópico seguinte exploro melhor como ocorriam esses momentos.

¹⁵ Conforme explicitiei em item acima, a eleição de diretores só ocorria nas escolas de Ensino Fundamental.

de gestão interina, em junho de 2016, os coordenadores tiveram inexpressivos encontros, ficando sem a mínima orientação para o trabalho pedagógico.

Em junho de 2016, por meio de eleições indiretas, os vereadores elegem novo prefeito com pleito vigente até 31 dezembro do mesmo ano. Assim, alteram-se novamente os gestores e o trabalho com o grupo de CP é novamente estremecido. Com isso, de janeiro de 2010 quando assumem os coordenadores efetivos no concurso de 2009 até o ano de 2016 os movimentos de formação continuada para os coordenadores pedagógicos são marcados por três momentos:

- a) primeiro: implementação do cargo, encontros não periódicos, formações pontuais. Ao final desse período fica acordado e compreendido por todos a necessidade de se criar espaço para encontros mensais;
- b) segundo: estruturação dos encontros mensais. Geralmente tinham a duração de um dia de trabalho. Havia uma preocupação com os espaços, por este motivo os encontros ocorriam em lugares confortáveis, com infraestrutura adequada para receber o grupo. As pautas de reunião eram extensas, e geralmente nunca se conseguia cumpri-las. As pautas contemplavam maior parte do tempo para repasses de cunho pedagógico-administrativo. Em alguns momentos os encontros mensais eram utilizados para formações específicas, estas eram ministradas por formadores da Rede ou então por formadores externos. Os assuntos abordados eram especificidades da docência e não da gestão pedagógica. Nesse período eram ofertadas a participação em eventos educacionais como fóruns, seminários e jornadas promovidas por universidades e também em eventos realizados pela própria SEME;
- c) o terceiro momento é marcado pelas mudanças políticas e pelas ausências. Então, terminaram-se os encontros mensais. As participações em eventos e as formações internas e externas não aconteceram nesse período. Permanecendo alguns poucos encontros, estritamente para o repasse de recados. É importante salientar que este período teve duração de quase um ano e meio.

2.2 EU COMO COORDENADORA PEDAGÓGICA

Poetizar, sem sombra de dúvida, é uma bela forma de dar sentido, pensar e traduzir a vida. Fernando Pessoa, escritor português, sempre fez isso de maneira brilhante. Por esse

motivo, em suas palavras encontrei significado para as inquietações, as quais permearam meu caminho até o presente momento.

A escola é um lugar precioso para mim. Além disso, sempre me senti muito à vontade nesse lugar. Com muitas expectativas, pelas mãos de minha mãe, encontrei-me com a escola aos 4 anos de idade. Aquela tarde ensolarada do mês março de 1988, o entusiasmo das crianças, os sentidos, estímulos, sons e odores daquele lugar, nunca saíram das minhas lembranças. Se eu fechar os olhos, consigo quase voltar àquele momento. Resultado: nunca mais saí da escola!

A entrada nos anos finais do Ensino Fundamental no Colégio Estadual Professor Mantovani, na cidade de Erechim, constituía-se em anos extremamente significativos. Arrisco-me a dizer que as experiências ali vivenciadas foram determinantes para minha escolha profissional.

Uma adolescência marcada por eventos escolares positivos, nos quais a autonomia e a organização da vida escolar sempre foram incentivadas. A criticidade aguçada por meio das aulas de História e Geografia, da inesquecível professora Ana Clara Schneider, a independência proporcionada pelas viagens e disputas de campeonatos esportivos, e o acesso a livros através de uma biblioteca silenciosa e arejada.

No ano de 2003, aos 19 anos de idade, outro evento escolar marca minha vida: o ingresso no ensino superior, no Curso de Pedagogia. Entro na universidade com a certeza de que, finalmente, havia chegado o momento de me tornar uma professora.

Chegar ao Curso de Pedagogia no ano de 2003 significou realizar uma graduação num momento histórico denominado Década da Educação, preconizada pela promulgação da LDB 9.394/1996 que exigia habilitação mínima¹⁶ de ensino superior para a atuação como professor da educação básica; logo, o ano de 2006 anunciava o fim do prazo para adequação à Lei e, de maneira geral, os cursos de licenciaturas de todo Brasil atendiam a grandes demandas de estudantes.

Nesse sentido, minha história acadêmica construiu-se em conjunto com grande número de estudantes que já estavam inseridos na Educação, nas mais diversas áreas como: docência na Educação Infantil e Ensino Fundamental, direção escolar, coordenação pedagógica, coordenação de projetos em educação popular, estudantes oriundos do curso do

¹⁶ Embora a LDB exija a habilitação mínima de ensino superior para a atuação dos professores na educação básica, a própria LDB em seu texto permite a atuação de profissionais com Ensino Médio em nível Normal/Magistério na Educação Infantil e anos iniciais.

Magistério/Normal e também estudantes oriundos do Ensino Médio regular, meu caso, especificamente.

A passagem no curso de Pedagogia foi marcada pela expectativa de me tornar uma profissional que pudesse contribuir efetivamente com as mudanças almeçadas naquele contexto de novas perspectivas educacionais, elucidadas pela LDB 9.394/1996.

Embora não tenha me tornado uma estudiosa da perspectiva freireana, confesso que os ideais de uma escola emancipadora, na qual os professores, sujeitos pesquisadores, assumem por meio do exercício de uma prática docente libertadora, o compromisso com uma educação pautada em processos educacionais capazes de promover a cidadania e levar os educandos a pensarem, questionarem, analisarem criticamente as situações, fazerem escolhas e promoverem mudanças em seu entorno, sempre me fascinou.

Sendo assim, muito mais por emoção que por razão, meu trabalho de conclusão de curso (TCC) da graduação partiu do seguinte questionamento: “Quais as contribuições do curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada das Missões *campus* Erechim para a formação de um professor pesquisador?”. Nessa pesquisa tive a oportunidade de focar no Curso de Pedagogia no Brasil, sua constituição histórica e regulamentações. Também pude atentar ao curso da instituição, em que estava realizando minha formação inicial e tornando-me, segundo os dizeres do meu diploma, uma Licenciada em Pedagogia, habilitada em Docência na Educação Infantil, Formação Pedagógica do Profissional Docente e Gestão Educacional.

Num contexto de possibilidades e expectativas profissionais, saio do Curso de Pedagogia com 23 anos de idade e duas certezas: atuar na Educação Infantil, segmento no qual escolhi e a certeza de que, a partir do décimo ano da formatura no curso de Pedagogia, tentaria realizar outras funções dentro da escola. Eu sempre soube que a docência seria até um determinado tempo, pois outras funções na escola instigar-me-iam a exercê-las.

A intenção de permanecer por dez anos em sala de aula não obteve êxito. Com o passar do tempo, cada leitura que realizei aproximou-me mais da gestão pedagógica; assim, no ano de 2009, dois anos após a formatura no curso de Pedagogia, tive a oportunidade de realizar um novo projeto profissional.

Através da aprovação no concurso público para o cargo de Coordenação Pedagógica, deixei a função de professora para ingressar no Magistério Público do Município de Brusque/SC, na função de Coordenadora Pedagógica. Exatamente no dia 18 do mês de janeiro do ano de 2010, dormi professora de Educação Infantil e acordei coordenadora pedagógica.

Inevitavelmente, o exercício da nova função passou a desencadear inquietações e angústias em proporções gigantescas. Embora obtivesse a habilitação exigida para o exercício da função, minha formação inicial não havia me preparado para aquele momento. No mestrado, analisei a grade curricular do Curso de Pedagogia e pasmei, ao perceber que tive apenas uma disciplina, em quatro anos de graduação, que abordou a gestão pedagógica. E nessa direção a única compreensão que eu tinha era a de que os saberes necessários para a prática em Coordenação Pedagógica não eram os mesmos da docência na Educação Infantil.

Estar na escola, porém fora da sala de aula, possibilitou-me nova leitura acerca desse espaço. Em um processo de estranhamento da realidade, conceituado por Gilberto Velho (1978) como estranhamento ao familiar, passei a estranhar a realidade que me cercava. A escola que eu conhecia e cujos mecanismos dominava na função de professora, tornou-se um lugar completamente estranho nas funções da CPED.

Ao assumir o cargo de Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil na Rede Municipal de Brusque encontrei grande dificuldade de me situar na nova função. Embora tenha lido e relido inúmeras vezes as funções descritas em um rol de 35 itens e ser habilitada para o desempenho desta função, sentia dificuldades em compreender como deveria colocá-las em prática.

Conforme explicitiei em tópico anterior, as reuniões mensais eram uma realidade, no entanto, as suas pautas eram constituídas por repasses de recados, organização de eventos escolares, assuntos de cunho administrativo, recados paroquiais e muitas tratativas referentes ao Ensino Fundamental. Muito esporadicamente esses encontros eram voltados para estudo. E, quando ocorriam, não abordavam questões inerentes à função. De maneira geral, não há espaço para falar das dificuldades advindas do exercício da função.

No ano de 2010, a rede estava passando por processo de reformulação das diretrizes curriculares municipais, em que o CP tinha importante papel de promover as discussões na escola junto ao grupo de professores, coordenar grupo de estudos e escrita, para compor o documento. Nesse processo senti dificuldades para posicionar-me em uma postura formadora, organizadora e mediadora das discussões. Sentia-me desamparada e sem habilidade para lidar com o grupo de professores e para lidar com as divergências, questionamentos e tensões tão comuns em momentos como estes. Todas essas questões causavam-me grande aflição.

Outra questão inquietante era perceber, na leitura das minhas atribuições contidas no Estatuto do Magistério público, que a função me levava a “estimular, desenvolver, oportunizar, orientar, mediar, facilitar, articular e promover o processo de autodesenvolvimento do corpo docente de minha instituição” (BRUSQUE, 2009).

Entendia que, enquanto coordenadora pedagógica, deveria ser aquela profissional que daria o suporte à prática pedagógica do professor, e, neste sentido, ajudava da maneira possível, ou seja, pesquisando sugestões na internet para as colegas, redigindo bilhetes, organizando e marcando atividades como passeios escolares, recolhendo os cadernos das professoras uma vez ao mês, e deixando-lhes bilhetes de incentivo, acolhendo as crianças na entrada e saída das aulas, conversando seriamente com alguma criança em função de algum comportamento inadequado, resolvendo algum conflito entre a família e a escola, auxiliando a direção da escola em serviços administrativos, atendendo ao telefone, abrindo e fechando o portão do CEI várias vezes ao dia.

As mudanças começaram quando passei a perceber que não estava sozinha neste emaranhado de incertezas, nas conversas paralelas entre uma reunião e outra. Percebi que outros colegas coordenadores, assim como eu, passavam pela mesma situação de angústia e frustração. A busca por aportes para subsidiar o trabalho na coordenação pedagógica levou-me a unir forças com outras cinco colegas que compartilhavam dos mesmos anseios e assim fundar o Grupo de Estudos de Coordenadoras Pedagógicas da Educação Infantil (GECOPI).

O GECOPI surgiu em uma das reuniões mensais do grupo de coordenadores, quando eu e outras colegas sugerimos aos gestores da Secretaria Municipal da Educação que as reuniões do grupo de coordenadores da Educação Infantil (EI) fossem realizadas separadas do grupo do Ensino Fundamental, pois começamos a perceber que perdíamos um tempo precioso ouvindo as tratativas do Ensino Fundamental, e este tempo poderia ser mais bem aproveitado se nos dedicássemos somente às especificidades da Educação Infantil.

Naquele momento a ideia não foi acolhida sob o argumento de que, enquanto Rede, não fazia sentido separarmos o grupo de coordenadores por segmento, pois todos os coordenadores deveriam estar a par das dinâmicas da Rede. Hoje, com o olhar mais crítico, compreendo o posicionamento da SEME: afinal, os encontros que ocorriam mensalmente não tinham um viés formativo, logo, nossa solicitação era incompreendida.

Reivindicamos então a criação de um grupo de estudos de coordenadores da EI, pois compreendíamos que a Educação Infantil deveria ser pensada a partir das suas especificidades, inclusive no tocante à organização dos processos pedagógicos. Nesse sentido, iniciamos, em fevereiro de 2011, o GECOPI. Um grupo formado por seis pessoas que tinham por objetivo pensar e interrogar suas práxis em coordenação pedagógica. Passamos a nos encontrar uma vez ao mês. Especialmente no primeiro ano, as conversas circulavam em torno de trocas de experiências.

Cada integrante do grupo compartilhava suas práticas cotidianas, por exemplo: como organizava as reuniões pedagógicas de sua Unidade Escolar, como orientava e auxiliava a elaboração do plano de ensino dos professores, de que maneira acompanhava o planejamento dos professores, como organizava a sua rotina de trabalho, qual era a postura diante de determinada situação, como realizava a organização e a escolha de temáticas para formação continuada na escola, dentre outras muitas coisas.

Esses encontros tornaram-se espaço de partilha e troca de ideias e, apoiadas umas nas outras, passamos a sistematizar ações. Isso nos tornou mais seguras, autônomas e cientes do nosso papel dentro dos Centros de Educação Infantil.

Efetivamente, o GECOPI colaborou para o fortalecimento da nossa identidade profissional e por cinco anos configurou-se nosso maior espaço formativo. A falta de sentido nas formações propostas, a não existência de espaços para a socialização e troca entre os pares, a forma como as dificuldades expressas eram acolhidas e tratadas foram fatores que determinaram organização informal de um grupo de estudos para se tentar compreender melhor os processos da CPED.

Parafraseando Fernando Sabino (1981), outro Fernando que tanto aprecio, digo que, do caminho até aqui percorrido na CPED, restaram-me três certezas: a certeza de que estou começando, a certeza de que preciso continuar e a certeza de que investigar o coordenador pedagógico, compreender suas necessidades formativas é que poderão apontar novas direções e possibilidades em seu campo de atuação.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Levando em consideração que este estudo tem sua centralidade na formação continuada do coordenador pedagógico da EI e que os objetivos pretendem diagnosticar as necessidades formativas do CP, identificar o papel do CP na gestão da EI e, por fim, apontar as diretrizes para a formação, busquei compreender como a abordagem Educação Infantil, CP e formação continuada têm se apresentado nas produções científicas. Nesse sentido, este capítulo está estruturado nos seguintes momentos:

- a) revisão de literatura, que consiste na análise de uma tese, três dissertações e um artigo;
- b) análise da produção de autores que dialogam com pontos fundantes da problemática da pesquisa: especificidades da CPED, papel do CP, gestão escolar da Educação Infantil, formação dos educadores e formação continuada do CP.

3.1 REVISÃO DE LITERATURA: DESVELANDO O CAMINHO DAS PEDRAS

Considerando Minayo (2011), olhar atentamente as produções já existentes possibilita ao pesquisador novo olhar e novas indagações sobre seu próprio objeto de investigação. Revisitar saberes já construídos acerca de uma temática, trata-se de uma possibilidade para avançar em direção ao novo, pois, ao valorizar, analisar, avaliar, confrontar, concordar ou até mesmo refutar as ideias já concebidas por outras pessoas, em outros contextos, oportunizam a compreensão das nuances e a ampliação do conhecimento sobre determinado objeto.

O campo de investigação concernente à Coordenação Pedagógica no Brasil é significativo, a produção científica nesta temática expressa-se em livros, artigos, trabalhos de conclusão de cursos, dissertações de mestrado e teses de doutorado.

As fontes utilizadas nesta revisão de literatura foram: Banco de Teses e Dissertações da CAPES e a Scientific Electronic Library Online (SciELO). Inicialmente, tive a intenção de levantar um panorama sobre o que estava sendo abordado nos últimos cinco anos a respeito da formação continuada do coordenador pedagógico.

Nesta perspectiva, propus-me a realizar a revisão de literatura num marco temporal que compreendesse os anos entre 2011 e 2016. Todavia, identifiquei maiores possibilidades de trabalhos ampliando a demarcação para os últimos dez anos. Assim, averigui pesquisas entre os anos de 2006 a 2016.

Ao utilizar as palavras “formação do coordenador pedagógico”, multiplicaram-se trabalhos que tratavam sobre a temática. Principalmente referentes ao CP enquanto viabilizador da formação continuada dos professores. Como esta não é a centralidade deste estudo, redefini a busca utilizando as seguintes palavras: “formação continuada do coordenador pedagógico” e “diretrizes para formação continuada do coordenador pedagógico”. E utilizando essas palavras-chave realizei buscas no site da CAPES e quatro produções se destacaram por indicarem, já em seus títulos, elementos que poderiam dialogar com meu trabalho.

Sendo assim, realizei a leitura de seus resumos. Após esta leitura percebi que dentre estes estudos a formação continuada do CP e as especificidades da coordenação pedagógica eram duas categorias que se destacavam e poderiam ser analisadas para comporem um diálogo junto à minha pesquisa. Assim, apresento as pesquisas:

- a) *O coordenador pedagógico e seu processo formativo: perspectivas e limites de trabalho* (LIMA, 2016);
- b) *Formação dos coordenadores pedagógicos em Boa Vista do Tupim/BA: uma experiência colaborativa, o fio por trás das missangas* (GOUVEIA, 2012);
- c) *Formação continuada para coordenadores pedagógicos: E a escola como fica?* (GARCIA, 2008);
- d) *Coordenador pedagógico: contribuições para sua formação* (GEOVANI, 2013).

Considerando que o objeto de estudo desta pesquisa situa-se na formação continuada do CP inserido na Educação Infantil, combinei as palavras “coordenação pedagógica/coordenador pedagógico na educação infantil” a fim de averiguar o que se apresenta sobre o CP inserido na Educação Infantil. Nesta incursão, me deparei com duas dissertações que despertaram meu interesse e destaco a seguir:

- a) *A contribuição da formação continuada para a atuação dos coordenadores pedagógicos da Educação Infantil na cidade de São Bernardo do Campo* (MACEDO, 2014);
- b) *A atuação do coordenador pedagógico na formação de professores das Escolas Municipais de Educação Infantil de São Paulo* (MACHADO, 2015);

Por fim, analisei o artigo *O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas*”, de Placco, Souza e Almeida (2012), no qual as autoras abordam a proposição de políticas públicas voltadas para a formação continuada do CP.

Lima (2016), em sua produção intitulada *O coordenador Pedagógico e seu processo formativo: perspectivas e limites de trabalho*, investiga a relação entre a formação continuada de coordenadores das escolas de anos finais do Ensino Fundamental do Distrito Federal, e as políticas de formação continuada promovidas pela secretaria de Educação.

Este trabalho chama a minha atenção por buscar compreender a percepção dos CPs a respeito da sua própria formação continuada. Segundo a autora, “[...] pensar no processo formativo dos coordenadores pedagógicos envolve saber o que tem sido feito em termo institucionais e também o que acontece na escola, seu campo concreto de trabalho [...]” (LIMA, 2016, p. 26).

O referido estudo configura elemento importante para minha produção visto que tenho por objetivo realizar o levantamento das necessidades formativas e apontar diretrizes para formação continuada dos coordenadores pedagógicos, em meu caso, os da Educação Infantil.

Em seu estudo a autora apresenta sob uma perspectiva histórica políticas públicas fomentadas tanto em âmbito nacional quanto municipal do DF para formação docente e também dos coordenadores. Apresenta também como estão estruturadas essas políticas a partir de reformas educacionais dentro da lógica neoliberal estabelecidas a partir da década de 1990 até atualidade.

Lima (2016) buscou compreender como os coordenadores avaliam os processos de formação continuada nos quais estão inseridos para a constituição da sua identidade profissional e também de seu campo de atuação. Assim como o objetivo geral de minha pesquisa. A autora também se preocupa com o papel da formação continuada na qualificação do CP.

A pesquisa se distancia da minha em duas dimensões interessantes, primeiro: os coordenadores do DF, inseridos em uma rede formativa, avaliam o papel desta para sua FC, já meu estudo busca revelar as demandas formativas de coordenadores inseridos em um contexto municipal desprovido de um planejamento para a FC do coordenador pedagógico. E segundo a forma de provimento do CP do Distrito Federal; nesta Rede de Educação, os coordenadores são escolhidos por meio de eleições assim ocorre muitas transições e o tempo de permanência na função, conforme dados apresentados, não chegam a dez de atuação na CPED. Ao contrário de Brusque, onde o CP é servidor efetivo do quadro do magistério.

Apesar das diferenças e por motivos distintos, mas totalmente razoáveis, a FC dos coordenadores ocupa papel de destaque na profissionalização destes profissionais. Assim, a pesquisa revelou que, quando os CPs compreendem a essência da função, existe o esforço para realizá-la de forma adequada. Quando o CP não compreende suas atribuições, seu

cotidiano é marcado por um “[...] processo de intensificação de trabalho, condição que contribui para sua alienação [...]” (LIMA, 2016, p. 60).

Em linhas gerais, percebi que a pesquisa revelou que os CP avaliaram que a FC que recebem na rede municipal atendeu apenas parte de suas necessidades. Revela, ainda, que a falta de entendimento do contexto histórico da constituição das políticas públicas de formação, a incompreensão a respeito dos impactos da tendência neoliberal, preconizadas sobretudo nos anos do governo de Fernando Henrique Cardoso, as reformas educacionais e, por fim, a falta de compreensão a respeito da constituição da função da CPED, levam esses CPs a equívocos no exercício da função. A autora defende formação específica para o CP, que a Rede deve possibilitar esses espaços formativos, e que os mesmos podem contribuir para o desenvolvimento dos processos pedagógicos no âmbito escolar. Defende ainda que propostas formativas devem considerar o que pensam e o que esperam os CPs a respeito da sua FC.

A Formação continuada para coordenadores pedagógicos: E a escola como fica? (GARCIA, 2008) é um estudo que teve por objetivo compreender se a formação continuada voltada aos CPs, entre os anos de 2001 a 2004, na gestão da prefeita Marta Suplicy, apresentou eficácia ou não para o desempenho das funções do CP. O objetivo maior dessa pesquisa era compreender se as propostas discutidas em cursos de formação continuada chegavam à escola, e, se chegavam, como chegavam.

Para compreender esse processo a autora sai de dois pontos de partida: oferta de uma formação continuada que integre conhecimentos teóricos e conhecimentos pessoais e o papel formador do CP na escola, problematizando assim o impacto das propostas dos cursos de FC nas escolas em que esses CPs trabalhavam. Fica claro que este estudo, também a exemplo do primeiro, estava ocorrendo em Rede em que os coordenadores de alguma maneira estavam envolvidos em um contexto formativo.

Chama minha atenção a forma como a autora levanta questionamentos para compor a sua problemática. Destaco aquelas que identificam semelhanças com meu estudo:

- a) concepções de FC continuada dos coordenadores;
- b) papel do órgão central (no caso, secretaria da Educação);
- c) modelos de FC segundo o CP;
- d) propostas de FC que, segundo os CPs, podem gerar mudanças.

Nessa direção, a autora avança na discussão apontando que propostas de FC generalizantes, com caráter de receita e desarticuladas do cotidiano do CP surtem pouco ou quase nenhum efeito na escola, ou seja, o CP não tem a possibilidade real de realizar um

trabalho de qualidade na escola. A autora conclui que mesmo diante da existência de um programa de FC para o CP, não ocorreu impacto específico na prática de seus CPs.

A pesquisa *Formação dos coordenadores pedagógicos em Boa Vista do Tupim/BA: uma experiência colaborativa, o fio por trás das missangas*, Gouveia (2012) aborda um processo de formação continuada voltado aos coordenadores pedagógicos da rede municipal de Boa Vista do Tupim/BA. Trata-se de uma experiência bem-sucedida de formação continuada que levou seus coordenadores a se desenvolverem enquanto formadores dos professores.

Embora Gouveia (2012) analise pontualmente a contribuição da FC para a construção do papel formador do CP, este estudo possibilita a compreensão sobre como uma rede municipal, neste caso, aliada a um Projeto não governamental, balizaram a formação de seus coordenadores inseridos no Ensino Fundamental. Nesse sentido, aponto três elementos destacados pela pesquisadora como essenciais para o sucesso da experiência e que dialogam diretamente com os objetivos desta pesquisa:

- a) o profissional no centro da formação continuada;
- b) a formação continuada atrelada ao contexto de trabalho;
- c) a formação continuada numa proposição colaborativa e permanente.

Segundo a pesquisadora, “[...] as ações promovidas pelas secretarias de Educação não poderiam ser episódicas, pontuais; seria necessário haver uma política de formação dos coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas [...]” (GOUVEIA, 2012, p. 21). De acordo com a autora, a natureza do fazer em coordenação pedagógica é complexa e, neste sentido, a formação continuada se configura espaço/tempo profícuo para o processo de profissionalização do CP.

Geovani (2013), em *Coordenador pedagógico: contribuições para sua formação*, discute a importância da formação continuada do CP para desenvolvimento profissional a partir da problemática: Em que condições a formação pode ser oferecida para contribuir na atuação do gestor pedagógico? A autora parte da premissa que a função maior do CP é formação em serviço dos professores. Seu contexto de pesquisa é o município de Santo André/SP e seus sujeitos de pesquisa são coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental e também o Gestor Municipal de Educação.

Esta pesquisa se destacou por questionar se a proposta existente no município de Santo André contribuiu ou não para atuação do CP enquanto formador. A autora situou o papel do CP na formação continuada de professores, defendeu que, para formar, é preciso saber

formar, ou seja, é necessário que o CP mobilize saberes específicos para o desempenho da função formadora, apontando que, para exercer as suas funções, o CP precisa de formação continuada, pois, segundo a autora, desenvolver-se profissionalmente não se restringe à participação de cursos, seminários ou à própria prática.

Geovani (2013) ressaltou em seu estudo que é necessário e urgente romper o entendimento de formação continuada, como um momento de “capacitação” com conteúdos pontuais. Por fim, a pesquisadora reforçou a necessidade de se investir na FC dos coordenadores, visto que, em sua opinião, a formação partir do curso de Pedagogia¹⁷ não oferece elementos suficientes para o exercício do CP. Este dado apontado pela pesquisa de Geovani (2013) desperta meu interesse, por perceber que os movimentos de FC existentes até o presente momento no município de Brusque são pontuais.

O estudo de Geovani (2013) também contribuiu para refletir a respeito da necessidade de FC para o desenvolvimento da função formadora do CP, bem como a necessidade de o CP mobilizar saberes específicos para desempenhar tal função.

A pesquisa *A contribuição da formação continuada para a atuação dos coordenadores pedagógicos da Educação Infantil na cidade de São Bernardo do Campo* (MACEDO, 2014) investigou se os CPs participantes de projeto de formação continuada vigente entre os anos de 2011 e 2012 obtiveram melhor desempenho em sua atuação cotidiana. Para a pesquisadora, a formação continuada constitui-se um espaço privilegiado para a profissionalização do CP e também determina a forma como este compreende e executa as suas funções.

A pesquisa chama minha atenção por elucidar a contribuição do CP no desenvolvimento profissional do professor da EI. Segundo a autora são necessários ao CP atuante neste segmento conhecimentos inerentes à infância. Nesta dissertação, a autora denuncia que, ao mesmo tempo em que se discute amplamente a formação de professores, enquanto fator determinante para o aprimoramento de sua prática pedagógica, discute-se em menor medida a formação continuada do CP para este mesmo fim.

Machado (2015), em *A atuação do coordenador pedagógico na formação de professores das Escolas Municipais de Educação Infantil de São Paulo*, aborda a atuação do CP na formação continuada dos professores da Educação Infantil no município de São Paulo.

¹⁷ Esta pesquisadora apoia-se em pesquisa realizada por Placco, Almeida e Souza (2011), na qual aponta que a formação inicial do coordenador pedagógico se dá prioritariamente partir do curso de Pedagogia, entre os pesquisados. Sendo assim, Geovani (2013) argumenta que de maneira geral as matrizes curriculares propostas em cursos de Pedagogia oferecem poucas contribuições para o exercício do coordenador pedagógico.

Nesta investigação, como nas demais, surgem questões sobre as fragilidades do fazer/ser do CP e os desafios enfrentados por esses profissionais em seu cotidiano escolar.

A autora defende que toda a equipe escolar precisa ter profundo conhecimento a respeito de infância, currículo, brincadeiras, interações, organização de tempo e espaço, procedimentos didáticos e práticas pedagógicas. Enfatiza que os profissionais da escola (inclusive os professores) somente terão um olhar centrado na criança se essas concepções forem amplamente discutidas e estiverem alinhadas a um projeto de escola que protagonize a infância. Nessa perspectiva, a autora centra seu trabalho na figura do CP, que é o mobilizador dessas questões dentro da escola.

Por fim, o artigo “*O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas*” (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2013). Suas autoras analisam a função do CP no âmbito das propostas de ações a serem desencadeadas por políticas públicas voltadas à educação básica. As autoras realizam essa reflexão a partir da pesquisa por elas desenvolvida, sobre o coordenador pedagógico, no ano de 2011, que tinha por objetivo identificar e analisar os processos de coordenação em curso em escolas de diferentes regiões brasileiras.

De maneira geral, a referida pesquisa analisou o papel do CP a partir da sua atuação. O estudo ocorreu em cinco capitais de diferentes Estados das regiões brasileiras São Paulo (SP), Curitiba (PR), Rio Branco (AC), Goiânia (GO) e Natal (RN). Em cada capital foram escolhidas 4 escolas, 2 estaduais e 2 municipais e em cada uma delas foram estudados 4 sujeitos: 1 CP, 1 diretor escolar e 2 professores.

Inicialmente, as autoras realizaram levantamento e análise dos textos legais dos Estados e municípios acerca da constituição da função e cargo de coordenação pedagógica. Esta análise documental possibilita compreender que, enquanto sujeito histórico, o CP é determinado pelas diferentes configurações da função que exerce, e essas determinações, segundo as autoras, decorrem principalmente da estrutura oficial, estrutura da escola e do sentido que o próprio CP confere às atribuições que lhe são feitas.

Este estudo destaca-se por ser um instrumento, no qual se tem a possibilidade de identificação do perfil do coordenador pedagógico brasileiro. As autoras defendem a necessidade da elaboração de políticas públicas voltadas para a formação continuada para o CP e compreendem isso como um dos esforços necessários para a melhoria da qualidade da educação básica.

Além disso, argumentam a urgência da necessidade de “[...] voltar as atenções para profissionais específicos dentro da escola que não têm recebido investimento, principalmente no âmbito da formação, como é o caso do coordenador pedagógico [...]” (PLACCO; SOUZA;

ALMEIDA, 2012, p. 758) e apontam que o investimento em políticas de formação de professores por parte dos governos não surte o efeito esperado na qualificação profissional dos professores, por falta de mediação dentro da escola, sendo que esta mediação poderia ser realizada pelo CP.

Nesse viés, as autoras defendem a formação do CP, pois o mesmo tem papel fundamental na efetivação na formação continuada dos professores e também na consolidação das políticas voltadas para a formação de docentes.

A pesquisa também constatou as diferentes redes investigadas, as quais dispõem de legislação que prevê em seus quadros a figura de um profissional voltado para a coordenação pedagógica. No entanto, identificou-se que nem sempre o profissional que está ocupando esta função efetiva a coordenação dos processos pedagógicos com qualidade.

Este artigo demonstra o papel do CP frente a gestão dos processos escolares, especialmente no que diz respeito à formação continuada de professores. Esta produção contribui para o entendimento de como tem se apresentado, o detalhamento das suas atribuições nos diferentes Estados brasileiros, suas condições de trabalho e também a formação deste profissional.

O artigo ainda aborda a questão das condições de trabalho dos coordenadores pedagógicos e, neste sentido, chama a atenção o fato de os profissionais denunciarem a falta de tempo e condições para cuidar da sua própria FC. Dessa forma, as autoras finalizam apontando urgência e necessidade de implementação de políticas públicas voltadas para a formação específica do CP.

Do ponto de vista das pesquisas analisadas, é possível sintetizar que as produções, em muitas situações, cruzaram-se com os objetivos desta pesquisa. O primeiro entrecruzamento é em relação às dificuldades do cotidiano na CPED. Outra questão é a recorrência da falta de clareza acerca do papel/função do CP, inviabilizando a qualidade do trabalho do CP na escola.

Esse fator se apresenta nas pesquisas que evidenciaram a proposição de experiências de formação continuada com objetivo de desenvolver o papel formador de seus coordenadores pedagógicos. Embora esta pesquisa não se atenha unicamente ao papel formador pedagógico, os estudos analisados auxiliaram a compreender os processos formativos, bem como as dificuldades abordadas a partir da FC do CP.

Em relação às pesquisas que elucidaram o papel do CP na gestão da Educação Infantil, destaco as experiências nas quais evidenciou-se a presença do CP enquanto formador, mobilizador do diálogo, responsável pela condução da escola de Educação Infantil aos

objetivos e fins da educação das crianças. Nesse sentido, as pesquisas apontam que o CP necessita dominar as especificidades da infância e da coordenação pedagógica.

As produções aqui destacadas aproximam-se do objeto desta pesquisa, especialmente por discutirem a FC do CP e, mais especificamente, a sua atuação frente à Educação Infantil. Embora as pesquisas atentem para as particularidades dos seus problemas, trazem na essência a importância da FC para o desenvolvimento do CP e apontam alguns caminhos que na discussão dos dados retomarei com maior ênfase. A análise dessas produções levou-me a perceber que a FC do CP ainda reside no campo dos desafios, pois ao mesmo tempo que temos experiências exitosas, experiências em andamento, ou experiências de insucesso, é necessário continuar e ampliar o debate acerca da FC desse importante profissional.

3.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS EDUCADORES

A importância da formação continuada dos educadores é consenso no contexto educacional brasileiro; amplamente discutida e traduzida em estudos, linhas de pesquisas, programas de pós-graduação e políticas públicas de formação continuada.

Partindo da premissa de que a FC dos educadores é paradigma essencial ao se abordar a educação, faz-se necessário apresentar, antes de mais nada, o entendimento a respeito de política pública e política educacional a que se corrobora nesta pesquisa. Vieira (2009, p. 21) explicita que ações governamentais em resposta às diversas demandas sociais podem ser caracterizadas por política pública. Ainda me referindo ao pensamento de Vieira (2009), as políticas públicas caracterizam-se por ações governamentais, ou seja, “o Poder Público desenvolve um conjunto de iniciativas que se denominam políticas” VIEIRA (2009, p. 22).

Dessa forma, no decorrer do texto utilizarei a terminologia políticas públicas para referenciar as ações ou não do governo municipal de Brusque para com a formação continuada dos CPs. Especificamente neste texto opto por utilizar a terminologia educadores, para reportar-me à formação continuada dos profissionais da educação como um todo e por concordar com Orsolon (2003), que o coordenador pedagógico, objeto de investigação deste estudo, é um dos sujeitos que fazem parte do conjunto de educadores que compõem o coletivo da escola.

A formação continuada “se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humano como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre [...]” (CHRISTOV, 2004, p. 9). Gatti (2011) explicita que as “[...] novas condições de permeabilidade social das mídias e da

informática, dos meios de comunicação, das redes de relações [...], das relações interpessoais, nas famílias e nos grupos [...], apresentam-se como fatores de “[...] complexidade e de multiplicidade [...]” (GATTI, 2011, p. 25), requerendo assim constante formação.

De acordo com Sartori (2013), “[...]a formação de cidadãos, devido às sucessivas mudanças [...]”, requer o delineamento de novas formas de ver, de ser, de agir; conseqüentemente, requer o aprimoramento dos meios que possibilitem construir conhecimentos” (SARTORI, 2013, p. 36). Dessa forma, reporto-me a Imbernón (2009), que ao abordar a formação permanente dos educadores explicita que o conhecimento recorrente “[...] sobre ela nos últimos decênios nasce numa época de mudanças vertiginosas, em que tudo o que nasce, o que se cria, que projeta etc., já no momento em que surge começa a se tornar obsoleto e caduco [...]” (IMBERNÓN, 2009, p. 12), exigindo assim uma constante reconceitualização, inclusive das propostas de FC aos educadores.

Dessa maneira, parto do pressuposto de que a formação continuada se constitui local privilegiado para que o educador continue inserido em um espaço de aprendizagem da sua profissão, pois, se o educador não “[...] tiver a possibilidade de continuar pesquisando, questionando sua área de conhecimento, buscando novas informações, analisando-as e incorporando-as à sua formação básica [...]” (PLACCO; SILVA, 2004, p. 25) a sua profissionalidade corre o risco da estagnação iminente.

Reconhecendo que o trabalho educacional é “[...] realizado por sujeitos plurais em instituições, fazendo do ato pedagógico de um/a profissional da educação mero efeito de suas próprias complexidades [...]” (AZEVEDO et al., 2013, p. 93), faz-se necessário processos de formação continuada que tenham na base de suas propostas o desenvolvimento profissional abrangendo aspectos pessoais, sociais e históricos.

Nesta direção, a FC não se trata da complementação a suprir possíveis lacunas da formação inicial, no entanto, atende às distintas demandas que a atuação profissional impõe, e contribui para o desenvolvimento da capacidade de o sujeito/educador/professor/coordenador pedagógico aprender e se reinventar profissionalmente.

Gatti, Barreto e André (2011) ressaltam que é necessário compreender os educadores, não apenas como pessoas essencialmente intelectuais ou profissionais, mas como sujeitos históricos, afetivos e forjados no contexto social de suas escolas. As autoras destacam que o educador, enquanto ser social, a partir das suas identidades pessoais e profissionais, partilha de culturas das quais derivam os seus conhecimentos, valores e atitudes. Nesta perspectiva é imprescindível compreender “[...] como de que modo, com quais pressupostos, com que modelos, quais modalidades formativas, podem gerar maior inovação e, sobretudo, a

consciência de que o que pretendemos [...]” (IMBERNÓN, 2009, p. 12) em relação à formação continuada dos educadores.

Historicamente, a concepção de formação continuada para os educadores é marcada pelo modelo prescritivo, no qual é valorizado “[...] o processo de lições ou conferências-modelo, de noções ministradas em cursos, de uma ortodoxia de ver o modo de formar, de cursos padronizados implementado por experts, nos quais os professores são considerados como ignorantes [...]” (IMBERNÓN, 2009, p. 9). Para o autor, as propostas da FC dos educadores ainda são marcadas por contradições e incoerência:

Atualmente, programa-se e se oferece muita formação, mas também é evidente de [que] há pouca inovação ou, ao menos, a inovação não é proporcional à formação que existe. Talvez um dos motivos seja que ainda predomina formação de caráter transmissora, com a supremacia de uma teoria ministrada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos do professorado e de seu contexto, baseada num professorado médio, que tem uma problemática sempre comum. (IMBERNÓN, 2009, p. 35).

De acordo com o autor, a formação continuada deve estar comprometida com inovação. Ou seja, se há proposição de formação continuada, esta deveria desencadear um processo de mudanças. No entanto:

[...] não é tão habitual que se estabeleçam estruturas e propostas coerentes que possibilitem uma maior inovação dos processos educativos das instituições de ensino [...]. Muitos países lançam, literalmente, os poucos recursos destinados a capacitação do professorado ao grande lixo da inutilidade. Paradoxalmente, há muita formação e poucas mudanças. (IMBERNÓN, 2009, p. 34).

Imbernón (2009) conclama à necessidade de se pensar novas tendências na formação dos educadores, e o primeiro passo seria estabelecer oposição a toda forma de proposição que remeta a práticas de FC descontextualizadas. Nesse sentido, a defesa é por uma formação continuada que rompa com concepções de formações prescritivas, para privilegiar uma formação processual.

No entendimento de que toda formação deve ter compromisso com a emancipação do educador, Sartori (2013 p. 26) faz uma crítica a formação inicial, que também pode ser aplicada a formação continuada, quando estas visam a “[...] somente transmitir uma visão instrumental e conteudista [...]” (SARTORI, 2013, p. 26). Essa perspectiva apontada pelo autor reside no entendimento de que a formação continuada deve se dar na mobilização entre os conhecimentos científicos da prática educacional e os aspectos (pessoal, social, cultural e

histórico) que o compõem educador. Viabilizando assim “[...] a interação sujeito-sujeito, de modo ativo, participativo e problematizador [...]” (SARTORI, 2009, p. 25).

Imbernón (2009), numa análise das contradições existentes entre os fundamentos das propostas de FC, contidas na literatura, nos discursos pedagógicos, na proposição das políticas públicas; e a efetivação destas no cotidiano dos sistemas de ensino, apresenta alternativas essenciais para a efetivação de um processo de formação continuada:

- a) formação baseada na perspectiva da colaboração: A formação continuada docente requer a criação de um clima de colaboração e apoio à formação. É necessário que o educador se perceba envolvido em um processo de formação, e que este processo implicará em “[...] redes de inovação, comunidades de prática, formativas e comunicação [...]” (IMBERNÓN, 2009, p. 40) entre os educadores;
- b) a FC não pode ser concebida como um processo formativo que privilegie os conteúdos, ou os saberes técnicos. Há que se considerar os “conhecimentos subjetivos que o autor destaca: “[...] aspectos éticos, relações, colegiais, emocionais, atitudinais [...]” (IMBERNÓN, 2009, p. 40) dos educadores;
- c) é necessária a criação de redes que organizam um processo de trocas e socialização de experiência entre os pares “[...] para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre o professorado para refletir sobre a prática educativa” (IMBERNÓN, 2009, p. 40);
- d) a FC deve partir de situações problemas, surgidas da análise do coletivo. Segundo o autor, a formação sempre tentou solucionar problemas genéricos e não problemas reais enfrentados pelos educadores.

Para o autor, quando levados em consideração tais aspectos, é possível vislumbrar o rompimento da lógica das formações que ocorrem “[...] para dar solução a problemas genéricos, uniformes e padrões [...]” (IMBERNÓN, 2009, p. 49). Transcendendo assim, a FC para uma dimensão que Imbernón (2009) classifica como o estabelecimento de um movimento crítico, que pode levar os educadores a refletirem acerca das concepções que se estabelecem ao longo da profissionalização, e, conseqüentemente, contribui para que revejam os seus pressupostos ideológicos e as atitudes que orientam a prática educacional.

3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

A constituição profissional não se dá de maneira natural. Este processo não pode ser compreendido somente pelos conhecimentos adquiridos na formação inicial, ou então, nas vivências proporcionadas pelo cotidiano escolar. Embora o artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira contemple que os sistemas de ensino valorizem seus educadores assegurando-lhes aperfeiçoamento contínuo, a FC ainda é um desafio a ser enfrentado.

A importância da formação continuada do CP reside na premissa de que a “ação do coordenador, tal qual a do professor, traz subjacente um saber fazer, um saber ser e um saber agir que envolvem, respectivamente, as dimensões técnicas, humano interacional e política” (ORSOLON, 2001, p. 19), pois:

A atribuição essencial do coordenador pedagógico está, sem dúvida alguma associada ao processo de formação em serviço dos professores. Esse processo tem sido denominado de formação continuada, tanto nos textos oficiais de secretarias municipais e estaduais, como na literatura recente sobre formação em serviço. (CHRISTOV, 2004, p. 9).

Nesse sentido, a coordenação pedagógica, não pode ser reduzida a uma atividade de técnica, pois nela se constitui um conjunto de ações/intervenções que organizam os processos pedagógicos escolares e favorece a concretização dos objetivos educacionais. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2008), a organização escolar está condicionada ao domínio de saberes específicos, e a falta destes dificulta a concretização dos objetivos e intencionalidades da escola.

Nessa perspectiva, compreendo como indispensável que a formação continuada do coordenador pedagógico esteja centrada na escola. Ou seja, a escola enquanto espaço para suscitar as problemáticas e demandas dos coordenadores pedagógicos. Desta maneira, entendo que processos de FC de qualidade são aqueles que observam as experiências, as condições de trabalho e as subjetividades dos coordenadores pedagógicos, refutando como FC toda forma de ação isolada desarticulada das demandas dos CP.

Basicamente, a visão de formação continuada promovida na/pela formação em serviço vem romper com a lógica de formação continuada, muitas vezes ofertadas pelas Secretarias de Educação; esporádicas e com temáticas que por vezes não vêm ao encontro do interesse do professor. Nas palavras de Placco e Silva (2004):

Formação continuada é um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou

treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver à docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo. (PLACCO; SILVA, 2004, p. 26-27).

Nessa direção, a formação continuada caracteriza-se um meio de reflexão efetivamente comprometido com a ressignificação de práticas do coordenador pedagógico:

Se o profissional formado [...] não tiver possibilidade de continuar pesquisando, questionando sua área de conhecimento, buscando novas informações, analisando-as e incorporando-as a sua formação básica o que ocorrerá? Esta flexibilidade, a habilidade de busca, o interesse e a motivação para prosseguir constituem “motores” importantes no assumir da formação continuada. (PLACCO; SILVA, 2004, p. 26).

Encontro algumas considerações em Placco e Silva (2004) que despertam meu interesse ao destacarem “[...] a perspectiva do formar como um processo que proporciona referências e parâmetros, superando a sedução de modelar uma forma única [...]” (PLACCO; SILVA, 2004, p. 25) de se pensar a formação.

Para as autoras, existem muitas possibilidades de se pensar a formação dos profissionais da Educação, e para isso apresentam algumas dimensões norteadoras que consideram elementares, porém, não definitivas, à formação continuada. Neste sentido, parafraseando o texto das autoras, apresento algumas das dimensões apontadas por Placco e Silva (2004, p. 25) para especificamente apoiar as reflexões sobre a formação continuada do CP:

- a) dimensão técnico-científica: para as autoras não há dúvidas quanto a necessidade de formar o educador do ponto de vista dos conhecimentos técnicos, no entanto, o domínio dos conteúdos técnicos não é suficiente. É necessário que os conhecimentos se articulem “[...] com outros saberes e práticas, criando espaços para uma produção que vai além das fronteiras disciplinares a fim de que este conhecimento se articule aos saberes advindo das práticas [...]” (PLACCO; SILVA, 2004, p. 27), ou seja, ao CP é necessária uma formação integral que inclusive aborde conhecimentos técnicos, mas não somente;
- b) dimensão crítico-reflexiva: trata-se de uma condição fundamental para que se possa perceber os movimentos da transformação, tomar novas decisões, redefinir caminhos, segundo as autoras, “perceber-se e perceber as ações que realiza, avaliá-las e modificá-las em função da percepção e avaliação da são questões fundamentais e sensíveis na formação do professor [...]” (PLACCO; SILVA, 2004, p. 27);

- c) dimensão avaliativa: refere-se à capacidade avaliativa do profissional em relação a aspectos específicos da sua prática, ou aspectos estabelecidos pelo sistema no qual o profissional está inserido. Nessa forma, “[...] é fundamental que o professor desenvolva habilidades de coletar, trabalhar, analisar e levantar hipóteses a respeito dos dados, encaminhando propostas e soluções para as questões encontradas [...]” (PLACCO; SILVA, 2004, p. 28).

Refletindo sobre as dimensões propostas por Placco e Silva (2000), compreendo que é urgente a necessidade de romper com formações de modelo prescritivo, que desconsideram como aprendem os CPs e as suas reais necessidades formativas, pois, segundo as autoras:

Programas são definidos, cursos são desencadeados, conferências são proferidas, mas não se questiona para quem são dirigidos, quais as necessidades dos que deles participam, em que medida influenciam os professores a quem são destinados e como são traduzidos posteriormente em ações concretas nas escolas, em que medida o sistema usufrui e se desenvolve em razão das atividades formativas desencadeadas e, posteriormente, utilizadas. (PLACCO; SILVA, 2004, p. 29).

Na contramão da concepção dos modelos prescritivos e pontuais de formação continuada Imbernón (2009) apresenta a formação permanente como um processo que “[...] deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional, e institucional do professorado potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática [...]” (IMBERNÓN, 2009, p. 45). Para o autor, este processo pode viabilizar ao professor/coordenador pedagógico a possibilidade real de adquirir ou ampliar competências, desenvolver novas habilidades e solucionar problemas advindos do cotidiano das salas de aula ou da coordenação pedagógica.

Nesse sentido, Imbernón (2009, p. 39) faz considerações sobre quais elementos a formação permanente deve contemplar:

- a) a reflexão sobre a prática sempre atrelada a um determinado contexto;
- b) criação de redes de inovação, comunidades de práticas e formativas entre os profissionais/CP;
- c) partir dos projetos das escolas para que os profissionais/CP decida qual formação de que necessita para o auxiliar em suas necessidades ou dificuldades;
- d) mais do que formar os profissionais/CP, a formação deve ser capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação para que possam desenvolver profissionalmente.

3.4 AS ESPECIFICIDADES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

A coordenação pedagógica está situada na área da gestão escolar que tem como sujeitos principais diretores escolares, coordenadores pedagógicos, supervisores e orientadores educacionais. De maneira geral, a gestão escolar compreende “procedimentos destinados a reunir, a articular e a integrar as atividades das pessoas que atuam na escola, para alcançar objetivos comuns” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008, p. 293).

Ainda para esses autores, os atores do setor pedagógico de uma escola, como coordenadores e supervisores, e as funções desses especialistas “variam conforme a legislação estadual e municipal, e, em muitos lugares, suas atribuições são unificadas em apenas uma pessoa” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008, p. 342).

Para Vasconcelos (2009, p. 85), “[...] muitos dos problemas que se colocam atualmente no exercício da coordenação pedagógica, têm sua explicação na origem na configuração formal da função, associada ao controle [...]”. E, segundo este mesmo autor, a supervisão traz, adjacente, a ideia de divisão do trabalho na escola, dividindo-se entre os que “pensam, decidem e mandam”, os supervisores, e os que executam, os professores.

No Brasil, o fortalecimento da supervisão pedagógica esteve atrelado à necessidade de ter um profissional responsável pela fiscalização do trabalho dos professores e também comportamento dos alunos durante o regime militar. Vasconcelos (2009), em uma análise mais detalhada, ressalta que historicamente a supervisão escolar sempre esteve associada ao controle, porém, no contexto da ditadura militar brasileira, esta função se manteve estritamente numa perspectiva de monitoramento, checagem, inspeção e repressão.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 é marco de grandes transformações sociais em nosso país. Vasconcelos (2009) esclarece que a Educação também sofreu os efeitos positivos da redemocratização e o princípio de administração pública, pautada na gestão democrática, impulsionou a superação de uma supervisão pedagógica respaldada no controle, repressão e autoritarismo, para dar lugar a práticas de supervisão embasadas na construção coletiva, diálogo e parceria.

A redemocratização brasileira trouxe consigo a necessidade de se olhar para as instituições e repensar os papéis sociais ali representados e, conseqüentemente, o perfil profissional exigido de um CP inserido nesta escola redemocratizada passou a ser diferente.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2008, p. 342) caracterizam o CP como aquele que coordena, acompanha, assessora, apoia e avalia as atividades pedagógicas curriculares. Nesta

mesma direção, Vasconcelos (2009) aponta que o cerne da coordenação pedagógica está na mediação, Projeto Político-Pedagógico, prática pedagógica e formação humana.

Entendemos, assim, que cabe ao Coordenador Pedagógico: articular o coletivo da escola, considerando as especificidades e as possibilidades reais, de desenvolvimento de seus processo; formar os professores, no aprofundamento em sua área específica e em conhecimentos da área pedagógica, de modo que realize sua prática em consonância com os objetivos da escola e esses conhecimentos, transformar a realidade, por meio de um processo reflexivo que questione as ações e suas possibilidades de mudança, e do papel/compromisso de cada profissional com a melhoria da educação escolar. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 6-7).

É possível perceber que as especificidades da coordenação pedagógica se transformaram ao longo dos anos e nessa perspectiva, a relação CP/professor, a formação no contexto escolar, a reflexão na ação, a articulação teoria/prática e a locução/interlocução, tornaram-se concepções imprescindíveis para a compreensão da função e papel dos coordenadores pedagógicos.

Orsolon (2003) chama a atenção para o envolvimento dos diferentes sujeitos institucionalmente definidos como: professores, estudantes, coordenadores pedagógicos, diretores, serventes, merendeiras, dentre outros que compõem o coletivo escolar. Enfatiza que “[...] mudar é, portanto, trabalho conjunto dos educadores da escola e supõe diálogo, troca de diferente experiências e respeito à diversidade de pontos de vista” (ORSOLON, 2003, p. 18).

Orsolon (2003) sintetiza que as práticas de coordenação pedagógica determinam as “[...] relações e as interações que as pessoas estabelecem no interior das instituições e definem formas e modelos para o fazer docente [...]” (ORSOLON, 2003, p. 19). Ou seja, a CPED pode ser considerada uma engrenagem que move o fazer pedagógico, pois a partir de um coordenar intencional, dialógico e estabelecido numa relação de parceria podem ocorrer mudanças significativas no interior da escola.

A formação em serviço do corpo docente, responsabilidade do CP, insere-se na efetivação de uma política pública de formação de professores, que está fundamentada na Lei Federal 11.738/2008, e cumpre a função de estabelecer um piso salarial e reorganizar a jornada de trabalho do professor. Nessa perspectiva, objetivou-se a valorização do professor estabelecendo “[...] com ele uma relação de respeito a suas necessidades como profissional e como cidadão, sempre tendo como perspectiva a qualidade do ensino. Isto passa pela sua formação inicial, com qualidade; formação continuada no local de trabalho como política estruturante [...]” (PARECER CNE/CEB 18/2012, p. 14). Conforme descrição:

O trabalho do professor vai muito além de ministrar aulas. Para que sua atuação tenha mais qualidade, o professor precisa, além de uma consistente formação inicial, qualificar-se permanentemente e cumprir tarefas que envolvem a melhor preparação de suas atividades em sala de aula, bem como tempo e tranquilidade para avaliar corretamente a aprendizagem e o desenvolvimento de seus estudantes. (BRASIL, 2012, p. 26).

Reorganizar a jornada de trabalho dos professores e assegurar medida de tempo para que esses possam se dedicar a atividades docentes extraclasse está fundamentado no entendimento de que a educação brasileira somente atingirá níveis de qualidade se a escola puder:

[...] cumprir plenamente a sua função social, que é a de formar cidadãos e cidadãs plenamente conscientes da realidade em que vivem e em condições de contribuir para a realização das transformações de que a sociedade necessita, a escola precisa viver um processo de humanização. Neste sentido, ainda que a escola tenha uma estrutura perfeita, ela não cumprirá o papel que a sociedade dela espera se o ser humano que nela trabalha e estuda não tiver suas necessidades atendidas. (BRASIL, 2012, p. 8).

Ao entrar em vigor este ordenamento jurídico, os sistemas de ensino passaram a se organizar para assegurar o direito de o professor usufruir seu um terço de hora atividade. Ou seja, uma jornada de até 40 (quarenta) horas semanais (proporcional a outras cargas horárias), passou a ser cumprida de modo que, no máximo, dois terços sejam exercidos em atividades onde há interação com os estudantes e um terço para estudo, planejamento e avaliação conforme o Parecer CNE/CEB 18/2012:

Estudo: investir na formação contínua, graduação para quem tem nível médio, pós-graduação para quem é graduado, mestrado, doutorado. Sem falar nos cursos de curta duração que permitirão a carreira horizontal. Sem formação contínua o servidor estagnar-se-á no tempo quanto à qualidade do seu trabalho, o que comprometerá a qualidade da Educação, que é direito social e humano fundamental; Planejamento: planejar as aulas, da melhor forma possível, o que é fundamental para efetividade do ensino; Avaliação: corrigir provas, redações, etc. Não é justo nem correto que o professor trabalhe em casa, fora da jornada sem ser remunerado, corrigindo centenas de provas, redações e outros trabalhos. (BRASIL, 2012, p. 27).

O terço de hora atividade representa para o professor 13h33min de efetivo trabalho fora da sala de aula, e este fator passou a implicar diretamente nas especificidades da coordenação pedagógica. Ou seja, a implementação de um terço de hora atividade para os professores ocasionou um tempo na carga horária de cada professor que, dentre as orientações do Parecer CNE/CEB 18/2012, pode ser utilizado como espaço/tempo para a formação continuada em serviço, e viabilizada pelo coordenador pedagógico.

3.5 COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação da criança de 0 a 5 anos e 11 meses tem se constituído território de grandes desafios. No Brasil, a escolarização da criança pequena¹⁸ é há muito pouco tempo discutida, pensada e planejada. O marco temporal que nos situa nessas discussões é a promulgação da Constituição Federal de 1988, que garantiu o direito das crianças pequenas à educação pública, sendo dever do Estado garanti-la. No ano de 1996, a LDB instituiu a Educação Infantil como primeira etapa de ensino, e a partir desse mesmo ano, tornou-se papel do Estado, na figura dos municípios, assegurar a oferta da educação escolar a crianças de 0 a 5 anos e 11 meses.

Discutir o papel do CP inserido na Educação Infantil é parte de um complexo conjunto de questões referentes à escolarização da criança pequena. Não tenho por objetivo retomar o percurso histórico da Educação Infantil até tornar-se parte da educação básica brasileira. No entanto, compreendo que situar a Educação Infantil, ainda hoje, numa categoria de luta é elemento necessário, pois a:

Especificidade do caráter educativo das instituições de educação infantil não é natural. Historicamente construída uma vez que ocorreu a partir de vários movimentos em torno da mulher, da criança e do adolescente por parte de diferentes segmentos da sociedade civil organizada e dos educadores e pesquisadores da área em razão das grandes transformações sofridas pela sociedade em geral e pela família em especial, nos centros urbanos, com a entrada das mulheres no mercado de trabalho. (CERISARA, 2002, p. 328).

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.

A escola de Educação Infantil a qual referencio nesta pesquisa é a pública municipal, na qual as crianças que a frequentam possam ter a possibilidade de se desenvolverem amplamente. Maria Malta Campos (2012, p. 12) destaca os movimentos históricos pelos quais a oferta da Educação Infantil institucionalizada brasileira passou, e ressalta que a infância, enquanto área de conhecimento e prática, encontra-se em um campo de desafios. E ressalta

¹⁸ Utilizarei o termo “criança pequena” para me referir a criança de 0 a 5 anos e 11 meses, atendida na Educação Infantil. Este termo é muito recorrente entre autores que se dedicam a estudos referentes à infância.

que “[...] uma pedagogia que procure favorecer o respeito à criança pequena encontra-se em construção [...]” (CAMPOS, 2012, p. 15).

Ao reconhecer o direito das crianças à Educação por meio da Constituição Federal de 1988, e pela Lei 9.394/1996, a infância passou a ser compreendida como categoria social, que se constrói nas práticas sociais concretas, e a criança, concebida como principal ator da construção da sua história e “[...] desencadeia-se um processo bastante complexo de debate, definição e consolidação das decorrências político-institucionais em torno do caráter pedagógico da Educação Infantil [...]” (OLIVEIRA et al., 2012, p. 30).

Nesse sentido, destaco a gestão pedagógica da Educação Infantil como fator determinante para a efetivação desse caráter. Nas palavras de Libâneo (2013, p. 9), os processos pedagógicos precisam ser assegurados, a partir de uma equipe gestora atenta à efetivação dos processos educativos e nesta perspectiva o autor adverte que:

[...] as práticas de organização e gestão não são assuntos meramente administrativos ou burocráticos, mas práticas socioeducativas, que influenciam nos motivos e nas formas de aprendizagem de alunos e professores, fazendo parte do ambiente organizado para promover as condições de aprendizagem e desenvolvimento. (LIBÂNEO, 2013, p. 9).

Manter um compromisso com a infância na organização da vida cotidiana escolar, requer profissionais formados, capacitados e acima de tudo preocupados “em organizar espaços com definição pedagógica pautada em práticas específicas relacionadas ao cuidado com as características das crianças, à ludicidade, à estética e à ética das relações entre adultos e crianças e entre os pares tão importantes nessa fase da vida” (BARBOSA, 2009, p. 89).

Salles e Faria (2012) explicitam em relação ao trabalho desenvolvido nas escolas de Educação Infantil que:

Há um saber-fazer construído, forjado no cotidiano, certamente norteador por crenças e concepções, as quais, em alguns casos, fundamentam a construção de uma prática pedagógica, coerente e intencional, e consistente. Entretanto, na maioria dos casos, essas crenças, e esses valores, não são explicitados; imprimem-se nas diversas ações, sem que seus autores e executores tenham consciência deles. As diferentes formas de trabalho se implementam e se cristalizam em função de necessidades colocadas pelos problemas do dia a dia das instituições, sem discussão e consenso, sem que sejam organizadas em um todo coerente, em uma ação sistemática. (SALLES; FARIA, 2012, p. 21).

Nessa direção, o papel do CP no contexto dos Centros de Educação Infantil fundamenta-se pela necessidade de ter um profissional que, a partir de suas ações em coordenação, contribua com o processo de FC dos professores.

Ao pensar a atuação do CP na Educação Infantil remeto-me ao pensamento difundido por autores como Antonio Nóvoa quando elucida que a formação se concentra em duas bases: a própria pessoa como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente. Dessa maneira, os sujeitos da escola, nos papéis de coordenador pedagógico e professor, possuem significativo papel no fomento de propostas de uma Educação Infantil de qualidade.

Quando pontuo que, por meio das ações do CP, vislumbro mudanças ao horizonte das práticas e do trabalho na EI, parto do pressuposto de que as ações em coordenação sozinhas não serão responsáveis pelas transformações necessárias à escola infantil, uma vez que estas transformações dependem também de outros fatores importantes, mas insisto que poderão ser um elemento de grande contribuição, reconhecendo que as funções gestoras vão além daquelas que culturalmente identificamos como administrativas.

A organização do trabalho pedagógico não é somente responsabilidade do professor, esta deve ser realizada com a coparticipação do coordenador pedagógico, para que juntos possam pensar um trabalho que oportunize as crianças situações de aprendizagem e conhecimento, mediadas por intencionalidades, utilização dos tempos e espaços e construção das rotinas diárias, pois:

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

Entendo que 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.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Conforme já explicitado, esta pesquisa tem por objetivo principal identificar as demandas formativas dos CPs e o significado da FC para o desenvolvimento profissional dos CPs inseridos na Educação Infantil do município de Brusque/SC, em que o cargo de CP é parte do quadro do magistério público municipal desde o ano de 2009.

Dessa forma, visou a compreender o que se apresenta como real necessidade formativa para o CP inserido na Educação Infantil. Quando utilizo a expressão “real necessidade” reporto-me a uma rede que ainda não possui projeto/planejamento e perspectiva para formação continuada de seus coordenadores, mas que, no entanto, desde o ano de 2010, quando chegam esses novos CPs admitidos por concurso público, vem ensejando tentativas de formação continuada expressas em:

- a) reunião mensal de CP;
- b) palestras;
- c) participação em fóruns, jornadas, seminários e congressos.

Portanto, com o intuito de identificar quais as necessidades formativas dos CPs atuantes na Educação Infantil estabeleci o seguinte problema: A partir da atuação dos coordenadores pedagógicos da Educação Infantil da rede municipal de Brusque, o que se apresenta enquanto demandas formativas para a sua formação continuada?

Compreender como esses coordenadores organizam o seu cotidiano, vivenciam aquilo que lhe é função, percebem a gestão pedagógica dos Centros de Educação Infantil e o que expressam como interesse formativo se configuram elementos essenciais para captar as necessidades formativas dos CPs da Educação Infantil da rede municipal de Brusque e a proposição de diretrizes para a sua FC, assim como a análise do cotidiano também se constitui fator importante para se pensar a qualidade da oferta da Educação Infantil no Município.

Indagar, construir e reconstruir a realidade são funções que se delegam à pesquisa e, por esse motivo “[...] nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática [...]” (MINAYO, 2011, p. 16).

Pesquisas em Educação encontram, nas abordagens de cunho qualitativo, a oportunidade de exprimir a complexidade da realidade educacional. Ao nos referirmos às abordagens de cunho qualitativo evidenciamos o trabalho “[...] com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações das crenças, dos valores e das atitudes [...]” (MINAYO, 2011, p. 21).

Nessa perspectiva, a pesquisa *Gestão da Educação Infantil e a Coordenação Pedagógica: diretrizes para formação continuada do Coordenador Pedagógico*, desenvolve-se numa abordagem de cunho qualitativo. Pesquisas com abordagem qualitativa propõem um “[...] processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação [...]” (OLIVEIRA, 2013, p. 37).

Definir um caminho metodológico seguro para a pesquisa a que me propus foi uma decisão difícil de ser tomada, pois a escolha dos métodos, instrumentos e técnicas poderia evidenciar ou não a problemática a qual pretendo elucidar.

Encontrei no grupo focal instrumento seguro para coleta dos dados empíricos. A aplicação e desenvolvimento dessa técnica apoiaram-se nos estudos de Gatti (2012), Kind (2004) e Carlini-Cotrim (1996).

A proposição de um grupo focal propicia aos participantes a interação sujeito/temática investigativa. Esta é uma técnica “[...] cujo objetivo consiste em captar, entre os sujeitos, percepções, sentimentos e ideias, fazendo imergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado [...]” (GATTI, 2012, p. 9).

Nesta mesma orientação, Carlini-Cotrim (1996) define o grupo focal como uma de pesquisa qualitativa que pode ser utilizado no entendimento de como se formam as diferentes percepções e atitudes acerca de um fato, prática ou serviço. Esta técnica é muito requisitada em pesquisas de cunho qualitativo nas áreas da saúde, psicologia e marketing e tem ganhado força em pesquisas das áreas da educação e ciências sociais.

O interesse por este instrumento se deve à possibilidade da obtenção de dados a partir de discussão em grupo, na qual os participantes, coordenadores pedagógicos, terão a possibilidade de expressar suas percepções e representações sobre a questão central dessa pesquisa: suas demandas formativas e formação continuada. Nesse sentido, a partir do conceito atribuído por Kind (2004), recorri ao instrumento por perceber que:

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

A proposição de um grupo focal propicia aos participantes a interação sujeito/temática investigativa que, de acordo com Bernadete Gatti, fazendo uso dessa técnica terei as

condições necessárias para “captar, entre os sujeitos, percepções, sentimentos e ideias, fazendo imergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado” (GATTI, 2012, p. 9).

Ao se fazer uso do Grupo Focal (GF) “há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam” (GATTI, 2012, p. 9). Assim, a importância de utilizar essa técnica na pesquisa porque por meio da qual os CPs, sujeitos dessa realidade pontual, desvelam “como” e “por que” pensam a sua profissão, caminhada profissional, necessidades formativas e a sua própria formação continuada.

4.1 PROCEDIMENTOS INICIAIS DO GRUPO FOCAL

Primeiro, a fim de realizar os procedimentos iniciais da coleta dos dados empíricos da pesquisa, voltei minha atenção para o quadro de CPs dos Centros de Educação Infantil da rede municipal de Brusque, com o objetivo de estruturar e definir se utilizaria ou não critérios para selecionar os sujeitos da pesquisa e também para definir o número de grupos focais que iria realizar.

De maneira geral, entendia que seria importante estabelecer alguns critérios para participação dos coordenadores. Porém, neste momento, ainda não me estavam claros quais deveriam ser esses critérios. Por atuar nesta rede municipal, obtinha as seguintes informações:

- a) o número total de coordenadoras¹⁹ atuantes na Educação Infantil é de 36;
- b) nem todas as 36 coordenadoras da Educação Infantil são efetivas na Rede;
- c) algumas CPs são professoras exercendo função de CP.

Lembrar desses fatores reforçou minha inquietação a respeito da necessidade de estabelecer critérios para a participação das coordenadoras na pesquisa. Ser coordenadora efetiva na Rede era critério importante. Assim, antes de tomar novas decisões, chequei se tais informações eram pertinentes.

Nesse sentido, encaminhei ofício (Apêndice A) à Secretaria Municipal de Educação solicitando dados referentes à situação atual das CPs atuantes na EI, a fim de verificar se as 36 coordenadoras estariam aptas a participar da pesquisa.

¹⁹ A coordenação da educação infantil do município de Brusque, em sua totalidade é realizada por mulheres. Por este motivo, a partir desse momento, assumirei no texto a expressão coordenadora pedagógica para reportar-me a todas e todos profissionais que exercem a CPED.

Ao analisar os dados informados pela SEME, identifiquei que atualmente a Rede possui três formatos de profissionais exercendo a CPED dos Centros de Educação Infantil destacados no quadro a seguir:

Quadro 1 – Vínculo profissional e situação das coordenadoras da Educação Infantil

Coordenadoras Pedagógicas efetivas nos CEIS²⁰	Coordenadoras Pedagógicas contratadas em caráter emergencial	Professoras da educação básica, efetivas na Rede Municipal, exercendo a função de Coordenadoras Pedagógicas
21	6	7

Fonte: Dados informados pela secretaria da Educação (Apêndice B).

Diante desses dados, estabelecer critérios, em meu entendimento, tornou-se muito relevante por compreender que o grupo de coordenadoras efetiva poderia “[...] entender melhor as proximidades existentes [...]” (GATTI, 2012, p. 68), na problemática a que me propus desvelar.

Autores que abordam a técnica do grupo focal como Carlini-Coltrini (1996), Gatti (2012) e Kind (2004) orientam que, ao compor um GF, “privilegia-se a seleção dos participantes segundo alguns critérios, conforme o problema em estudo, desde que possuam algumas características em comum que os qualificam para a discussão da questão que será o foco do trabalho” (GATTI, 2012, p. 7).

Levando em consideração esta orientação, elenquei os seguintes critérios quanto à participação no GF:

- a) ser coordenadora pedagógica efetiva na rede municipal de Brusque, admitida por concurso público;
- b) atuar em Centros de Educação Infantil há pelo menos três anos.

Nesse sentido, após elegidos os critérios, verifiquei que das 21 coordenadoras efetivas apenas 16 delas atenderiam a ambos os critérios para a participação do GF. Ou seja, essas coordenadoras são efetivas, atuantes em Centros de Educação Infantil há pelo menos três anos, e por isso, compreendem melhor os mecanismos de funcionamento da coordenação pedagógica e da Educação Infantil. Estabelecidos os critérios, iniciei o processo de convite²¹.

²⁰ Em Brusque, a Educação Infantil é ofertada tanto em Centros de Educação Infantil como também em Escolas de Ensino Fundamental. A pesquisa considerou apenas as coordenadoras atuantes nos CEIs, pois as coordenadoras atuantes em Escolas de Ensino Fundamental geralmente dividem a CPED com outra colega CP e realizam uma divisão de atuação que compreendem a coordenação da EI e os Anos Iniciais, e a coordenação dos Anos Finais.

²¹ Explícito melhor em tópico a seguir como foi o processo de convite.

Das 16 potenciais sujeitas de pesquisa, apenas 8 aceitaram ao convite. Devido aos compromissos pessoais de cada participante, não consegui organizar uma logística de encontro para que as oito participantes pudessem formar de um único GF. Assim obtivemos 3 grupos que se organizou da seguinte maneira:

- a) no primeiro encontro participaram 2 coordenadoras;
- b) no segundo encontro participaram 4 coordenadoras;
- c) no terceiro encontro participaram 2 coordenadoras;

Mesmo diante do número reduzido de participantes em cada grupo focal a qualidade e a dinâmica das discussões²² não foi prejudicada e permitiu a composição de grupos com características comuns, pessoas com níveis de experiência semelhantes; fatores de extrema importância para a formação do conjunto de vozes desta pesquisa.

4.1.1 Roteiro dos temas de discussão

Após obter clara noção a respeito das possíveis coordenadoras participantes da pesquisa, passei a trabalhar na organização dos temas. O roteiro temático foi orientado pelas questões que se apresentam no escopo das problemáticas e objetivos a serem atingidos. Ressalta-se que um guia de temas bem organizado é o que fará a “[...] ligação entre os objetivos de pesquisa e o grupo focal [...]” (KIND, 2004, p. 130).

Neste sentido, apresento a seguir o guia de tema estruturado da seguinte forma: **tema, objetivos do tema e questões mobilizadoras**. Optei por tal estruturação pensando na análise de dados e delineamento das futuras categorizações, e também para desenvolver o processo de coleta de dados com segurança.

Quadro 2 – Guia de tema do grupo focal

Tema	Objetivo do tema	Questões mobilizadoras
Tema 1: Especificidades da CPED e o cotidiano de uma Coordenadora Pedagógica. Como minha pesquisa traz na sua centralidade a FC do CP, optei por iniciar com esta temática por sentir necessidade de compreender o que pensam e a forma como entendem a sua função. Dessa maneira, além de falarem o que compreendem ser específico da função, julguei importante abordar o cotidiano, para assim obter elementos, aproximações ou distanciamento	<ol style="list-style-type: none"> a) Identificar o que a CP da EI de Brusque compreende ser especificidade da função; b) Identificar como a CP organiza sua rotina diária; c) Identificar o que se apresenta enquanto dificuldade a partir do cotidiano da CP; d) Identificar o que se 	<p>Na rede municipal de Brusque, o cargo de Coordenador Pedagógico está instituído há 7 anos, tem-se 35 atribuições definidas.</p> <p>Como elas se configuram no cotidiano da coordenação pedagógica nos Centros de Educação infantil.</p> <p>Falem a respeito daquilo que</p>

²² A dinâmica dos grupos é explicitada com detalhes em item denominado “*Aplicação do Grupo Focal*”.

entre aquilo que compreendem e aquilo que vivenciam no cotidiano. Entendo que perceber como vivenciam o cotidiano é o primeiro passo para iniciar o desvelamento daquilo que seja necessidade formativa.	apresenta subjetivamente enquanto necessidade formativa.	compreendam ser específico do fazer da coordenadora. O que é função da coordenadora e o que não é. Se existem dificuldades, etc.
Tema 2: Coordenação pedagógica da Educação Infantil: O trabalho da CP inserida neste segmento. Levando em consideração que a EI possui uma forma peculiar e específica de organização, compreendida no tempo, espaço, rotinas, currículo e prática pedagógica, pretendi levar o grupo a abordar o que é a atuação de uma CP neste segmento, e qual o papel da CP no CEI a fim de perceber o que/como as CPs da EI de Brusque atuam neste segmento. Entendo que ao abordar esta discussão também terei elementos para a percepção das necessidades formativas.	a) Compreender o que/como a CP percebe a CPED da EI; b) Compreender quais são as práticas de gestão pedagógica da CP da EI; c) Identificar quais os saberes profissionais que as CP da EI julgam que devem ou deveriam dominar.	A atuação na EI, requer um fazer diferenciado. A atuação da CP da EI é mesma que a do Ensino Fundamental?
Tema 3: A CP e a sua formação continuada. Tempo/Espaço de formação/Temáticas são abordadas nas formações da Rede/Temáticas que deveriam ser abordadas/ Formato desejado. A partir dessa temática, identificar o que compreende/pensa/sente a CP sobre FC. Abordar os processos formativos vivenciados na Rede desde o ano de 2010. Perceber se foram/são significativos. Identificar assuntos, temáticas e formatos de formação.	a) Identificar o que pensa a CP a respeito da sua própria FC; b) Identificar o que sentem as CPs frente ao que é proposto na rede municipal de Brusque enquanto FC. c) Compreender o que a CP espera enquanto FC; d) Identificar como a CP da Rede de Brusque viabiliza a sua FC; e) Identificar quais os meios/formas que a CP utiliza para sanar as dificuldades que se apresentam no cotidiano.	

Fonte: Elaborado pela autora.

Visto que a essência do grupo focal consiste em “[...] se apoiar na interação entre seus participantes, para colher dados, a partir de tópicos que são fornecidos pelo pesquisador [...]” (CARLINI-COLTRIM, 1996, p. 286), busquei por meio de um roteiro estruturado criar um ambiente com ênfase sob “[...] a interação dentro do grupo e foco não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam o que pensam [...]” para compreender a realidade de atuação na qual se encontram as coordenadores da rede atualmente, identificando aquilo que se apresenta enquanto necessidade formativa e avançar na proposição de diretrizes para a formação continuada dessas profissionais.

Ressalto a necessidade de o pesquisador ter claro que o roteiro é “[...] uma maneira de organizar e orientar a discussão [...]” (GATTI, 2012, p. 17) e deve ser utilizado de maneira flexível. Nesse sentido, destaco que o item *pergunta mobilizadora*, apresentada no quadro

anterior, foi planejada para ser utilizada somente para impulsionar a ampliação do tema, caso houvesse necessidade.

4.2.2 Caracterização das participantes do Grupo Focal

As participantes dessa pesquisa são CPs, efetivas na rede municipal de Brusque e atuantes na Educação Infantil. Totalizou um número de oito participantes, e dessas quatro são coordenadoras desde o ano de 2010, uma ingressou na Rede em 2011, e três no ano de 2014. Ou seja, algumas atuam no cargo há 7 anos e outras há 3 anos. A faixa etária das participantes varia entre 34 e 52 anos.

Os Centros de Educação Infantil nos quais atuam atendem crianças a partir do sexto mês de vida até 5 anos e 11 meses. Em média o número de crianças por CEI varia entre 100 a 300 crianças. Os CEIs que possuem 300 crianças são atendidos por duas coordenadoras pedagógicas. As coordenadoras participantes são especialistas, mestrandas e mestres em Educação. Exceto duas participantes da pesquisa, a maioria atuava como professora desta e outras Redes de ensino antes de assumirem a coordenação pedagógica.

4.2.3 Aplicação do Grupo Focal

Definidos os critérios, identificado o número de potenciais participantes/sujeitas de pesquisa e organizado o roteiro dos temas, iniciei o processo de estruturação dos grupos focais e primeiramente tratei de identificar um local apropriado para a realização dos mesmos. De acordo com Gatti (2012), o espaço deve propiciar às participantes condições necessárias para a interação grupal, bem como conforto e privacidade para o diálogo. Nessa direção, contatei a Fundação Cultural de Brusque, a qual possui um amplo complexo, com a infraestrutura necessária, localização central e que pode ser utilizado por qualquer pessoa da comunidade, mediante agendamento prévio. A sala que me dispuseram contava com mesa de reunião, cadeiras, ar-condicionado, boa iluminação, quadro branco, estrutura para projetor e mesa de apoio para serviço de copa. Todos os GF foram marcados para iniciar às 18 h, logo após o término do expediente das coordenadoras.

Devido ao fato de conhecer e conviver com as possíveis sujeitas da pesquisa, optei por realizar o primeiro contato para convite via telefone. Julguei que em função de eu fazer parte desse universo não caberia um convite formal, pois “[...] o convite deve ser motivador, de modo que os que aderirem o trabalho estejam sensibilizados tanto o processo, como para o

tema geral a ser tratado [...]” (GATTI, 2012, p. 13). Ainda me reportando a Gatti (2012, p. 13), lembro que a autora alerta sobre os cuidados necessários quando o pesquisador é parte do meio da pesquisa. Para isso, a autora orienta que devemos prever meios e estratégias para que todos participem de modo comprometido e responsável.

Nesse sentido, contatei as potenciais sujeitas/CP, explicitarei a proposta, informei local, data, horário e também que seria servido um café, entendendo que muitas se deslocariam direto de seus CEIs para o encontro. A receptividade ao convite foi muito positiva, confesso que não esperava, e por diversas vezes neste processo de convite ouvi de minhas colegas coordenadoras expressões de incentivo e do quanto se sentiam valorizadas pelo convite para participar da pesquisa. No ato do convite algumas já expuseram a não participação, bem como outras confirmaram sua presença.

Todas as participantes presentes receberam o termo de livre esclarecimento, no qual estavam especificados os compromissos éticos da pesquisa e também da pesquisadora.

Realizados os procedimentos iniciais de explicação da proposta de trabalho, solicitava às CPs presentes para que realizassem uma rodada de relatos a respeito dos sentidos sobre ser coordenadora pedagógica, a fim de aquecer o grupo, para posteriormente inseri-lo nas discussões propostas. Acredito que por se tratar de uma questão leve, a técnica inicial foi bem acolhida em todos grupos, o que possibilitou estabelecer já nos momentos iniciais uma relação dialógica que se configurou terreno fértil para avançar na discussão.

Já na abertura, ao exporem os sentidos sobre ser CP, chama a minha atenção o consenso grupal acerca da importância da profissão. Dessa forma, a passagem para o primeiro tema proposto se deu de maneira muito confortável e ocorreu de forma natural em todos os grupos.

Embora tenha organizado um roteiro estruturado em torno da problemática e dos objetivos, não me preocupei em conduzir a conversa na ordem em que os apresentei. A partir do momento em que identifiquei que a técnica inicial me fornecia elementos à passagem para o primeiro tema, me tranquilizei e deixei a conversa fluir.

Minha preocupação estava em controlar o tempo e o diálogo e verificar se os assuntos estavam sendo contemplados. Ao sentir necessidade de resgatar, retomar ou então enfatizar alguma temática, utilizava como recurso as perguntas norteadoras, especificadas no Quadro 1.

Encontro nas palavras de Gatti que “[...] a condução menos diretiva, parece favorecer a emergência de falas mais densas em relação ao problema, permitindo análises e teorizações mais profícuas [...]” (GATTI, 2012, p. 35).

Em relação ao interesse dos grupos pela proposta, esta foi muito bem acolhida, os temas despertaram as mais variadas sensações nos grupos. Houve momentos em que as pessoas sentiam muito a necessidade de falar e partilhar suas opiniões; em outros momentos as participantes faziam perguntas umas às outras, e, ainda, houve momentos de divergências de ideias. Percebi que alguns temas despertavam mais ou menos o interesse dos grupos. Como foram três grupos distintos, houve temáticas que tomaram maior ou menor proporção de discussão entre os grupos diferentes grupos. Percebi também o grupo focal enquanto espaço de alguns desabafos, natural quando está se lidando com sentimentos, trocas e questões do gênero. Quando ocorriam esses momentos, buscava retomar o grupo. Essas situações evidenciam a figura do moderador²³ que desenvolve o importante papel de observador dos movimentos do grupo. O envolvimento e o engajamento nas discussões fluíram muito bem nos três grupos de trabalho. Habitualmente, o CP é um profissional que o possui hábito de falar e também se expressar. Nesse sentido, em todos os grupos houve ampla participação, não sendo necessário buscar a participação de algum membro.

O procedimento de coleta dos dados se deu a partir da gravação do áudio do grupo, posteriormente transcrito. A análise dos dados foi feita através da organização dos temas em categorias e analisadas à luz de diferentes teóricos e inspirado no método análise de conteúdo, preconizado por Laurence Bardin.

Silva e Assis (2010) discorrendo acerca da proposição de Laurence Bardin, referenciam a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas e recursos realizados por meio do registro presente em textos, áudios, documentos, falas ou vídeos. Segundo Silva e Assis (2010), a análise de conteúdo trata-se de uma possibilidade variada de instrumentos para se analisar dados, tanto de pesquisas qualitativas quanto de pesquisas quantitativas.

Dessa maneira, levando em consideração Silva e Assis (2010) optei por essa ferramenta a fim de propiciar maior fidedignidade quanto aos dados coletados. Determinada a haurir o material empírico, percorri três fases de execução descritas em Silva e Assis (2010, p. 3):

- a) pré-análise: é a fase de organização, tem por objetivo operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais e os dados de maneira a conduzir a um esquema preciso de desenvolvimento da pesquisa. Retomam-se as hipóteses, problemas e objetivos da pesquisa, reformulando-o frente ao material coletado e na elaboração de indicadores que orientem a interpretação final;

²³ Fui a moderadora dos três grupos focais da pesquisa.

- b) exploração do material: consiste em operações de codificação, enumeração, organização do material em função de regras previamente formuladas;
- c) tratamento dos resultados: inferência e interpretação se caracterizando na interpretação que liga os resultados obtidos ao escopo teórico e permite as considerações finais da pesquisa.

O projeto dessa pesquisa foi devidamente submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) em seu registro identificador CAAE 65582517.0.0000.5564. Nos apêndices da pesquisa constam o Termo de Ciência e concordância da instituição e também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

5 ANÁLISE DE DADOS

Sem sombra de dúvida, a análise dos dados é um momento delicado, no qual o pesquisador precisa desenvolver e lançar mão de estratégias para elucidar o problema e atingir os objetivos da pesquisa. Da mesma forma que definir um caminho metodológico seguro é algo complexo, realizar a escolha do método e ferramentas de interpretação dos dados coletados é igualmente desafiador. Assim, retomo o problema de pesquisa: A partir da atuação dos coordenadores pedagógicos da Educação Infantil da rede municipal de Brusque, o que se apresenta enquanto demandas formativas para a sua formação continuada?

Ao ouvir as CPs por meio da técnica do GF tive em mente compreender, por meio de suas palavras, expressões e comportamentos aquilo que se apresenta enquanto demanda formativa. E, nesse sentido, retomo os objetivos da pesquisa para apresentar os dados empíricos:

- d) diagnosticar as demandas formativas dos coordenadores pedagógicos da Educação Infantil de Brusque;
- e) identificar o papel do CP na Gestão Escolar da Educação Infantil;
- f) traçar diretrizes para a formação continuada dos CPs atuantes na Educação Infantil da rede municipal de Brusque.

Como realizei três grupos focais tive a oportunidade de perceber os movimentos e o desenvolvimento da proposta metodológica em três momentos distintos, isso possibilitou maior clareza em relação à constituição das categorias. Após realizada transcrição, edições, leitura e releitura atenta dos materiais, criei um método de identificação para iniciar o processo de tratamento dos dados. Essa sistematização me permitiu aproximar as falas das pesquisadas, agrupá-las e assim criar um *corpus* de pesquisa expresso nas seguintes categorias:

- a) A coordenadora pedagógica e o seu cotidiano;
- b) desafios da atuação na coordenação pedagógica;
- c) a Gestão da Educação Infantil e a CP;
- d) perspectivas e projeções sobre a formação continuada da CP.

Gatti (2012) recomenda que a análise de dados advindos de um grupo focal deve ocorrer das opiniões surgidas do contexto do grupo, ou seja, para a autora, a análise requer o cuidado para que “[...] nem os indivíduos, nem o grupo como um todo se constituam unidade de análise separável [...]” (GATTI, 2012, p. 49). Cabe, assim, ao pesquisador esforçar-se

analiticamente para buscar o equilíbrio, sem enfatizar a análise nos indivíduos, nem generalizar o pensamento do grupo.

Partindo dessa premissa, ao fazer uso das falas utilizadas no corpo do texto, optei por não atribuir as falas à coordenadora X ou à coordenadora Y, pois minha intencionalidade foi destacar o teor do conteúdo. Eventualmente, a fala de alguma CP será destacada na sua individualidade para ressaltar algum ponto importante.

Conforme já explicitado na metodologia da pesquisa, trabalhei com três GFs, e os denominei G1, G2 e G3, quando houver necessidade destacarei determinado GF, a fim de explorar melhor a sua particularidade. Para preservar o anonimato das respondentes optei por utilizar nomes fictícios nomeando-as com nomes de flores. No mais, esta análise está estruturada de maneira que os três grupos focais dialoguem e confluem em todos os momentos.

5.1 A COORDENADORA PEDAGÓGICA E O SEU COTIDIANO

O cotidiano do CP é amplamente discutido em literaturas educacionais referentes à coordenação pedagógica. Na densa pesquisa realizada por Placco, Almeida e Souza (2011), o dia a dia do CP é apontado como um grande desafio, cercado por problemas que o distanciam daquilo que é a centralidade da sua profissão. Quando me refiro ao que seja centro da atuação da CP, reporto-me ao tópico *Especificidades da Coordenação Pedagógica*, já abordado nos fundamentos deste estudo.

Optei por iniciar a discussão dos dados a partir do cotidiano das CPs por compreender que esta sujeita de pesquisa (Coordenadora Pedagógica), está inserida em um contexto (seu CEI), histórico (tempo, espaço, função), político (município de Brusque) e social (Educação Infantil) e isso a determina e é determinante para o entendimento do fenômeno: coordenação pedagógica – formação continuada – Educação Infantil.

André (2004, p. 10) ressalta que muito além do local, no qual pesquisas em Educação ancoram-se para coleta de dados, o cotidiano trata-se de uma categoria teórica na qual é possível conhecer e reconhecer especificidades educacionais, primordiais, inclusive para a proposição de políticas públicas dessa área. Nesse sentido, parto do entendimento de que analisar a compreensão das coordenadoras acerca de suas funções cotidianas é elemento essencial para a compreensão dos objetivos desta pesquisa.

Faço uso das palavras de Placco (2004, p. 47) de que refletir sobre esse cotidiano, questioná-lo e equacioná-lo, podem ser importantes elementos de análise para identificar o

que se apresenta enquanto demanda formativa ao CP. Dessa forma, a partir dos dados apresentados realizei dois recortes cotidianos: compreensões sobre as funções da coordenação pedagógica e os dilemas e desafios de atuação da coordenadora pedagógica.

Figura 1 – Cena do filme *Diário de uma paixão* (*The Notebook*)



Fonte: Banco de imagens da internet. Plataforma virtual Google imagens.

Em determinado encontro do GECOPI, grupo de estudos, já mencionado no decorrer do trabalho, uma das participantes²⁴ realizou uma intrigante analogia sobre a complexidade das funções de uma CP. A partir da análise da ilustração acima: duas pessoas (CP e o Grupo de trabalho), um barco (a escola), o mar (caminho a ser trilhado) e as ações das pessoas nesse barco (um está remando e outro não) levantou o seguinte questionamento: Quem é o CP nesta imagem?

Inspirada nessa reflexão, retomei e redimensionei essa analogia para ilustrar o cotidiano da coordenação pedagógica, a partir dos dados empíricos coletados. As compreensões sobre as funções da coordenação pedagógica foram abordadas com ênfase nos três grupos focais realizados. Impulsionadas por uma provocação inicial a respeito do cotidiano na CPED dos Centros de Educação Infantil, as participantes expressaram as suas representações sobre aquilo que julgam ser as suas atribuições.

Retomando a revisão de literatura deste estudo, é possível perceber que as funções do CP ocupam privilegiado espaço nas investigações da área, ou então apresentam-se como o fio condutor para a compreensão do ser/fazer desse profissional. Os pesquisadores Lima (2016), Geovani (2013), Gouveia (2012) e Garcia (2008), que trazem a formação do CP na

²⁴ Coordenadora Pedagógica Graciela Nunes Duarte. Uma das coordenadoras fundadoras do GECOP.

centralidade de suas pesquisas, apontam as funções como uma importante categoria de análise para entender os fenômenos advindos da coordenação pedagógica.

Os estudos de Christov (2004), Almeida (2004), Placco (2004), Placco e Almeida (2003), Christov (2004) e Placco e Silva (2004) contribuíram para compreensão e análise dos dados aqui apresentados. Recorro a essas autoras que corroboram com o entendimento de que realização das funções do CP é determinada pela compreensão que o mesmo possui a respeito dela. E, ao mesmo tempo, é também fortemente marcada pela compreensão dos sujeitos que estão ao entorno desse coordenador. Nesse sentido indago: Por que uma pessoa rema e a outra não?

O papel dos professores em uma escola é compreendido pelo fato de os mesmos possuírem os remos nas mãos. Sobretudo quando precedido pelo entendimento, derivado do senso comum, de que a escola é o lugar de trabalho dos professores. Embora a legislação discorra entre seus artigos 61 a 67 sobre os profissionais da Educação, ainda impera no interior das escolas o entendimento de que os professores remam o barco e aqueles que não remam talvez não desempenhem função tão importante assim.

Ao analisar tal premissa, cabe a necessidade de pontuar que o coletivo da escola tem fins e objetivos a serem atingidos em relação à educação das crianças. Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) ressaltam que o papel dos profissionais da Educação é, conjuntamente, criar as condições necessárias para que o barco seja conduzido rumo à aprendizagem. Logo, os que remam e os que não remam desempenham funções essenciais. Distintas, mas essenciais.

As funções das CPs de Brusque, descritas no Estatuto do Magistério Municipal, são mencionadas pelas participantes já nos momentos iniciais do GF. As mesmas discutem a respeito das funções e mencionam o rol de atribuições descritas, exemplificam ações cotidianas, apontam queixas e compartilham anseios. Evidencio a compreensão das coordenadoras a respeito da importância do papel da CP no âmbito dos Centros de Educação Infantil.

Entretanto, as falas iniciais, ao mesmo tempo que apontam para o entendimento sobre a importância da função, são acompanhadas pela ausência da convicção de que estão no caminho certo. Nesse sentido, as participantes detalham eventos que ocorrem no dia a dia e apontam algumas questões muitas vezes encobertas pelo cotidiano:

“É um desafio a cada dia, porque... cada dia que tu chega na escola são vários acontecimentos ali, que tu tem de um jeito ou de outro, tu tem que... junto com a direção...tu tem que tentar organizar”;

“Eu estou um pouco frustrada, mas, acho que ainda vou ficar melhor. Então...acho que nos falta tempo para o prioritário. E o que é o prioritário? É ir na sala. O planejamento a gente consegue acompanhar. As sequências didáticas os planos de aula, consegue chamar elas, consegue dar um feedback e dar contribuições...acontece que o trabalho em sala de aula, falta tempo pra gente acompanhar. Não sei se é porque a minha escola é muito grande, realmente tem que ter um tempo. Ou se a função exige tantas coisas que a gente não consegue tirar tempo para isso. Mas eu chego na escola todos os dias dizendo, hoje eu vou pra sala, hoje eu vou pra sala, hoje eu vou pra sala. E a questão do controle da H.A²⁵? E o preenchimento das tabelas que ainda está na responsabilidade dos Coordenadores Pedagógicos?”

“A gente tem que dar esse suporte para os professores, tem que estar junto com as crianças, tá vendo o que tá acontecendo, tá ajudando.”

Eu lembro que quando eu iniciei lá no CEI X eu tinha uma frustração porque eu chegava e não tinha aquela rotina de sala de aula né? Chegava e não sabia o que eu ia ter que enfrentar ... Eu sabia lá... que eu tinha que pesquisar o que eu ia usar para trabalhar com elas, mas o resto do dia eu nunca sabia o que ia acontecer. E as coisas vão acontecendo, e eu acho que a gente tem que tá preparada. A gente tem que ter serenidade para lidar com aqueles problemas né? Enfim eu acho que por isso que é complicado também... a gente nunca sabe o que vai acontecer ou que não vai acontecer... eu não sei vocês... mas eu tinha dificuldade de lidar com isso no começo.

Por meio das palavras de Placco (2004), percebo que as coordenadoras participantes são afetadas por um cotidiano desordenado. Metaforicamente, Christov (2004) também aborda a inconstância do trabalho do CP em artigo denominado “*A garota interrompida: metáfora a ser enfrentada*”. Para a autora, as constantes interrupções que uma CP sofre diariamente na realização de suas funções a levam a “[...] acreditar que são impotentes e nada podem fazer contra um sistema que desvaloriza cotidiana e pertinazmente a sua função essencial [...]” (CHRISTOV, 2004, p. 63). A premissa de Christov (2004) é perfeitamente compatível com o sentimento expresso nas falas das coordenadoras.

O cotidiano do coordenador pedagógico é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenéticas [...]. Nesse contexto, suas intencionalidades e seus propósitos são frustrados e suas circunstâncias o fazem responder à situação do momento, “apagando incêndios” em vez de construir e reconstruir o cotidiano, com vistas a construção coletiva do projeto político pedagógico da escola. (PLACCO, 2004, p. 47).

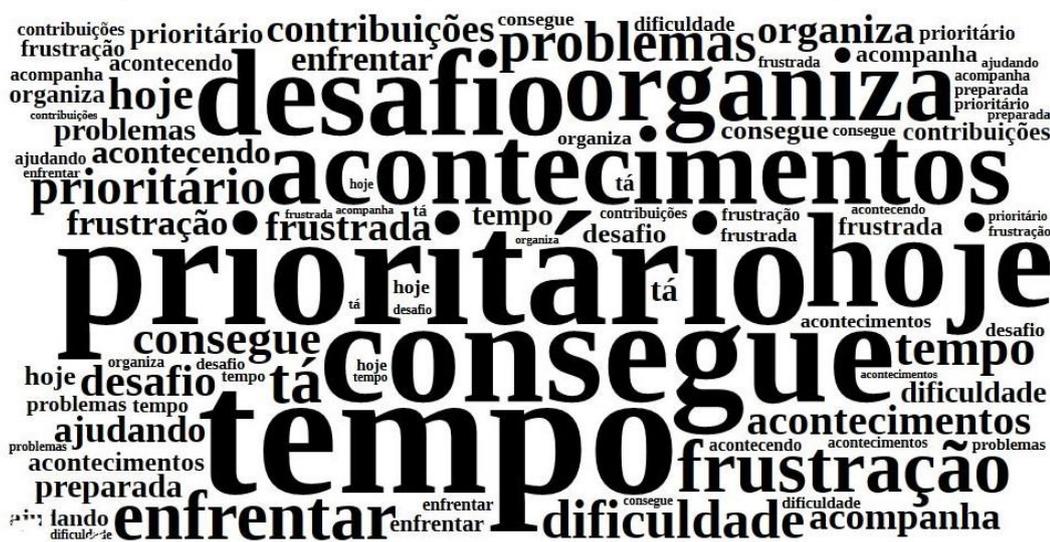
²⁵ Refere-se ao 1/3 de hora-atividade dos professores. Na Rede Municipal de Brusque, o CP é responsável pela gestão, organização dos horários e acompanhamento. A partir desse controle realizado por meio de dados tabelados, apontado pela CP, a SEME tem condições de gerir contratação de professores, remanejamentos e estratégias necessárias para a oferta da H.A.

Percebo que consumidas por um dia a dia conturbado, as coordenadoras possuem dificuldade de identificar o que é a essência da sua função e dedicar-se a ela. Dessa maneira, voltando à analogia inicial, as coordenadoras sentem-se inseguras quanto ao seu papel na condução do barco sem os remos nas mãos.

A expressão “função essencial” utilizada por Christov (2004) reportou-me novamente à metáfora do barco, fazendo-me refletir sobre qual seja a função essencial daquele que não possui os remos em mãos. Embora em nenhum momento tenha percebido as coordenadoras submeterem a importância da sua função ao crivo das dúvidas, chamam a minha atenção duas questões: a evidente angústia diante da rotina indefinida, e a preocupação em estabelecer o que seja a prioridade da função.

Nesse sentido, a representação gráfica²⁶ que apresento a seguir é a compilação das palavras-chave evidenciadas nos discursos das coordenadoras participantes. É possível perceber que as inquietações quanto à realização das funções perpassam pela indefinição de uma rotina diária e pelo entendimento de que as mesmas utilizam boa parte do seu tempo lidando com os acontecimentos inesperados do CEI.

Figura 2 – Sintetização das palavras-chave das falas sobre função do CP



Fonte: Elaborado pela autora.

²⁶ Por meio da submissão de palavras-chave em um programa de computador, lança-se as palavras-chave dos discursos e este realizará uma representação gráfica com as mesmas. As palavras que se destacam em tamanho maior é porque foram as mais utilizadas no discurso. Disponível em: <<http://www.tagxedo.com/app.html>> Acesso em: 26 maio 2017.

Percebo que há por parte das coordenadoras o entendimento de que uma vez no cargo de CP é preciso fazer um trabalho diferenciado; entretanto, a rotina diária não contribui para isso e as consomem de incertezas. As palavras-chave das falas, representadas na nuvem demonstram ansiedade, angústia e incerteza em relação a sua rotina de trabalho. Percebo que as coordenadoras participantes enfrentam dificuldades em organizar o seu cotidiano. Neste sentido as palavras realçadas pela nuvem me remetem a Placco (2004), quando a autora realiza uma comparação entre o trabalho da CP e o do bombeiro.

A autora aponta que a vivência da CP no cotidiano na escola assemelha-se a de um bombeiro apagando incêndios. Para Placco (2004), o dia a dia conturbado dos CPs é um dos fatores que causam grande desgaste profissional e os impedem de avançar em direção à mudança. No entanto, tanto Placco (2004) na metáfora do bombeiro quanto Christov (2004) na metáfora da garota interrompida ressaltam que o CP somente conseguirá superar as dificuldades advindas da sua rotina conturbada quando compreender de fato qual é o seu papel na escola, quais são as suas reais funções na escola, ou seja, aquele que está sem os remos nas mãos tem papel essencial na condução do barco até o seu ponto de chegada.

Nesse sentido chamo a atenção quando, ao abordar as funções do CP, o GF trouxe um elemento importante a ser analisado:

“Eu percebo... e o que a gente sempre percebeu, é o não conhecimento das nossas funções. Muitas vezes por nós mesmos né? E hoje pelas pessoas com quem a gente convive. Até pela secretaria de Educação.”

“Hoje nós sabemos que temos tantas e tantas funções... e a gente hoje tem sim que discutir com os nossos pares e também na escola pra eles entenderem que as vezes a nossa situação não é... então assim ó ... é a falta de conhecimento de muitas de nós. Porque nós não somos uma ... não é o eu, ou a Rosa ou a Orquídea... mas são as 40 e poucas coordenadoras... E nem todas sabem que funções elas desempenham.”

“Mas uma coisa é ter a clareza da função e outra coisa é efetivar a função. Que quando cai na parte prática que é a efetivação, a teoria fica em segundo plano. Por isso que eu acho importante começar mesmo da gestão escolar essa clareza, pra que depois se tente efetivar o trabalho, porque daí... o diretor, o professor, a merendeira também vão começar compreender que a função do professor é uma... a do coordenador é outra... a do diretor outra e assim por diante.”

Ao olhar atentamente para as falas acima, percebo no cerne das discussões a existência de um conflito. Ao mesmo tempo em que o não conhecimento das funções é apontado como fator impeditivo à realização das mesmas, também é levantado o fator de que ter clareza das funções não é o suficiente para o CP efetivá-las no cotidiano. Dessa forma, a partir das considerações das participantes levanto algumas hipóteses:

- a) a CP da rede municipal de Brusque não consegue desenvolver suas funções por desconhecer as mesmas;
- b) a CP conhece as funções, tem clareza das mesmas, no entanto não tem condições para efetivá-las porque os demais profissionais da escola (professores, diretores) o requisitam e desviam seu foco de trabalho;
- c) a CP integra o coletivo das coordenadores da Rede Municipal; nesse sentido todas deveriam ter encaminhamentos/orientações comuns em relação às funções.

As assertivas acima evidenciam um conflito de identidade por parte do CP. A fim de compreender tal conflito, recorro a Placco, Souza e Almeida (2012, p. 762) e suas contribuições acerca da construção da identidade profissional do CP para explicar os condicionantes da efetivação ou não da função.

Referenciando os estudos de identidade do autor francês Claude Dubar, as autoras explicam que a identidade se trata de um processo “[...] 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). As diferentes demandas, expectativas, que a CP recebe podem ou não se tornarem pertencas e influenciar na constituição da identidade profissional da coordenadora pedagógica.

É possível perceber que o cotidiano conturbado, o sistema de ensino, as formas da organização e gestão dos CEIs; as ações desenvolvidas, constituem-se em atos de pertença, determinando as imagens, representações e ações das CPs. Dessa forma, as participantes revelam que as CP da rede municipal de Brusque têm se constituído CP no turbilhão natural de seus CEIs, sem a devida clareza das suas funções, ou, quando as tem, sem as condições necessárias para efetivá-las. E um dos fatores é porque os demais profissionais da escola concebem o CP como um auxiliar “faz-tudo”. E ainda revelam que o coletivo dos coordenadores pedagógicos não é trabalhado e assim cada CP trabalha como julga correto.

Monteiro et al. (2012, p. 16) defendem que para o CP compreender a natureza do seu trabalho é necessário muito mais que a leitura da sua lista de atribuições. Para as autoras, é de suma importância que o mesmo esteja inserido em um processo de constante formação para que assim tenha condições de fazer os enfrentamentos necessários para o desempenho da função.

Entre as participantes há um consenso sobre o conceito da função, ou seja, há por parte das coordenadoras o entendimento de que em sua prática deverão coordenar, acompanhar,

assessorar, apoiar e avaliar atividades pedagógicas no interior das escolas; no entanto, a forma como esses processos se apresentam no dia a dia revela algumas contradições sobre o que sejam processos de acompanhar, assessorar, apoiar e avaliar na função da CP.

Apresento a seguir de maneira sintetizada ações que as participantes revelam ser as suas ações no cotidiano das suas funções:

- a) passar pelas salas, levantar as necessidades do dia;
- b) trocar informações com os professores;
- c) realizar intervenções;
- d) dar ideias;
- e) sentar-se na H.A. com as professoras;
- f) preenchimento de relatório;
- g) substituição de professores, quando necessário;
- h) atendimento ao pais;
- i) observação das crianças no parque, no lanche, salas;
- j) acompanhamento do planejamento;
- k) levantar problemas;
- l) averiguar o que está certo ou errado;
- m) formação de professores;
- n) trazer cursos e capacitação aos professores.

É possível perceber que as coordenadoras vão organizando o seu trabalho intuitivamente. Os métodos que utilizam, as rotinas, os mecanismos e procedimentos não são claros e conotam assim, que a CP da rede municipal de Brusque tem desempenhado o seu papel na condução do barco da melhor maneira que pode. Tal fato pode ser observado por meio das falas seguintes:

“Estamos ali levantando os tapetes e averiguando o que está dando certo e o que não está dando certo. Mas não são todas que conhecem as nossas funções enquanto coordenadora. Essa pra mim é uma dificuldade muito grande. Somente ler e somente dar pra nós não vai fazer efeito nenhum, as vezes nem refletir vai fazer efeito.”

“O que eu gosto, de fazer, é procurar textos, para sanar aquela dificuldade que eu encontrei e estudar com elas, e refletir e mudar comportamentos.”

“Eu estive até pensando sobre isso... como trabalhar mais perto. Eu percebo que é importante.”

“Sempre que posso, acompanho o lanche das crianças. É um momento sério, que podemos estar atentas ao que ocorre.”

As participantes apresentam muitas preocupações em relação à reunião pedagógica. Percebo que organizar este momento não é algo tranquilo a CP. Questões como conteúdo, organização da pauta formativa, conflitos de grupo e a divisão do tempo pedagógico para tratativa de assuntos burocráticos são questões levantadas pelas participantes. As palavras “*cursos e capacitações*” surgem nas falas para referenciar eventos que a CP promove para a formação continuada dos professores. A CP e o seu papel na construção de um projeto de escola não foi assunto abordado pelo grupo. Surgem na discussão questões referentes à elaboração do documento, quando indicam que o CP tem por responsabilidade conduzir a reformulação do documento, e, ao fazer isso, a CP assume algumas tarefas como: redigir o documento, atualizar dados e emitir o questionário para identificação das famílias.

Esta referência ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) levou-me a perceber que o não entendimento sobre a essência do PPP, o papel da CP na construção de um projeto de escola e o não conhecimento dos mecanismos necessários para desenvolver o processo de construção e elaboração do documento é uma realidade em meio às coordenadoras pedagógicas.

Intensificado pela incompreensão daquilo que seja específico à coordenação pedagógica, percebo que as demandas cotidianas da CP assumem caráter de função e as desviam daquilo que realmente seja a essência da sua função.

Ele (o CP) faz parte do corpo docente e sua função principal vai se dividir entre a formação de professores e a articulação do projeto político pedagógico. Terá de reconhecer que sua função precípua é a de formador e articulador para não deixar engolir pelas demandas do cotidiano. (MONTEIRO et al., 2012, p. 28).

Observo que o compromisso com a formação continuada dos professores, enquanto função da CP, não é ponto de destaque das falas. Ao abordarem suas rotinas diárias, é possível perceber em expressões como “*trocas com as professoras*”, “*sentar com as professoras na hora-atividade*”, e “*dar ideias*” um indicativo de momentos entre professor e coordenador. No entanto, não há menção de processos de formação continuada. A palavra *intervenção*, surge referenciando contextos em que a CP precisa intervir diretamente sobre alguma ação que esteja ocorrendo. Não se trata de intervenções sistemáticas ou planejadas.

Compreendo que a formação continuada das professoras não é a única função da CP no âmbito escolar, no entanto, a pesquisa de Placco, Souza e Almeida (2011) aponta que

Estados e Municípios têm provido este profissional em seus quadros também com o objetivo de fazer da escola espaço da FC dos professores:

As atribuições desses profissionais, definidas pelas legislações estaduais e/ou municipais, são muitas, 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. (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 761).

Para as autoras, mesmo que em maior ou menor número as legislações estaduais e municipais têm atribuído a função formadora ao CP. Na rede municipal de Brusque tal questão aparece redigida da seguinte maneira na Lei 146/2009:

- a) ministrar curso, palestra ou aula de aperfeiçoamento e atualização do corpo docente, realizando-as em serviço, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento qualitativo dos profissionais. Assegurar a regularidade da vida escolar do aluno;
- b) articular, facilitar, mediar e motivar o processo de autodesenvolvimento da equipe docente, através das ações que promovam evolução positiva no desempenho pedagógico, nas relações de trabalho e nas atitudes frente às suas funções;
- c) pesquisar os avanços do conhecimento científico, artístico, filosófico e tecnológico, bem como organizar grupos de estudo, orientando atividades interdisciplinares, de modo a promover formação contínua dos educadores (professores e/ou funcionários);
- d) estimular o aperfeiçoamento e a atualização do corpo docente, incentivando a participação em cursos de formação, grupos de estudo, reuniões, palestras, simpósios, seminários e fórum, a fim de contribuir para o crescimento pessoal e profissional;
- e) implantação, desenvolvimento e aperfeiçoamento de atividades em sua área de atuação. Participar de grupos de trabalho ou reuniões com outras secretarias, outras entidades públicas e/ou particulares, realizando estudos, emitindo pareceres ou fazendo exposições sobre situações e problemas identificados, oferecendo sugestões, revisando e discutindo trabalhos técnico-científicos, para fins de formulação de diretrizes, planos e programas de trabalho afetos ao município.

Ao abordar a formação de professores no diálogo torna-se evidente que, embora ainda não percebam o caráter formador no cerne das suas funções, há intenções de organizar um trabalho que privilegie a FC das professoras no âmbito dos CEIs. E este fato ocorre principalmente quando a CP está mais experiente, ou em busca da sua FC:

“Eu tenho um marco: antes de fazer pós de Coordenação Pedagógica na Federal e depois de fazer a pós de coordenação pedagógica pela Federal. Antes realmente gente... entrava e me

sentia uma bombeira, que eu tinha que apagar fogo, fazer isso, fazer aquilo e chegava o final da tarde eu estava cansada. Depois que eu fiz coordenação pedagógica, que a gente teve aquelas áreas, aqueles estudos, eu verifiquei que a minha função principal na escola é a formação dos Professores.”

“Muitas vezes que eu vou lá na sala de planejamento sento com elas... não faço como tu fazes Margarida, aí eu chego e pergunto: O que você precisa? Precisam de alguma ajuda? Estás precisando que eu pesquise alguma coisa? Não faço como tu fazes. Mas eu percebo muito isso que elas querem isso. Sabe?”

“Eu vou começar a desenvolver um trabalho de formação. É importante, eu lembro que a Azaléia fazia né? Era muito bom, semanalmente com o grupo de professores e uma vez ao mês com o grupo monitoras. Precisa.”

Na dinâmica da conversa percebi nitidamente o sentimento de culpa das participantes quando percebem que determinada CP está um pouco além no processo de organização pedagógica. Parece-me que as mesmas atribuem a si próprias a responsabilidade por não lidarem com as dificuldades ou a inabilidade na organização dos diferentes processos pedagógicos. Entretanto, mesmo diante de ações mais avançadas, chama a minha atenção a ausência de relatos quanto à existência de:

- a) horário/momentos e organização da formação continuada das professoras;
- b) formas de organização e/ou rotinas de acompanhamento da prática docente.

A Coordenadora Pedagógica, na excelência das suas funções, propicia as condições necessárias para que os remadores consigam de maneira tranquila e segura atracar a embarcação ao próximo porto. No entanto, para conduzir a embarcação sem os remos nas mãos, é necessário a CP desenvolver-se em aspectos específicos da coordenação pedagógica. Para isto, em caráter de urgência, recorro novamente às palavras de Placco (2004, p. 47) de que refletir, questionar equacionar e enfrentar os desafios do cotidiano é imprescindível para uma atuação de qualidade na coordenação pedagógica.

5.2 DESAFIOS DA ATUAÇÃO NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Após discussão sobre as representações que a CP possui acerca da sua função, os desafios impostos à sua atuação tornam-se ponto de análise para refletir a respeito daquilo que as falas apontaram como dificuldades. Serão tratados neste tópico a gestão escolar nas figuras do diretor e da coordenadora pedagógica e as rotinas e práticas da coordenadora pedagógica.

De maneira geral, a literatura aponta a figura dos diretores escolares, coordenares pedagógicos, orientadores educacionais e supervisores como o grupo de trabalho que compõe

a gestão escolar. Conforme, Libâneo, Oliveira e Toschi (2009), a gestão constitui o conjunto das “[...] condições e dos meios utilizados para assegurar o bom funcionamento da instituição escolar de modo que se alcance os objetivos educacionais em ações específicas de planejar, organizar, dirigir, coordenar, articular [...]” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 293). Conforme a Resolução 01/2016/COMED que fixa as normas para Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino do Município de Brusque:

Art. 15 – A Gestão das instituições de Educação Infantil é de responsabilidade de profissionais que exercem os cargos de direção, coordenação pedagógica licenciado em nível superior, preferencialmente em educação infantil ou gestão escolar.

A equipe gestora foi assunto abordado com muita ênfase pelas participantes. Principalmente questões referentes à organização do trabalho da equipe gestora:

“Porque se o diretor não trabalhar junto contigo pra que você tenha suporte pra você fazer o seu trabalho isso pode virar um conflito. Porque se o diretor tem conhecimento de que a sua função (CP) é a dele, ou ele não tem claro que a função dele é a administrativa e não a pedagógica, isso começa a gerar um conflito até no grupo. Porque o professor em si ele não sabe se ele deve recorrer ao coordenador ou ao diretor, ou quando ele deve fazer isso e que situação”.

“É porque quando ele não tem conhecimento nem do administrativo e nem do pedagógico então nós temos uma primeira fase que vai dar uma turbulência no geral da escola. Porque ele é o líder maior hierarquicamente, e eticamente, e profissionalmente. E nós... temos que engolir algumas ações mesmo que estejam erradas. E aí só acaba atrapalhando... porque os professores quando querem alguma coisa que não está muito dentro do pedagógico, mas eles querem que aconteça vão a direção e vice-versa, e se o coordenador e o diretor não tiver a visão...assim... porque eles são o pai a mãe da escola, precisam estar juntos. Então se isso lá em cima não está arrumado, vai dar trabalho sim, e é o ponto crucial da problemática dentro da escola.

Eu vejo uma gestão democrática... então tu vais pedir opinião dela (diretora) tu vai... Eu pelo menos assim tenho feito... como eu tenho menos experiência que ela, eu tenho esse meu lado de ouvir mais, pensar e depois agir... Eu não sou impulsiva.

A CP, na amplitude das suas ações, precisa lidar cotidianamente com questões que envolvem a organização do trabalho pedagógico. Todos os dias necessita organizar horários, lidar com faltas de professores, administrar substituições, acompanhar o planejamento, as crianças, o andamento das aulas, e dar o suporte pedagógico para o trabalho dos professores. Não só isso, mas inclusive isso, são fatores que lhe constitui uma líder, aquela que aponta direções.

Percebo que o fato da CP da rede municipal de Brusque ser uma agente da gestão escolar, fazer parte do quadro permanente da escola, dominar mecanismos de funcionamento

e organização escolar, e o diretor ser aquele profissional que chega à escola por meio de indicação política, em muitas situações sem experiência em gestão escolar, são fatores que estabelecem o conflito.

Este momento do diálogo não é tranquilo, é marcado pela forte convicção de que o trabalho da CP poderia se concretizar com maior qualidade se o diretor escolar o apoiasse e compreendesse o papel da coordenação pedagógica. Remeto-me novamente ao diálogo exposto acima para ressaltar um apontamento de que a falta de entendimento do diretor quanto as especificidades da CPED, afeta diretamente as relações interpessoais da CP com os demais integrantes do CEI. E, segundo a participante, o conflito pode ser organizado se trabalhassem a função da equipe gestora, ou seja, o seu próprio papel enquanto CP o papel do diretor e o papel de ambos na gestão dos Centros de Educação Infantil.

Claramente percebo que a necessidade expressa em o diretor compreender as funções do CP está atrelada ao entendimento de que no âmbito escolar existe trabalho do diretor e trabalho da coordenadora. Para a CP falta ao diretor entendimento sobre o limite das suas ações. Libâneo, Oliveira, Toschi (2009) explicam que, numa concepção de gestão democrática, todos os profissionais da escola precisam estar aptos a participar da sua gestão. No entanto, explicitam que há uma necessária divisão de funções, para a organização dos processos, ou seja, algumas pessoas precisam assumir atribuições específicas de direção e coordenação. O que não significa, na visão dos autores, uma divisão estanque dos processos:

O diretor e o coordenador pedagógico assumem o papel de coordenadores de ações voltadas para os objetivos coletivamente estabelecidos. [...], esses dois profissionais recebem a delegação de coordenar o trabalho coletivo assegurando as condições de sua realização e, especialmente, as do ambiente formativo, para desenvolvimento pessoal e profissional. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 350).

Em sua pesquisa, Macedo (2014) revelou as dificuldades de os coordenadores afinarem-se com a equipe gestora; a autora aponta que em diversas situações o diretor entende que o papel do CP é o de um assistente de direção, pois, segundo a autora, para os pesquisados daquela realidade há uma falta de clareza sobre do que seria de fato o papel de um diretor e de um CP. E este fator faz com que os conflitos se tornem ainda mais acirrados.

Lima (2016), em sua pesquisa, a exemplo de Macedo (2014) também já apresentado na revisão de literatura desta pesquisa, traz a relação diretor-coordenador para compreender quão tais relações influenciam no desenvolvimento do CP. Em seu estudo, a autora aponta um comparativo entre ações de CPED que possuem o apoio da direção escolar, e ações em que ainda coordenação e direção estão em processo de constituição de uma equipe gestora. É

evidente o sucesso do trabalho quando diretor e coordenador possuem uma linha de trabalho coletiva.

Paro (2015) aponta que a concepção que dicotomiza o trabalho do diretor (administrativo) e do CP (pedagógico) é tradicionalmente estabelecida no âmbito escolar:

“Como se o administrativo e o pedagógico não pudessem coexistir numa mesma atividade, encobrando assim o caráter necessariamente administrativo de toda prática pedagógica e desconsiderando as potencialidades pedagógicas da prática administrativa quando se refere especificamente à educação. (PARO, 2015, p. 23-24).

Ainda recorrendo a Paro (2015), entendo que “[...] a dicotomia que às vezes se estabelece entre administrativo e pedagógico, como se o primeiro pudesse estar em concorrência com o segundo, como quando se diz que o pedagógico deve preceder, em importância, ao administrativo [...]” (PARO, 2015, p. 24), trata-se de um grande equívoco que carece de ser encarado enquanto necessidade formativa para que as coordenadoras possam caminhar com tranquilidade e segurança na gestão escolar.

As rotinas e as práticas para a organização dos processos pedagógicos se configuram igualmente desafios para atuação do CP. Já abordadas no início deste capítulo como possível fator impeditivo da efetivação das funções do CP, retomo a questão das rotinas cotidianas nas CPED:

Chego na creche, pego meu caderno, dou meu bom dia e passo nas salas e verifico as necessidades (agenda, saídas antecipadas, atendimento a pais). Vou a minha sala, organizo, faço relatório.

Eu vejo que na coordenação a gente tem que dar suporte para os professores, que tem de estar junto com as crianças, tá vendo o que tá acontecendo, o que tu pode tá ajudando. Eu faço isso. Então tem dias que do início da manhã ao final da tarde passos dando o suporte.

Eu chego na escola todos os dias dizendo vou acompanhar os almoços, vou acompanhar os lanches. Porque é nesses momentos que a gente precisa muitas vezes fazer intervenções. Ele pode colocar no papel o planejamento dele, mas e lá na sala de aula está acontecendo? Como estão ocorrendo os momentos de refeição? O tratamento do aluno tá sendo de acordo? Tá sendo um tratamento cordial, as professoras entendem que é com uma criança que se está lidando?

Segundo pesquisa realizada por Placco, Almeida e Souza (2011), o trabalho do CP é altamente afetado pela falta de uma rotina estruturada. Por meio das falas acima percebo que a rotina diária das coordenadoras também ocorre de forma inconstante, desprovidas de uma estruturação tão necessária para que o trabalho aconteça. Chama a atenção a ausência de elementos que definam ou expliquem como os coordenadores organizam suas rotinas de:

- a) orientação e suporte ao planejamento dos professores;
- b) acompanhamento e orientação da prática pedagógica;
- c) organizações burocráticas inerentes ao pedagógico.

As coordenadoras apresentaram elementos que ajudam a perceber que os dias na CPED são extenuantes, porém sem produtividade. E tal fator, segundo as participantes, desenvolve um sentimento de frustração. Placco (2004) defende que o planejamento e uma rotina estruturante são instrumentos importantes para o êxito do trabalho do CP. Porém, até a organização de sua rotina somente é possível se o CP tiver claras as especificidades e as prioridades da sua função. Ainda recorrendo a Placco (2004), é necessário que a CP estabeleça espaços e crie momentos de atuação. Para isso, a autora apresenta quatro elementos que podem orientar a CP a organizar e estruturar sua rotina: importância, rotina, urgência e pausa, assim conceituadas (PLACCO, 2004, p. 48-49):

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

A partir dos conceitos abordados por Placco (2004, p. 50), junto à análise das falas apresentadas entendo ser necessário propor à CP espaços formativos que possibilitem compreender que lugar os processos pedagógicos presentes e ausentes em suas falas têm ocupado em seu cotidiano.

Urge que o (a) coordenador (a) pedagógico – educacional aprenda a transformar muitas URGÊNCIAS em ROTINAS – prevendo comportamentos e ações necessárias, com pessoas responsáveis por elas, para responder por eventuais situações que, embora aparentemente inesperadas, não o são, no contexto da escola, que conhece, sobejamente, situações de incidentes ou acidentes com crianças, faltas

de equipamento, de recursos, de profissionais e outras eventualidades. (PLACCO, 2004, p. 51).

Dessa maneira, corroborando com a autora entendo que seja urgente a necessidade da CP trazer para o seu cotidiano espaços (rotinas) para que mobilizem os elementos (importância, rotina, urgência e pausa) transformando em processos reais acompanhamento, orientação, avaliação e a formação dos professores.

5.3 A GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao analisar as falas referentes à gestão pedagógica no segmento da Educação Infantil, evidenciei a preocupação das participantes com elementos, que em suas percepções são fundamentais à CP que atua na pequena infância:

- a) concepções de criança;
- b) concepção de infância;
- c) concepção de escola de EI;
- d) concepções do brincar, tempo, espaço e rotina na EI;
- e) prática pedagógica dos professores da EI.

Lembrando que a ação do CP “visa ao melhor planejamento possível das atividades escolares” (PLACCO, 2004, p. 48), gerir os processos pedagógicos nos CEIs estaria na centralidade do trabalho da CP inserido na Educação Infantil.

Retomando Orsolon (2003), a gestão pedagógica requer um saber fazer. Nesse sentido, de maneira consensual as coordenadoras participantes apontam que a Gestão Pedagógica da Educação Infantil requer da CP conhecimento de questões inerentes à infância.

Percebo que palavras como cuidado, atenção, proteção e acompanhamento conotam que o CP pedagógico se sente corresponsável pelas crianças. No entanto, sentir-se responsável pelas crianças não significa se sentir responsável pelos processos pedagógicos dos CEIs.

Prefaciando Craidy e Kaercher (2001), Sônia Kramer aponta que sem deixar as dimensões científicas que o trabalho com as crianças requer, há necessidade de se voltar o para o cotidiano da Educação Infantil e atentar para aqueles que estão mergulhados nas práticas diárias, ou seja, um dos maiores desafios à CP da EI é ainda contribuir para o rompimento de práticas cristalizadas no tempo e que não atendem às necessidades educacionais das crianças.

Aqui reside o grande impasse apontado pelas coordenadoras participantes. A CP, por ser uma profissional que possui uma visão do todo (gestão, currículo, prática pedagógica, rotina, espaço, etc.) concentra-se em desenvolver ações que garantam que o trabalho com as crianças seja realizado com qualidade. Quando a palavra qualidade, surge em meio as falas, tento identificar a que e o que as participantes da pesquisa atribuem qualidade e destaco as percepções que obtive denominando-as anseios da coordenadora pedagógica da EI:

- a) anseio por práticas pedagógicas que privilegiem as crianças;
- b) anseio por propostas pedagógicas que sejam significativas às crianças;
- c) anseio pela qualidade de tempo e das rotinas das crianças no CEI;
- d) anseio por uma professora de EI mais afetiva;
- e) anseio em relação à formação do professor da EI;
- f) anseio de como lidar com as diferentes concepções das professoras sobre: criança, infância e escola de educação infantil;

Quando denominei os itens acima por anseios da CP quis assinalar que, segundo as participantes, o trabalho na CPED exige da CP um olhar atento ao processo educativo. Percebo que a expressão “olhar atento” é recorrente nas falas das participantes, levando-me a compreender que, embora a CP sinta-se extremamente preocupado com essas questões, possui dificuldade em desenvolver processos pedagógicos dentro dos CEIs para sanar tais anseios.

A formação das professoras da Educação Infantil foi amplamente discutida. O compromisso pessoal de cada professora em buscar por leituras, instrumentos, estratégias também foi alvo de indagações. Todavia, a formação em serviço dessa professora em ações realizadas na escola e pela CP não foi mencionada em nenhum momento.

Outro ponto que chama minha atenção é o mal-estar em relação ao uso indevido da H.A. por parte das professoras; no entanto, não foi ponto de destaque nos diálogos o papel do próprio CP frente a H.A.

Fazendo minhas as palavras de Kramer (2008, p. 99), percebo que ora enfatizando o compromisso social e profissional com as crianças e ora lidando com os obstáculos decorrentes do cotidiano dos Centros de Educação Infantil, a CP realiza um trabalho intuitivo, tateando as ações. Muito possivelmente tal forma de trabalho não resulta nas transformações necessárias para a qualidade dos processos pedagógicos nos CEIs. Para ilustrar esta questão destaco a fala de uma das participantes:

Então assim... fazer esse professor perceber que essa criança não vai vir a ser... mas que ela é... É um desafio... a minha dificuldade mesmo é nessas culturas, nessas formações, nesse ser humano que cada um vem de um país, cada um vem de uma região, cada um vem de um estado, cada um tem um conceito de criança, um conceito de infância né? Então assim... Eu sempre dou um jeito de organizar e eu adoro juntar berçário²⁷ I com berçário II, Berçário II com o Infantil I, por que as crianças precisam desse momento. Porque eles são só rotina. Só rotina. Eu sempre digo, hoje vai ser um dia péssimo professora, mas para as crianças vai ser ótimo. Eu sempre digo, hoje vai ser um dia estressante para nós adultos... mas pra eles vai ser maravilhoso... então assim ó... muda a rotina, muda a mesa, muda o lugar, junta turma... vai ser um estresse... hoje... vai tá todo mundo morto no final da tarde...mas as crianças vão estar bem.

Apesar dos esforços da CP para propor um melhor atendimento às crianças, ela não consegue desencadear processos nos quais os anseios já mencionados neste tópico possam ser abordados, discutidos e tratados coletivamente e junto ao grupo de trabalho.

Quando a CP denuncia que a escola de Educação Infantil se resume a rotinas de alimentação, cuidados e higienização, percebo que se trata de uma inquietação geral. Nas entrelinhas da conversa é possível identificar que a CP da Educação Infantil apresenta dificuldade em lidar com as necessidades e dificuldades das professoras, levando-me a considerar que à CP faltam meios, subsídios teóricos e metodológicos para a orientação do trabalho pedagógico junto aos professores da Educação Infantil.

5.4 PERSPECTIVAS E PROJEÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DA COORDENADORA PEDAGÓGICA

Considerando que a centralidade desta pesquisa está em compreender as demandas formativas da CP atuante na EI; perspectivas e projeções traduzem as representações sobre os interesses e necessidades dessa CP permitem a identificação de importantes elementos para o delineamento das diretrizes para a formação continuada da CP.

Nesta etapa da pesquisa, a partir dos processos de formação continuada no qual as participantes já estão inseridas desde o ano de 2010, pretendo analisar aquilo que se apresenta enquanto necessidades e interesses para a CP.

Retomando a pesquisa das professoras Placco, Souza e Almeida (2011), a formação continuada do CP brasileiro é um desafio a ser enfrentado, e pelo fato de a oferta de FC não apresentar quantitativos significativos e as experiências existentes possuírem sérios

²⁷ No município de Brusque a nomenclatura dos grupos da Educação Infantil são: Berçário I, Berçário II, Infantil I, Infantil II, Infantil III e Pré.

problemas, recorro às pesquisas apresentadas na revisão de literatura deste estudo para corroborar com a interpretação dos dados obtidos na realidade da CPED de Brusque.

Ao longo deste capítulo utilizarei a expressão ações formativas para referenciar a Lei Municipal 146/2009, que dos artigos 9º ao 12 explicita o compromisso do Sistema de Ensino frente à formação continuada dos servidores do magistério municipal. Desta forma, ao fazer uso da expressão ações formativas reitero que, em cumprimento à Lei 146/2009, as CPs da Rede Municipal tiveram acesso a ações de formação como: palestras, cursos, reuniões, capacitações e participação em eventos. No entanto, tais momentos diferenciam-se dos processos formativos objetivados por esta pesquisa.

Conforme relatei no tópico Brusque e a Educação, a história da coordenação pedagógica neste município é marcada por três momentos distintos e retomá-los é importante para a compreensão de como e em que condições essas profissionais foram se constituindo coordenadoras pedagógicas. Assim, sinteticamente retomo os momentos:

- a) primeiro: implementação do cargo, formações pontuais, participação em eventos educacionais;
- b) segundo: estabelecimento dos encontros mensais (e o uso destes para estudos e palestras), palestras, cursos, participação em eventos educacionais;
- c) terceiro: mudanças no contexto político municipal, período marcado pela ausência de ações formativas. Término da periodicidade das reuniões e as participações em eventos educacionais. Permanecem encontros estritamente para repasse de recados.

Corroborando com Placco, Souza e Almeida (2012), entendo que seja urgente e indispensável o investimento na formação continuada daquelas e daqueles que exercem a CPED por acreditar que:

O coordenador pedagógico tem papel fundamental na gestão dos processos escolares, sobretudo na formação de professores, e 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; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 758).

As participantes da pesquisa evidenciam lacunas na forma como o Sistema Municipal esboça ou tenta esboçar a formação continuada de seus coordenadores, principalmente porque ao longo dos anos não ter sido criada uma estrutura na qual a coordenadora encontrasse apoio e suporte necessários para o desenvolvimento de seu trabalho.

As falas conotam que a formação continuada da CP não tem sido prioridade por parte do Sistema. E, diante disso, este assunto foi abordado com bastante ênfase; assim, destaco aqui os pontos que se sobressaíram e serão abordados neste capítulo:

- a) suporte da Secretaria da Educação para a CP;
- b) críticas ao modelo de formação vigente;
- c) referência de outras redes de ensino na FC dos seus coordenadores;
- d) tempo espaço de formação continuada;
- e) interesses e necessidades formativas.

Inicialmente, relatam as coordenadoras a respeito da falta de referência, em nível de secretaria da Educação. As coordenadoras entendem que se houvesse alguém na SEME a quem a CP pudesse se reportar sentir-se-iam mais seguras na realização do seu trabalho:

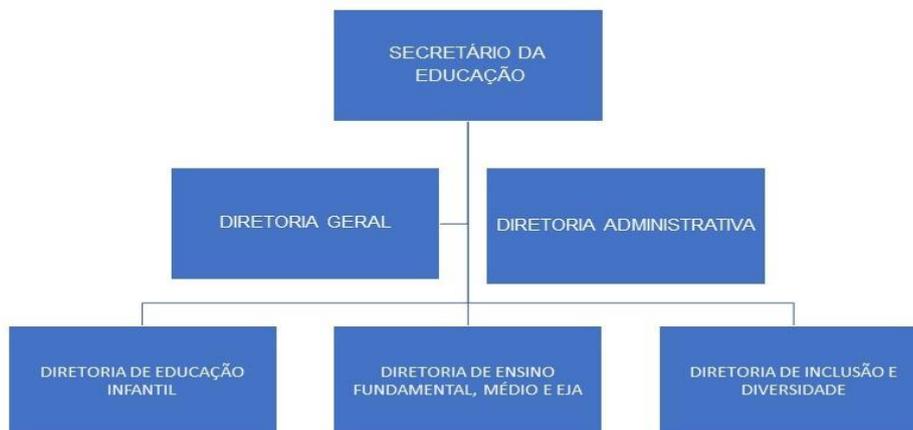
“Uma outra dificuldade que eu vejo, é a falta de apoio da Secretaria de Educação.”

“Sim...o apoio poderia ser um suporte fixo na Secretaria da Educação para que, quando aquela coordenadora precisasse, tirar dúvidas, de teoria, de prática, de formação, de qualquer área do seu trabalho pra dinamizar... então teria aquele profissional focado ali.”

“Mas um apoio que tivesse um olhar crítico para a escola, conhecesse o chão da Coordenação Pedagógica. Quantas vezes, nós recorremos umas às outras? Quantas vezes tivemos problemas e nos bastávamos? Mas talvez não fosse suficiente... A gente se deu conta, mas não tinha para onde correr. Mas imagina que legal você ter na SEME, alguém pedagógico lá... sentar conversar... alguém que te puxa e te ajuda?”

Num primeiro momento, destacar a necessidade de alguém responsável em nível de sistema pela CPED pode estar conotando a urgência do CP em ser assistido e acompanhado em seu trabalho. Por outro lado, tal necessidade também me parece muito pertinente quando me reporto a Gouveia (2012), que destaca o importante papel do órgão mantenedor (Secretaria de Educação) ao investigar uma experiência exitosa em CPED. Ao trazer uma abordagem de rede colaborativa, tal autora defende que as “[...] secretarias precisam constituir equipe de formadores que se responsabilizem pela formação dos coordenadores [...]” (GOUVEIA, 2012, p. 85), para que assim, sucessivamente, estes possam, em seus ambientes de trabalho, também desenvolver processos de formação.

De fato, ao analisar o ponto de vista das participantes, percebo que a maneira como a rede municipal de Brusque estrutura a Secretaria de Educação, não há espaço para se pensar especificamente a CPED. Dessa forma, realizo uma breve apresentação da estrutura da Secretaria da Educação:

Figura 3 – Organograma sintetizado da SEME/Brusque

Fonte: Elaborado pela autora.

Cada diretoria possui um quadro de servidores que é composto por uma diretora de segmento e o número de coordenadores que sentir necessidade, geralmente cada diretoria possui quatro pessoas atuando. As diretorias de segmento têm por responsabilidade a gestão pedagógico-administrativa dos seus segmentos e a isto inclui-se também a responsabilidade pela proposição, organização, viabilização, fomento e planejamento da formação continuada dos profissionais dos diferentes segmentos. Ou seja, na forma como está estruturada, a FC não tem espaço privilegiado. Acontece, mas não é uma prioridade e se expressa em ações pontuais.

A queixa das participantes em relação à falta de apoio da SEME é pertinente quando Placco e Almeida (2003) ressaltam a importância de ações integradas e coesas por parte das secretarias da Educação na proposição da formação continuada do CP.

Conforme já relatado, as reuniões mensais de coordenadores são o único espaço permanente voltado para a formação do CP de Brusque, pois de acordo com a Lei 146/2009:

Art. 13 Independentemente dos programas de formação, a Secretaria de Educação realizará reuniões de estudo e discussão de assuntos educacionais, bem como para divulgação e análise de leis e de outras normas legais, visando facilitar o seu cumprimento e execução.

Também já foi mencionado que tais reuniões ocorrem conjuntamente entre as coordenadoras da Educação Infantil e as coordenadoras do Ensino Fundamental. E nos relatos das participantes é perceptível o desconforto por tal ação. Segundo as coordenadoras, as pautas de trabalho sempre conduzidas pelas direções de cada segmento ou pela diretoria geral apresentavam três problemas:

- a) não abordavam as especificidades da CEPD;

- b) não abordavam as especificidades da Educação Infantil;
- c) os assuntos da pauta não são vencidos com qualidade de discussão.

Ao abordarem ao que seria específico da CEPD e importante a ser tratado nos encontros dos coordenadores, as participantes explicitaram:

- a) orientação sobre a organização das reuniões pedagógicas;
- b) orientação e mediação dos conflitos que se dão no interior das instituições;
- c) acompanhamento do trabalho do CP e devolutivas dos pontos a serem aprimorados;
- d) orientação sobre como desenvolver processos pedagógicos para implementar junto o grupo de professoras: processos de acompanhamento da prática pedagógica e realizar as intervenções necessárias.

Ao se referirem a respeito das especificidades da EI as coordenadoras explicam que se as reuniões fossem somente para as CPs da educação infantil não se “perderia tempo²⁸” com assuntos que não dizem respeito à Educação Infantil, e destacam os assuntos que poderiam ser abordados:

- a) orientações a respeito da rotina na Educação Infantil (“soninho, alimentação, brincar, espaços”);
- b) orientações sobre a elaboração do plano de ensino (“assunto sofrível para nós”);
- c) orientação sobre o planejamento (“projeto, tema gerador, currículo, linguagem”);
- d) auxílio com a organização da hora atividade;
- e) indicação de bibliografia específica da CPED.

O trabalho da CP é afetado pela falta desse apoio que as coordenadoras participantes relatam, e isso evidencia-se em determinado momento em que as participantes dialogam sobre como estão se organizando para a reunião pedagógica que se aproxima:

Eu vou mais pela internet, e na proposta né, e sempre que a gente tá lá eu procuro que elas fiquem com a proposta... e... eu vou muito pela internet. Que nem agora, eu também tô passando por essa dificuldade, eu queria trabalhar na reunião pedagógica com elas a avaliação, mas eu queria assim ó... que elas entendessem o real sentido da avaliação.

²⁸ As expressões entre aspas são as expressões realizadas pelas coordenadoras participantes.

Eu to estudando, Juçara Hoffmann, estou estudando o livro, já estou na segunda vez lendo, porque eu tenho que ter na ponta da língua. Então eu leio e busco em livros, revistas e trabalho na reunião.

Eu pesquisava, pesquisava... alguns textos assim que eu achava trabalhava a partir dele... agora não, agora não. Agora eu tô na questão das teorias do texto, porque eu não sei nada, eu sempre digo pra todo mundo eu não sei nada, mas Paulo Freire me disse isso, Wallon me disse isso, Piaget me disse aquilo, então assim ó... eu tô estudando.

Observo que o esforço para realizar um trabalho é evidente, no entanto percebo a ausência do entendimento sobre noções para a organização, recursos e modos para desenvolver um processo pedagógico. Não fica claro na fala das participantes de onde estão partindo para realizar o trabalho sobre avaliação, ou o que os professores necessitam que seja discutido a respeito da temática. Nem quais serão as suas ações de coordenação para além da reunião pedagógica.

De maneira geral, as coordenadoras sinalizam que buscam por aportes teóricos e metodológico de forma solitária, intuitiva e, principalmente, sem apoio. Nesse sentido, destaco as falas de duas participantes para ilustrar uma questão importante:

Era para ter uma equipe de coordenadores na secretaria da educação que nos dessem apoio no que nós tivéssemos dificuldade, né? Eu me lembro que uma vez que eu fui pedir apoio e não me deram... e eu pensei: mas ela não é a coordenadora? Ela tinha que me dar apoio, se ela não me der apoio, quem é que vai me dar apoio? Lembram, uma vez eu comentei com vocês. Eu acho que nós temos.... Que nós precisaríamos muito, é ter alguém na secretaria da educação, que seja coordenador, então assim ó, eu tenho que fazer uma avaliação, uma reunião, com quem que eu vou falar na educação? Quem é que tá lá que é pedagogo? Quem é que tá lá com a cabeça pedagógica? Ninguém! Só tem pessoas com a cabeça técnica! E daí se a gente não tem um amigo, alguém que nos diga: olha vai por este caminho, a gente se perde.

Eu não vou à Secretaria pra pedir nada... Sabe por quê? O que aconteceu às vezes na Secretaria de Educação... é que muitas coordenadoras principiantes que ainda estavam entrando na função de coordenador quando foram buscar Secretaria de Educação foram criticados e muitos dos casos não citaram seu nome, mas se citou-se a ação errada em público, em reunião de coordenadores. Então o coordenador.. ele ficava sem saber para onde ir...porque ele se ele ia na SEME para secretaria de educação lhe dar o suporte... não se tinha...se ele ia para o diretor... o diretor e tomava as rédeas não sei se orientado ou se pessoal para não deixar seu coordenador trabalhar. Então o coordenador muitas vezes que sentiu preso a situações. Ele gostaria de fazer o melhor, mas ele não teve essa fonte.

Ao refletir sobre as questões levantadas pelas coordenadoras entendo que, se a CPED tem valor inestimável, por ser nela, a partir das ações da CP aquele que organiza, orienta, coordena e acompanha os processos pedagógicos em prol do objetivo maior – aprendizagem e desenvolvimento das crianças; a qualidade desses processos é altamente comprometida quando esta CP não domina o como fazer acontecer tais processos.

Nesse sentido, destaco a abordagem realizada pelas coordenadoras participantes, em torno da necessidade da CP manter-se estudando, lendo e apropriando-se teoricamente durante sua vida profissional. Tais abordagens conotam que a CP precisa de embasamento teórico, primeiro para desenvolver-se profissionalmente, e segundo, porque a sua função, nas palavras de Libâneo (2009), o CP é um intelectual que irá, a partir de sua ação gestora, desencadear processos de transformação em suas realidades educacionais. As coordenadoras reconhecem as suas dificuldades e a complexidade que as envolve e fazem menção ao tempo em que as ações formativas eram mais regulares e usava-se o espaço da reunião de coordenadores para tal fim:

“Eu gostava das primeiras formações da gestão PT. Não da segunda conturbada²⁹, mas da primeira, por eles terem feito concurso, por eles acharem importante a função do coordenador pedagógico, eles estavam investindo no profissional, né, depois na segunda gestão já ficou essa coisa meia quebrada, mas eu acho que o que a gente precisa, não é encontros, nem semanais, nem mensais, mas é sentar e perceber a função de cada um...repassar de recados? O que eles fazem hoje é eles repassarem e somente isso, quanto mais estudo né?”

Na verdade, são muito poucas formações... aproveitei bastante assim...no tempo da Petúnia e da Rosa. Eu lembro bastante das palavras da Petúnia. Mas acho que é muito pouca as formações para o CP. Eu acho que a gente deveria ter muito mais encontros. Desde que eu tô, eu iniciei em 2014, mas mesmo assim muito pouco... eu vou dizer pra vocês eu aproveitava e levava bastante coisa para as minhas professoras, deveria ter muito mais encontros, muito mais, pelo menos uma vez por semana.

O grupo é consensual quanto a necessidade de a formação continuada ser específica sobre CPED. Compreendem a CPED como espaço de aprendizagem para as CPs, tal como Canário (2006) compreende a sala de aula espaço de aprendizagem dos professores. Apontam que as formações deveriam acontecer com maior periodicidade e sugerem inclusive encontros semanais para estudos, dentro de suas cargas horárias de trabalho.

Ainda observo na fala das participantes uma indicação (traduzida em forma de anseio) a respeito daquilo que deveria ser especificidade formativa da CPED e no horizonte, surpreendentemente dão indícios sobre entendimento acerca do papel da FC para desenvolvimento das profissionais da CPED:

Nós precisamos conversar mais sobre como é ser coordenador. Ninguém diz como é. Eu tenho várias responsabilidades...eu sei disso, mas por exemplo... Eu gostaria de saber como eu faço

²⁹ A segunda gestão conturbada a que se refere a CP participante, trata-se de janeiro de 2013 a maio de 2013. Período marcado pelo enfraquecimento político da base aliada do governo, que afetou o ritmo dos trabalhos em todas as secretarias municipais. E que em maio de 2015 culmina na saída do Prefeito.

para aquele professor, ser mais afetivo com a criança? Se ele não quiser ser ele não é e ponto. E eu não sei lidar com isso, me deixa angustiada.

Sim Violeta... Então assim ó... Eu acho que nós deveríamos ter formações sobre gestão pedagógica, sobre como falar no grande grupo, como não ofender um ao outro, como trazer temas pertinentes, sabe? Ser intelectual, nos tornarmos pessoas intelectuais na CPED, mas por outro lado, lá na escola a nossa intelectualidade se paralisa... Só lá no mundo da escola resolvendo problemas, o CP não avança, fica estacionado, não avança.

Olha meninas... esse nosso momento agora... é um momento tão rico é o que eu estou ouvindo aqui, o que nós estamos fazendo aqui isso vai ser tão rico para mim também depois do lá na escola. Essa fala da Azaléia de ver a questão de lidar com o outro, essa... esse questionamento da Violeta de dizer que ainda não sabe como na escola dela fazer os professores entender a importância da afetividade com as crianças... quando a Petúnia fala que a internet né? Que as vezes que os livros também são fontes... Mas tem tantas coisas... têm a própria experiência do outro um outro coordenador pode ser o meu livro aberto para que eu possa lê-lo dentro das minhas ações na escola...e tem uma palestra... uma formação... a minha própria experiência me faz mais madura e mais segura para que eu possa trabalhar melhor. Não é um caminho só. São várias coisas.

É perceptível que as coordenadoras trazem em suas falas ensejos daquilo que esperam enquanto FC. Embora os termos que utilizam sejam ações formativas “reunião e formação”, suas falas remetem anseios para processos formativos. Nesse sentido, as participantes apontam diversos exemplos de outras redes municipais de Educação que trabalham com os seus coordenadores de forma diferenciada. Destaco neste momento a síntese dos pontos que as coordenadoras julgam importantes nestas redes:

- a) suporte de apoio na Secretaria da Educação;
- b) grupo de estudo de Coordenadores;
- c) regularidade nos encontros;
- d) assuntos sobre coordenação pedagógica.

Tais apontamentos demonstram que os CPs, mesmo não inseridos em um processo de formação continuada significativo, esperam, desejam, sentem necessidade e atribuem valor a FC para o seu desenvolvimento profissional. Por fim, dois últimos destaques: primeiro, as coordenadoras apontam que a formação continuada delas deve balizar o trabalho que desenvolvem junto as professoras nos contextos dos centros de educação infantil. Há uma preocupação em “se aproveitar” as formações de CP para trabalhar com as professoras nos CEIs. Ou seja, as coordenadoras pontuam que as formações que vivenciam, precisam ajudá-las a trabalhar com seus grupos docentes. O segundo destaque trata-se de crítica que as participantes fazem em relação ao “bitolamento” que uma atuação isolada, solitária e sem o

suporte de uma formação continuada causa a CP. Evidencio nesta questão uma forte crítica ao processo de formação continuada ao qual estão inseridas.

6 TECENDO AMARRAS E DELINEANDO AS DIRETRIZES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DA COORDENADORA PEDAGÓGICA

Tecer as amarras significa, em um primeiro momento, discutir os resultados da pesquisa e, na sequência, apresentar as diretrizes para a proposição da formação continuada das CPs inseridas na Educação Infantil da rede municipal de Brusque. Entendendo que o

coordenador pedagógico tem papel fundamental na gestão dos processos escolares, sobretudo na formação de professores, e 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; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 758).

Busquei identificar, por meio do cotidiano, a compreensão das mesmas em relação à função que exercem para partir disso levantar as dificuldades e necessidades formativa dessas profissionais. Nessa perspectiva, é possível perceber que, embora haja um consenso sobre a importância da função que exercem nos contextos dos CEIs, há uma dificuldade em realizar o trabalho pedagógico com qualidade.

A rotina desafiadora, num primeiro momento, é apontada pelas participantes como um dos fatores prejudiciais, e percebo que “[...] esse profissional ainda toma para si (voluntária ou involuntariamente) muitas atribuições que não são de sua exclusiva responsabilidade [...]” (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 766).

As coordenadoras participantes trazem em seus discursos fortes indícios de que as suas rotinas diárias são constituídas por ações que não fazem parte das funções de um CP. Há por parte delas o entendimento de que o CP é aquele profissional que viabiliza os diferentes processos pedagógicos dentro da escola. No entanto, a não clareza sobre as especificidades da coordenação pedagógica as confunde, ocasionando a “[...] falta de compreensão sobre limites de sua atuação, considerando-se os eixos articulação, formação e transformação [...]” (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 766).

Diante dessas perspectivas, partilho do entendimento de Vasconcelos de que:

O supervisor deve ter uma sólida formação em termos de uma concepção de educação e de seus fundamentos epistemológicos e pedagógicos, aliada a um conhecimento dos conceitos fundamentais de cada área do saber, bem como uma cultura geral que lhe permite ter uma visão de totalidade da prática educativa. (VASCONCELOS, 2009, p. 115).

Nesta mesma direção, Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) afirmam que coordenar significa assumir diante do grupo a responsabilidade de pôr a escola funcionamento. Para os

autores “o processo de organização escolar dispõe de funções [...] as quais se definem ações e operações necessárias ao funcionamento institucional [...]” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 342).

Aliado à questão da falta de clareza a respeito da função, também se estabelece dificuldade quanto à organização da rotina do trabalho pedagógico. Percebo que o trabalho das CP da rede municipal de Brusque ocorre de maneira intuitiva. Quanto a isso, reporto-me a Almeida (2003, p. 44), que esclarece que o ensino, enquanto atividade que move os objetivos da escola e dos seus profissionais, deve ser realizado com planejamento e intencionalidades.

Nesse sentido chamo a atenção para a necessidade de a CP possuir intencionalidade em suas ações. Principalmente quando ela é a responsável pela organização dos processos pedagógicos escolares. Almeida (2004) enfatiza que “[...] para elaborar sua proposta de trabalho não pode ficar somente à mercê das emergências que aparecem, terá de selecionar alternativas ligadas ao que deseja atingir, ao como pretende atingir e ao quanto atingiu” (ALMEIDA, 2004, p. 44).

Ainda sobre os desafios de atuação, é perceptível quanto a relação diretora-coordenadora influencia na atuação das CPs. Ao reconhecer a diretora e a CP como lideranças indissociáveis na gestão dos CEIs, é necessário que ambas compreendam seus papéis na equipe gestora e caminhem juntas para atingir os objetivos do CEI.

No entanto, o que se apresenta são relações veladas de poder e fragmentação do trabalho. Dessa forma, a partir da análise dos dados da pesquisa é possível perceber que a fragilidade evidenciada no trabalho pedagógico pode ser atribuída, ou então potencializada pela inexistência de uma gestão participativa entre CP e diretora.

As funções da CP e da diretora podem até se diferenciar pelo fato de o processo organizacional exigir ações mais específicas, porém, em nenhum momento devem ser compreendidas como esferas separadas ou distintas. É necessário entender que as divisões de trabalho acentuam as relações de poder entre diretora e CP, mas o caminho para combater é o fortalecimento da equipe gestora a partir da assimilação de que o trabalho de coordenação e direção da escola, “[...] além de suas funções do processo organizacional, é um imperativo social e pedagógico [...]”, que “[...] implica intencionalidade, definição de um rumo educativo, tomada de posição ante objetivos escolares sociais e políticos, em uma sociedade concreta [...]” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 331).

Em relação à gestão da Educação Infantil, as CPs referem-se à necessidade de a CP possuir conhecimentos específicos sobre a infância e de seu papel mobilizador frente ao grupo de professores. Os anseios em relação ao trabalho das professoras conotam que mesmo de

maneira intuitiva a CP compreende que sua ação coordenadora pode desencadear processos de mudança. No entanto, presumo que ainda não lhes é claro como são desenvolvidos tais processos. Neste momento da pesquisa, ao abordar especificamente a gestão da EI, ficou muito clara a necessidade da CP desenvolver a sua função formativa, pois é a partir da função formadora que terá condições de promover um processo de formação dos professores e efetivamente se tornar corresponsável pelo desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

A incompreensão em relação ao seu papel formador indica a necessidade de se contemplar com urgência estas questões na sua FC, ou seja, a CP precisa compreender como as professoras se desenvolvem profissionalmente, e precisa atuar de maneira que desenvolva processos de formação e transformação dessas professoras. Assim, as coordenadoras pedagógicas:

[...] devem estar conscientes da tarefa de formação de um ser humano crítico e cuja prática seja transformadora; saber que devem auxiliar os professores na identificação do seu processo de consciência quanto à realidade social, à prática das escolas e quanto a si mesmos, sem perder de vista a identificação e a aprendizagem dos mecanismos que lhes possibilitem superar, responsável e criticamente [...] Será seu papel, portanto, questionar-se continuamente sobre o próprio desempenho, sua própria ação formadora, sua própria sincronicidade e sobre as relações sociais/interpessoais que estabelece consigo mesmo e com os demais educadores da escola. (PLACCO, 2004, p. 56-57).

Atentando para as palavras da autora, defendo a ideia de que a CP somente terá condições de mobilizar tais processos de formação e transformação junto ao corpo docente do seus CEIs se ela própria (CP) também estiver inserida em um processo de formação. Nesse sentido, as participantes explicitam em diversos momentos da pesquisa que até o presente momento a proposta de FC, na qual estão inseridas as CPs de Brusque, não supre as suas necessidades profissionais para a realização de um trabalho de qualidade. Assim, suas dificuldades não são tratadas, discutidas ou resolvidas. A partir da pesquisa foi possível apontar as dificuldades mais latentes dessas coordenadoras:

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

Como é possível perceber, a coordenação pedagógica exige dessas profissionais saberes específicos, e a exemplo da pesquisa de Lima (2016) tal compreensão se dará somente a partir da proposição de espaço/tempo para a aquisição destes saberes. Neste sentido, a autora destaca que:

A literatura e a legislação atual confirmam o papel formativo como sendo a principal atribuição do coordenador. A organização da escola e os programas de formação reafirmam que os conhecimentos necessários à sua atuação são de natureza pedagógica, didática, científica, de relações humanas, de mediação de conflitos, de legislação. Entretanto, a identidade formativa do coordenador pedagógico parece ser mais uma idealização do que realidade concreta. (LIMA, 2016, p. 129).

É visível que a função formadora da CP não é elemento de destaque na fala das coordenadoras participantes. E tal constatação me faz compreender que o CP não tem condições para desenvolver a FC dos professores, quando ele próprio tem muitas questões em aberto em relação às suas próprias funções.

Em relação ao tempo/espaço, periodicidade, assunto/relevância, acompanhamento do trabalho, apoio e suporte as coordenadoras participantes entendem que são elementos totalmente desconsiderados nas propostas vigentes até o presente momento. Tais percepções me remetem à concepção de formação permanente preconizada por Imbernón (2009) já abordada nos fundamentos dessa pesquisa, como um caminho seguro para a proposição de uma formação continuada conforme a indagação de Placco, Souza e Almeida (2012):

Não seriam desejáveis projetos de formação mais abrangentes, que nascessem do contexto de trabalho dos coordenadores pedagógicos e considerassem suas demandas e necessidades, dando significado à função e aos eixos que a articulam, diferenciando-os da docência, da direção e de outras funções e nos quais estivesse clara a concepção de formação como processo que promove o desenvolvimento do profissional e sua constituição identitária? (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 769).

A indagação das autoras me faz refletir que se inserido em uma proposta de FC permanente a CP passaria a dispor de importantes elementos para o seu desenvolvimento profissional, pois, a exemplo da constatação da pesquisa de Garcia (2008), os sentidos da FC da CP somente podem ser apreendidos quando confrontados com o cotidiano dos CEIs. Isso me leva a crer que a FC se trata de um vetor para que a CP da Educação Infantil de Brusque possa:

- a) legitimar a função da CP;
- b) organizar a sua rotina diária de forma venha desempenhar funções com qualidade;
- c) apropriar-se dos conhecimentos relacionados à coordenação pedagógica;

- d) entender os mecanismos para o desenvolvimento dos diferentes processos pedagógicos;
- e) compreender seu papel na gestão escolar;
- f) compreender o papel do diretor na gestão escolar;
- g) compreender o papel de ambos frente a gestão escolar;
- h) compreender as dimensões das suas funções formadoras;
- i) acessar literatura específica à sua área.

Placco, Souza e Almeida (2012) ressaltam que o desenvolvimento das dimensões articuladoras, formadoras e transformadoras inerentes a CPED, não se dá na formação inicial docente, “visto que o objeto de ação do coordenador pedagógico é diferente daquele do professor, a formação para a docência não garante o desenvolvimento de habilidades e competências para o exercício da coordenação pedagógica” (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 768).

A formação a partir dos contextos de trabalho é compreendida como processos formativos que se dão a partir das demandas do cotidiano profissional. Canário (2006) salienta que a escola pode ser definida como o lugar no qual os professores aprendem sobre o essencial: a sua profissão. Perceber a escola por mais este viés é legitimá-la enquanto espaço formador e propício para o movimento ação-reflexão-ação, tendo a sala de aula como o ponto de partida e o ponto de chegada da formação em serviço.

Embora a sala de aula não seja os lócus principal das CPs, a observação de Canário (2006) faz todo sentido quando defende que as práticas formativas voltadas para a CPED devem evidenciar a escola e todas as problemáticas que dela surgem. Segundo Canário (2006), “organizar a formação ‘centrada na escola’, não significa transferir para o território físico do estabelecimento de ensino as sintéticas e independente ‘ações de formação’ tradicionais. Implica que tenham como ponto de partida um conjunto de questões” (CANÁRIO, 2006, p. 76).

Nessa perspectiva, uma formação continuada em serviço, permanente, que aborde as necessidades formativas advindas do chão da coordenação pedagógica e articulada pelos sistemas de ensino configura-se importe caminho formativo. As propostas de formação continuada, em que até o presente momento as CPs de Brusque estão inseridas são justamente contrárias. E a partir das experiências de outras Redes com seus coordenadores pedagógicos as participantes julgam que a proposição da formação continuada necessita levar em consideração:

- a) os aspectos pessoais (a experiência de cada CP);
- b) a realidade no qual a CP está inserida;
- c) que cada CP possui necessidades específicas e precisa de uma/um interlocutora/o;
- d) necessidades advindas da CPED;
- e) especificidades da Educação Infantil.

A pesquisa deixa claro que se estivessem as CPs inseridas em um sólido processo de FC desde a implementação do cargo no ano de 2010, os conflitos, as indefinições, a falta de clareza, e a própria identidade da CP teria outra dimensão.

Essas questões levantadas vão delineando a identidade das CPs da rede municipal de Brusque o que é preocupante, pois levando em consideração que:

As características da trajetória da experiência profissional, permeada pela tentativa de construção de uma carreira, e as ideias e concepções produzidas, nos campos político-ideológico e acadêmico-teórico, por instâncias muitas vezes distantes da escola, que exercem grande poder sobre os educadores. (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 766).

As autoras consideram o quanto as representações do desempenho das suas funções assumem na constituição da identidade profissional das CPs. Tal reflexão me leva a refletir em que, ou em quais circunstâncias as coordenadoras pedagógicas da rede municipal de Brusque estão constituindo suas identidades profissionais.

6.1 DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DAS COORDENADORAS E DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Ao apontar diretrizes para a FC das CPs da Educação Infantil da rede municipal de Brusque, tenho como horizonte traçar linhas gerais que objetivam nortear a elaboração de futuras propostas de formação continuada dessas profissionais. Embora esse estudo tenha ocorrido com coordenadoras pedagógicas da EI, entendo que as diretrizes aqui apresentadas podem inspirar a proposição de projetos para a FC de coordenadoras e coordenadores pedagógicos de todos os segmentos da educação básica.

Para além de elaborar uma proposta a ser implementada, os resultados deste estudo instigam-me a apontar nortes. Sendo assim, a proposição dessas diretrizes considerou o contexto no qual as CPs, alvo deste estudo, estavam inseridas a historicidade do cargo neste

município, as dificuldades identificadas, as necessidades formativas levantadas e todo o referencial teórico que sustenta o papel transformador da FC na profissionalidade das CPs.

Levando em consideração a autonomia que os sistemas de ensino possuem para elaborar e implementar políticas de formação continuada, essas diretrizes configuram-se importante instrumento de orientação e planejamento de ações. Retomando Placco, Souza e Almeida (2012), reafirmo o entendimento de que pensar a FC da/do CP é elemento essencial à qualificação dos processos pedagógicos no interior dos Centros de Educação Infantil quando:

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

Parafraseando o ex-presidente do Conselho Nacional de Educação, José Fernandes Lima, no prefácio das Diretrizes Curriculares da Educação (2013), é minha expectativa é que essas diretrizes possam inspirar o Sistema de Educação brusquense na elaboração de suas políticas para formação continuada das coordenadoras pedagógicas e dos coordenadores pedagógicos, com vistas a garantir uma educação de qualidade social que contribua decisivamente para construção de uma sociedade mais justa e mais fraterna.

A fim de apresentar as diretrizes, elaborei o seguinte formato de organização, objetivando que seja possível compreender e estabelecer as diretrizes propostas:

- a) aspectos fundamentais – dizem respeito aos fundamentos basilares a serem considerados na formação continuada;
- b) aspectos didático-curriculares – dizem respeito aos conhecimentos e/ou conteúdos que devem fazer parte da formação continuada das coordenadoras pedagógicas; não com a pretensão de transformá-las em exímias dominadoras de técnicas de gestão pedagógica;
- c) aspectos organizacionais – dizem respeito aos aspectos que deverão orientar a efetivação a elaboração dos planos e projetos de FC.

Nesses termos são as diretrizes:

1. **Aspectos Fundamentais**

- a) há que se considerar que formação continuada se trata de um processo a ser desenvolvido; com intenções, objetivos e fins claramente estabelecidos;
- b) há que se considerar que processo se refere à formação permanente, contextualizada e comprometida com o desenvolvimento integral do(a) sujeito(a) CP;
- c) há que se considerar que a proposição de FC deve considerar os aspectos pessoais, sociais e históricos dos sujeitos envolvidos;
- d) há que se considerar que a proposição de FC deve considerar os contextos e as condições de trabalho no estão inseridas;
- e) há que se considerar que a formação continuada não dever ser dissociada do contexto de trabalho da CPED;
- f) há que se considerar que a FC se constitui espaço privilegiado para a/o CP constituir sua identidade profissional;
- g) há que se considerar que a FC deve comprometer-me com a emancipação e autonomia da/o CP;
- h) há que se considerar a formação continuada trata-se de um meio do CP continuar estudando, pesquisando, lendo e desenvolvendo-se intelectualmente;
- i) há que se considerar que a FC deve constituir-se espaço permanente para refletir, analisar e avaliar a sua prática profissional.

2. Aspectos didáticos-curriculares

- a) há que se considerar que embora a formação inicial da/o CP resida nos cursos de licenciaturas, o que faz dela/e um/uma docente, sua atuação na CPED requer saberes diferentes aos da docência; neste sentido a sua FC precisa contemplar:
 - a. **Legislação educacional**
 - efetivação do direito à Educação;
 - fins e objetivos da Educação;
 - políticas educacionais;
 - organização, funcionamento e estrutura do Sistema de Ensino;
 - b. **Gestão escolar**
 - gestão democrática;
 - papel e funções da equipe gestora;

- relações interpessoais no âmbito escolar;
 - mobilização da equipe escolar para o trabalho coletivo;
 - Projeto Político-Pedagógico;
- c. **Coordenação pedagógica**
- identidade do/a CP;
 - funções e atribuições da CPED;
 - historicidade e constituição da CPED nas esferas: municipal, estadual e federal;
 - especificidades da coordenação pedagógica;
 - organização do trabalho e rotina da CPED;
 - formação continuada de professores;
 - gestão dos processos dos processos pedagógicos:
 - reuniões pedagógicas e reuniões de estudo;
 - acompanhamento e suporte do trabalho docente;
 - acompanhamento da elaboração, execução e a avaliação do planejamento escolar;
 - corresponsabilidade pelo desenvolvimento e aprendizagem das crianças e estudantes;
 - registro da/o CP enquanto instrumento de reflexão e acompanhamento do trabalho pedagógico.
- d. **Conhecimento a respeito do segmento em que atua: Educação Infantil**
- características da faixa etária;
 - concepções norteadoras da educação infantil;
 - legislação (municipal, estadual e federal);
 - regulamentações;
 - diretrizes.

3. **Aspectos organizacionais:**

- a) **o Sistema de ensino deve assumir o compromisso em pensar e planejar e apresentar anualmente projeto de formação continuada para a/o CP;**

b) profissional da Secretaria da Educação que seja o interlocutor da/o CP;

- acompanhamento da prática da/o CP;
- devolutivas acerca de seu trabalho;
- suporte para a/o CP.

c) estabelecimento de tempo e espaço de FC:

- periodicidade;
- regularidade;
- local apropriado;
- sequência nas ações.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os escritos finais desta pesquisa despertam-me a alegria de ter realizado um sonho pessoal: pesquisar a coordenação pedagógica. Por estar duas vezes imersa na realidade de investigação (pesquisadora e CP desta rede municipal) tenho para mim que o sonho realizado é o início de um novo projeto de vida: partilhar com o Sistema Educacional de Brusque as contribuições deste estudo para o fomento de políticas públicas para a formação continuada das coordenadoras pedagógicas e dos coordenadores pedagógicos desse município. Bernard Charlot (2012) em seu texto *Formação de professores: a pesquisa e a política educacional* destaca que “[...] o papel da pesquisa é forjar instrumentos, ferramentas para melhor entender o que está acontecendo em sala de aula; é criar inteligibilidade para melhor entender o que está acontecendo ali [...]” (CHARLOT, 2012, p. 106).

Impulsionada por uma vontade pessoal em compreender o que estava acontecendo ali... no grupo de coordenadoras pedagógicas da EI da rede municipal brusquense, ingresso no mestrado e vivo uma das experiências mais peculiares de minha vida. Inevitavelmente, os sentimentos mesclam-se a todo o tempo. No entanto, o foco aos objetivos da pesquisa possibilitou a chegada até aqui.

Neste sentido, inicio as considerações finais da pesquisa recorrendo ao objetivo geral do estudo: “Identificar as necessidades formativas dos coordenadores pedagógicos a fim de delinear diretrizes para a formação continuada desses profissionais”.

Estabeleci que a concepção de formação continuada que moveria este estudo se trata de um amplo processo que tem por objetivo o desenvolvimento integral das profissionais, busquei o entendimento sobre como as funções da CPED são desempenhadas no cotidiano dos CEIs. Assim, movida pela intenção de identificar as necessidades advindas da atuação das coordenadoras e a fim de compreender o papel da FC para o desenvolvimento profissional das mesmas na gestão pedagógica da Educação Infantil posso finalmente tecer algumas considerações:

- a) as coordenadoras pedagógicas da rede municipal de Brusque anseiam/esperam por um processo de formação continuada que lhe seja significativo;
- b) a formação continuada promove o desenvolvimento pessoal e profissional das CPs;
- c) a formação continuada constitui-se espaço privilegiado para que as CPs possam constituir-se e empoderar-se da sua identidade profissional;

- d) a formação continuada constitui-se espaço para a CP estudar, ler, pesquisar e ancorar-se teoricamente;
- e) a formação continuada constitui-se espaço para o CP partilhar e compartilhar suas práticas de gestão dos processos pedagógicos dos CEIs;
- f) a formação continuada possibilita subsídios teóricos e metodológicos para o desenvolvimento profissional das CPs;
- g) a formação continuada possibilita compreensão da função formadora das CPs.

Ancorada por um referencial teórico, composto por pesquisas e obras voltadas à formação continuada do CP, reconheci os desafios, dilemas e êxitos da formação continuada dos CPs em outros municípios brasileiros. Cheguei ao entendimento de que o campo da CPED é desafiador e complexo, porém promissor. Nesta perspectiva, a pesquisa de Gouveia (2012) revela quanto a proposição de um processo de FC colaborativo envolvendo o coletivo dos educadores pode ser exitoso impactante no cotidiano da escola.

A ação articuladora, formadora e transformadora da/o CP, conceituada por Placco, Souza, Almeida (2012), remete-nos à grandiosidade do trabalho dessas/es profissionais quando no âmbito escolar são responsáveis pela articulação das ações para o funcionamento da escola. Nesta dinâmica as suas ações em CPED contribuem efetivamente para a formação de todo o coletivo escolar. Para as autoras, toda ação formativa que ocorre na escola, influencia a constituição dos diferentes sujeitos inseridos no âmbito escolar e conseqüentemente desencadeia o processo de transformação.

Dessa maneira, entendo que a/o CP somente terá desenvolvida sua ação articuladora, formadora e transformadora, se tiver reais condições de desenvolver estes aspectos. Neste sentido, a pesquisa que realizei evidencia as lacunas deixadas pela ausência de um processo de formação continuada relevante no desenvolvimento da/o CP. O diálogo com Placco e Silva (2000) contribuiu para perceber que as dificuldades cotidianas da/o CP são impulsionadas pela incompreensão das especificidades da função da CPED. Tal incompreensão deve ser encarada com seriedade quando, segundo as autoras, a falta de clareza determina as ações da/o CP. Ou seja, assume afazeres que poderiam ser feitos por outros profissionais e deixam de fazer aquilo que é prioritário à função:

Indefinição, falta de organização e planejamento, falta de conteúdo específico que permita o desenvolvimento das habilidades necessárias à função e à apropriação de conhecimentos relativos a ela, interferem, sobremaneira, na formação do coordenador pedagógico, e, por consequência, na formação continuada dos

professores, responsáveis diretos pela melhoria da qualidade da educação básica. (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 769).

A pesquisa revela que dificuldades dessa natureza afetam a qualidade da organização dos processos pedagógicos, ou seja, a forma como a CP realiza o desenvolvimento do acompanhamento dos processos pedagógicos dos CEIs brusquense não é claro. Da mesma forma a pesquisa revela que a função formadora da CP não é assumida enquanto especificidade da CPED, pois não identifiquei processos de realização da formação continuada dos professores no âmbito dos Centros de Educação Infantil.

Visto que a/o CP é aquele profissional que em sua responsabilidade conduz o grupo docente ao diálogo, reflexão, tomada de consciência, e transformação das práticas pedagógicas voltadas para a educação das crianças pequenas; o seu papel, quando não exercido com qualidade compromete efetivamente o desenvolvimento das ações e objetivos para uma Educação Infantil de qualidade.

Dessa forma constato na pesquisa que, embora as CPs sejam efetivas na Rede, atuantes há pelo menos três anos na CPED da Educação Infantil e compreendam a importância de seu papel nos CEIs; faltam-lhes clareza a respeito da função. O que está intimamente ligado à identidade da CP, ou seja, a forma como compreende quem é e o que faz nos CEIs. Considero que este seja o cerne dos problemas enfrentados pelas coordenadoras pedagógicas da rede municipal de Brusque e atribuo a ausência de uma política de FC às dificuldades enfrentadas na atuação dessas profissionais.

Assim, considero que formação continuada da CP da rede municipal de Brusque ainda está no campo das possibilidades. E quando aponto para as possibilidades levo em consideração a historicidade do cargo, com início no ano de 2010, o caminho formativo das coordenadoras até o ano de 2016, as dificuldades identificadas na pesquisa, as percepções das coordenadoras a respeito da sua formação continuada e da sua atuação no segmento da EI e compreendo que tudo isto é parte de um processo. Poderíamos estar em um estágio mais avançado? Sem dúvida. Entretanto, neste processo, a pesquisa aqui apresentada, aliada à vontade e iniciativa política, poderá na linha do horizonte apontar possibilidades de mudanças e desencadear um significativo processo de formação continuada para este importante profissional e ator educacional.

Figura 4 – Praia de Porto Belo/Município Porto Belo/SC

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Por fim, retomando a analogia do barco apresentada no início da análise de dados da pesquisa, encerro estes escritos provisórios entendendo que, por excelência, cabe ao navegadores (coordenadora pedagógica e coordenador pedagógico) avaliar as condições de navegação, verificar (todos os dias) a situação climática, convocar tripulantes e passageiros para redefinir rotas e os rumos, identificar as possíveis ameaças à embarcação, não perder de vista os guias de navegação, manter vivo o espírito de equipe, transmitir segurança em meio as tempestades e, acima de tudo, zelar para que passageiros, tripulantes e embarcação atraiquem em seus portos com tranquilidade. Fazendo assim todo sentido a FC ser um dos pilares dessa navegadora, desse navegador. Que venham novos mares! Mais do que nunca, navegar é preciso! Fora Temer e tudo aquilo que o seu (des)governo representa à educação e à população brasileira. Sigamos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 2. ed. São Paulo: 2004.

ANDRE, Marli. O cotidiano escolar um campo de estudo. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004. p. 9-19.

ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins (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.

AZEVEDO, Ana Lúcia et al. A formação e a condição docente num contexto de complexidade e diversidade. In: DINIZ, Margareth; NUNES, Célia (org.). **Professor/a: profissão, condição e formação**. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 93-108.

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

BRASIL. **Decreto CNE/CEB 18/2012**. Reexame do Parecer CNE/CEB 9/2012, que trata da implantação da Lei 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Brasília: CNE, 2012.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília, 2013.

_____. **Lei 11.738**. Institui o piso nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília: DOU, 2008.

_____. **Lei 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: DOU, 1996.

BRUSQUE. **Diretrizes curriculares municipais**. Brusque, 2012.

_____. **Lei municipal 146/2009**. Lei complementar que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal de Brusque. Brusque, 2009.

_____. **Lei municipal 2.420**. Lei de Criação do Sistema Municipal de Ensino do Município de Brusque. Brusque: DOE, 2000.

_____. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Brusque**. Brusque, 2003.

_____. **Resolução 01/2016/ COMED/ BRUSQUE**. Fixa as normas para Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino do Município de Brusque. Brusque, 2016.

_____. **Resolução 03/1999/COMED/BRUSQUE**. Conselho Municipal de Educação. Brusque, 1999.

CAMPOS, Maria Malta. Infância como construção social: contribuições do campo da Pedagogia. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado. **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 11-20.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARLINI-COLTRIM, Beatriz. Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigações sobre abuso de substâncias. **Rev. Saúde Pública**, 1996.

CERISARA, Ana Beatriz. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, setembro/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf>> Acesso em: 28 abr. 2017.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo et al. **O coordenador pedagógico e a formação continuada**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2004. p. 9-13.

_____. Garota interrompida: metáfora a ser enfrentada. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004. p. 61-70.

CORAZZA, Sandra M. **Artistagens: filosofia da diferença e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (org.). **Educação infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

GARCIA, Marilene. **Formação continuada para coordenadores pedagógicos: e a escola, como fica?** 2008. 200 f. Tese. Tese (doutorado), Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

_____; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

_____. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

GEOVANI, Priscila de. **O coordenador pedagógico: contribuições para sua formação**. 2013. 185f. Dissertação (mestrado), Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

GOUVEIA, Beatriz Bontempi. **Formação dos coordenadores pedagógicos em Boa Vista do Tupim/BA: uma experiência colaborativa, o fio por trás das missangas.** 2012. 171 f. Dissertação (mestrado), Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

HESS, Remi. **Produzir a sua obra: o momento da tese.** Brasília: Liber Livro, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupo focais. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004.

LAFFÍN, Maria Hermínia Lage Fernandes; RAUPP, Marilene Dondolini; DURLI, Zenilde (org.). **Professores para escola catarinense: contribuições teóricas e processos de formação.** Florianópolis: UFSC, 2005.

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

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

LIMA, Simone Moura Gonçalves de. **O coordenador pedagógico e seu processo formativo: perspectivas e limites de trabalho.** 2016. 149f. Dissertação (mestrado), Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

MACEDO, Sandra Regina Brito de. **A contribuição da formação continuada para a atuação dos coordenadores pedagógicos da Educação Infantil na cidade de São Bernardo do Campo.** Dissertação (mestrado), Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MACHADO, Vivian de Andrade Torres. **A atuação do coordenador pedagógico na formação de professores das escolas municipais de educação infantil (E.M.E.I.s) de São Paulo.** 2015. 154f. Dissertação (mestrado), Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria método e criatividade.** 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MONTEIRO, Elisabete et al. **Coordenador pedagógico. Função, rotina e prática.** Palmeiras, BA: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2012.

NIEBUHR, Marlus (org.). **Brusque 150 anos: tecendo uma história de coragem.** Brusque: Prefeitura de Brusque, 2012.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes: 2013.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de et al. **O trabalho do professor na educação infantil.** São Paulo: Biruta, 2012.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2003. p. 17-26.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PESSOA, Fernando. **Poesias de Álvaro Campos**. Lisboa: Ática, 1944.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004. p. 47-60.

_____; SILVA, Sylvia Helena Souza da. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2004. p. 25-32.

_____; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O sucesso da coordenação pedagógica no projeto classes de aceleração. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2003. p. 7-15.

_____; _____. SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. **Relatório O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2010/perfil-coordenadorespedagogicos-605038>> Acesso em: 12 maio 2017.

_____; _____. O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo, v. 1, n. 2, 2011.

_____; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico: aportes a proposição de políticas públicas. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 754-771, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742012000300006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 10 jul. 2016.

SABINO, Fernando Tavares. **O encontro marcado**. 32. ed. Rio de Janeiro: Record, 1981.

SARTORI, Jerônimo. **Formação do professor em serviço: da (re)construção teórica e da ressignificação da prática**. Passo Fundo, RS: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2013.

SILVA, João Roberto de Souza; ASSIS, Silvana Maria Blascovi de. Grupo focal e análise de conteúdo como estratégia metodológica clínica-qualitativa em pesquisas nos distúrbios do desenvolvimento. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 146-152, 2010. Disponível em: <http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/PosGraduacao/Docs/Cadernos/caderno10/62118_16.pdf> Acesso em: 12 maio 2017.

STEMMER, Márica Regina. Educação infantil: gênese e perspectiva. In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins (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.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político - pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2009.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira (org.). **A natureza sociológica:** objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 36-46.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação básica:** política e gestão da escola. Brasília: Liber livro, 2009.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: Gestão da Educação Infantil e a coordenação pedagógica: uma proposta de formação continuada.

Desenvolvida por Marlina Oliveira Schiessl, discente do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim, sob orientação da Professora Dra. Maria Sílvia Cristofoli.

Esta pesquisa buscará compreender o papel da formação continuada para o desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico inserido na Educação Infantil. Sua contribuição no referido estudo se dará por meio da participação em um Grupo Focal, ou seja, um grupo de conversa onde serão discutidas questões referentes ao cotidiano dos coordenadores pedagógicos a fim de suscitar elementos que auxiliarão a pesquisadora compreender o que de fato é significativo enquanto formação continuada para o coordenador pedagógico inserido na Educação Infantil da rede municipal de Brusque.

O convite a sua participação se deve ao fato de seres Coordenador Pedagógico efetivo na rede municipal de Brusque e atuante na Educação Infantil. Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Caso deseje que seu nome ou de sua instituição conste no trabalho final, lhe é assegurado este direito.

Serão formados dois grupos focais com capacidade para receber oito participantes por vez. Devido à boa infraestrutura os encontros acontecerão na sala de Estudos da Fundação Cultural de Brusque, anexa à Biblioteca Pública Ary Cabral, situada na R. Germano Schaeffer, 110 – Praça da Cidadania Centro 1, Brusque – SC. O tempo de duração do grupo focal é de aproximadamente 1h.

De acordo com a Resolução CNS 466/2012, toda pesquisa oferece a possibilidade de riscos e danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano.

Neste sentido a pesquisa intitulada Gestão da Educação Infantil e a coordenação pedagógica: uma proposta de formação continuada pode oferecer os seguintes riscos aos seus participantes:

1. Assédio moral, por apontar as dificuldades ou fragilidades do sistema educacional no qual a pesquisa será desenvolvida;
2. Desconforto em compartilhar informações acerca do exercício da coordenação pedagógica;
3. Constrangimento em expressar suas opiniões, devido ao fato de a técnica de coleta de dados ser um grupo;

A fim de minimizar estes riscos, a pesquisadora compromete-se em tomar as seguintes precauções:

- **Em relação ao risco 1:** a pesquisadora deixará a secretaria da educação a par de todos os trâmites da pesquisa. A partir das documentações exigidas pelo Comitê de Ética, apresentar ao Gestor Municipal a pesquisa, seus objetivos, metodologia e apontar a contribuição científica que este estudo trará ao sistema municipal. A pesquisadora ressaltará a importância desta pesquisa, e informará que o estudo vier revelar só contribuirá para a melhoria da qualidade educacional do município;
- **Em relação ao risco 2:** a pesquisadora deixará o grupo ciente de todo processo de legitimação deste projeto. Sua aceitação pela secretaria municipal de educação e aprovação em um comitê de ética. Caracterizando assim, a seriedade e a responsabilidade da pesquisa. Será informado aos participantes que seus nomes serão mantidos em sigilo, que somente a pesquisadora terá acesso aos dados da pesquisa.
- **Em relação ao risco 3:** a pesquisadora explicará aos participantes o que é um grupo focal e o porquê a escolha desta técnica para a coleta de dados. Ficando claro sempre que a técnica do grupo focal analisa o conjunto de vozes, ou seja, a análise dos dados, não se dará isoladamente. Será explicado que o sujeito não precisará responder a qualquer pergunta ou prestar qualquer declaração, se em algum momento sentir-se desconfortável.

Caso ocorra, algum dos riscos acima citados, a pesquisadora compromete-se encaminhar os seguintes procedimentos:

- Apoiar o participante, explicando a quem for e sempre que necessário, todos os procedimentos da pesquisa;
- Conduzir o participante a ajuda médica, caso, em algum momento durante a realização do grupo focal sentir qualquer desconforto físico;
- Responder junto a Secretaria da Educação de Brusque, por toda responsabilidade advinda da pesquisa.

Minimizados os riscos, estou ciente que ao participar deste estudo desfrutarei dos seguintes benefícios:

- Discutir coletivamente, com pares, a coordenação pedagógica;
- Fortalecer a identidade profissional do coordenador pedagógico;
- Contribuir efetivamente na proposição de diretrizes para a formação continuada dos coordenadores pedagógicos inseridos na Educação Infantil da rede municipal de Brusque;

A entrevista será gravada somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização. As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos.

Como forma de devolução dos resultados da pesquisa aos participantes, além da disponibilidade pública da dissertação e divulgação em eventos educacionais a pesquisadora compromete-se em promover encontro de conversa com os coordenadores pedagógicos que compuseram o grupo focal com objetivo de socializar os resultados obtidos.

Tendo sido orientado quanto ao teor de todo aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente que posso me recusar a participar do estudo, ou a qualquer momento, sem precisar justificar, retirar-me da pesquisa. Nestes termos uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS”:

Tel e Fax – (0XX) 49 – 2049-3745

E-Mail: cep.uffs@uffs.edu.br

http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg

Gravação da entrevista

Assinale a seguir conforme sua autorização:

Autorizo gravação Não autorizo gravação

Uso de voz

Assinale a seguir conforme sua autorização:

autorizo gravação Não autorizo

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante: _____

Assinatura: _____

Brusque, ____/____/____

Assinatura do Pesquisador Responsável

Tel: (47) 991 651968 ou (47) 33514481

e-mail: marlinaschiessl@gmail.com

Centro de Educação Infantil Pequenos Pensadores, Rua Nicolau Hassaman, 177 – CEP 88350661 – Guarani – Brusque – Santa Catarina – Brasil

APÊNDICE B – OFÍCIO SOLICITANDO DADOS DA REDE MUNICIPAL DE BRUSQUE

Brusque, 2 de maio de 2017

Venho por meio deste solicitar algumas informações referentes à Rede Municipal de Educação de Brusque. Estes dados serão utilizados para a realização da pesquisa **Gestão da Educação Infantil e a Coordenação Pedagógica: Uma proposta de formação continuada**, realizada por Marlina Oliveira Schiessl, coordenadora desta Rede Municipal. A fonte dos referidos dados será devidamente referenciada na pesquisa.

Segue, em itens, as informações necessárias:

- Número de estudantes atendidos pela Rede Municipal;
(6.882) no Ensino Fundamental
- Número de estudantes atendidos na Educação Infantil;
(5.463)
- Número de Centros de Educação Infantil;
Centros de Educação Infantil – 35
Escolas de Ensino Fundamental que atendem turmas de Ed. Infantil – 17
- Número de professores/Monitores/Diretores da Educação Infantil;
Professores: 244 em CEIs e 31 em EEFs que atendem Ed. infantil
Professores de Hora Atividade: 40h (107) – 20h (16)
Monitores: 258
Diretores: 35 em CEIs e 17 em EEFs que atendem Ed. Infantil
- Número de Coordenadores Pedagógico Efetivos na Educação Infantil;
Coordenadores Efetivos – 21

- Número de Coordenadores Pedagógicos na Educação Infantil Admitidos em caráter temporário ACTs;

Coordenadores ACTs – 6

- Número de Coordenadores Pedagógicos que são professores efetivos na Rede Municipal, atuando como CP na Educação Infantil;

Professores Efetivos exercendo a função de coordenadores – 7

Sem mais, agradeço a disponibilidade dos dados.

Marlina Oliveira Schiessl

Pesquisadora