

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**ANA REGINA AZEVEDO FEITOSA**

**A COORDENADORA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
O DESAFIO DE SER PROFESSORA FORMADORA NO COTIDIANO DA  
INSTITUIÇÃO EDUCATIVA**

**Rio Branco  
2018**

**ANA REGINA AZEVEDO FEITOSA**

**A COORDENADORA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
O DESAFIO DE SER PROFESSORA FORMADORA NO COTIDIANO DA  
INSTITUIÇÃO EDUCATIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (Mestrado Acadêmico) da Universidade Federal do Acre, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Formação de Professores e Trabalho Docente

**Orientadora:** Profa. Dra. Ednacelí Abreu Damasceno

**Rio Branco  
2018**

**ANA REGINA AZEVEDO FEITOSA**

**A COORDENADORA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
O DESAFIO DE SER PROFESSORA FORMADORA NO COTIDIANO DA  
INSTITUIÇÃO EDUCATIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (Mestrado Acadêmico) da Universidade Federal do Acre, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Formação de Professores e Trabalho Docente

**Orientadora:** Profa. Dra. Ednaceli Abreu Damasceno

Data da aprovação:

**BANCA EXAMINADORA**

**Profa. Dra. Ednaceli Abreu Damasceno**  
Orientadora e Presidente da Banca (PPGE/UFAC)

**Profa. Dra. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha**  
Examinador Externo (PPGE/UNIMEP)

**Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho**  
Examinador Interno (PPGE/UFAC)

**Rio Branco  
2018**

*A todas as mulheres, professoras, companheiras de destino que entremeiam suas vidas nas vidas das crianças, e tecem o ofício da docência nas instituições de Educação Infantil de Rio Branco.*

## *O Menino Que Carregava Água Na Peneira*

*Tenho um livro sobre águas e meninos.  
Gostei mais de um menino  
que carregava água na peneira.  
A mãe disse que carregar água na peneira  
era o mesmo que roubar um vento e sair  
correndo com ele para mostrar aos irmãos.  
A mãe disse que era o mesmo que  
catar espinhos na água  
O mesmo que criar peixes no bolso.  
O menino era ligado em despropósitos.  
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.  
A mãe reparou que o menino  
gostava mais do vazio  
do que do cheio.  
Falava que os vazios são maiores  
e até infinitos.  
Com o tempo aquele menino  
que era cismado e esquisito  
porque gostava de carregar água na peneira  
Com o tempo descobriu que escrever seria  
o mesmo que carregar água na peneira.  
No escrever o menino viu  
que era capaz de ser  
noviça, monge ou mendigo  
ao mesmo tempo.  
O menino aprendeu a usar as palavras.  
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.  
E começou a fazer peraltagens.  
Foi capaz de interromper o voo de um pássaro  
botando ponto final na frase.  
Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.  
O menino fazia prodígios.  
Até fez uma pedra dar flor!  
A mãe reparava o menino com ternura.  
A mãe falou:  
Meu filho você vai ser poeta.  
Você vai carregar água na peneira a vida toda.  
Você vai encher os  
vazios com as suas  
peraltagens  
e algumas pessoas  
vão te amar por seus  
despropósitos.*

*Manoel de Barros*

## AGRADECIMENTOS

Minha lista de agradecimentos é grande, e eu queria poder escrever poeticamente para encher de *linduras* esse começo.

A palavra agradecer, significa demonstrar ou expressar gratidão, e aqui talvez ela não consiga traduzir o tamanho do meu sentimento de agradecimento a todos que fizeram e fazem parte da rede que compõe minha vida.

Agradeço ao Infinito Espírito do Bem pela vida presente, por todas que tive e todas que virão.

Aos meus professores do astral Jesus, Maria e José, pelo doce e eterno amparo espiritual!

Aos meus professores, mentores guias da jornada presente, Padrinho Raimundo Irineu Serra e Madrinha Peregrina Gomes Serra, alicerce sagrado da vida que colocaram nas pontas dos meus dedos a perseverança, a coragem, a mansidão, a força de vontade e a saúde para que eu conseguisse finalizar o trabalho. E também pela preciosa e profunda lição de vida, vinda da floresta, baseada num *estudo fino*, contida numa orientação aparentemente simples, mas repleta de profundidades: “ouvir muito e falar pouco, e pensar muito antes de falar”.

Aos professores mais especiais na vida presente aqui na Terra, Almir e Corina, meu pai e minha mãe, pela chance de retornar à matéria sendo filha. Pelas lições de todos os dias com o amor compartilhado, as dificuldades enfrentadas, que guardo e levo comigo nas memórias da razão e do coração, na busca da ética, na intuição, na mistura das nossas origens e no estudo da coragem de honrar a vida olhando para o firmamento.

Aos meus filhos, Juliana, Pedro e Maria Clara, e ao meu amado neto Benjamin, por existirem e me ensinarem o que é o amor incondicional. À caçulinha Maria Clara pela parceria, companhia, abraços, beijos e massagens nos ombros.

Aos meus irmãos, Célia, Patrícia, Danielle e Paulo Vinícius, pela presença constante na minha vida, pela generosidade e amor incondicional, é maravilhoso ter vocês sempre perto.

À Adizia pela sua atitude generosa no início desse processo, orientando-me com enorme paciência e dicas potentes.

Ao Henrique, que me questionou sobre a possibilidade de fazer o Mestrado e mesmo sem saber me incentivou na hora perfeita.

À Maria Inácio, um anjo vindo das florestas de Feijó, presente do universo, que cuidou de mim, antes, durante e depois dessa trajetória vivenciada na Pós-graduação.

Ao meu Diretor Hildo Montysuma, pelas conversas proveitosas, pelo apoio incondicional e encorajamento, e as minhas companheiras de destino na SEME pela troca rica de ensinamentos e palavras de encorajamento, Mirtis, Neli, Flávia, Rosamara, Expedita, Sheyla, Dirci, e especialmente a Conceição Borges, minha coordenadora, sempre com a palavra da ponderação, além da permanente atitude afetuosa, que sempre me inspira.

Aos professores do Mestrado, Mark, Andreia, Aline, Elisabete, Tânia e Lenilda, que trouxeram lições incomparáveis sobre a docência e suas condições atuais, promovendo um suporte teórico importante na produção dessa investigação.

Agradeço “muito especialmente” à minha querida orientadora professora Ednacelí Damasceno, que me ajudou a focar meu olhar cheio de trajetos cruzados e soube ouvir minhas dúvidas e apontar todas as saídas.

Ao professor Mark, pela valiosa contribuição no exame de qualificação com dicas e apontamentos preciosos.

À professora Renata, que veio compor minha Banca, trazendo aspectos essenciais que me ajudaram a dar mais profundidade à escrita, e também pela sua inspiradora capacidade de trazer para suas produções acadêmicas a arte e a poesia.

Ao meu cunhado historiador, Sérgio, pelas conversas sobre pesquisa, e pelos palpites bem-vindos, regados com a sua maravilhosa arte de cozinhar.

Ao Flávio pelo apoio inicial e em parte desse trajeto.

À minha professora de Yoga, minha amiga querida Mara, pelo colo e amparo.

Aos meus colegas de curso, especialmente Cláudia, que foi grande companheira na troca de figurinhas e muitas outras *ajudas* no processo da pesquisa; Ana Luce, Fernanda, Débora, Gercineide e Cleudilanda, pelos momentos de troca, afeto e aprendizado.

Ao grupo composto de coordenadoras pedagógicas e um coordenador pedagógico, que aceitaram fazer parte dessa investigação fato que foi determinante para a existência desse trabalho.

E a todas as crianças que passaram pela minha companhia nas instituições de educação infantil, e me ensinaram os mistérios de ser professora.

## RESUMO

A educação infantil de Rio Branco, capital do Estado do Acre, apresenta um contexto atual diferenciado em relação a períodos anteriores, mediante as ações de investimento do poder público municipal nessa etapa educacional entre 2013 e 2018. Diante disso, o cenário do atendimento da Educação Infantil local modificou-se, apresentando demandas de contratação e formação de novos profissionais. Nesse sentido, o trabalho de formação continuada desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco, bem como as ações formativas organizadas pelas coordenadoras pedagógicas da rede de educação infantil nas instituições em que trabalham, apresentou necessidades que resultaram em ações de aprimoramento, colocando a essas profissionais questões outras sobre seus fazeres docentes. É a partir do diálogo acerca do processo de constituição da identidade da coordenadora pedagógica que se configurou a seguinte problemática orientadora dessa pesquisa: Como se constitui a identidade da Coordenadora Pedagógica enquanto sujeito que orienta a Formação Continuada das professoras de Pré-escola? Dessa maneira, analisar como se constitui a identidade da Coordenadora Pedagógica enquanto sujeito que orienta a Formação Continuada das professoras de Pré-escola é o objetivo geral desse estudo. Essa é uma pesquisa de abordagem qualitativa tendo como metodologia escolhida a aplicação de questionário a 18 coordenadoras pedagógicas de pré-escola, com o mínimo de 3 anos de atuação na função, tendo como critério de seleção o tempo de experiência. A interpretação dos dados coletados na pesquisa se deu por meio da análise de conteúdo com base em Minayo (2002), bem como nas discussões levantadas por autores como: André (2011), Brzezinski (2002) e seus estudos sobre profissão e identidade docente; Cunha (2006) e Placco e Almeida (2012) que discutem sobre a identidade e campo de atuação da coordenadora pedagógica; Larrosa (2017) e Tardif (2014) que estudam sobre os saberes da experiência; Arce (2001) que discute Educação Infantil no Brasil; Ball (2005), Barreto (2009) e Damasceno (2010) que pesquisam sobre as políticas educacionais e, Santos (2004, 2008) e Saviani (2009) com estudos na área de currículo, formação e trabalho docente, bem como outros autores que ajudaram na compreensão do papel das coordenadoras pedagógicas e seus desdobramentos na prática docente. O período de coleta e análise de dados compreendeu os meses de maio, junho e julho de 2018. Mediante o tratamento dos dados, foi possível concluir que existe uma diversidade de modos de atuação efetivados pelas coordenadoras pedagógicas, de maneira que identificam sua responsabilidade de articular e executar a formação continuada na instituição educativa, desempenhando seu papel conforme orientam as normatizações, indo, porém, além dessa esfera. Portanto, a conclusão desse estudo é de que a identidade dessa profissional é composta de muitas faces, pois é social, mas também é relacional, parte de um movimento em que estão presentes aspectos autobiográficos, no qual estão inseridas a relação do eu com o outro, bem como a relação com a legislação que regulamenta a função.

**Palavras-chave:** Coordenadora Pedagógica. Educação Infantil. Formação Continuada.



## ABSTRACT

The children's education in Rio Branco, capital of the State of Acre, presents a current context different from previous periods, through the investment actions of the municipal public government in this educational stage between 2013 and 2018. Faced with this, the scenario of attending Early Childhood Education has changed, presenting demands for hiring and training of new professionals. In this sense, the ongoing training work developed by the Rio Branco Municipal Education Department, as well as the training actions organized by the pedagogical coordinators of the child education network in the institutions in which they work, presented needs that resulted in improvement actions, placing these professionals other questions about their teaching. It is from the dialogue about the process of constitution of the identity of the pedagogical coordinator that the following problematic guiding of this research was configured: How is the identity of the Pedagogical Coordinator as a subject that guides the Continuing Education of the pre-school teachers? Thus, analyzing how the Pedagogical Coordinator's identity is constituted as the subject that guides the Continuing Education of Pre-school teachers is the general objective of this study. This is a research of qualitative approach having as methodology chosen the application of questionnaire to 18 pedagogical coordinators of preschool, with a minimum of 3 years of performance in this job position, having as selection criterion the time of experience in the function. The interpretation of the data collected in the research was done through content analysis based on Minayo (2002), as well as in the discussions raised by authors such as André (2011), Brzezinski (2002) and his studies on profession and teaching identity; Cunha (2006) and Placco and Almeida (2012) who discuss about the identity and field of action of the pedagogical coordinator; Larrosa (2017) and Tardif (2014) who study about the knowledge of experience; Arce (2001) discusses Early Childhood Education in Brazil; Ball (2005), Barreto (2009) and Damasceno (2010) who research on educational policies and, Santos (2004, 2008) and Saviani (2009) with studies in the area of curriculum, training and teaching work, as well as other authors which helped in the understanding of the role of pedagogical coordinators and their unfolding in teaching practice. The data collection and analysis period comprised the months of May, June and July in 2018. Through the data treatment, it was possible to conclude that there are a diversity of modes of action performed by the pedagogical coordinators, in a way that identifies their responsibility to articulate and to carry out the continuous formation in the educational institution, playing its role as norms guide, but going beyond this sphere. Therefore, the conclusion of this study is that the identity of this professional is composed of many faces, because it is social, but also relational, part of a movement in which are present autobiographical aspects, in which are inserted, the relation of the self to the other, as well as the relation with the legislation that regulates the function.

**Keywords:** Pedagogical Coordinator. Child Education. Continuing Education.

## **LISTA DE QUADROS**

|  |    |
|--|----|
| Quadro 1 - Quantitativo de Coordenadoras Pedagógicas da Educação Infantil de Rio Branco..... | 32 |
| Quadro 2 - Atribuições do Coordenador Pedagógico contidas na Instrução Normativa.....        | 73 |

## **LISTA DE GRÁFICOS**

|   |    |
|---|----|
| Gráfico Comparativo da população de professores da educação básica por sexo – Ano - 2007..... | 20 |
|---|----|

## **LISTA DE TABELAS**

|  |    |
|--|----|
| Tabela 1 - Evolução das Matrículas na Educação Infantil de Rio Branco..... | 26 |
| Tabela 2 - Evolução da Matrícula na Rede Municipal 2004-2017.....          | 54 |
| Tabela 3 - Etapas da Pesquisa.....   | 82 |

## LISTA DE SIGLAS

|               |  |
|---------------|--|
| <b>ANEI</b>   | Avaliação Nacional da Educação Infantil                                |
| <b>CAPES</b>  | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior            |
| <b>CEE</b>    | Conselho Estadual de Educação  |
| <b>CME</b>    | Conselho Municipal de Educação   |
| <b>CP</b>     | Coordenadora Pedagógica  |
| <b>EI</b>     | Educação Infantil  |
| <b>FAEI</b>   | Fórum Acreano de Educação Infantil                                     |
| <b>IE</b>     | Instituição Educativa  |
| <b>IEI</b>    | Instituição de Educação Infantil                                       |
| <b>IN</b>     | Instrução Normativa  |
| <b>INEP</b>   | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| <b>LDBEN</b>  | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                         |
| <b>MEC</b>    | Ministério da Educação   |
| <b>MIEIB</b>  | Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil                   |
| <b>PCP</b>    | Professora Coordenadora Pedagógica                                     |
| <b>PC</b>     | Professora Coordenadora  |
| <b>PF</b>     | Professora Formadora   |
| <b>PNAIC</b>  | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa                       |
| <b>SEE</b>    | Secretaria Estadual de Educação  |
| <b>SEME</b>   | Secretaria Municipal de Educação                                       |
| <b>UFAC</b>   | Universidade Federal do Acre   |
| <b>UNDIME</b> | União Nacional dos Dirigentes Municipais                               |

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>1 COMEÇANDO A CONVERSAR .....</b>  | <b>12</b>  |
| 1.2 De que lugar eu falo.....   | 24         |
| 1.3 Uma luz para “ <i>alumiã</i> ” o caminho .....  | 27         |
| 1.4 “O que está por vir” .....  | 34         |
| <b>2 UM ASSUNTO PUXA o OUTRO – A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO REFÉM DAS<br/>POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS .....</b>                       | <b>36</b>  |
| 2.1 A Regulação da prática docente como reflexo de um espelho turvo –<br>(re)definindo uma Imagem fosca do profissional docente ..... | 38         |
| 2.2 Voltando aos começos - as palavras, os sentidos, as aprendizagens, o ofício<br>tecido na Educação Infantil .....                  | 49         |
| 2.3 Coordenação Pedagógica – a função e seu(s) começo(s) .....  | 56         |
| <b>3 A COORDENADORA PEDAGÓGICA E O TRAÇADO DA FUNÇÃO .....</b>  | <b>63</b>  |
| 3.1 O entalhe das identidades, das faces e interfaces da função.....  | 63         |
| 3.2 Tecendo o ofício – as responsabilidades de articular a formação continuada na<br>instituição educativa.....                       | 68         |
| 3.3 A teia da Lei e a função da coordenadora pedagógica .....   | 71         |
| <b>4 CONVERSANDO SOBRE AS QUESTÕES LEVANTADAS.....</b>  | <b>77</b>  |
| 4.1 Afinal, quem são vocês que tecem o trabalho docente na pré-escola de Rio<br>Branco (?).....                                       | 78         |
| 4.2 Acendendo a lanterna, “alumiando” o caminho .....   | 81         |
| 4.2.1 Diante do espelho.....  | 84         |
| 4.2.2 Afinal o que é preciso saber (?) .....  | 88         |
| 4.2.3 As tarefas .....  | 98         |
| 4.2.4 O fácil e o difícil .....   | 104        |
| 4.2.5 O olhar, o ponto de vista, os achados .....   | 110        |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS .....</b>   | <b>115</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>128</b> |
| <b>APÊNDICES .....</b>  | <b>136</b> |
| APÊNDICE A .....  | 136        |
| APÊNDICE B .....  | 138        |
| APÊNDICE C.....   | 140        |

## 1 COMEÇANDO A CONVERSAR

*Não basta abrir a janela*

*Não basta abrir a janela  
Para ver os campos e o rio.  
Não é bastante não ser cego  
Para ver as árvores e as flores.  
É preciso também não ter filosofia nenhuma.  
Com filosofia não há árvores. há ideias apenas.  
Há só cada um de nós, como uma cave.  
Há só uma janela fechada, e todo o mundo lá fora;  
E um sonho do que se poderia ver se a janela se abrisse,  
Que nunca é o que se vê quando se abre a janela.*

*Alberto Caeiro*

A ideia de realizar uma investigação acadêmica sobre o trabalho que desenvolvo na minha área de atuação profissional, a Educação Infantil, sempre ficou à espreita de uma oportunidade real, e após um par de décadas ela se concretiza com a aprovação no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Acre, turma de 2016.

Nesse início, considero importante situar o leitor sobre minha trajetória na profissão docente, repleta de escolhas que muitas vezes me levaram a pisar em chão de pedras pontiagudas, deixando feridas, às vezes rasas e às vezes profundas. O ofício da docência lida com a vida, com o que o ser humano constrói e carrega consigo, com suas subjetividades, essa vivência não depende de espaço geográfico, portanto vivendo no Acre, no Peru, em São Paulo, ou em qualquer lugar do mundo, quando a professora está na sala de aula, exercendo o ofício de “ensinar”, ela é um ser humano junto com outros seres humanos. Dessa maneira, acredito que ao tecer a minha história profissional teço também minha história de vida, e ser professora é uma das minhas experiências biográficas.

Minha pretensão profissional passava longe da docência, mas a condição social não me permitiu morar em outro estado brasileiro e realizar o sonho de ser psicóloga, nos idos de 1987 ou 1988. Diante disso, busquei a licenciatura que oferecia mais disciplinas de psicologia, e por meio de tais escolhas cursei Pedagogia na Universidade Federal do Acre - UFAC, sem, a princípio, refletir seriamente que ao final

da graduação eu deveria sair “prontinha” para assumir uma sala de aula, ou seja, eu seria professora.

O percurso foi se constituindo com as dificuldades “naturais” que a profissão docente enfrenta, num país que ainda não tomou para si a tarefa de oferecer a seus cidadãos uma educação emancipadora. Dentre os percalços que vivenciei (e vivencio) na profissão, destaco meu início na carreira quando, por meio de um contrato provisório pela Secretaria de Estado de Educação (SEE), fui parar pela primeira vez em uma sala de pré-escola com crianças de 4 anos. Devido minha ausência total de experiência docente, mesmo sendo aluna do curso de Pedagogia, percebi naquele momento que ainda não tinha condições de assumir a docência com autonomia.

Na época, 1989, as turmas na escola em que fui lotada eram numerosas, 40 crianças eram matriculadas, tendo 2 professoras por sala. A escola era e é tradicional no Estado, o primeiro Jardim de Infância, inaugurada em 1949. A procura por vagas era imensa, pois, além da fama, o número de instituições de Educação Infantil na época era apenas 3, deixando muitas crianças fora do universo escolar.

A primeira vez que minha parceira faltou eu me vi diante das 37 crianças que compareceram, e um sentimento de pavor tomou conta de mim. Na tentativa de sair daquela situação difícil, tive a ideia de “imitar” minha colega. Ainda hoje sinto um frio no corpo, lembro que sentei numa das cadeirinhas das crianças, tentando disfarçar minha insegurança e perplexidade, olhando para elas que chegavam na porta da sala, acompanhadas por seus pais, com seus olhinhos curiosos e atentos, uma atrás da outra. A garganta secou e eu realmente não sabia o que faria, apesar de ter visto como a parceira de sala procedia, eu não tinha certeza por onde deveria começar. Mesmo estando com o plano de aula pronto, organizado no meu caderno de maneira cuidadosa para que nada suscitasse dúvidas na hora da execução, eu estava desesperadamente insegura.

Eu tinha a informação, sabia organizar um plano de aula com todos os seus detalhes, porém não tinha a menor experiência no ofício. Jorge Larrosa em seu livro Tremores (2017) nos diz que “a informação não é experiência”, e naquele instante eu me vi no meio dessa constatação - como que eu sabia escrever um plano de aula e não sabia executá-lo(?), o que me faltava(?). Eu realmente não sabia materializar o plano, e, na “improvisação” daquele dia, segui pouco do que havia no meu planejamento. Esse sentimento trouxe uma sensação de solidão avassaladora, uma impressão que deve ser sentida pela grande maioria das professoras iniciantes que

chegam à escola sem o saber da prática, ou como Larrosa se refere, sem o *saber da experiência*. Foi um dia de muita tensão, sem saber quais escolhas fazer, decidi solitária e cheia de receios tudo que realizei com as crianças, e daí em diante percebi que as decisões que tomamos no espaço da sala de aula são unicamente de nossa responsabilidade, e mesmo que o plano de aula tenha sido discutido no coletivo, e/ou elaborado individualmente, quando entramos em ação, em uma sala cheia de alunos, nós estamos contraditoriamente sozinhos.

Após alguns anos, assumi a coordenação pedagógica dessa mesma escola, que a princípio prestei serviços provisoriamente, retornando como professora concursada e com a Graduação em Pedagogia concluída. Dentre os espaços no qual desenvolvi a docência, preciso dizer que essa instituição tem um significado diferenciado na minha vida pessoal e profissional: lá, fui aluna, num tempo em que Rio Branco era um lugar pequeno, onde as ruas eram de tijolos e todos se conheciam.

Mesmo diante desse contexto “amigável”, tive grande dificuldade de ficar na escola, vivendo um misto de sentimentos, tão “natural” a uma criança que vivencia o período de adaptação quando vai pela primeira vez à escola. Nesse espaço fiz minha estreia – tomando emprestado um termo utilizado no teatro – como professora. Lá, fui coordenadora pedagógica pela primeira vez, e no meio desse processo fui mãe de alunos, e também diretora; ou seja, vivi os espaços e os tempos diferentes, de vida pessoal e profissional, experimentando o cotidiano da escola em suas faces diversas.

A vivência, de diferentes posições nessa instituição, trouxe-me a oportunidade de ampliar o olhar sobre como vão se constituindo as práticas pedagógicas em um espaço educativo, e sendo esse especificamente destinado a “cuidar e educar” crianças pequenas, me possibilitou um exercício “novo” de observação. Atrevo-me a dizer que essa experiência trouxe a presença de olhares multifacetados, olhares que trago comigo, e que vão se (re)configurando, tomando formas outras, na medida em que vou tecendo minhas experiências docentes.

Dentre as etapas vividas uma delas me tocou de maneira específica me colocando num lugar que possibilitou enxergar a instituição de Educação Infantil como um universo repleto de oportunidades de ação. Assumir a coordenação pedagógica dessa instituição, reconhecida na capital do Acre como a referência em qualidade de atendimento às crianças, foi um passo instigante e repleto de desafios. Esses desafios se apresentaram tanto junto ao grupo de professoras, pois tive que lidar com colegas que exigiram velada e publicamente provas da minha capacidade de ser

coordenadora pedagógica, e, portanto, de liderar o grupo, conhecendo todas as respostas, quanto a minha insegurança sobre o caminho que deveria trilhar.

Tratar diretamente com o grupo de professores – que a princípio me rejeitou como coordenadora, – trouxe-me um olhar, digamos, mais “recuado” e, conseqüentemente, ampliou minha visão sobre o processo educativo com crianças na faixa etária de 4 a 6 anos (etapa atendida pela Educação Infantil no Brasil conforme legislação vigente na época). Percebi, naquele momento, que doravante eu precisava refletir e compreender de que maneira um planejamento pode ser significativo a ponto de fazer com que a professora execute o que pensou e perceba como o que foi planejado “chega” ao universo das crianças. E foi nesse momento que tomei consciência da minha precária condição, ou seja, da ausência da competência mínima para organizar e construir esse processo coletivamente. Apesar de sofrido, esse período trouxe grandes lições, ensinamentos profundos que extrapolaram o campo da profissão.

As expectativas das demais professoras diante do trabalho que a coordenadora pedagógica desenvolve dão origem a exigências acerca de sua atuação, pois existe sim uma ideia de que deve haver um mínimo de pré-requisitos para uma professora assumir essa função. Ou seja, para exercer essa atividade é preciso ter uma identidade específica, com características próprias, que são determinantes para o perfil de uma coordenadora pedagógica. A professora Renata Barrichelo Cunha (2006), citando Garcia (1995), fala com propriedade sobre esse processo em sua Tese de Doutorado, quando escreve que “...os professores esperam que as coordenadoras saibam mais, melhor e não cometam falhas, pois são as especialistas da escola e devem ter as respostas prontas para todos os problemas que o cotidiano apresenta” (GARCIA *apud* CUNHA, 2006, p. 38).

Desse período até hoje devo admitir que venho aos poucos tecendo minhas experiências na docência, aprendendo sobre o ofício que escolhi, a cada encontro planejado. Mas confesso que sempre que estou à frente de um grupo de professores(as) – pois atualmente o meu espaço de exercício da docência é atuando como formadora dos(as) Professores(as) e dos Coordenadores(as) Pedagógicos(as) da Rede Municipal de Educação Infantil – uma tonelada de questionamentos me toma, seja sobre o caminho escolhido no planejamento, seja sobre minha real capacidade de compartilhar o que penso que sei sobre ser professora de crianças de 4 e 5 anos, àqueles que vivenciam na pele o miudinho da Instituição educativa, ou seja, as



professoras e coordenadoras (aqui citadas no gênero feminino visto que são imensa maioria país afora), que vem construindo seus saberes docentes por meio das vivências, na prática, mas também com a possibilidade da reflexão teórica sobre seus fazeres.

Desde que me tornei formadora de professores(as) e de coordenadores(as) Pedagógicos(as) das redes estadual e municipal<sup>1</sup> de Educação Infantil de Rio Branco, tenho tido a oportunidade de exercitar a reflexão sobre a prática docente a partir de outro ângulo, pois a ação de formação pensada pela equipe pedagógica da Secretaria parte do princípio que os(as) professores(as) lotados(as) nas escolas possuem saberes legítimos, construídos ao longo do tempo, vivenciados em sala de aula com os alunos e com os demais profissionais que constituem o trabalho pedagógico na escola.

Ao longo desses vinte e cinco anos de carreira, entre sala de aula, coordenação pedagógica, direção de escola e equipe pedagógica da Secretaria de Estado de Educação e da Secretaria Municipal de Educação, venho pouco a pouco (re)desenhando minha vida profissional. Atualmente meu *lócus* de atuação é, principalmente, o trabalho com professores(as) e coordenadores(as) que possuem graduação e pós-graduação, e atuam na rede especificamente com Educação Infantil.

Acredito que essa vivência, apresenta uma “proximidade” com o trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a), visto que o estudo, a reflexão sobre as práticas educativas, o planejamento, o acompanhamento e a avaliação do trabalho pedagógico são tarefas específicas que ele(a), enquanto professor(a) formador(a), executa na escola. Mesmo atuando num espaço diferenciado, que permite olhar o trabalho pedagógico de maneiras outras visto que é para toda a Rede, e mais especificamente para o conjunto de cerca de 14 a 18 instituições educativas que assessoro a cada ano, e não especificamente para uma única instituição educativa, considero minha

---

1 A partir da constituição do regime de colaboração entre estado e município, adensado por um movimento normativo foram estabelecidas regras quanto às obrigações de cada ente federado no que se refere especificamente ao atendimento das etapas da educação básica e às demandas educacionais emergentes no Município de Rio Branco, resultando na formulação de um documento denominado de “Matricula Cidadã”. Este documento foi consubstanciado a partir de algumas diretrizes constantes do Plano Estadual de Educação, mais especificamente em relação aquilo que deveria constituir-se responsabilidade do município no que tange ao oferecimento da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além da Educação de Jovens e Adultos no primeiro segmento. Por sua vez, ao Governo do Estado do Acre caberia responsabilizar-se pelos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos nos demais segmentos (VERÇOSA, 2011, p. 4).

caminhada como professora um exercício de docência rico em experiências diversas, que tem trazido lições profundas, positivas e também desafiadoras, lições que extrapolam o espaço da profissão.

É, portanto, desse lugar que tem se constituído meu espaço de vivência da docência, que ousou aventurar-me numa investigação que se pretende cuidadosa no sentido do rigor que uma pesquisa de Mestrado requer, partindo da seguinte problemática: como se constitui a identidade da Coordenadora Pedagógica enquanto sujeito que orienta a Formação Continuada das professoras de Pré-escola.

Mediante a explicitação do problema destaco as seguintes questões que dele se desmembram como norteadoras no processo de pesquisa sobre o papel exercido pela coordenadora pedagógica, enquanto professora formadora na instituição educativa: a) Qual a percepção das Coordenadoras Pedagógicas sobre seu trabalho e sobre o seu papel de formadora de professores na Pré-escola?; b) Quais os saberes necessários à atuação da Coordenadora Pedagógica na Educação Infantil?; c) Dentre as atribuições do Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Rio Branco prescritas nas Normatizações Legais, quais se constituem como base para consolidar as práticas docentes da coordenadora pedagógica?; d) Quais os fatores que dificultam e/ou facilitam as práticas de Formação Continuada desenvolvidas pelos Coordenadores Pedagógicos na Pré-escola?; e) Como as coordenadoras pedagógicas percebem e compreendem as ações de formação continuada que desenvolvem, a partir das manifestações do grupo de professoras que orienta?

Tendo em vista que a problemática dessa pesquisa tem sido gestada há um tempo considerável na minha vivência profissional, conforme explicitarei de maneira breve anteriormente, é importante ter clareza, sempre, dos objetivos que me guiarão nesse percurso, que a princípio temo estarem impregnados de um olhar de quem participa, de muitas maneiras, ou seja, interna e externamente, do universo que a coordenadora pedagógica habita.

Dessa maneira meu objetivo geral nessa investigação é analisar como se constitui a identidade da Coordenadora Pedagógica enquanto sujeito que orienta a Formação Continuada das professoras de Pré-escola. Partindo dessa premissa, tracei os objetivos específicos que serão como pequenas lanternas iluminando um caminho, hora claro, hora escuro, que se constitui uma pesquisa de Mestrado, são eles: a) Levantar e analisar a percepção das Coordenadoras Pedagógicas sobre seu trabalho e sobre o seu papel de formadora de professores na Pré-escola; b) Identificar e discutir

os saberes necessários à atuação da Coordenadora Pedagógica na Educação Infantil;

c) Levantar e descrever as atribuições do Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Rio Branco prescritas nas Normatizações Legais, e identificar quais se constituem como base para consolidar as práticas docentes da coordenadora pedagógica; d) Discutir os fatores que dificultam e/ou facilitam as práticas de Formação Continuada desenvolvidas pelos Coordenadores Pedagógicos na Pré-escola; e) Levantar como as coordenadoras pedagógicas percebem e compreendem as ações de formação continuada que desenvolvem, a partir das manifestações do grupo de professoras que orienta.

Antes de partir para o próximo tópico peço licença para abrir um “parêntese”, e deixar claro que irei me referir aos sujeitos dessa pesquisa em todo o texto, no gênero feminino, visto que no Brasil a imensa maioria das professoras são mulheres e, conseqüentemente, no Acre a situação não se configura de maneira diferenciada.

Essa história de um magistério com traços femininos começou há muito tempo, mas seus desdobramentos nos acompanham até os dias atuais, trazendo questões que são alvo na construção de investigações, discussões, legislações.

Ao longo do século XX, a docência foi assumindo um caráter eminentemente feminino, hoje, em especial na Educação Básica (composta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio), é grande a presença de mulheres no exercício do magistério (VIANA, 2001, p. 83).

O processo de feminização do magistério no Brasil é uma situação que apresenta longa data tendo sua gênese no período final do século XIX e início do século XX, conforme enfatiza Hypólito (1997, p. 55): “O fenômeno da feminização do magistério acompanhou o desenvolvimento da industrialização e urbanização próprias da formação social e econômica capitalista”, ou ainda como salienta a revisão bibliográfica realizada por Faria (2005 p. 55) “... o magistério se torna uma ocupação majoritariamente feminina entre finais do século XIX e início do século XX...”.

Mesmo depois de tanto tempo ainda carregamos as conseqüências de um processo de luta social em que aspectos que estavam presentes durante a entrada das mulheres no universo da docência, conforme citado no parágrafo anterior, permanecem. Dessa maneira é importante ressaltar que vivemos sob

A herança de uma escola que teve sua gênese sob uma perspectiva masculina, atravessou os tempos, deixando traços que ainda hoje, no século XXI, pode-se não só perceber, mas observar e analisar. A docência atual, com contornos femininos, e com todos os avanços nas pesquisas e na tecnologia voltadas para a profissão, ainda respira em seu cotidiano

resquícios da escola dos jesuítas, seja por um currículo que se perpetua, tornando invisível, ou dando pouca visibilidade, ou ainda, dando visibilidade 'permitida' por uma sociedade machista, à participação da mulher na história social e especificamente na história da educação, seja pelas consequências dessa ausência da figura feminina em muito do que foi produzido e consolidado historicamente, socialmente e culturalmente (FEITOSA, 2017, p. 12).

Atualmente os números revelam que a presença das mulheres na docência em todas as etapas tem crescido cada vez mais. O Ministério da Educação realizou uma pesquisa com base no Censo de 2007, publicado em maio de 2009, com o título *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007*. O estudo apresenta números referentes a vários aspectos da Educação Básica. Em um dos gráficos onde constam informações sobre características dos professores da Educação Básica é possível observar que “O perfil predominantemente feminino dos profissionais vai se modificando à medida que se caminha da Educação Infantil para o ensino médio e para a educação profissional” (INEP, 2009 p. 21).

Em março desse ano, mais precisamente dia 8, em que é comemorado o Dia da Mulher, o site do INEP publicou notícia brevíssima com o título <sup>2</sup>“Mulheres são maioria na educação Superior brasileira”, informando alguns dados que corroboram para embasar a minha justificativa em tratar os sujeitos dessa pesquisa no feminino, por serem maioria significativa.

Dados do Censo da Educação Superior de 2016, última edição do levantamento, revelam que as mulheres representam 57,2% dos estudantes matriculados em cursos de graduação. [...]. Dos 384.094 docentes da Educação Superior em exercício, 45,5% são mulheres. A realidade é totalmente diferente nos primeiros anos de formação. Das 48,6 milhões de matrículas da Educação Básica, 49,1% são de mulheres, revelando o equilíbrio no acesso, segundo o Censo Escolar 2017. O mesmo levantamento mostra que as mulheres representam 80% dos professores dessa etapa.

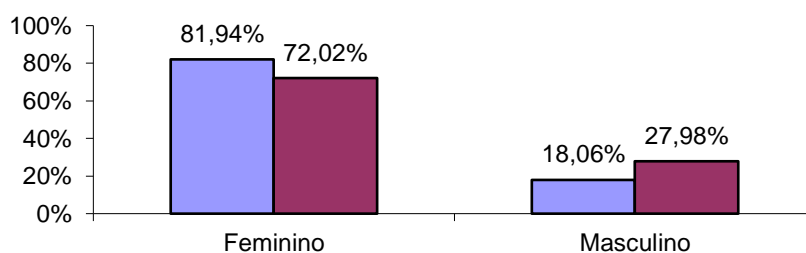
A ideia de que o trabalho docente é feito para as mulheres ganhou força no universo educacional e hoje permanece cristalizada, trazendo conseqüentemente ao exercício do magistério uma crença de que a docência é uma profissão identificada com as mulheres, e que sempre foi um campo majoritariamente feminino e, portanto, a valorização no que se refere à remuneração não é devidamente discutida e reconfigurada, como deveria.

---

<sup>2</sup> [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mulheres-sao-maioria-na-educacao-superior-brasileira/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mulheres-sao-maioria-na-educacao-superior-brasileira/21206). Acesso em 12 de maio de 2018.

Portanto, é mais que justo que meu texto se refira aos sujeitos da pesquisa, bem como as figuras que se movimentam e se relacionam com elas, professoras, diretoras e formadoras, no gênero feminino, visto que, como não poderia deixar de ser, são maioria significativa também no meu estado.

**Comparativo da Proporção de Professores da Educação Básica por Sexo, 2007**



Fonte: MEC/Inep/Deed

■ Brasil ■ Acre

Diante do exposto, declaro, despretensiosamente, minhas boas-vindas às mulheres profissionais da docência na Educação Infantil do Município de Rio Branco. Mulheres que com suas histórias profissionais tornam possível que essa composição de palavras aos poucos se configure em uma escrita a princípio tímida mediante as possibilidades de análise e reflexão que com certeza trarão à superfície desse texto discordâncias e/ou aceitações sobre o tecido costurado no cotidiano por elas, coordenadoras pedagógicas da pré-escola, professoras e diretoras, profissionais docentes que levam às crianças da Educação Infantil os princípios de um espaço que poderia ser muito menos “escolarizado”, mas aí já é outra discussão.

No que diz respeito à faixa etária atendida pela Educação Infantil, é importante ressaltar que o artigo 30 do texto atual da LDBEN 9394/96 esclarece a estruturação dessa etapa por idade: “A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade”. Alongando um pouco mais o parêntese, devo esclarecer que no decorrer do texto me refiro às profissionais que trabalham com as crianças de 0 e 5 anos como profissionais da Educação Infantil, ressaltando que, conforme mencionado anteriormente, os sujeitos dessa

investigação, docentes da Educação Infantil, são Coordenadoras Pedagógicas que atuam na Pré-escola, e será dessa maneira que serão referenciados no presente texto.

Os estudos acerca da identidade da Educação Infantil, no sentido de suas especificidades, estão sempre sendo aprofundados. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2013) colocam, conforme regulamenta a LDB no Capítulo II, Seção II, Artigo 29, a Educação Infantil como “a primeira etapa da Educação Básica tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social”. Essa definição apresentada na legislação deixa clara a preocupação com o caráter não “escolarizante”, uma marca das práticas curriculares da Educação Infantil.

O currículo na Educação Infantil tem sido um campo de controvérsias e de diferentes visões de criança, de família, e de funções da creche e da pré-escola. No Brasil nem sempre foi aceita a ideia de haver um currículo para a Educação Infantil, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no Ensino Fundamental e Médio, sendo preferidas as expressões ‘projeto pedagógico’ ou ‘proposta pedagógica’. A integração da Educação Infantil ao sistema educacional impõe à Educação Infantil trabalhar com esses conceitos, diferenciando-os e articulando-os (BRASIL, 2013).

O debate sobre os direitos das crianças à creche e pré-escola, que teve seu grande momento nos anos 90, foi de certa maneira “arrefecido” no Brasil atualmente, devido às conquistas legais, oriundas da luta pela regulamentação da Educação Infantil como um espaço de aprendizagens, se contrapondo a questão assistencialista que constituiu os primórdios dessa etapa educativa.

Ressalto que a movimentação reivindicatória por direito a espaços educativos para crianças, que considerassem o educar e cuidar como base para os aspectos pedagógicos da Educação Infantil, colocando a criança como um sujeito de direitos, resultou em mudança na configuração do atendimento oficial e essa faixa etária. Apesar dessa temática ser permeada de controvérsias no que diz respeito a tornar obrigatório o atendimento na faixa etária de 4 anos, o discurso sobre a importância de garantir o direito de as crianças frequentarem uma instituição de educação infantil saiu vitorioso. Dessa maneira, em abril de 2013 a LDB sofreu uma alteração por meio da Lei 12.796, antecipando e tornando obrigatória a entrada das crianças de 4 anos na Educação Básica, estabelecendo a data de fevereiro de 2016 como o limite para a universalização do atendimento pelos sistemas.

Esse processo da conquista do direito à creche e à pré-escola a todas as crianças brasileiras trouxe a possibilidade, como direito adquirido por lei, de frequentarem uma instituição de cunho educativo, não assistencialista, sem necessariamente ter o caráter e a organização de uma escola, onde geralmente as crianças “tornam-se” alunos, e as condições inerentes à faixa etária em que se encontram não são consideradas. Dentro desse conjunto de conquistas, destaco o fato de ter professoras com nível superior na nova configuração que se desenhou no atendimento às crianças. Porém, ainda existem no Brasil regiões em que os espaços que atendem às crianças de zero a cinco anos apresentam uma precariedade em todos os aspectos; mesmo com a regulamentação legal que garante o acesso com todos os direitos, essa ainda é uma questão não resolvida.

Com a mudança do ensino fundamental para 9 anos e a inclusão das crianças de seis anos nessa etapa, a “velha” discussão sobre o caráter da Educação Infantil voltou à pauta, pois o entendimento de que ela pode ser uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental ainda persiste. Considero que esse equívoco tem base numa perspectiva de negação das potencialidades das crianças pequenas. “Colegas da educação vêm demarcando já há algum tempo em suas publicações e em trabalhos de seus grupos de pesquisa as especificidades da Educação Infantil no contexto da educação brasileira e a necessidade de superação de uma perspectiva adultocêntrica; ou seja, sociedade construída e pensada para os adultos...” (SOUZA, 2008, p. 20). A posição da pesquisadora Fulvia Rosemberg (1985, p. 25) traz elementos substanciais para essa discussão quando afirma que, “na sociedade-centrada-no-adulto a criança não é. Ela é um vir a ser. Sua individualidade deixa de existir. Ela é potencialidade e promessa”. Diante disso, é possível perceber que essa é uma discussão que ainda precisa ser amadurecida e compartilhada nas formações iniciais e continuadas para professores.

Considerando que o histórico da educação das crianças pequenas tem suas origens no enfoque assistencialista, bem como toda a trajetória de luta para que essa etapa fosse inserida no âmbito da educação, passando a considerar não só o cuidar mas também o educar, sem, no entanto, se transformar em “escola”, mas em instituições educativas que embasam seu atendimento na perspectiva da educação da criança e sua fase de desenvolvimento e com o propósito de ultrapassar a perspectiva *adultocêntrica*, como frisou Rosemberg (1985), “...faz-se necessário em primeiro lugar destacar que a creche e a pré-escola se diferenciam essencialmente

da escola quanto às funções que assumem num contexto ocidental contemporâneo. Em particular na sociedade brasileira atual, estas funções apresentam, em termos de organização do sistema educacional e da legislação, contornos bem definidos” (ROCHA, 2001, p. 31).

Portanto, sem adentrar nos pormenores dessa discussão, visto que meu objetivo nessa investigação caminha numa direção complementar, destaco, como forma de reforçar a importância das conquistas dessa etapa educacional enquanto um direito de todas as crianças brasileiras, que aqui nesse estudo irei referir-me aos espaços físicos que atendem à referida faixa etária, como instituições educativas, ou instituições de Educação Infantil.

Antes de finalizar o início desse diálogo devo explicitar, com base no que está apresentado no dicionário de verbetes da Universidade Federal de Minas Gerais, versão 2018, no grupo de trabalho sobre política educacional, que esse estudo parte da seguinte compressão acerca dessa profissional docente, coordenadora pedagógica, que no texto que será citado é tratada no masculino:

É o responsável, nas unidades escolares, pelas ações de articulação coletiva do projeto político pedagógico, pelo acompanhamento e orientação do trabalho docente, pela organização de reuniões pedagógicas e pelas atividades de formação continuada. No trabalho cotidiano, deve criar oportunidades para a participação de discussão dos problemas concretos vividos pela escola, buscando coletivamente saídas para enfrentar os obstáculos presentes no processo ensino/aprendizagem. Também tem participação importante nas ações de avaliação do trabalho desenvolvido pela escola, devendo ter o cuidado de não submeter os docentes a julgamentos que desconsiderem as reais condições de trabalho a que estão submetidos (FERNANDES, 2010, p. 1).

É a partir desse entendimento sobre as bases nas quais estão pensadas essa função que inicio a investigação anunciando também que o diálogo sobre a identidade da coordenadora pedagógica (CP) parte do princípio de que “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1995, p. 16).

Essa é uma discussão instigante e controversa, pois a princípio a base profissional da CP é a docência, visto que a mesma é antes de tudo uma professora, sua identidade profissional é também constituída nas experiências outras, que são aprendidas em espaços formativos diferenciados, bem como nas interações que permeiam as relações construídas com outros sujeitos, na vivência da docência.



A formação inicial em Pedagogia, ou em outras Licenciaturas, pode apontar para uma compreensão mais ampla sobre o campo de atuação da CP, mesmo que as interfaces de suas práticas apontem para ações diferenciadas no cotidiano das instituições educativas, a questão da composição de sua identidade profissional está em movimento, seu caráter é heterogêneo, e sua formação é permeada de complexidades.

É certo que falar de identidade não é uma tarefa muito fácil. Seu conceito é permeado pelo complexo, pelo difuso, tendo em vista que na contemporaneidade, essas mudanças que ora abalam a vida em sociedade, induz-nos a um estado de ser, oposto a tudo que é fixo, permanente. Ao se tratar de identidade, necessitamos ter clareza de que o nosso 'eu' não é autônomo e auto-suficiente, ao contrário, sua formação dá-se a partir da relação com outros (FRANCO, 2006, p. 41).

Há ainda outras concepções que dialogam com as que foram apresentadas e algumas afirmam que a identidade se constrói na caminhada profissional a partir das experiências e as histórias de vida, em grupo e na sociedade (PIMENTA E LIMA, 2004). Outros autores defendem que é preciso compreender a identidade como uma construção social (CUCHE 1999, apud CRUZ, CASTRO E LIMA, 2009).

Esse é um debate fértil, com um amplo campo de discussões, análises e interpretações, contudo, concordo com Serpa (2011, p. 14) quando afirma que a Coordenadora Pedagógica vive uma crise de identidade, pois vive em meio a uma infinidade de atividades que não dizem respeito à sua função principal que é a formação continuada. "Esse profissional, muitas vezes, realiza tarefas que não lhe competem: cuidar de questões financeiras e burocráticas, substituir professores que faltam, ser o ajudante do diretor, um inspetor que detecta problemas de comportamento dos discentes e docentes" (SOUZA, SEIXAS E MARQUES, 2013, p. 42).

É considerando essas concepções, visto que uma não anula a outra, que o diálogo sobre a identidade da CP, que compõe essa investigação, pretende caminhar buscando discutir como esse aspecto toma forma diante do que for analisado mediante a coleta dos dados. Portanto, reitero que o exercício mobilizador desse estudo é buscar perceber a identidade da CP se constituindo a partir do papel que ela exerce como formadora das professoras na pré-escola.

## **1.2 De que lugar eu falo**

Dentre as finalidades da Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco, enquanto ente federado e, conseqüentemente parceiro do Ministério da Educação, conforme consta no item Visão Geral do seu Relatório Anual de Gestão de 2017, temos uma que define o principal aspecto de sua atuação, que é "...coordenar, formular e implementar a política educacional...". Dessa forma temos um município que apresenta o seguinte panorama:

A rede municipal de ensino possui 82 (oitenta e duas) Unidades Escolares, com 13 (treze) espaços alternativos (Anexo 2, págs. 97 a 105), atendendo 24.739 (vinte e quatro mil, setecentos e trinta e nove) alunos constantes no Censo Escolar 2017.

As modalidades de ensino são: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Educação de Jovens e Adultos.

A Educação Infantil divide-se em atendimento em Creche para crianças com até 3 (três) anos de idade; e Pré-Escola para crianças com 04(quatro) e 05 (cinco) anos de idade, a completar até 31 de março de cada ano.

O Ensino Fundamental I compreende o ensino do 1º ao 5º ano, com as crianças ingressando aos 06 (seis) anos de idade ou a completar até 31 de março de cada ano.

A Educação de Jovens e Adultos, 1º Segmento, atende os alunos a partir de 15 (quinze) anos de idade. Geralmente, os alunos desse segmento já frequentaram ou iniciaram tardiamente, os estudos e, somente quando adulto, às vezes na terceira idade é que têm condições de retornar (ACRE 2017, p. 9).

A Educação infantil em Rio Branco vem passando por um movimento de ampliação de sua rede de instituições, processo iniciado durante o primeiro mandato do Prefeito Marcus Alexandre, candidato eleito pelo Partido dos Trabalhadores (PT), entre os anos de 2013 e 2016. Houve um esforço grandioso para cumprir uma promessa feita em sua campanha, de ampliar significativamente o número de vagas para as crianças que frequentam as creches e pré-escolas do município. Esse processo coincidiu com a proximidade da regulamentação que tornou a pré-escola obrigatória a partir de 2016, conforme anunciou o Ministério da Educação através de seu site oficial<sup>3</sup>.

Os números apresentados pelo Secretário Municipal de Educação, professor Márcio Batista, por ocasião da realização do IV Fórum Municipal de Educação Infantil e VI Fórum Acreano de Educação Infantil, ocorrido entre os dias 26 a 28 de março de 2018, no Teatro da Universidade Federal do Acre, revelam um crescimento significativo de 5.506 novas vagas entre os anos de 2012 e 2018.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/18563-criancas-terao-de-ir-a-escola-a-partir-do-4-anos-de-idade>. Acesso em 25 de abril de 2018.

**Tabela 1 - Evolução das matrículas na Educação Infantil de Rio Branco**

| Instituição | Ano   |        | Total de novas vagas | Acréscimo em % |
|-------------|-------|--------|----------------------|----------------|
|             | 2012  | 2018   |                      |                |
| Creche      | 1.383 | 4.928  | 3.545                | 256,33%        |
| Pré-escola  | 8.433 | 10.394 | 1.961                | 23,25%         |

**Fonte:** Gabinete do Secretário e Relatório Anual de Gestão da SEME - 2017

Esse cenário levou a Secretaria Municipal de Educação (SEME) de Rio Branco a dar continuidade ao investimento em Formação Continuada para professoras e coordenadoras pedagógicas que atuam na Educação Infantil iniciado em 2005 na gestão do então prefeito Raimundo Angelim (PT). Encontros esses que são organizados e desenvolvidos pela Coordenação de Educação Infantil, subordinada à Diretoria de Ensino, do qual sou integrante desde 2006.

Quanto aos profissionais de educação infantil, estes assim que ingressam na rede municipal, automaticamente, estão inscritos no programa de formação continuada. Nos últimos 04 (quatro) anos, o referido programa tem garantido aos professores, assistentes de creche, coordenadores gerais de creche e diretores escolares, ampliação e aprofundamento de conhecimentos conceituais e didáticos, visando a ampliação e construção de competências para trabalhar com a criança da primeira infância.

No decorrer dos anos, aprimorou-se muito as ações de formação, tendo em vista às necessidades, experiências dos profissionais, considerando sempre as necessidades e especificidade da criança pequena. Especialmente, nos últimos 04 (quatro) anos, com o ingresso de muitos profissionais na rede de educação infantil, emvidou-se esforços para que a política de formação continuada propiciasse a esses profissionais o conhecimento e a competência necessária para oportunizar à criança da primeira infância, interagir com seus pares e adultos, construir autonomia, brincar, ter acesso à cultura, enfim, aprender e se desenvolver plena e satisfatoriamente, por meio de vivências lúdicas, significativas e significantes, conforme preconizado nas Propostas Pedagógicas de Educação Infantil (Relatório de Gestão Anual da SEME, 2017, p. 19).

O trabalho desenvolvido pela Equipe de Educação Infantil é voltado para Formação continuada que se desdobra em dois momentos; o primeiro: encontros de formação com os professores de Creches e de Pré-escolas, e encontros de formação com as Coordenadoras Pedagógicas de Creches e Pré-escolas; e o segundo: acompanhamento ao trabalho das Coordenadoras Pedagógicas das Creches e Pré-escolas, realizado nas instituições em que trabalham, momento em que são discutidas questões inerentes à organização e execução de suas rotinas, bem como questões conceituais e/ou metodológicas que podem potencializar a ação formativa.

No exercício anterior, o maior investimento em formação foi realizado com os coordenadores pedagógicos que são, por excelência, os formadores dos professores nas unidades educativas. Esta ação propicia ao coordenador pedagógico o seu empoderamento profissional, competência para assessorar o professor de modo qualitativo, garantindo à prática educativa, um atendimento consoante a política para a Educação Infantil, preconizada por esta Secretaria (ACRE, 2017, p. 19).

A Prefeitura de Rio Branco instituiu uma bonificação, denominada Prêmio de Elevação da Qualidade (PEQ), que determina critérios para bonificação de todos os profissionais da instituição educativa. Essa ação, de certa maneira, modificou a dinâmica do processo formativo, visto que todas as ações realizadas pela coordenadora pedagógica devem apresentar evidências que comprovem sua execução. As evidências são: pautas de planejamento, listas de presença, relatórios de avaliação ou as avaliações escritas que as professoras fazem ao final dos encontros.

O processo de ampliação da rede trouxe demandas por novas coordenadoras pedagógicas - CP, que irão assessorar as professoras, também novas em sua grande maioria. Ambas, CP e professoras, chegam nas instituições para assumirem seus contratos<sup>4</sup> com muitas dúvidas sobre como proceder com as crianças. Essas são questões que, conseqüentemente, trazem para a coordenadora pedagógica necessidade de aprofundar seus estudos para melhorar sua atuação junto ao grupo de professoras.

Diante disso, destaco a relevância dessa investigação, visto que essa questão precisa ser amplamente discutida no âmbito de atuação das professoras da educação básica da rede municipal, bem como em outros espaços de formação além da que é oferecida pela SEME. É importante trazer para o debate as questões da atuação, identidade, atribuições da CP, pois é atribuída a essa profissional a organização do trabalho pedagógico na instituição educativa, e conseqüentemente a responsabilização pelos resultados do trabalho desenvolvido com as crianças

### 1.3 Uma luz para “*alumiá*” o caminho

---

<sup>4</sup> Desde 2013 apenas um concurso para professores efetivos aconteceu, os demais concursos foram para professor temporário, totalizando 5 editais. Fonte Relatórios de gestão da SEME anos 2014 a 2017.

Existem alguns sinônimos para a palavra itinerário: “relativo a caminhos”, “indicação ou projeto de caminho a seguir” (Dicionário Língua Portuguesa, 2012, p. 200). Alguns Dicionários falam de “curso e/ou rota”, outros falam de “viagem”, confesso que gostei dessa última conceituação, pois vivenciando o processo da pesquisa percebo que estou caminhando numa estrada que, muitas vezes, na primeira curva ou bifurcação, literalmente desaparece. Quando isso acontece fica tudo escuro e é difícil escolher uma direção.

Entendemos por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade do ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, *nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática*. As questões de investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontramos suas razões e seus objetivos (MINAYO, 2002, p. 17-18).

A pesquisa é também um caminho de escolhas solitárias, mesmo com o apoio da orientação há decisões que são de responsabilidade únicas e exclusivas de quem se atreveu a iniciá-la. Considero que comecei uma viagem a princípio acreditando, ingenuamente, que saberia aonde queria chegar. Depois de tantas questões encontradas no percurso, oriundas das discussões em sala de aula na vivência das disciplinas, bem como (e talvez principalmente) nas reuniões de orientação, ou ainda na observação da minha própria lida diária como formadora na SEME, pude vislumbrar o esboço desse trajeto e sua, muitas vezes, desconfortável condição. Mas, vamos lá, tentar contar um pouco desse percurso metodológico escolhido, selecionado para a realização da investigação.

A escolha da metodologia não foi uma escolha tranquila, pois existem muitos caminhos e proposições no universo da Pós-Graduação, que precisaram ser cuidadosamente compreendidos para que a escolha realmente pudesse me oferecer suporte seguro para organizar os passos que seguirei.

O objetivo principal dessa investigação é analisar a constituição da identidade da Coordenadora Pedagógica enquanto sujeito que orienta a Formação Continuada das professoras na Pré-escola. Dessa maneira, optei por uma pesquisa de abordagem qualitativa, que segundo Lüdke e André (2012, p. 11), “tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, [...] supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está

sendo investigada”. A Pesquisa qualitativa reúne aspectos que dizem respeito à natureza das relações e conseqüentemente são “difíceis” quantificar,

ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes [...]. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos (MINAYO, 2002, p. 21).

A pesquisa é descritiva, de natureza básica, e segundo Gil (2008, p. 46), a pesquisa descritiva “tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Além de problematizar sobre a natureza do trabalho da coordenadora pedagógica propondo as questões que já explicitiei inicialmente, a investigação estabelecerá relação com minha experiência profissional, que certamente carecerá de um “distanciamento possível”, sem, no entanto, negar esse aspecto. Esse exercício de atenção constante suscitará questões outras, muitas das quais têm povoado minhas reflexões e estarão presentes como coadjuvantes no decorrer do texto, visto que

o cuidado que o pesquisador precisa ter ao revelar os pontos de vistas dos participantes é com a acuidade de suas percepções. Deve, por isso, encontrar meios de checá-las, discutindo-as abertamente com os participantes ou confrontando-as com outros pesquisadores para que elas possam ser ou não confirmadas (LUDKE E ANDRÉ, 2012, p. 12).

Quanto aos procedimentos, a pesquisa é bibliográfica, ou seja, “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” conforme explicita Gil (2008, p. 50). É documental, também segundo Gil (2008, p. 51), semelhante a bibliográfica, partindo “de materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”.

O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam nenhum tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, etc. (GIL, 2008, p. 51).

A pesquisa de campo, que segundo Marconi e Lakatos (2012, p. 69), não devemos confundir com a coleta de dados, pois “consiste na observação de fatos e

fenômenos tal como ocorrem espontaneamente”, a princípio foi realizada junto à Secretaria Municipal de Educação compreendendo a configuração da rede municipal, de forma geral e depois com enfoque na Educação Infantil. Posteriormente, foi desenvolvida junto às coordenadoras pedagógicas, que algumas vezes, ao longo do texto, chamarei também de professora coordenadora, ou professora formadora, visto que são identificadas também dessa maneira em outras regiões do país.

A consulta à legislação[...], evidencia que todas as regiões do Brasil contam com o profissional CP nas escolas das redes municipal e estadual, embora com denominações diversas: pedagogo, supervisor, professor coordenador, coordenador pedagógico, sendo em algumas redes como cargo e, em outras, como função. A partir da Lei n. 5.692/1971, que instituiu a reforma dos ensinos de 1º e 2º graus, a maioria dos estados passou a definir atribuições relacionadas com a função supervisora, no âmbito tanto do sistema como da unidade escolar. E nas duas últimas décadas isso foi consolidado em textos legais (ALMEIDA, SOUZA E PLACCO, 2016, p. 73).

Quanto às fontes desse processo investigativo, são primárias, visto que são informações levantadas *in loco* sobre as Coordenadoras Pedagógicas da Rede Municipal de Educação Infantil. Dentre essa população, os sujeitos da investigação são as Coordenadoras Pedagógicas, com formação em nível superior, mulheres que atuam especificamente nas instituições de Educação Infantil do município de Rio Branco, com a Pré-escola, ou seja, assessorando as professoras que trabalham com crianças de 4 e 5 anos e que estão no exercício da função de coordenação pedagógica no mínimo há 3 anos numa mesma instituição.

Por intermédio do coordenador pedagógico, é possível construir um grupo de professores que se desenvolva utilizando o estudo, a reflexão e a produção coletiva do conhecimento; conhecimento que terá um significado muito especial, pois não foi construído por um, mas por todos aqueles que fazem parte da educação infantil. No entanto, esse conhecimento é bastante específico: é preciso conhecer o desenvolvimento infantil, as possibilidades de aprendizagem e relacionamento da criança com os estímulos do meio e a importância deste para o seu desenvolvimento e o processo de diferenciação (do meio e do outro) (ZUMPANO E ALMEIDA, 2012, p. 33).

O período de 3 anos no exercício da função de professora formadora, ou seja, de coordenadora pedagógica, atuando na mesma instituição, é um critério que se justifica porque considero, a priori, olhando para a minha experiência mencionada anteriormente, que a professora coordenadora necessita de um “tempo” para que esteja minimamente “familiarizada” com seu fazer docente, bem como, com uma relação de parceria estabelecida junto ao grupo de professores que assessoradora. Além

disso, é imprescindível que esteja ciente das especificidades desta etapa da educação básica. Portanto, aspectos importantes precisam ser considerados.

No decorrer dos anos, aprimorou-se muito as ações de formação, tendo em vista às necessidades, experiências dos profissionais, considerando sempre as necessidades e especificidade da criança pequena. Especialmente, nos últimos 04 (quatro) anos, com o ingresso de muitos profissionais na rede de educação infantil, envidou-se esforços para que a política de formação continuada propiciasse a esses profissionais o conhecimento e a competência necessária para oportunizar à criança da primeira infância, interagir com seus pares e adultos, construir autonomia, brincar, ter acesso à cultura, enfim, aprender e se desenvolver plena e satisfatoriamente, por meio de vivências lúdicas, significativas e significantes, conforme preconizado nas Propostas Pedagógicas de Educação Infantil (ACRE, 2017, p. 19).

Dessa maneira, o presente estudo está organizado em três etapas específicas. A primeira foi a fase bibliográfica que se amparou na contextualização de vários autores: André (2011), Iria Brzezinski (2002) e seus estudos sobre profissão e identidade docente; Cunha (2006) e Placco e Almeida (2012) que discutem sobre a identidade e campo de atuação da coordenadora pedagógica; Larrosa (2017) e Tardif (2014) que estudam sobre os saberes da experiência; Arce (2001) que discute questões da Educação Infantil; Ball (2005), Barreto (2009) e Damasceno (2010) que pesquisam sobre as políticas educacionais; Santos (2004, 2008) e Saviani (2009), tratando sobre currículo, formação e trabalho docente, bem como outros, serão interlocutores nesse trabalho, constituindo-se caminhos para auxiliar na compreensão do objeto desse estudo, mas principalmente compreender como eles atingem diretamente a estrutura do fazer docente, alcançando o modo de pensar e agir dos coordenadores pedagógicos, bem como a compreensão sobre a natureza de sua função, quando atuam no planejamento e na ação de orientar os professores e contribuir para que se qualifiquem mais e melhor.

A segunda etapa seguiu com a pesquisa documental em que foram utilizados os seguintes documentos como fontes de pesquisa: a Instrução Normativa da Secretaria Municipal de Rio Branco, o Relatório de Gestão da SEME – 2017; o Decreto Municipal 946, de 22 de julho de 2014, que institui o PEQ, Prêmio de Elevação da Qualidade, bonificação que é oferecida aos profissionais docentes da Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco, professores, coordenadores pedagógicos e diretores.

A partir de então, levantei os dados sobre a organização do quadro de profissionais que trabalham com Educação Infantil, bem como o quantitativo de



instituições que compõem a rede municipal, além das informações apresentadas anteriormente sobre o crescimento do atendimento às crianças em idade de creche e em idade pré-escolar, importantes para o contexto dessa investigação.

**Quadro 1 – Coordenadores Pedagógicos da Educação Infantil de Rio Branco**

| Quantidade de   | Creche | Pré-escola | Centro de Educação Infantil | Ens. Fund./Espaços conveniados | Total |
|---|--------|------------|-----------------------------|--------------------------------|-------|
| Instituições  | 12     | 28         | 13                          | 36                             | 89    |
| Coordenadoras Pedagógicas   | 12     | 37         | 15                          | -                              | 64    |
| Coordenadoras Pedagógicas com mais de 3 anos na mesma instituição | -      | 19         | -                           | -                              | 19    |

**Fonte:** SEME – Diretoria de Ensino e Diretoria de Gestão - 2018

A SEME conta com espaços conveniados e também com turmas de Educação Infantil funcionando em Escolas de Ensino Fundamental que atendem às crianças na faixa etária de 3 a 5 anos e 11 meses. Diante dessas informações, tenho um universo de 64 coordenadoras pedagógicas trabalhando nas instituições específicas de Rede Municipal de Educação Infantil, das quais 37 trabalham apenas com a pré-escola. Meu objetivo foi mirar no grupo de Coordenadoras Pedagógicas que trabalha há mais de 3 anos na mesma instituição, conforme explicitado anteriormente.

E por fim, a última etapa da investigação se constitui em pesquisa de campo em que a técnica de coleta de dados se deu a partir da aplicação de dois questionários: o primeiro com perguntas fechadas e o segundo com perguntas abertas.

O primeiro questionário levantou o perfil dos sujeitos, contendo perguntas sobre: nível de escolaridade, tempo de serviço na educação e tempo de serviço na função de coordenadora pedagógica, idade, sexo, turno de trabalho, se trabalhava em duas ou mais instituições, entre outras. Para realizar sua aplicação, recebi autorização da Diretoria de Ensino da SEME, e estabeleci o primeiro contato com o grupo de coordenadoras pedagógicas da rede municipal de Educação Infantil, no encontro de formação continuada que seria realizado naquele período. Na ocasião explicito as coordenadoras os objetivos da pesquisa e convido para participarem. Organizei uma lista identificando as instituições que estavam lotadas juntamente com endereço e telefone para contato. Em seguida, entrei em contato para realizar a aplicação do

primeiro questionário, esclarecendo ao grupo sobre o sigilo de suas identidades, ou seja, que seriam identificados com a sigla “CP”, abreviação de coordenadora pedagógica, acrescido de um número para diferenciar umas das outras.

Nessa etapa apliquei 43 questionários, visto que entre as coordenadoras contatadas estavam também as que atuam nas creches e/ou centros de Educação Infantil. Após a aplicação analisei os dados obedecendo o critério que definiu o grupo de sujeitos, o tempo mínimo de 3 anos atuando na coordenação da pré-escola. Dessa maneira, resultaram 19 sujeitos, sendo que no meio do processo uma das coordenadoras se aposentou, diminuindo o número de participantes para 18.

Com a definição dos sujeitos, apliquei o segundo questionário, que continha perguntas abertas, sendo essas perguntas relacionadas com as questões de estudo e os objetivos específicos. Entrei em contato novamente agendando as datas para a aplicação, mas algumas, um total de 5, preferiram que eu enviasse por e-mail. Dentre os 18 sujeitos que atenderam o critério de no mínimo 3 anos, todos aceitaram participar da pesquisa respondendo às perguntas.

Considero que a escolha do questionário se configurou com uma aliada no momento da análise, visto que existe uma certa proximidade entre mim e o grupo, um fator que talvez tivesse interferido na coleta se o instrumento fosse a entrevista. Sendo assim, as perguntas abertas do segundo questionário oportunizaram que os sujeitos ficassem à vontade para explicitar suas respostas.

Devo esclarecer que na ocasião da coleta dos dados organizei com base em todo o protocolo que uma pesquisa requer, com a assinatura do termo de consentimento para participar da investigação concedendo as informações solicitadas, utilizando nessa última fase de coleta meu bloco de anotações e o protocolo de questionário, além do computador para organizar todos os dados.

A análise dos dados foi efetuada em parte com base no referencial teórico apresentado durante as disciplinas, mediante as discussões e reflexões propostas pelos autores que têm um trabalho voltado mais especificamente para essa temática, bem como os autores que discutem principalmente os saberes da experiência, identidade e profissão docente, visto que o objetivo geral dessa pesquisa parte dessas premissas.

Como suporte principal no processo de tratamento dos dados, recorro a *análise de conteúdo* proposta por Minayo (2002), autora que assume a opção de aliar a esse processo a interpretação. “Outros autores já compreendem a ‘análise’ num sentido

mais amplo, abrangendo a 'interpretação'. Somos partidários desse posicionamento por acreditarmos que a análise e a interpretação estão contidas no mesmo movimento: o olhar atentamente para os dados da pesquisa” Minayo (2002, p. 68). Dessa maneira, o que foi dito nas respostas dos sujeitos pode ser interpretado, sendo que é necessário tomar algumas precauções para que a pesquisadora não tire conclusões precipitadas.

A autora sugere que a pesquisadora fique atenta aos obstáculos que podem surgir no caminho, e elenca três aspectos que devem ser motivo de atenção redobrada por parte de quem está realizando a investigação. Ela se refere ao primeiro com a ilusão do pesquisador, que mencionei no final do parágrafo anterior, e que diz respeito a proximidade com o objeto da pesquisa, ela alerta que “quanto maior for a familiaridade que o pesquisador tenha em relação àquilo que ele está pesquisando, maior poderá ser sua ilusão de que os resultados sejam óbvios na primeira visão” Minayo (2002, p. 68). Esse risco me acompanhou até o último minuto no processo de análise dos dados, visto que minha intimidade com o objeto da investigação é grande, constituída ao longo de 25 anos.

Com relação ao segundo obstáculo a autora afirma que a pesquisadora pode “se envolver tanto com os métodos e as técnicas a ponto de esquecer os significados presentes em seus dados” (MINAYO, 2002, p. 69). Esse equilíbrio entre os métodos e os significados atribuídos por mim às respostas dos sujeitos, no segundo questionário, foi mais um exercício novo, que demandou muito esforço e atenção.

E, por fim, ela alerta para a atenção que deve ser destinada ao tratamento dos dados, pois o processo da análise e interpretação precisa conversar, ou seja, está articulado com a teoria. Portanto, é importante que a pesquisadora tenha uma boa fundamentação teórica para que consiga produzir uma análise de base, estabelecendo um diálogo com o que foi coletado, apresentando resultados que contribuam com o avanço da sociedade.

#### **1.4 “O que está por vir”**

O texto inicia contextualizando o leitor sobre o começo da minha trajetória na profissão docente, por isso está apresentado com título “Começando a conversar”. Quando penso em uma justificativa para esse título, talvez seja porque eu prefira olhar para esse processo de estudo, de escrita, como um diálogo que será estruturado em

alguns momentos com os autores que discutem a temática que pretendo pesquisar, fazendo uma interlocução com minha experiência, uma vivência de 25 anos, e com a coleta e análise dos dados, que poderão trazer algumas surpresas e questões outras para compor esse trajeto. Minha opção por contar um pouco da minha história na docência se justifica pelo exercício de auto-observação que pouco a pouco fui tecendo com o passar dos anos e com os desafios que chegaram, mediante o processo de mudanças de papéis que vivenciei em uma mesma instituição de Educação Infantil. Entendo, portanto, que as questões apresentadas nesse trabalho, como o delineamento da pesquisa, são uma espécie de “resultado”, ou “a reunião”, das inúmeras questões que povoaram meu caminho profissional.

A segunda seção apresenta uma breve contextualização da educação brasileira, expondo também um breve panorama da educação no Acre, mais especificamente da Educação Infantil. Considero importante que o leitor compreenda em que cenário a coordenadora pedagógica da pré-escola está inserida e, conseqüentemente, como sua prática docente está sendo delineada mediante o que lhe é apresentado como caminho.

A terceira seção apresenta uma discussão acerca da função da coordenadora pedagógica, como esta função se constituiu no Brasil e no Acre, como foi se configurando no universo da Educação Infantil, visto que a natureza do trabalho de uma CP nessa etapa da educação apresenta algumas diferenças em relação ao de quem atua com professores de crianças de 7 anos em diante. Ou seja, questões relacionadas à identidade e aos saberes da experiência da professora coordenadora que atua com a pré-escola em Rio Branco, trabalhando numa mesma instituição há no mínimo 3 anos.

A apresentação e o tratamento dos dados coletados constituem o texto da quarta seção, e tem base na análise de conteúdo sistematizada por Minayo (2002). Além dos autores que discutem as questões de identidade, saberes da experiência e profissão docente.

E a quinta seção, apresenta algumas considerações *transitórias* que finalizarão o presente trabalho. Quando o assunto é educação, principalmente no Brasil atual, é “temeroso” apresentar qualquer conclusão. No Acre, mesmo com toda mudança e investimento que houve por parte de um grupo de partidos de esquerda eleitos desde 1998, o cenário ainda é de muita impermanência, no que se refere a uma proposta de educação emancipadora. Portanto, eis aí o que está por vir no presente trabalho.

## 2 UM ASSUNTO PUXA O OUTRO – A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO REFÉM DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

*“O real não está nem na chegada nem na saída.  
Ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.”  
Guimarães Rosa*

A compreensão do como a escola no Brasil vem sendo estruturada do ponto de vista dos currículos e também dos recursos, revelam o porquê de determinados pressupostos serem sustentados no âmbito da educação nacional.

O objetivo dessa seção é fazer uma breve contextualização acerca do cenário das políticas voltadas para a educação no Brasil, e, conseqüentemente, contar um pouco da situação do município de Rio Branco no que diz respeito aos investimentos relacionados à formação do quadro de professores da Educação Infantil, e como estas ações têm reverberado atualmente nas bases do trabalho docente que acontece no interior das instituições educativas.

É importante situar o leitor sobre a estrutura de organização de pessoal da rede municipal, incluindo contratação e formação dos professores e coordenadores pedagógicos da pré-escola, e o que tem sido discutido nos encontros de formação.

Portanto esta Seção está organizada em 3 subseções: a primeira, chamada *A regulação da prática docente como reflexo de um espelho turvado – (re)definindo uma imagem fosca do profissional docente*, faz breve contextualização do cenário das políticas educacionais, retomando a administração de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e o pacto feito com as agências financeiras internacionais promovendo uma série de reformas que interferiram de maneira incisiva na prática docente vivenciada pelo professor da educação básica.

A contextualização segue nos governos do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e da Presidenta Dilma Rousseff (2011-2016) e também compõem essa subseção. A intenção aqui é, de maneira sucinta, explicitar em que pese as diferenças de concepções políticas e de planos de governo em relação a administração de FHC, a agenda da reforma prosseguiu vestida com uma nova roupa, ou seja, “algumas mudanças foram feitas na área da Educação Básica, porém a essência não foi modificada” (OLIVEIRA, 2009, p. 32).

O estudo realizado por Oliveira (2009) apresenta uma análise sobre esse contexto, colocando dados e questões acerca do ordenamento das políticas educacionais. Dessa maneira a autora salienta que

O governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, já tendo cumprido mais da metade de seu segundo mandato, vem sendo apontado como promotor de políticas sociais dirigidas aos setores mais vulneráveis da população (MARQUES e MENDES, 2007). Algumas políticas sociais tomadas pelo governo federal como de sua responsabilidade têm exigido em muitos casos o estabelecimento de acordos e parcerias com os demais níveis de administração estatal, sendo que muitas dessas são implementadas em uma relação direta com os cidadãos assistidos. Na educação, o governo federal vem desenvolvendo programas, estabelecendo parcerias com os municípios e com as escolas diretamente, muitas vezes sem a mediação dos estados, consolidando assim um novo modelo de gestão de políticas públicas e sociais. Tal modelo, contudo, tem ensejado também o envolvimento de outras instituições na implementação de programas sociais no nível local, tais como: Organização Não- Governamental (ONG), Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), sindicatos. Esse modelo de gestão de políticas públicas e sociais teve início no governo anterior, ou seja, na reforma do Estado promovida pelo presidente Fernando Henrique Cardoso – (FHC) (OLIVEIRA, 2009, p. 198).

A segunda subseção, que tem como título *Voltando aos começos - as palavras, os sentidos, as aprendizagens, o ofício tecido na Educação Infantil*, faz uma revisita à história dessa etapa educacional no Acre, por meio de sua primeira escola inaugurada em 1949, quando o Acre ainda era território. Minha história pessoal e profissional está entremeada na história dessa escola.

Porém, o objetivo desse item é dialogar sobre a constituição do saber da docência, visto que, “todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação” (TARDIF, 2014, p. 35). Esse processo de aprendizagem se forma na vivência, na prática, na experiência, apresentando aspectos de (re)começos, pois o que sabemos e aprendemos hoje pode estar obsoleto amanhã, lembrando que, segundo o alerta dado por Larrosa (2017), é preciso separar a experiência da informação.

Depois de assistir a uma aula ou uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informações sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo que aprendemos nada nos sucedeu (LARROSA, 2017, p. 19).

A experiência chamada docência é um espaço constante de aprendizagens múltiplas que vai nos constituindo, nos transformando e oportunizando muitos (re)começos.

A terceira subseção, chamada: *Coordenação Pedagógica – a função e seus começos*, apresenta um histórico breve sobre os primeiros traços da atividade docente, hoje reconhecida como Coordenação Pedagógica, explicitando algumas das diferentes posições acerca da possível origem dessa função.

## **2.1 A Regulação da prática docente como reflexo de um espelho turvo – (re)definindo uma imagem fosca do profissional docente**

Esse pedaço do caminho da escrita toca em um aspecto dolorido que tem feito parte dessa atividade chamada profissão docente. Contar sobre a posição de refém, dos interesses de dominação e regulação que tem vivido a educação brasileira desde as suas bases, não é um assunto que traz conforto algum. Contudo, para tentar compreender o todo dessa história rica em contradições, é preciso abrir os olhos e os ouvidos, como é preciso fazer todas as vezes que entramos na floresta, onde há lugares que são escuros, difíceis de visualizar, ou passagens perigosas, e a possibilidade do encontro com um animal selvagem, que nos olha como intrusos invadindo um espaço por ele dominado.

É impossível falar do trabalho realizado atualmente pelas coordenadoras pedagógicas na pré-escola sem antes compreender como a dinâmica escolar vem sendo estruturada nos últimos vinte anos. Dessa maneira, é importante compreender de que forma estão colocados determinados aspectos que embasam o ofício da docência, como por exemplo, a formação inicial dessas profissionais, que cada vez mais vem acontecendo em espaços onde se promove uma formação aligeirada. Tais ações perpetuam desigualdades sociais que acompanham as professoras até sua chegada da instituição educativa, onde o exercício da docência necessariamente se materializa. Segundo Freitas (2007, p. 693), “...é justamente para os docentes com menor acesso aos bens sociais e culturais que continua sendo oferecida a formação mais precária – seja pelo setor público, seja pelo privado...”. Além disso, as condições de trabalho e remuneração também são componentes basilares desse pacote, “cuidadosamente embrulhado”, que chega nas mãos das professoras, coordenadoras pedagógicas e diretoras, para dar o tom na vida de milhões de crianças, jovens e adultos, país afora.

Os processos inerentes à prática docente seja na sala de aula, ou sala de atividades, como nos referimos na Educação Infantil<sup>5</sup>, seja no processo de Formação Continuada no interior da instituição educativa, vem sofrendo interferências de ordem econômica, de tal maneira, que determina, e ao mesmo tempo modifica, o fazer pedagógico, atingindo diretamente o fazer da professora e das demais profissionais envolvidas no processo educativo.

Em estudos mais recentes, como o realizado por Gatti e Barreto (2009) sobre o cenário da profissão docente no Brasil, as pesquisas da professora Iria Brzezinski sobre identidade e profissionalização docente, e o estudo iniciado em 1998, sobre a natureza do trabalho docente realizado pela coordenadora pedagógica nas instituições educativas, por Placco e Almeida (2012), é possível perceber que as atribuições dos sujeitos profissionais da escola, nos seus diferentes papéis, sejam professoras, diretoras ou coordenadoras pedagógicas, sofreram mudanças que interferem diretamente no exercício da prática docente, uma apropriação do universo da instituição educativa, espaço inerente ao exercício da docência. Essas questões têm sido alvo de investigações que partem de um referencial teórico que considera as questões de dominação econômica, mas que também abordam as questões ligadas aos saberes da prática.

Essas iniciativas governamentais são previstas há um tempo longo, desde que a sociedade se estruturou nas bases do capitalismo. Atualmente, essas bases econômicas desconsideram uma série de aspectos que compõem a estrutura da vida em comunidade, não deixando escapar desse contexto as propostas educacionais, visto que as mesmas são alicerces de uma sociedade. Sendo assim, o trabalho educativo que serve a um contexto social de consumo tem um objetivo certo quando se trata de organizar uma formação que projeta profissionais subordinadas ao que está posto economicamente.

No presente estágio do capitalismo, têm sido implementadas políticas públicas que, articuladas à globalização econômica, reconfiguram as políticas sociais. Este processo faz parte do ajuste estrutural, em que a criação do Estado mínimo exige reformas que repassem para o setor privado encargos e compromissos até então assumidos pelo setor público. Neste cenário se delineia uma nova arquitetura para o setor educacional, edificada a partir de critérios de eficiência e eficácia em consonância com os interesses do mercado, que alicerçam mudanças de várias ordens nos sistemas de ensino (SANTOS, 2004, p. 1.146).

---

<sup>5</sup> <http://portal.mec.gov.br/dia-a-dia-do-seu-filho/educacao-infantil>



Refletindo sobre as consequências dessas mudanças que atingiram fortemente a configuração do trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras, coordenadoras e diretoras nas escolas brasileiras, temos um cotidiano docente diferenciado, precarizado, devido à intensificação da jornada e das tarefas dos profissionais. Às professoras, coordenadoras pedagógicas e diretoras, foram “dadas” a responsabilização pelos resultados obtidos nos exames de avaliação, principalmente aqueles que “revelam” os rendimentos das crianças, sejam eles na média ou considerados abaixo do que oficialmente foi estabelecido. Essas ações desconsideram, intencionalmente, os fatores que envolvem e modificam a natureza da prática docente, visto que as diretrizes são pensadas de forma macro, obedecendo a determinações acordadas pelo governo brasileiro com setores que dominam o campo da economia no planeta.

A compreensão sobre como a instituição educativa tem organizado o trabalho pedagógico e, mais especificamente, como a coordenadora pedagógica tem exercido suas atribuições de formadora na instituição de Educação Infantil nos dias atuais demanda considerar o contexto brasileiro das políticas educacionais nos últimos quase 20 anos, bem como refletir sobre o exercício da profissão docente num país que tem priorizado um modelo educacional que obedece aos interesses da política econômica.

A história da educação brasileira revela que o Estado mantém políticas educacionais que vêm de encontro ao reconhecimento social e econômico do docente. Nos dias atuais, essas políticas apresentam nuances de perversidade e constituem um obstáculo para que os professores como categoria profissional, como identidade coletiva, desenvolvam um processo de profissionalização (BRZEZINSKI, 2002, p. 9).

A constituição da profissão docente no país é uma história tecida em meio a impasses, impermanências e inúmeros desafios. Segundo Freitas (2002) os anos 90 “...denominados de ‘Década da Educação’...”, se constituíram em um tempo fértil no enraizamento das políticas neoliberais. A escola sofreria, a partir do início do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) em 1995, uma série de intervenções, visto que passa a ser considerada como um campo estratégico de implantação das concepções da globalização econômica, em que se reconfiguram as políticas sociais.

O Ministério da Educação no governo de FHC passou a elaborar o desenho das reformas na educação, agindo em todas as instâncias, partindo de

regulamentações legais, da elaboração de Diretrizes Nacionais para a formação de professores, além da elaboração de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), delineando um movimento que caminha do macro ao micro, seguindo uma espécie de 'mapa do tesouro'.

No desenvolvimento e na implementação das políticas educacionais neoliberais, a qualidade da educação, assumida como bandeira pelos diferentes setores governamentais e empresariais, adquire importância estratégica, como condição para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo. A concepção tecnicista de educação que alcançou grande vigor no pensamento educacional da década de 1970, criticada e rebatida na década de 1980, retorna sob nova roupagem, no quadro das reformas educativas em curso. (FREITAS, 2002, p.142-143).

As medidas traçadas pelo governo de FHC adentraram o espaço da escola, especialmente a sala de aula/atividades, tomando conta do espaço da docência, em todas as suas dimensões. O projeto globalizante de integração de mercados interferiu de tal maneira no cenário social, cultural e educacional do país que o mesmo sucumbiu na influência econômica, tendo que ser ágil na elaboração de políticas públicas consoantes com a agenda de ações do Banco Mundial.

Considerada um fator estratégico, no processo de desenvolvimento do capitalismo, a educação tem sido objeto de discussões, de programas e de projetos levados a cabo por órgãos multilaterais de financiamento, como as agências do Banco Mundial (BID e BIRD), e por órgãos voltados para a cooperação técnica como o UNICEF e a UNESCO (Cury, 2002, apud SANTOS, 2004, p. 1147). Esses organismos financiam e definem diretrizes que orientam políticas e projetos educacionais em diferentes partes do mundo. Neste quadro, torna-se importante observar, por um lado, a participação de tais organismos nas políticas educacionais brasileiras, com destaque para o papel exercido pelo Banco Mundial, em diferentes esferas do campo educacional (SANTOS, 2004, p. 1.147).

Nesse cenário descrito por Santos (2004), o Brasil de FHC se organizou para efetivar as mudanças que beneficiariam as políticas de mercado. Dentre as ações que foram planejadas, o setor educacional ganhou uma atenção peculiar na composição de estratégias que articularam os objetivos do plano de reformas que o Estado brasileiro efetivou.

A educação, encarada como uma política social, não foge a este quadro; atribui-se uma importância vital e indispensável à mesma [...], pois ela é responsável pela formação do homem neoliberal competitivo, capaz de passar pelas provas que o mercado impõe, adaptando-se, sendo tecnicamente flexível, prova maior do investimento do mercado no Capital Humano, no indivíduo. A educação deixa de ser encarada como um direito, tornando-se uma mercadoria escrava dos princípios do mercado, atrelada a um reducionismo economicista de sua função (ARCE, 2001, p. 257-258).

Dentre as estratégias da reforma no campo educacional, a elaboração de Documentos Curriculares, que orientam o trabalho pedagógico na escola, adentrariam a escola, mais especificamente o espaço da sala de aula, configurando-se fortemente como uma ação de regulação do trabalho docente. Tais ações viriam compor outras ações de igual intenção, como os Programas de Formação Continuada em que seriam replicados os “novos” conteúdos curriculares e as “novas” metodologias.

É em meio a um cenário de reformas no Estado brasileiro, baseada nas premissas neoliberais, que o Estado do Acre iniciou, no final dos anos 90, uma série de ações na área da educação com o objetivo de elevar a qualidade do atendimento e da aprendizagem dos alunos, tendo como referência os índices determinados nacionalmente pelo Ministério da Educação – MEC.

Porém, no Acre organizou-se um contexto diferenciado. Sob o comando de um governo de esquerda, eleito em 1999, muitas promessas na área da educação foram implementadas gerando, dessa maneira, expectativas positivas na população, ansiosa por dias melhores com o advento das mudanças.

Eu vivi esse tempo, e presenciei a expectativa da população bem como dos colegas docentes, que ansiávamos pela abertura de uma paisagem bonita que pudesse abrir novas perspectivas em todos os campos da vida, pois vivíamos em um lugar tão distanciado e esquecido pelos governos federais.

Em 1999 tem início uma nova gestão de governo, estando à frente do executivo estadual, Jorge Viana, eleito pelo Partido dos Trabalhadores em uma coligação partidária denominada Frente Popular do Acre. Essa força política se mantém no poder executivo até os dias atuais, por conseguinte, o projeto de governo para o Estado também se mantém por mais de uma década, marcado pela continuidade e consistência das reformas e políticas implementadas (DAMASCENO, 2010, p. 49).

O cenário aparentemente promissor do Acre, nesse período, apresentou entretanto uma lógica que predisponha-se com a linha adotada pelo Governo Federal. Entremeadado nessa conjuntura de apropriação dos discursos históricos e de reivindicação dos movimentos sociais, o discurso da reforma é materializado, no Acre, por meio do governo eleito pelo PT. Ao contrário do que se poderia imaginar, devido às diferenças de concepções políticas e ideológicas, o “novo” governo abraçou as políticas educacionais de cunho neoliberal, elaboradas pelos setores ligados a interesses de mercado, contradizendo seu discurso histórico de superação das desigualdades sociais e da promoção de uma educação emancipadora.

Do conjunto de iniciativas presentes nas ações e estratégias que foram articuladas no plano de reformas e mudanças educacionais no Acre, nessa última década, segundo Almeida Júnior (2006), a prioridade absoluta da Secretaria de Educação foi o investimento em pessoas, especialmente, dos professores e dirigentes das escolas, entendendo que esses profissionais são mais importantes no desafio proposto para alcançar melhores resultados educacionais do que as condições materiais. Diante disso, pode-se deduzir que as políticas públicas de formação de professores foram consideradas uma questão chave no processo de reformas frente aos desafios colocados pela realidade de ensino do Estado do Acre, obtendo um significativo avanço nesse campo (DAMASCENO, 2010, p. 88).

A educação básica, alvo do grande investimento, sofreu interferências de todas as ordens, especialmente nas condições de trabalho, intensificado mediante as cobranças de um desempenho que atinja a média estipulada pelas avaliações sistêmicas.

No caso da Educação Infantil, foi elaborado um documento curricular, revelando, segundo Arce (2001, p. 258) “o caráter centralizador das políticas públicas neoliberais para a educação, pois cabe ao governo e somente a ele definir sistemas nacionais de avaliação, [...] estabelecer parâmetros de um currículo nacional...”. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), mesmo com todas as devidas reservas com relação à sua organização, bem como a base teórica em que o mesmo foi formulado, é o primeiro documento curricular que trata especificamente das questões pedagógicas da Educação Infantil, lançado no Brasil e que estrategicamente chegou diretamente na mão do professor que atuava nessa etapa, em todos os municípios do país.

Nesse período de lançamento do referido documento, a Secretaria de Estado de Educação, órgão governamental que na época tinha o maior número de espaços de Educação Infantil, ampliou de 3 para 13 instituições funcionando. Para os coordenadores pedagógicos da Educação Infantil de Rio Branco, que como eu estavam ansiosos por uma diretriz maior, que amparasse nossa prática educativa, o RCNEI foi uma janela que se abriu trazendo um “novo” ar, uma nova chance de qualificar nossa atuação.

Porém, as contradições inerentes a esse plano permearam o processo, trazendo como sempre o outro lado da moeda, visto que esse documento que se propôs ser o redentor na prática pedagógica da Educação Infantil, etapa que na época não recebia nenhum recurso específico e não possuía uma política bem delineada, pegando carona nas ações destinadas ao ensino Fundamental, revelou uma

estratégia orquestrada pelo MEC, de conduzir o processo formativo do professor em outras bases, distanciando, a princípio, da formação oferecida nas Instituições de Ensino Superior.

Mais uma vez, vemos este profissional ser agraciado pelo MEC com um conjunto de receitas e instruções para a realização de seu trabalho, fato este que acaba por ocultar uma discriminação do professor de educação infantil que, devido ao seu histórico de má formação em nosso país, não necessita de investimentos que passem de manuais para direcionar seu trabalho. O referido documento, como muito bem apontou o Parecer sobre a versão preliminar do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, do GT 07 da Anped (1998), reforça o cunho psicologizante/cognitivista do atendimento infantil, não aproveita a produção existente na área, terminando por não privilegiar as especificidades deste atendimento, fato este claro pelo seu caráter manualístico (ARCE, 2001, p. 270).

O processo de discussão acerca dos conteúdos trazidos pelo RCNEI, se manteve durante muito tempo em Rio Branco, e até mesmo em todo o estado do Acre. Sendo que na mudança da presidência da república, com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva em 2002, outras expectativas foram criadas entre os profissionais da área da Educação Infantil.

Os desafios do governo Lula, na área da educação foram inúmeros, pois o Brasil estava numa situação séria de endividamento junto ao Banco Mundial e outras agências financeiras internacionais, como o FMI – Fundo Monetário Internacional.

O primeiro mandato do presidente Lula foi marcado, no campo educacional, muito mais por permanências que rupturas em relação ao governo anterior. Tendo sido herdeiro de uma reforma educacional de longo alcance e complexidade, que durante os dois mandatos do governo que o precedeu – FHC – mudou os rumos da educação brasileira do nível básico ao superior, restava a esse governo re-reformar a educação ou conservar e manter as iniciativas anteriores. A opção parece ter sido pelo segundo caminho (OLIVEIRA, 2009, p. 198).

As ações da era Lula, nos primeiros 4 anos, foram relativamente tímidas no que diz respeito a execuções maiores e com proposições diferenciadas das que foram inauguradas regulamentadas e implementadas por FHC. Meio que “amarrada” a compromissos econômicos assumidos anteriormente pelo ex-presidente, a administração de Lula investiu em programas de cunho assistencial, destinados à população de baixa renda, como forma de injetar um placebo para aliviar as dores de algumas feridas sociais mais graves que o Brasil ainda possui.

Foi somente no último ano do primeiro mandato que, por meio da Emenda Constitucional n. 53, de 19/12/2006, atribuindo nova redação ao parágrafo 5º do art. 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, o governo criou o Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O Fundo foi então regulamentado pela Medida Provisória n. 339, de 28/12/2006, que foi convertida na Lei n. 11.494, de 20/06/2007, estabelecendo finalmente o FUNDEB e ampliando, em relação ao Fundo anterior – o Fundo de Financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, o FUNDEF1 –, o principal mecanismo de financiamento da educação básica, compreendendo agora suas três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, com duração prevista para 14 anos (OLIVEIRA, 2009, p. 198-199).

Algumas marcas foram deixadas pelos dois mandatos do governo Lula, símbolos que se constituíram com o objetivo de romper com a herança do governo anterior, não somente na educação, mas em outros pontos que alicerçam a vida em sociedade, “...segundo a PNAD, oito milhões de pessoas teriam saído da pobreza (classes D e E) ao longo do seu primeiro mandato...” (Oliveira 2009, p. 203), como a criação do FUNDEB citado acima, a descentralização da gestão educacional e outras ações importantes, como recuperar o papel do estado como principal promotor das políticas educacionais.

Um fator que foi reforçado nesse período, ganhando um delineamento de bonificação e, posteriormente, continuou na administração de Dilma Rousseff, foi a premiação do professor pelo resultado do desempenho de seus alunos, “...pela via da premiação, pretendem maior controle sobre os professores e sobre os processos de trabalho docente...” (FREITAS, 2007, p. 1.224)

Quando o assunto é educação, 2 ou 3 mandatos de um administrador público é um tempo curto para perceber grandes ou pequenas mudanças, bem como avaliar se o que foi investido, não só em termos de recursos, mas também no aspecto da formação, realmente atingiu os objetivos.

Dessa maneira o que se apresenta, a princípio, é que os governos Lula e Dilma não lançaram uma mudança estrutural para alterar os rumos do que foi acordado com as agências financeiras na era FHC.

A saída da Presidenta Dilma, em 2016, segundo Guilherme (2017, p. 10) “...por meio de um golpe parlamentar travestido de impeachment constitucional...” deixa o país numa grave crise política, econômica e social.

O período mais recente, representado pelo golpe parlamentar e pelo governo Temer, remete ao neoliberalismo mais regressivo cuja referência principal é a modernização tecnológica, no plano da produção, aliado ao capitalismo financeiro. A preocupação com a coesão social praticamente desapareceu, ainda que alguns programas dos governos anteriores permaneçam, todavia sem a mesma ênfase e até mesmo com restrições. Do ponto de vista educacional retoma-se, com a MP nº 746 e com a BNCC, a formação por

competência, não valorizada no governo Lula (FERRETI e SILVA, 2017, p. 392).

A discussão sobre a necessidade de os currículos terem uma BNCC, não é atual. Segundo Macêdo (2014), essa defesa remonta os anos 1980 e talvez até antes disso. A Educação Infantil nesse processo pós-impeachment, também vivencia consequências, tendo que lidar, dentre outras questões, com a terceira versão da Base Nacional Curricular Comum – BNCC, especialmente no que diz respeito à modificação de concepções acerca da aprendizagem da leitura e da escrita.

A defesa de uma base nacional comum para o currículo tem funcionado com uma as muitas promessas de dar qualidade à educação para diferentes grupos da sociedade. Ela responde a múltiplas demandas; se apresenta como capaz de garantir, entre outros, redistribuição de renda e reconhecimento de diferenças (Moreira, 2010). Para tanto, ela significa qualidade da educação, assim como a crise que lhe serve de exterior constitutivo. E o faz de diferentes maneiras, tendo em vista que a multiplicidade que constitui o social jamais pode ser estancada (MACÊDO, 2014, p. 1.537).

Considerando que a Educação Infantil é uma etapa que tem suas especificidades, pois lida com crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade, um currículo base para essa etapa, deve, a priori, considerar duas dimensões: cuidar e educar. A dimensão do educar a criança pequena pressupõe que as ações de cuidado estejam entrelaçadas de tal maneira que promovam um desenvolvimento pleno das potencialidades cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas e de inserção social das crianças (ACRE, 2012).

Mesmo diante de questões tão claras como as citadas acima sobre a natureza do trabalho com crianças pequenas, o atual governo resolveu inserir a Educação Infantil no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

Ultimamente, as publicações oficiais espalhadas na mídia sobre a educação brasileira, por meio de sites e revistas que historicamente vêm se beneficiando e formando opinião sobre o que seria uma educação de qualidade, com matérias escritas por pessoas que não conhecem a fundo o universo da docência e que apresentam um discurso que “diz” considerar a situação real do povo brasileiro, estão alardeando que a inserção da EI no PNAIC é a oitava maravilha para as crianças.

Esse tipo de ação tem a clara intenção de formar opinião, utilizando estrategicamente de imagens de crianças “pobres” geralmente negras em idade de creche, ou seja, a representação de um Brasil que necessita fortemente da instituição educativa para que os pais tenham condições de trabalhar, indica que a ideia que se

vende mídia afora sobre esse processo é de que a Educação Infantil nunca teve “a chance” de ser considerada uma etapa importante na educação brasileira. Paira uma crença equivocada de que para ser educada a criança precisa necessariamente vivenciar um cotidiano repleto dos conteúdos escolarizados, em que são desenvolvidas prioritariamente as atividades voltadas para a aprendizagem da leitura e da escrita de forma sistematizada, principalmente nos dois primeiros anos.

As inúmeras ações desacertadas cometidas pelo governo de Michel Temer no universo educacional vêm causando mudanças *tsunâmicas*. Todo o conhecimento, as pesquisas, os estudos, discussões sobre o que realmente deve ser considerado na educação das crianças pequenas são desconsideradas.

É preciso muita luta para não cair na apatia, e esquecer o que as crianças realmente precisam e merecem por direito adquirido com muito esforço, visto que estamos numa Terra dominada pela era das tecnologias, das formações aligeiradas, dos arranjos políticos que vêm retirando direitos, conquistas sociais que já estavam garantidas em lei. É um tempo das violências que se metamorfoseiam e permeiam nosso cotidiano, violências que tiram das crianças, especialmente as de classe menos favorecida, uma gama de direitos, o direito ao afeto, a presença dos pais, a uma alimentação saudável, a um planeta menos poluído, a brincar livremente sem ter que necessariamente aprender um conteúdo escolarizado, em que só é considerado o conhecimento sistematizado nos livros didáticos.

Além de desconsiderar aspectos essenciais ligados ao desenvolvimento humano, a inserção da EI no PNAIC também interferiu de forma significativa no trabalho realizado nas instituições de Educação Infantil, especialmente no papel desenvolvido pela CP como formadora das professoras, visto que a mesma, além de assistir as formações específicas do Pacto, deve organizar o conteúdo aprendido e partilhar com as professoras.

Uma publicação<sup>6</sup> feita no Blog de Luíz Carlos de Freitas, em julho de 2017, intitulada “O MEC escolariza a Educação Infantil” informava que “...a Presidente do INEP afirmou que a ANEI – Avaliação Nacional da Educação Infantil –, uma avaliação inovadora da Educação Infantil que não contemplava testes, estava mantida.” A ação prematura de inserir essa etapa educacional num programa que traz em seu título “alfabetização na idade certa”, nos leva a crer que o próprio MEC necessita

---

<sup>6</sup> <https://avaliacaoeducacional.com/2017/07/12/mec-escolariza-a-educacao-infantil-ii/>



urgentemente organizar suas ações de modo a considerar as especificidades do trabalho com a criança pequena.

Desconsiderar que nessa faixa etária a criança necessita ter à sua disposição um espaço lúdico com diferentes proposições, bem como ter a atenção devida é, no mínimo, ignorar as inúmeras pesquisas realizadas com as crianças.

Segundo Piaget (1988), o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico. Ela precisa brincar para crescer, precisa do jogo como forma de equilíbrio com o mundo. Para o autor, a criança que joga desenvolve suas percepções, sua inteligência, suas tendências à experimentação, seus instintos sociais etc. (MUNIZ E MUNIZ, 2016, p. 27).

No entanto, é importante explicitar que no caso de Rio Branco, que também aderiu ao PNAIC, foi realizada uma reunião entre a Coordenação de Educação Infantil da SEME, o Fórum Acreano de Educação Infantil que compõe o MIEIB e o Secretário de Educação do Município, Márcio Batista, momento em que ficou acordado que o trabalho com a área de Linguagem Oral e Escrita<sup>7</sup> continuará nos moldes da Proposta Pedagógica de Educação Infantil da Secretaria Municipal, visto que do ponto de vista curricular não haverá nenhum prejuízo.

Outro aspecto que não foi discutido com profundidade nessa reunião é que ações dessa natureza descaracterizam as atividades desenvolvidas com as crianças, acelerando o processo de escolarização, tão temido por quem realmente conhece a Educação Infantil.

Por falar nesse assunto, é importante contar um pouco da história dessa etapa educacional em Rio Branco, visto que é importante compreender em qual contexto a coordenadora pedagógica está inserida.

Porém, antes de dar prosseguimento na parte histórica da EI local, opto por fazer uma ressalva nesse momento do presente estudo sobre a concepção de educação infantil que embasa minha prática docente, visto que percebi essa necessidade mediante as questões colocadas anteriormente sobre o PNAIC e a BNCC. Acredito que a prática educativa na Educação Infantil deve considerar os eixos do educar e cuidar como processos indissociáveis, sem nenhum caráter assistencialista ou preparatório para o ensino fundamental, “a função é permitir que

---

<sup>7</sup> A BNCC sistematiza os conteúdos em Campos de Experiência, diferente da organização em Eixos disposta no RCNEI. Na Base os campos perpassam todas as demais áreas, de forma que o (antigo) Eixo Linguagem oral e escrita – LOE, está, a princípio, mais voltado para o campo de experiência ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO.

todas as crianças, contem com igualdade de condições para se desenvolver plena e satisfatoriamente” (ACRE, 2012, p. 10). É a partir dessa concepção que venho embasando minha prática docente nos diferentes espaços formativos que venho atuando.

## **2.2 Voltando aos começos - as palavras, os sentidos, as aprendizagens, o ofício tecido na Educação Infantil**

A história da Educação infantil no Acre começa com a história da Escola Menino Jesus. Inaugurada no dia 19 de novembro de 1949, a escola foi a primeira instituição pública destinada a desenvolver o trabalho com crianças pequenas, na época chamava-se Jardim de Infância Menino Jesus, considerada como pilar educacional acreano, como consta na apresentação da Revista comemorativa dos seus 50 anos, lançada em 1999, a escola “...ao longo de sua existência reuniu o prestígio de quem faz história com tradição e modernidade”.

E cá estou eu novamente envolta no ritmo da respiração da memória, de um tempo de começos, tempo de aprender nas manhãs da minha infância entre as paredes de alvenaria e o chão de ladrilho hidráulico da escola Menino Jesus, o ofício da vida. Pois conforme argumenta Tardif (2014) quando se refere a *Tempo e Saberes profissionais*,

[...] um professor “não pensa somente com a cabeça”, mas “com a vida”, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal (TARDIF, 2014, p.103).

Na aprendizagem desse ofício, a existência se modificou e ganhou novos contornos durante o tempo em que a vida me levou para fora da Menino Jesus, para o balanço de outros quintais, e depois me trouxe de volta para o *começo*, para que, de novo, eu começasse.

No início dessa conversa contei essa história. Primeiro fui a criança que sentiu enorme dificuldade de vivenciar o período de adaptação no primeiro espaço educativo formal da sua vida. Depois fui a aluna do curso de Pedagogia que retornava outra vez à Menino Jesus, para começar a ser professora, para aprender as primeiras lições do ofício de ensinar. Mais adiante, a professora com graduação concluída volta para o

*começo*, para aprender o ofício de coordenadora pedagógica. E mais na frente chega a mãe de duas crianças que também teriam seus *começos* na Menino Jesus. E dessa feita como uma expectadora, aprendi o ofício de observar o trabalho que ao mesmo tempo eu coordenava, uma posição diferenciada, um outro *começo*, por vezes difícil de lidar.

Aprender a olhar para a *escola* na posição da mãe de dois “alunos” era um ofício realmente novo, diferenciado, que às vezes se deparava com as durezas de amadurecer. E logo outro *começo* se fez presente, aquele *começo* que eu tentei de todas as maneiras não encarar, se apresentou determinado. Aprender a um outro ofício, o ofício de Diretora. Nesse processo, foram muitas as vezes que a menina que fui se apresentou para a mãe que eu estava sendo, para a coordenadora e depois para a Diretora que eu também começava a ser.

Diante de tantos *começos* encontrados pelo caminho da docência, percebo hoje que esse espaço profissional é repleto de possibilidades de atuação, ou seja, repleto de oportunidades de novos *começos*. A natureza das funções que vivenciei se interliga trazendo em seu corpo de atribuições um fio condutor. Para ser coordenadora pedagógica ou diretora, a vivência da docência se coloca à frente. Essa identidade que a princípio começa na professora, tomando sua ação como a primeira, ou seja, como aquela que começa a construir esse arcabouço de saberes na vivência do papel docente. Pereira e Martins (2002, p. 118), defendem que “a identidade na educação deve ser concebida como prática social caracterizada como ação de influências e grupos destinada à configuração da existência humana”.

O trecho acima é mais que um trocadilho de palavras, é uma tentativa de recorte dos muitos *começos* que vivenciei na Menino Jesus, pois o último ofício que também comecei por lá e que hoje tem estado comigo, trazendo-me sempre um sabor de *começos*, foi o de formadora.

As palavras sempre me ajudam a compreender os *começos* e as aprendizagens, elas me auxiliam a compreender minha trajetória docente. E *quicá* eu ainda me sinta uma coordenadora pedagógica.

Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou que sentimos são mais do que simplesmente palavras. É, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de

outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras (LARROSA, 2017, p. 17-18).

Mencionar um pouco da história da Educação Infantil no meu Estado é sempre um exercício repleto de significados constituídos nas experiências vivenciadas no ofício da docência. As vivências trazem a oportunidade que compreende o cenário da educação de criança pequena. Portanto, é importante trazer nesse momento o contexto em que minha pesquisa se insere, visto que, como mencionado anteriormente, mesmo diante da crise política e econômica instalada no país nos últimos dois anos, o município de Rio Branco, no cumprimento de uma palavra proferida como promessa de campanha no processo de votação que elegeu o então Prefeito Marcus Alexandre, ampliou a oferta de vagas na Educação Infantil, em cinco mil novas vagas até o final do primeiro mandato. Dessa maneira, a administração municipal seguiu seu plano de investimento na ampliação do atendimento à criança pequena.

A crise econômica que ainda afeta o estado brasileiro tem contribuído para a significativa queda na arrecadação, através do Fundo de Participação dos Municípios – FPM, implicando em limitações orçamentárias e financeiras originando dificuldades para a manutenção de despesas de custeio e de capital, corroborando para o comprometimento das necessidades de melhoria (reforma) nas estruturas físicas da rede municipal de ensino e construção de novas unidades.

Mesmo diante dos desafios, a municipalidade priorizou a garantia da continuidade de políticas e ações em andamento, garantindo o acesso, a permanência e o sucesso das crianças em Unidades Educativas de qualidade para que aprendam e se desenvolvam plena e satisfatoriamente. O atendimento às crianças da primeira infância, também tem sido prioridade para a municipalidade, vez que o número de vagas em creches aumentou significativamente nos últimos anos (ACRE, 2017, p. 8).

É importante ressaltar que o investimento na Educação Infantil municipal tem início bem antes, em 2005, quando o então Prefeito Raimundo Angelim, eleito pelo Partido dos Trabalhadores, assume a gestão municipal inaugurando o processo de municipalização da Educação Infantil. Esse movimento que havia sido ensaiado algumas vezes pelo Governo Jorge Viana, porém,

as disputas eleitorais entre a FPA e a oposição ocasionaram um obstáculo para a concretização de novos processos de negociação, visando a construção de um projeto de educação para a cidade de Rio Branco, tendo criado um cenário de disputa entre os entes, produzindo um quadro de insuficiência no atendimento educacional, especialmente no que se refere ao atendimento da educação infantil, etapa inicial da educação básica que era ofertada, predominantemente, pela rede estadual (CALIXTO, 2017, p. 114-115).

O processo de municipalização trouxe uma série de demandas que foram projetadas, sendo consenso entre as administrações, a necessidade de “estabelecer mecanismos de colaboração entre a gestão estadual e a municipal, no campo educacional”. Processo que foi iniciado no pleito eleitoral de 2004 e fortalecido em 2005 durante a transição de governo, conforme explicita Calixto (2017, p. 116). Dessa maneira, as ações de mudança iniciaram, tendo à frente da Secretaria de Estado de Educação o professor Binho Marques que exercia também o cargo de Vice-Governador do Estado, e na Prefeitura o Secretário Municipal, professor Moacir Fecury.

Assim, no processo de transição da gestão municipal, vários técnicos da SEE foram deslocados para a Secretaria Municipal de Educação – SEME, de Rio Branco, com o objetivo de contribuir para a organização do sistema municipal de ensino, alinhando a política e a normatização da educação do Município com as orientações e diretrizes em desenvolvimento na SEE. Fato é que todo o conjunto de normatizações, construído ao longo da gestão municipal do prefeito Raimundo Angelim, apresentou similaridade com as normatizações do Estado (CALIXTO, 2017, p. 115).

Dentre as medidas tomadas, a princípio num acordo de cavalheiros, como salienta Josenir Calixto (2017), aquelas que se tornaram posteriormente mais evidenciadas dizem respeito às áreas de Ensino e Gestão Escolar

tendo a SEE como a principal orientadora e financiadora das ações, como no caso de: expansão do ensino fundamental de nove anos; construção de proposta pedagógica para a educação infantil; elaboração de materiais pedagógicos para as classes de alfabetização e de aceleração da aprendizagem; orientações curriculares para os anos iniciais do ensino fundamental; e implantação de sistema de avaliação da aprendizagem. (PROACRE, 2008 apud CALIXTO, 2017, p. 115).

Considero que a municipalização da Educação Infantil, principalmente as ações relacionadas à parte curricular, como a construção da *Proposta Pedagógica Para as Escolas de Educação Infantil de Rio Branco*, tendo a participação efetiva das professoras, e mais especificamente das coordenadoras pedagógicas e diretoras das instituições educativas, se configurou como uma ação que trouxe ganhos positivos para a Educação Infantil municipal.

Atualmente, o investimento efetivado na Rede de Educação Infantil do Município de Rio Branco apresenta números significativos com relação ao crescimento das matrículas segundo dados apresentados no Relatório de Gestão

Anual de 2017, da Secretaria Municipal de Educação – SEME. Sendo possível visualizar parte da evolução do processo de municipalização.

**Tabela 2 - Evolução da Matrícula 2004-2017**

| Ano  | Etapas de ensino |            |                                 |                                 |      |              | Total |
|------|------------------|------------|---------------------------------|---------------------------------|------|--------------|-------|
|      | Creche           | Pré-escola | Ensino Fundamental 1º ao 5º ano | Ensino Fundamental 6º ao 9º ano | EJA  | Ensino Médio |       |
| 2004 | 489              | 2011       | 6635                            | 3276                            | 1371 |              | 13782 |
| 2005 | 472              | 2524       | 6211                            | 3155                            | 1518 | 224          | 14104 |
| 2006 | 532              | 2848       | 7536                            | 2852                            | 1494 | 517          | 15779 |
| 2007 | 543              | 9386       | 7605                            | 311                             | 911  |              | 18756 |
| 2008 | 567              | 7957       | 5812                            | 2831                            | 770  |              | 17937 |
| 2009 | 712              | 8128       | 8343                            | 311                             | 545  |              | 18039 |
| 2010 | 874              | 8141       | 8578                            | 336                             | 769  |              | 18698 |
| 2011 | 1023             | 8748       | 8287                            | 352                             | 636  |              | 19046 |
| 2012 | 1383             | 8433       | 8592                            | 240                             | 648  |              | 19296 |
| 2013 | 2134             | 8973       | 9543                            | 249                             | 796  |              | 21695 |
| 2014 | 2272             | 9371       | 9724                            | 244                             | 839  |              | 22452 |
| 2015 | 2829             | 9533       | 9358                            | -                               | 777  |              | 22497 |
| 2016 | 3772             | 9836       | 9279                            | -                               | 760  |              | 23647 |
| 2017 | 4460             | 10231      | 9199                            | -                               | 849  |              | 24739 |

**Fonte:** Seção de Estatística da SEME/ Coordenação de Informações Educacionais e Estatística – SEE/ Sistema Educacenso.

Diante do exposto, o avanço na ampliação da rede de instituições de Educação Infantil de Rio Branco iniciado em 2005 é considerável. Se observarmos os números apresentados no Quadro acima, que retratam a evolução das matrículas em Creches por exemplo, é possível perceber o quanto evoluíram as matrículas entre 2004, primeiro ano do mandato do então Prefeito Raimundo Angelim, e 2013, primeiro ano do mandato do Prefeito Marcus Alexandre, totalizando 1.645 novas vagas.

Nesse período a Prefeitura Municipal de Rio Branco iniciou as atividades de formação continuada para qualificar um quadro de professoras e coordenadoras iniciantes para trabalhar com crianças de 2 e 3 anos. Portanto, em 2006 a SEME inaugura o trabalho com Creches vinculado à educação, visto que até a eleição de Angelim e o início do processo de municipalização a vinculação dessas instituições era com a Secretaria de Assistência Social, fato que contrariava a legislação.

É importante ressaltar que os períodos que compreendem os dois mandatos de Raimundo Angelim na Prefeitura de Rio Branco, 2005 a 2012, e o primeiro mandato de Marcus Alexandre também na Prefeitura de Rio Branco, 2013 a 2016, ambos do

Partido dos Trabalhadores, foi um tempo que o Estado do Acre era administrado por governadores eleitos<sup>8</sup> pelo PT e nessa época recebeu um apoio diferenciado do Governo Federal visto que o Presidente da República era Lula, também do mesmo partido dos gestores locais.

Ainda com relação ao trabalho com Creches, é preciso lembrar que as salas de atividades nessas instituições obedecem a um número que varia de 18 a 20 crianças tendo um professor com formação superior e um assistente educacional lotados por turma. No caso da Pré-escola a variável aumentou, visto que o número de crianças que cada instituição pode matricular em cada turma cresceu, dessa maneira entre 2004 e 2013, na Pré-escola, houve um acréscimo de 6.962 novas vagas, um número considerável que apresenta um crescimento importante, resultado de um processo que iniciou em 2005, no primeiro mandato do então prefeito Angelim.

Na gestão de Marcus Alexandre, iniciada em 2013, os números apresentam a permanência do crescimento nas matrículas, tanto de creche quanto de pré-escola. Se observarmos os resultados no período que vai até 2017, conforme consta na tabela 2, o município Rio Branco teve um aumento de 2.326 novas vagas em Creches, e 1.258 novas vagas em Pré-escolas.

No processo de municipalização da Educação Infantil foi necessário pensar a organização do trabalho com Creches e, além disso, organizar as demandas de contratação de professores. A necessidade de dar suporte aos novos contratados para desenvolverem o trabalho com as crianças, considerando as especificidades da faixa etária, foi percebida pela SEME. Dessa maneira, foi organizado um Programa de Formação Continuada, para a Educação Infantil. A princípio, mais precisamente em 2006, somente com as professoras das Creches, e posteriormente com as professoras coordenadoras da Pré-escola e Coordenadoras de Creches.

Foi um momento rico de discussão sobre a natureza do trabalho com Creches, que, mesmo atendendo crianças em idades aproximadas, tem diferenças consideráveis em relação ao trabalho com Pré-escola. E no que se refere a Pré-escola, outras questões também se colocavam, uma delas era a necessidade da SEME ter uma Proposta Pedagógica que considerasse as questões regionais, bem

---

<sup>8</sup> O Estado do Acre está sob administração petista desde 1999, com a eleição de Jorge Viana por dois mandatos, seguida da eleição de Binho Marques, em 2007, e de Tião Viana que começou sua gestão em 2011 e concluirá seu segundo mandato em 2018.

como a trajetória significativa de vivências exitosas no trabalho desenvolvido com as crianças no Acre, e mais especificamente em Rio Branco.

A Proposta Pedagógica (PPEI) foi organizada a partir das discussões desenvolvidas nos encontros com as coordenadoras pedagógicas, que traziam questões relacionadas a suas práticas nas instituições educativas, ou questões que a Coordenação de Educação Infantil da SEME, mediante demanda levantada junto as professoras, julgava pertinente.

Os encontros com os profissionais de educação infantil foram pensados no coletivo, juntamente com a gestão e grupo de formadores da SEME, a partir das demandas de formação, colocadas por estes, considerando as reivindicações de diretores, coordenadores pedagógicos e professores (LOURETO, 2015, p. 23).

O resultado desse processo foi editado e lançado em 2012 com o título Proposta Pedagógica de Educação Infantil para Pré-escola, e Proposta Pedagógica de Educação Infantil para Creche do Município de Rio Branco. Esses documentos vêm sendo a base do trabalho pedagógico que é organizado nas instituições de Educação Infantil (IEIs) de Rio Branco e também de todo o Estado do Acre, visto que foi acordado numa Reunião entre todos os Secretários de Educação dos municípios de que compõem a UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais, seção Acre, que a Proposta poderia ser utilizada em todas as cidades do estado.

Todo o trabalho formativo era registrado e o material escrito pela Professora Rosana, pela equipe de educação infantil da SEME e pelos participantes dos cursos de formação foram considerados na elaboração da Proposta Pedagógica de Educação Infantil para Pré-escola e da Proposta Pedagógica de Educação Infantil para Creche, publicadas em 2012. Nessa perspectiva, as propostas pedagógicas para creches e pré-escolas da SEME, foram elaboradas com a contribuição da equipe de formadores da SEME e coordenadores das creches e pré-escolas do município de Rio Branco, durante os encontros de formação. Os âmbitos e eixos de trabalho, bem como os aspectos metodológicos que integram as propostas pedagógicas, foram vivenciados, discutidos e refletidos, nesses encontros (LOURETO, 2015, p .23-4).

Ressalto que a Proposta Pedagógica de Educação Infantil para Creche foi finalizada no mesmo período, mas ainda não foi editada, ou seja, seu lançamento oficial não aconteceu. Apesar disso, ela tem sido utilizada como base na formação continuada, sendo compartilhada virtualmente pela Coordenação de Educação Infantil da SEME, para todos os profissionais da rede.

Se olharmos para os investimentos feitos na Educação Infantil de Rio Branco desde 2005, tomando como base as matrículas em Creches, Pré-escolas, é possível



concluir que a gestão de Raimundo Angelim apresentou maior crescimento de matrículas em Pré-escolas, totalizando 6.422 novas vagas, e a gestão do Prefeito Marcus Alexandre apresentou e vem apresentando maior crescimento de matrículas em Creches, de maneira que até 2017 totalizavam 2.326 novas vagas.

### **2.3 Coordenação Pedagógica – a função e seu(s) começo(s)**

A constituição da função da coordenadora pedagógica sugere procurar os *começos*, as origens dessa atividade profissional, ou ainda as origens de outras atividades que influenciaram sua composição. Esse exercício ajuda a compreendê-la, a princípio, como fruto de proposições reguladoras, até mesmo estritamente fiscalizadoras, resultado da influência de uma sociedade que se tornava capitalista. “Como influência do taylorismo no Brasil, a pedagogia tecnicista defendeu a reorganização do processo educativo de modo a objetivá-lo e operacionalizá-lo, semelhante ao modelo fabril, de modo a desenvolver uma organização racionalizada, minimizando interferências” (CARNEIRO, 2014, p. 37).

As funções de vigilância nas fábricas na época da Revolução Industrial e os mecanismos de controle dos trabalhadores influenciaram fortemente as funções de fiscalização incorporadas nas instituições escolares.

A partir da Revolução Industrial surge a necessidade de ser ter um profissional responsável por inspecionar, cuidar, controlar e vigiar os setores de produção das indústrias para, desse modo, verificar se os trabalhadores estão realizando suas tarefas com competência e eficiência. Na perspectiva do sistema de produção capitalista, a escola passa a ser compreendida como uma empresa e a Supervisão Educacional – enquanto profissão – surge no espaço escolar com o objetivo de inspecionar e fiscalizar o trabalho educativo. (PAVANI e BECCARI, 2014, p. 2).

Dentre essas influências advindas de outros setores da sociedade, é importante ressaltar que no Brasil há algumas discordâncias sobre o surgimento da função de Coordenadora Pedagógica. Segundo Domingues (2009) ela (res)surge nos anos 80 com projeção específica no meio educacional, devido ao movimento de reforma educacional que conduziram as políticas públicas da educação brasileira. Alguns pesquisadores, como Saviani (2002) caracterizam a coordenação pedagógica como uma função que anteriormente era denominada Supervisão Escolar.

Com as transformações políticas e econômicas da década de 1950 e o Plano de Assistência Brasileiro-Americana no Ensino Elementar – PABAAE, surge

a supervisão escolar, fato que coincide com a criação das habilitações em Pedagogia (1969), dentre elas a de Supervisão Escolar. Com a posterior integração das concepções e funções de inspeção e da supervisão, feita pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional 5692/71, o supervisor passa a assumir uma função fiscalizadora do Sistema, bem como a de orientação pedagógica.

Estudos [...] identificam mesmo que de forma implícita, certa coincidência no exercício da função [...] entre as ações do supervisor escolar e o coordenador pedagógico. Sendo que o primeiro trabalhava na articulação entre as dimensões administrativas e pedagógicas e o segundo passou a trabalhar na relação pedagógica na escola entre as dimensões da organização escolar para aprendizagem dos alunos e, grosso modo, no acompanhamento da ação pedagógica dos docentes (DOMINGUES, 2009, p. 64-5).

Há, porém, entendimentos outros sobre a “pretensa” origem dessa função. Há um estudo feito por Roman (2001) que apresenta uma concepção diferenciada sobre os *começos* dessa ocupação, o autor defende a posição de que se há uma herança histórica, ela não descende da função do Supervisor Escolar. Dessa forma, a investigação sobre a “origem” da referida função tem apresentado abordagens e entendimentos diferenciados enriquecendo o percurso da pesquisa.

A educação no Brasil sempre esteve inserida num plano macro de dominação, fosse por uma regulamentação que atendia a princípio a interesses religiosos, como por exemplo, na época em que os Jesuítas estiveram à frente do processo educacional, ou, atualmente, atendendo a interesses econômicos. Dessa maneira, a arquitetura das equipes de profissionais que atuam nas instituições educativas, bem como as diretrizes que ordenam suas práticas pedagógicas, derivam de interesses de dominação e controle. Segundo Saviani (2002, p. 20), “no plano geral dos jesuítas, o *ratio studiorum*, que é adotado no Brasil especialmente após a morte de Nóbrega, ocorrida em 1570, já se faz presente a ideia de supervisão”. Mesmo que existam traços de suas primeiras constituições no século XVI, a história apresenta certa regulamentação para a função, nessa mesma época, conforme nos diz Saviani (2002, p. 21), “a função supervisora de acompanhamento e controle das atividades pedagógicas docentes já está identificada no Plano de Ensino formulado pelo padre Manuel da Nóbrega [...] ao prever a figura do *prefeito geral de estudos*”.

No entanto, existem outras constatações

Em *O professor coordenador pedagógico e o cotidiano escolar*, Marcelo Domingues Roman, defendeu que o inspetor escolar, “cuja função era controlar a presença dos alunos e o trabalho do professor”, era “o provável ancestral de nosso atual coordenador (pedagógico)” (ROMAN, 2001, p. 12). Roman segue sua linha de raciocínio dizendo que a função de coordenação pedagógica na escola pública recebeu várias designações no decorrer de sua

história e seus primórdios provavelmente remontam à reforma educacional que teve início nos anos 1920 (CARNEIRO, 2014, p. 36).

Historicamente essa função hoje denominada de *coordenador pedagógico* passou por uma série de mudanças, sofrendo diferentes influências até chegar a configuração dos dias atuais. Seguindo nesse caminho com o objetivo de ampliar a compreensão do papel que desenvolve a coordenadora pedagógica, é necessário considerar diferentes interesses e contextos quando falamos da sua identidade, pois “... as legislações, ou a falta de conhecimento destas por parte daqueles que exercem a função de coordenador...” (LIMA, SANTOS e SILVA, 2012, p. 1), bem como a ausência de uma definição por parte do sistema de educação básica no Brasil, contribui para que esse profissional muitas vezes desconheça suas “legítimas” atribuições.

A constituição da função da coordenadora pedagógica suscita uma série de discussões sobre como deve agir profissionalmente a professora que de repente se vê coordenando o trabalho de formação continuada no interior da instituição educativa, assessorando os professores e, conseqüentemente, tendo que ampliar o olhar sobre as necessidades específicas de cada um, precisando de um “suporte” de conhecimentos que auxilie no desenvolvimento da sua função com maior segurança e condições intelectuais.

Algumas das principais tarefas da coordenadora pedagógica tem interpretações diferenciadas conforme as concepções de alguns autores. Garrido (2000), defende que a tarefa principal da CP é a Formação em serviço, que subsidia as reflexões dos professores visando a consciência de suas ações. Para Christov (1998b) a CP teria, além de organizar a Formação Continuada, estudar e refletir constantemente, pois a realidade muda sempre. Na opinião de Clementi (2001) além de interlocutora das professoras, a CP teria que ajudá-las a amadurecer em suas reflexões sobre a prática pedagógica (CUNHA, 2006).

A coordenadora também é reconhecida como uma agente de mudança das práticas dos professores na concepção de Orsolon (2001). Mediante as articulações que realiza e na medida em que desvela e explicita as contradições escola-sociedade e reprodução-transformação nas práticas dos professores, a coordenadora assume-se como agente de mudança. As transformações das práticas dos professores estão sendo pensadas por estas autoras como frutos de um processo de reflexão sobre o próprio trabalho, reforçando e garantindo a autonomia intelectual de cada professor (CUNHA, 2006, p.36).

O processo de constituição da identidade da CP suscita uma compreensão que perpassa o caminho de sua composição histórica. Ainda vivenciando um processo de busca de se reconhecer, visto que há opiniões diversas sobre a conceituação de sua função, a coordenadora pedagógica experimental, segundo pesquisa realizada por Romam (2001), uma tendência histórica que lhe atribuiu a tarefa de inovar o cotidiano da prática educativa. Essas iniciativas de inovação, fruto de estratégias de dominação e controle social econômico e cultural, são inseridas nos “pacotes” elaborados pelos órgãos gestores da educação nacional.

As nuances perceptíveis no exercício dessa função trazem à superfície discussões sobre sua regulamentação. No Brasil, ainda há entendimentos diferenciados sobre as atribuições e também sobre a denominação do cargo. Em alguns estados brasileiros, a professora responsável por articular o processo formativo na instituição educativa, a qual me refiro desde o início, como a coordenadora pedagógica, ainda é chamada de supervisora.

Em pesquisa realizada em 2011,

constatou-se que todos os estados brasileiros pesquisados já dispõem de leis que preveem a figura da coordenação pedagógica nas escolas da rede. Os municípios estudados (São Paulo, Natal, Rio Branco, Goiânia e Curitiba) também contam com legislação específica sobre a matéria, com variações quanto à forma de ingresso, função, atribuições, etc. No entanto, os dados da pesquisa indicam que nem sempre a coordenação dos processos pedagógicos, que deveria ser a atribuição principal do coordenador, é efetivada (PLACCO, ALMEIDA E SOUZA, 2013, p. 758).

É possível inferir que o Brasil, de certa forma, vem reconhecendo a importância da participação dessa profissional nos processos formativos dos professores. Considerando que, segundo Canário (1999a), a escola é um lugar de aprendizagem também para os professores, visto que o exercício de discussão, observação e reflexão sobre sua prática docente se constitui em espaço aprendente.

Nesse processo formativo, a própria coordenadora vai tendo a oportunidade de ir se revendo nas interações com os professores, podendo ir além do prescrito por Guimarães e Villela (2000), no que se refere às suas atribuições. Segundo os autores, a coordenadora pedagógica tem ao menos três níveis de atuação: resolução de problemas instaurados, prevenção de situações problemáticas previsíveis e promoção de situações saudáveis do ponto de vista educativo e socioafetivo. Para ir além dessas dimensões, assumindo a formação do grupo de professores como direção do seu trabalho na escola, um investimento na própria formação passa a se fazer necessário (CUNHA, 2006, p. 37).

Como sujeito que tem um papel indispensável na gestão dos processos pedagógicos, especialmente no que se refere à articulação e organização dos processos de formação continuada nas instituições educativas, à CP é atribuída a responsabilização pelo sucesso ou fracasso da aprendizagem das crianças, e conseqüentemente sucesso ou fracasso da atuação do professor, visto que é um espaço de possibilidades de melhoria na qualidade da educação no país.

Dentre as tantas atribuições entregues nas mãos dessas profissionais, permanece a questão sobre quais os saberes necessários para desenvolverem seu ofício. Diante disso, outra questão também se apresenta nessa reflexão: a formação inicial da CP oferece base para que ela desenvolva seu trabalho, sendo realmente a articuladora do processo formativo na instituição educativa?

Diversos autores procuraram analisar o tipo de conhecimentos profissionais que um professor ou uma professora deveriam ter (cf. Shulman, 1989; Loucks-Horley, 1987). Todos eles concordam com a necessidade de um conhecimento polivalente que compreenda diferentes âmbitos: o sistema (em suas estruturas próprias, sintáticas, ideológicas ou em sua organização), os problemas que dão origem a construção dos conhecimentos, o pedagógico geral, o metodológico-curricular, o contextual e o dos próprios sujeitos da educação (IMBERNÓN, 2011, p. 31).

Essa discussão sobre quais saberes são necessários para realizar sua tarefa profissional nos leva a fazer breve diálogo sobre a formação inicial da CP. É preciso lembrar que a coordenadora pedagógica é antes de tudo uma professora, portanto o “primeiro” aspecto identitário profissional é a docência, mesmo que não atue diretamente na “sala de aula”. Sendo assim, sua formação inicial obrigatoriamente obedece a orientação do texto da LDBEN 9394/96 em seu

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

A Resolução nº1 do Conselho Nacional de Educação, de 15 de maio de 2006, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, apresenta uma definição dos princípios e das condições de ensino do curso, que vem formando os professores no Brasil inteiro, seja em instituição pública ou privada, concedendo uma formação de base teórica sólida porém ainda de maneira bastante ampla, sendo que as especificidades relacionadas às práticas de cada etapa da Educação Básica ficam descobertas.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará: I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas; II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

É mediante esse contexto que as CP são formadas, ou seja, a coordenadora pedagógica é antes de tudo uma professora, sua atuação tanto na sala de aula (ou, nos referimos na Educação Infantil, sala de atividades) quanto nos outros espaços igualmente importantes que compõem a instituição educativa, são marcados por esse contexto de formação inicial. Contudo, há outros aspectos relacionados à identidade dessa profissional, que não necessariamente desconsidera sua formação inicial. Assim sendo, é preciso considerar o que Placco, Souza e Almeida (2013) vêm levantando nas suas pesquisas, de que a discussão ou a compreensão sobre quem é a CP, deve ser na perspectiva de aspectos identitários, e não de uma única identidade. Elas afirmam que, “a identidade é definida, então, como processo de construção, imbricado com o contexto, com a história individual e social do sujeito, em que se articulam “atos de atribuição” (do outro para si) e de “pertença” (de si para o outro), em um movimento tensionado, contínuo e permanente” (PLACCO, SOUZA E ALMEIDA, 2013, p. 762).

Considerando o estudo citado no parágrafo anterior, uma professora coordenadora, mesmo graduada em Pedagogia, ainda está num processo de construção de sua identidade docente, visto que esse movimento toma forma e se consolidando mediante o exercício da função. Portanto a CP também se constitui e se identifica na função quando a vivencia, ou seja, quando constrói sua experiência.

Em educação, quando se fala de um professor experiente, é, normalmente, dessa concepção que se trata; ele conhece as manhas da profissão, ele sabe controlar os alunos, porque desenvolveu, com o tempo e o costume, certas estratégias e rotinas que ajudam a resolver os problemas típicos. [...], um

pouco como um artesão, diante dos diversos problemas concretos, ele possui um repertório eficaz de soluções adquiridas durante uma longa prática do ofício. Além disso, quando se interroga os professores a respeito de suas próprias competências profissionais, é na maioria das vezes essa visão de experiência que eles se referem implicitamente, para justificar seu “saber ensinar”, que eles opõem à formação universitária e aos conhecimentos teóricos (TARDIF E LESSARD, 2014, p. 51).

Pelo exposto, o diálogo sobre o saber da experiência que permeia essa investigação prossegue aqui no interior das minhas compreensões parciais, como um conhecimento que está sujeito a atualizações permanentemente, pois se constitui um saber além do campo do universo acadêmico. E no caso da CP esse saber lida constantemente com o movimento da vida no interior da instituição educativa, nas interações com os professores que assessora, com os demais sujeitos que atuam nesse universo, e também, como não poderia deixar de ser, com as crianças, que são a parte estruturante do cotidiano da profissão, visto que a escola só é possível com a presença delas.

### 3 A COORDENADORA PEDAGÓGICA E O TRAÇADO DA FUNÇÃO

*As palavras comuns estão nos parecendo  
sem qualquer sabor ou a nos soar irremediavelmente  
falsa e vazias. E cada vez mais, temos a sensação de que  
temos de aprender de novo a pensar e escrever,  
ainda que para isso tenhamos de nos separar da segurança  
dos saberes, dos métodos e das linguagens  
que já possuímos (e que nos possuem).  
Jorge Larrosa*

A questão principal examinada nessa seção envolve a estrutura da função da coordenadora pedagógica, como vem sendo organizada suas atribuições do ponto de vista das regulamentações tanto no âmbito nacional quanto local.

Dessa maneira, esta seção tem o objetivo de dialogar sobre a função da CP, enquanto uma necessidade reconhecida internacionalmente pelas agências que têm um peso de deliberação na área da educação.

Outro aspecto que será abordado se refere à normatização da função, começando pela LDB até a Instrução Normativa Municipal de 2014.

Esta seção está organizada em 3 subseções: *O entalhe das identidades, das faces e interfaces da função; Tecendo o ofício – as responsabilidades de articular a formação continuada; e, A teia da Lei e a Função da Coordenação Pedagógica.*

Na primeira, o objetivo é discutir o processo de formação e constituição da função da coordenadora pedagógica enquanto uma necessidade do sistema educacional, independentes dos fins planejados previamente. Na segunda, a finalidade é dialogar sobre as tarefas da coordenadora, principalmente a de articuladora do trabalho coletivo na instituição educativa.

E por fim, na terceira, apresento uma discussão acerca da legislação e outras regulamentações que são a base de organização das atribuições da coordenadora pedagógica na instituição educativa.

#### 3.1 O entalhe das identidades, das faces e interfaces da função

O processo de formação e constituição da função da coordenadora pedagógica é composto por fatores que não cabem apenas em uma explicação lógica acerca da



necessidade do sistema educacional de ter uma profissional gestora dos processos formativos no interior da instituição educativa.

Ao compor a equipe que ordena os trabalhos na instituição educativa, independente dos reais objetivos da estruturação dessa função, a CP sempre teve e continua tendo que dar conta dos inúmeros “pacotes” concebidos em reuniões fechadas no alto escalão governamental, que decidem o rumo das políticas públicas para a educação básica no Brasil. Há, portanto, nas relações vivenciadas na escola, aspectos que vão além das questões relacionadas à profissão docente.

As Escolas, as Pré-escolas, as Creches e os Centros de Educação Infantil são espaços em que convivem seres humanos, crianças e adultos, de todas as classes, raças, nacionalidades, culturas e credos, pessoas que têm várias horas do seu cotidiano voltadas para vivências múltiplas. Dessa forma, é natural que se estabeleçam vínculos afetivos, não somente porque, no caso da profissão docente, são professoras, em sua imensa maioria mulheres, provedoras de suas famílias, mas porque essas pessoas têm no exercício da docência a possibilidade de se reconhecerem entre si, como companheiras de destino, como sujeitos que partilham seus dias, com atitudes éticas ou não, tecendo suas práticas pedagógicas, independentemente de suas concepções de ensino e de aprendizagem.

O reconhecimento identitário, tecido nesse ofício tão cheio de contradições, regulações, perseguições, alegrias, e questões aparentemente insolúveis, traz um entendimento de que podem (co)existir várias identidades, construídas no cotidiano da prática docente. No interior da coordenadora pedagógica, moram a mulher, a filha, a irmã, a avó, a mãe, a professora, a formadora, ou seja, um sujeito que se constitui de diferentes faces, de diferentes expectativas de vida pessoal e profissional. Segundo Vieira (2012, p. 87), “na teoria de Wallon, encontramos alguns subsídios para nos auxiliar na compreensão das emoções e dos sentimentos que agem no ser humano, com os quais temos que lidar, pois o professor é uma pessoa”.

A identidade docente é uma questão amplamente discutida e, por isso, apresenta muitas proposições e entendimentos. As reflexões desenvolvidas na pesquisa realizada por Placco e Almeida (2010, 2011), buscando maior entendimento sobre o trabalho e a identidade da coordenadora pedagógica no Brasil, estão em grande parte embasadas nos estudos do sociólogo francês Claude Dubar (2005), que investiga a identidade no trabalho, e sua pesquisa

[...] têm demonstrado que a constituição identitária se dá a partir de dois processos: um mais voltado para o sujeito (processo biográfico), que envolve sua história, suas memórias, experiências, concepções, seus afetos etc.; outro mais voltado para o social (processo relacional), que envolve as relações com o meio físico e social, sobretudo em relação ao que este meio atribui como características ao profissional. Esses dois processos, no entanto, interagem permanentemente na construção da identidade profissional e se caracterizam como tensão permanente, que se constitui como um jogo de forças entre os eixos biográfico e relacional (PLACCO E SOUZA, 2012, p. 10).

Segundo as autoras, o estudo de Dubar entende que são várias identidades que a professora coordenadora pedagógica assume. Dessa forma, o autor se refere nessa discussão sobre a identidade, como *formas identitárias* (PLACCO, ALMEIDA e SOUZA, 2013, p. 761).

O cerne do processo de constituição identitária para esse autor, portanto, é a identificação ou não identificação com as atribuições que são sempre do outro, visto que esse processo só é possível no âmbito da socialização, que, no caso, do coordenador pedagógico, é o trabalho no contexto da escola (PLACCO, SOUZA E ALMEIDA, 2013, p. 762).

A constituição da identidade da CP também é compreendida de maneiras outras. Apresentarei algumas que, de certa forma, dialogam com a concepção de identidade que embasa os estudos de Placco, Almeida e Souza (2013), concepção essa que considero abrangente e que escolhi como ponto de partida na discussão sobre essa questão.

Segundo um estudo realizado por Brzezinski (2002, p. 8), com base em Castell (1999), Gatti (1996), Carolo (1997) e outros, a identidade pode ser individual ou coletiva, e no caso da “identidade profissional configura-se como identidade coletiva”. Segundo essa abordagem que parte do ponto de vista sociológico, toda identidade é construída e múltipla. Dessa maneira, a identidade, tanto individual (pessoal) ou identidade coletiva (social), é algo construído nas interações com diversos grupos sociais “que reorganizam significados conforme a influência das tendências sociais e dos projetos culturais, enraizados na sociedade” (BRZEZINSKI, 2002, p. 9).

Partindo dessa compreensão, o ofício da CP é tecido nos espaços em que ela vivencia seu ofício, ou seja, a instituição educativa. É nesse universo que ela costura sua identidade, em meio ao cumprimento das inúmeras atribuições que lhe são conferidas, as mediações que realiza junto às professoras que assessora, aos conflitos que administra com os pais das crianças, ou a outras questões que suscitam

seu envolvimento como profissional, lançando mão de seus conhecimentos teóricos e de suas experiências na função docente.

A identidade do professor, é fruto de interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história (GATTI, 1996, p. 86).

Se observarmos seu traçado nos dias atuais, o desenho histórico e social acerca da identidade e da função da CP vai ficando cada vez mais nítido. São tempos de descaso com a educação, tempos de desmonte, tempo de reformas sob o comando de Michel Temer que têm provocado deformidades no cenário educacional brasileiro, vide reforma do Ensino Médio, e a inserção da Educação infantil no Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa (PNAIC) só para exemplificar algumas das ações “tsunâmicas”.

O assunto das reformas abordado nessa investigação à guisa de contextualização, seja nos anos 1990 ou nos últimos 2 anos, me “obriga a abrir outro parênteses para discutir um aspecto que está presente no fazer da CP, seja porque a elas é dada a responsabilidade de ter sempre algo novo para oferecer, quando reúne e discute a prática pedagógica junto com as professoras na instituição onde trabalham, ou porque é importante visualizar esse ofício de outra janela.

Com referência à reforma educacional iniciada na era FHC e continuada nos governos Lula e Dilma, sabemos que a mesma interferiu, como já dito anteriormente, de maneira incisiva no fazer pedagógico no interior das instituições educativas, trazendo outras atribuições e responsabilizações para a coordenadora pedagógica. Esse cenário terminou por fabricar verdades acerca dos processos vivenciados na docência.

A palavra *reforma* traz uma ideia de renovação, ideia que talvez tenha sido inaugurada no Brasil com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros nos anos 1930. Na época, a ideia de transformar o Brasil num país modernizado trouxe mudanças profundas para a área educacional, “...essas ideias foram adaptadas entre nós pelos ‘renovadores da educação’ que procuraram, por meio das reformas, tornar a escola um espaço de formação da nacionalidade e de preparação para a sociedade produtiva” (MATE, 2012, p. 74).

As bases de como deveria funcionar a escola, como e o que a professora deveria ensinar, além disso, como o aluno deveria aprender estavam na pauta da

*reforma*. A ideia de reforma nasceu de uma imagem de positividade. Essa ideia atravessou os tempos e se instalou entre nós, docentes, no século XXI. Ela tem permanecido, inspirando nas mentes desavisadas os caminhos que deveriam tomar a educação do ponto de vista macro, no miudinho da sala de aula, ou nos espaços educativos destinados à educação da criança pequena.

Abri um parêntese sobre esse processo histórico que reverbera no universo da docência até os dias atuais porque considero importante observar as ponderações da pesquisadora Cecília Mate (2012), que escreveu sobre *O coordenador pedagógico no contexto das reformas*. Ela reflete sobre como as reformas, à guisa de serem inovadoras, têm ditado a formação de um modelo de professora, e conseqüentemente um modelo da profissional docente responsabilizada pela formação continuada no interior das instituições educativas.

A organização do trabalho docente indicada pelas reformas traz no seu bojo além dos famigerados pacotes, não mais *enfia dos goela abaixo*, (vide a inserção da Educação Infantil no PNAIC), mas apresentados por meio de estratégias outras, novas configurações que vão mudando permanentemente, justificadas por um discurso “promissor” acerca da qualificação profissional. A pretexto desse argumento crescem as tarefas das CPs assoberbando de todas as maneiras sua rotina.

Está implícita na ideia de reforma uma outra proposta, que visa disciplinar espaços, corpos, tempos, concepções, comportamentos, fruto dos movimentos de consolidação das relações de poder na escola. Por isso

[...] antes de buscar o lado positivo implícito na ideia de reforma, talvez nosso maior desafio fosse pensar sobre como foram fabricadas verdades em educação e como cada um de nós opera essas verdades em nossa prática. Dito de outro modo, o desafio seria buscar o sentido do que fazemos, dos comportamentos que incentivamos e desestimulamos com nossas práticas (MATE, 2012, p. 76).

Portanto, cabe aqui uma reflexão sobre o estudo citado acima de que as relações de poder presentes na instituição educativa que permeiam as práticas desenvolvidas pela CP podem vir a se configurar como um reforço na hierarquia escolar.

Posta dessa forma a questão se torna controversa pois entende o espaço do PCP como uma responsabilidade que não é unicamente da função mas de todo um funcionamento em que se interpenetram formas de poder de professores, administradores escolares, funcionários cujas práticas muitas vezes reproduzem relações autoritárias que os discursos da atual reforma pretendem criticar (MATE, 2012, p. 76).

O papel, a identidade, os saberes da experiência da CP estão intrinsecamente relacionados com a reflexão exposta acima. Portanto, enquanto não houver mudanças significativas para que o fazer docente seja parte de uma proposta de educação emancipadora, a profissional responsável e responsabilizada por um dos processos mais importantes que ocorrem no interior da instituição educativa precisa estar consciente do contexto no qual está inserida a constituição da sua função.

### **3.2 Tecendo o ofício – as responsabilidades de articular a formação continuada na instituição educativa**

A tarefa da coordenadora enquanto articuladora do processo de formação continuada na instituição educativa, requer, a priori, uma preparação aprimorada, visto que precisa estudar, planejar suas ações para ter a possibilidade de cumprir com as inúmeras atribuições que constam na regulamentação da sua função.

Diante das tantas atribuições regulamentadas ou externas às normatizações, surgem indagações sobre a tessitura do ofício da coordenadora pedagógica, sendo ela a responsável pela formação continuada na instituição educativa, quem se responsabiliza pela sua formação no referido espaço (?). Essa é uma das inúmeras questões que tem me inquietado no decorrer do processo de reflexão sobre o tema, pois as atribuições desse profissional lhe conferem também a responsabilização pelo seu percurso formativo, visto 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 e ALMEIDA, 2012, p. 758).

Com relação à formação continuada, a experiência vivenciada por mim nos últimos anos, atuando como formadora desde 2006 pela Secretaria Municipal de Educação, trouxe, além de muito aprendizado, inquietações que vêm me acompanhando, especificamente no que diz respeito aos “impasses e impermanências” desse processo formativo. Os encontros com professores e com coordenadores pedagógicos têm sido uma política do governo local, e são pautados

na reflexão do que ocorre no interior das Instituições de Educação Infantil (IEIs) da Rede Municipal de Rio Branco.

A Formação Continuada é uma das políticas prioritárias e estratégicas para a garantia da qualidade da aprendizagem e desenvolvimento das crianças, jovens e adultos e, implementada por todas as equipes que lidam com as unidades educativas.

Essa formação é destinada a todos os professores, coordenadores pedagógicos, assistentes de creche, coordenadores gerais de creche, diretores escolares e equipe de formadores desta SEME, visando a ampliação de conhecimentos e aprofundamentos de conteúdos conceituais, bem como à prática pedagógica, a qual demonstra a intenção da gestão municipal, no que concerne a valorização dispensada aos profissionais da educação da rede de ensino.

Essa política decorreu do Programa Rio Branco: aqui é lugar de ensinar aprendendo, desenvolvido desde 2005, e tem como foco o desenvolvimento de ações articuladas que favoreçam a formação dos profissionais, explicitados acima, vez que essa política implica diretamente no alcance dos objetivos de qualidade da educação (ACRE, 2017, p.37).

No decorrer do processo formativo organizado pela SEME, as reuniões planejadas pela Coordenação de Educação Infantil, para os coordenadores pedagógicos tratam especificamente de questões levantadas pelo próprio grupo, geralmente fruto das discussões que ocorrem nas instituições.

Segundo o grupo de coordenadores, esses espaços de diálogo no interior das IEIs se desenvolvem de diferentes maneiras, de modo que cada CP traz para os encontros de Formação suas demandas específicas. A Equipe de formadoras, da qual sou membro, considera que há nessa ação de diálogo e discussão que ocorre entre as CP e seus respectivos grupos de professoras, sobre temas que são colocados como necessidade de qualificação de suas práticas docentes, elementos que colaboram de muitas maneiras no processo de constituição de uma formadora, pois mobiliza saberes que se constituem nesse processo. O trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber fazer específicos ao ofício de professor (TARDIF, 2014).

Discutir aspectos da atividade pedagógica que o CP enquanto formador realiza tem sido instigante para mim enquanto formadora, pois a reflexão sobre esse tipo específico de ação docente traz elementos que de certa maneira parece se “confundir”, ou até mesmo entrelaçar-se, com o trabalho de Formação continuada desenvolvido pela equipe da SEME. Guardadas, é claro, as devidas proporções, visto que os CP lidam com um grupo de professoras que trabalham numa mesma instituição e que, portanto, estão inseridos num contexto específico, sendo que as ações de

formação da Secretaria são destinadas a todos os professores da Rede, estejam eles atuando diretamente com as crianças ou na coordenação pedagógica.

Apesar das diferenças no perfil dos referidos grupos, existe algo que nos aproxima, enquanto formadores, aspectos que estão estreitamente ligados à organização básica de um encontro de Formação, o estudo sobre o tema, bem como seu planejamento, “...o coordenador pedagógico exerce um relevante papel na formação continuada do professor em serviço, e esta se deve a própria especificidade de sua função, que é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico na instituição” (GLEGIO, 2012, p. 114).

As ações de Formação Continuada que a SEME desenvolve traz em seu discurso oficial questões pertinentes a essa discussão sobre o papel do formador, dando ênfase à importância do trabalho que é desenvolvido.

Ressalta-se que o trabalho dos formadores é expressivo no que concerne ao investimento profissional para fazer da formação um espaço onde os professores possam refletir, discutir e com isso, aprender mais sobre a gestão de sala, assim como favorecer a aprendizagem de todas as crianças. Felizmente, os resultados apontam que se tem escolhido o caminho certo. [...] A cada ano, o modelo de formação preconizado por esta Secretaria, vem sendo ajustado no que se referem a conteúdos, questões pedagógicas e horário/turno, modelo de realização visando atender, de fato, às necessidades pedagógicas dos professores, coordenadores pedagógicos, assistentes de creche, coordenadores gerais de creche e diretores escolares (ACRE, 2017, p. 37).

Seguindo nessa direção, é importante refletir sobre os saberes que a professora formadora, a CP, deve ter para assumir a função formativa na instituição educativa, bem como sobre o que é priorizado quando organiza a formação continuada na instituição educativa.

Dentre as atribuições que povoam a rotina das CPs, além das previstas na agenda de trabalho do qual muitas vezes é humanamente impossível cumprir, é possível observar que há também por parte dos demais atores envolvidos no processo educativo uma espécie de negação ou ausência de compreensão sobre a natureza do trabalho que ela realiza. Essa “indefinição”, ou essa invisibilidade acerca das reais atribuições da função, tem base na história da mesma e vem, como sempre, trazendo uma ambiguidade na compreensão da sua natureza, bem como na consolidação do papel docente por ela vivenciado.

A conquista por um espaço legítimo no qual a professora coordenadora pedagógica possa ter condições e de organizar seu trabalho, podendo selecionar, do

ponto de vista teórico, qual abordagem e/ou concepção estarão na pauta dos encontros com os professores, ainda não se configura uma realidade no Brasil, muito menos no município de Rio Branco. A construção dessa autonomia traz consigo uma grande responsabilidade, pois além de suas próprias concepções sobre como desenvolver a melhor atividade com as crianças, estão as proposições contidas no currículo da área, bem como na Proposta Pedagógica da SEME.

### **3.3 A teia da Lei e a função da coordenadora pedagógica**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 cria o cargo de *Coordenador Pedagógico* e dá ênfase à Formação Continuada como forma de valorizar os profissionais da educação. Essa ação demanda outras providências para que os Estados se (re)organizem com relação a essa função, visto que em alguns lugares o cargo não existia. No caso do município de Rio Branco, há mais de dez anos o cargo de especialista, profissional concursado, que assumia as tarefas da coordenação pedagógica, foi extinto.

A discussão sobre a necessidade de maior qualificação no setor educacional, tendo no interior da instituição educativa uma figura que organizasse a questão da formação continuada, foi tema abordado em Portugal, por ocasião da Conferência “Desenvolvimento Profissional dos Professores para a Qualidade e Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida”, realizada na capital Lisboa, em setembro de 2007.

Esse movimento trouxe para o debate público no âmbito do Conselho da União Europeia, uma questão que colocou a figura da CP em evidência.

Recomendou-se aos países membros do Conselho que incluíssem, entre suas prioridades, a de “manter e melhorar a qualidade de formação de professores ao longo de toda a sua carreira”, reconhecendo o papel decisivo dos docentes. E reafirmou a posição de que cada escola se constitui uma comunidade de aprendizagem, capaz de produzir novas práticas e saberes profissionais, interligando, assim, os processos formativos com a organização da gestão escolar. Embora não se tenha feito referência a um articulador para esses processos, julgamos serem necessários interlocutores qualificados para a constituição desse coletivo de aprendizagem e, transpondo para nossa realidade, entendemos que o coordenador pedagógico poderia assumir esse papel. Há um consenso, dentro e fora do Brasil, sobre a importância da coordenação/orientação pedagógica no contexto escolar, mesmo quando esta não é feita por alguém destacado nominalmente para essa atividade na escola (PLACCO, ALMEIDA E SOUZA, 2013, p. 759).

Algumas pesquisas apontam que quando existe a possibilidade de ter um profissional que possa auxiliar as professoras na reflexão sobre sua prática, bem



como organizar seu cotidiano de tarefas com as crianças, os resultados nos processos de aprendizagem são de melhoria significativa (PLACCO, ALMEIDA e SOUZA, 2013).

O texto da LDBEN, não nomeia o professor que articula a formação continuada na escola, mas deixa claro que essa ação é parte da função docente.

Não encontramos na LDB/1996 a palavra “coordenador pedagógico”. Apesar disso, ela comenta que o exercício em atividades de “coordenação e assessoramento pedagógico” também é considerado como “funções de magistério” exercidas tanto por “professores”, quanto por “especialistas em educação”. A nosso ver, a ausência da obrigatoriedade da criação do cargo público de coordenador pedagógico com atribuições especificadas em leis é a maior causa da identidade profissional “movente” do coordenador pedagógico (CARNEIRO, 2014, 67).

A “crise de identidade” que vem acompanhado essa função historicamente, colaborando para que as formas identitárias, conforme se referem as pesquisadoras Placco e Almeida (2012), embasadas em Dubar (2005), estejam sempre na pauta de discussões acerca da elevação da qualidade da educação brasileira.

No Acre, a regulamentação dessa função aconteceu em 2004, por meio da Instrução Normativa Estadual nº 04, que versava sobre a organização escolar nos aspectos administrativo e pedagógico. O capítulo V era intitulado “Do coordenador Pedagógico”, “...pela primeira vez, desde a publicação da LDB em 1996, o Estado do Acre lança mão de um documento oficial referindo-se ao coordenador pedagógico” (CARNEIRO, 2014, p. 73).

O município de Rio Branco lança a primeira Instrução Normativa em 2008, posteriormente em 2014. A função da Coordenadora Pedagógica no município de Rio Branco está delineada com atribuições que estão normatizadas no capítulo V da Instrução Normativa nº 01/2014, conforme a Lei Municipal nº 1888, de 30 de dezembro de 2011. O capítulo citado é composto por dois artigos que versam sobre a referida função, e não apresenta em seus 26 incisos separação entre as especificidades do trabalho com o Ensino fundamental e com a Educação infantil.

Art. 11. Exercerá a função de Coordenador Pedagógico, o professor do quadro efetivo da SEME com Licenciatura Plena prioritariamente, com formação em Pedagogia ou Especialização na área de Educação e que tenha sido aprovado na Certificação para Coordenador Pedagógico, ou ainda, um Especialista em Educação do quadro de servidores da SEME (ACRE, Nº 01/2014, p. 10).

Dentre as atribuições elaboradas no Artigo 12 do documento normatizador, algumas estão mais próximas das práticas pedagógicas da Educação Infantil, e é a partir delas que é orientado, do ponto de vista das atribuições, o trabalho que a

Coordenadora Pedagógica deve executar nas instituições educativas que atendem crianças de até 5 anos e 11 meses de idade.

Para melhor visualização e compreensão das tarefas da Coordenadora Pedagógica, visto que são 26 atribuições e estão apresentadas de forma geral, incluindo aspectos específicos da Educação Infantil e aspectos relacionados ao cotidiano do Ensino Fundamental, apresento no Quadro abaixo as atividades organizadas em três blocos: as atribuições ligadas à gestão do ensino na escola; as atribuições ligadas ao acompanhamento pedagógico aos professores; e as atribuições ligadas à formação de professores.

Decidi apresentar as atribuições normatizadas em colunas como um exercício de visualização acerca da natureza das atividades desenvolvidas pelas coordenadoras pedagógicas.

**Quadro 2 – Atribuições do coordenador Pedagógico**

| Atribuições relacionadas a(ao):   |   |   |
|---|---|---|
| Gestão do Ensino  | Acompanhamento Pedagógico a professores   | Formação continuada   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• elaborar o plano de trabalho anual e detalhá-lo por bimestre explicitando os objetivos, os conteúdos que serão desenvolvidos, a metodologia adotada e a avaliação do trabalho por meio de instrumentos de acompanhamentos e indicadores de resultados, tendo em vista as demandas da escola.</li> <li>• organizar a partir do plano bimestral as agendas semanais de trabalho.</li> <li>• criar instrumento de acompanhamento sistemático das classes sob sua responsabilidade a partir de indicadores de resultado de aprendizagem dos alunos, dos níveis de aprovação, reprovação, evasão, repetência, frequência dos alunos e do desempenho dos professores.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• orientar os professores na elaboração do seu planejamento de aula, dando devolutivas sempre que necessário.</li> <li>• realizar o acompanhamento do trabalho dos professores em sala de aula, dando devolutivas sobre o que foi observado.</li> <li>• orientar o registro do professor sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula;</li> <li>• organizar os registros de todas as atividades pedagógicas realizadas pela escola.</li> <li>• participar e acompanhar a construção e implementação do Projeto Político.</li> <li>• favorecer a integração da escola e comunidade prioritariamente nos aspectos que envolvem o Projeto Político.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• assumir como um dos importantes pressupostos da formação a articulação do plano de formação do coordenador pedagógico às necessidades profissionais dos professores</li> <li>• realizar formação permanente dos professores sob sua responsabilidade, definindo a pauta dos encontros previamente – os conteúdos que possam ajudar o professor a desenvolver melhor o seu trabalho em sala de aula.</li> <li>• registrar o trabalho de formação e acompanhamento pedagógico desenvolvido pelos assessores da SEME na escola.</li> <li>• compartilhar o plano de formação com o outro coordenador da escola - prioritariamente – e com o</li> </ul> |

|  |  |                                      |
|--|--|--------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• dialogar com a gestão da escola sobre as condições pedagógicas necessárias para a sua atuação e atuação dos professores, com por exemplo, recursos didáticos e tecnológicos, acervo bibliográfico, trabalho coletivo, entre outros.</li> <li>• participar das reuniões de acompanhamento da escola realizadas pelas equipes da SEME.</li> </ul> |  | de outras escolas quando necessário. |
|--|--|--------------------------------------|

**Fonte:** ACRE, 2014.

A normatização da função da CP no município de Rio Branco sobre as definições das ações que são inerentes à função, apresentam uma série de ordenações, vinculando a figura da coordenadora a tarefas destinadas à diretora, ou seja, há no documento ações que se identificam com outro perfil, um perfil mais próximo à gestão.

Essa estruturação das *atribuições*, em que são reunidas as ações para a EI e ações para o EF, talvez demonstre um reflexo de como a função é definida, fato que vem sendo discutido e investigado, considerando o contexto de seu surgimento no Brasil e as questões que fazem parte desse cenário, muitas delas já mencionadas no decorrer desse texto.

Dentre as atribuições contidas na IN, é possível perceber que existem tarefas que são realizadas exclusivamente pela CP do Ensino Fundamental, visto que essa etapa lida com processos educativos que são relacionados à aprendizagem dos conteúdos de um currículo elaborado para a faixa etária que frequenta a escola. No caso da CP da EI, existem tarefas que são específicas da natureza do trabalho nessa etapa.

A discussão sobre a natureza do trabalho pedagógico na Educação Infantil é uma discussão relativamente antiga, que ocupou um espaço importante no cenário nacional no final dos anos 90, devido à luta pelos direitos das crianças brasileiras terem acesso a creches e pré-escolas em todo as regiões do país.

Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou

até o momento em que entra na escola). A partir desta consideração, conseguimos estabelecer um marco diferenciador destas instituições educativas: escola, creche e pré-escola, a partir da função que lhes é atribuída no contexto social, sem estabelecer necessariamente com isto uma diferenciação hierárquica ou qualitativa (ROCHA, 2001, p. 31).

Minha intenção com esse breve *parêntese*, não é colocar uma etapa contra outra, ou estabelecer uma disputa entre as tarefas realizadas pelas CPs de cada etapa, pois isso não faz o menor sentido. No entanto, considero necessário que essas questões sejam discutidas no âmbito dos órgãos gestores que elaboram as normatizações.

Em um estudo sobre os conflitos e alternativas da relação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental, Souza (2008) insere na discussão uma referência ao estudo organizado por Cerisara (1999) sobre a insistência em manter no debate o tema educar e cuidar, como uma premissa viva quando o assunto é Educação Infantil, isso se justifica devido a trajetória histórica da luta por creches e pré-escolas no Brasil. É importante lembrar desse período tortuoso, visto que mesmo com todas as conquistas que essa etapa já alcançou, anda há muito o que ser materializado.

Outro aspecto importante nesse estudo realizado por Souza (2008), diz respeito a referências equivocadas sobre a existência de uma “questão” entre as práticas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Dessa maneira a autora destaca, que

a pontuação feita por Cerisara remete à discussão da relação histórica da educação infantil com a escola e a instauração de práticas reducionistas, escolarizantes nas instituições para crianças pequenas, que desqualificam o trabalho de cuidar/educar e ao mesmo tempo supervalorizam, o que, em nome disso, se nomeia de pedagógico (SOUZA, 2008, p. 27).

Gostaria de destacar uma defesa feita por Souza (2008) em seu artigo referenciado anteriormente, para corroborar com a posição que assumo nesse estudo com o objetivo de esclarecer um possível equívoco sobre minha compreensão acerca da “falsa” dicotomia entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Compreendo e defendo a avaliação que Cerisara realiza, porém, aproveito questões por ela trazidas para provocar outras reflexões. A primeira é sobre uma recorrência em textos e apresentações de trabalhos nos eventos da área de educação infantil quanto a uma espécie de ‘demonização da escola’ e ‘vitimização da educação infantil’, ou seja, que muitos dos problemas que a educação infantil brasileira vem sofrendo relacionam-se com a incorporação de ‘práticas escolares’, empregadas como sinônimos de propostas reducionistas, retrógradas, não comprometidas com a formação ampliada da criança, etc., e a comprovação de tais argumentos por vezes vem acompanhada das inúmeras estatísticas de fracasso escolar no Brasil como demonstrativo de que a escola não é modelo sequer para si. Incomoda-me a improvisação de práticas ligeiras, tarefas e disciplinadoras na educação

infantil, no ensino fundamental, bem como em outras etapas, níveis e modalidades de educação, assim com a adoção de proposta pedagógica que exclua a diversidade de linguagens no campo da ciência, da arte, da mídia, e de perspectivas culturais discriminatórias de sexo, raça/etnia e idade (SOUZA, 2008, p. 27).

Diante do exposto, considero que há especificidades na Educação infantil e, por fazer parte da realidade das experiências do município de Rio Branco, reitero que essa etapa é sim um lugar de aprendizagens múltiplas, em que as crianças precisam ser consideradas como seres dotados de inteligência, e principalmente como sujeitos de direitos, sendo que as instituições educativas devem ser espaços “adequados” não só do ponto de vista físico, que podem e devem oferecer inúmeras possibilidades de interações respeitando as fases do desenvolvimento do ser humano.

Dentre os direitos que as crianças brasileiras têm, considero que um dos principais é que elas tenham professores com formação inicial em Pedagogia, para que a possibilidade de boas vivências estejam acessíveis, mesmo que isso não seja garantido. A Educação Infantil não é uma preparação para o ingresso na escola de EF, ela tem um objetivo em si, e as crianças merecem frequentar uma creche ou uma pré-escola com espaço físico que considere as necessidades e limitações dessa faixa etária, e boas propostas de atividades, em que a criatividade, a ludicidade, as artes e os conhecimentos estejam presentes. Nenhuma criança, seja na Educação Infantil ou no ensino Fundamental, merece ficar confinada numa sala de aula com exercícios repetitivos, 4 horas do dia.

É claro que a Educação Infantil não pode se esquecer da transmissão de conhecimento sobre o mundo, sobre a vida. É claro que a Educação Infantil não pode deixar de lado a preocupação com uma articulação com o ensino de primeiro grau, especialmente para as crianças mais velhas que logo mais estarão na escola e que se interessam por aprender a ler, escrever e contar. Mas o modelo da escola primária é inadequado para essa faixa etária, em alguns aspectos, até mesmo para as crianças que frequentam a própria escola primária. É por isso que a caracterização das instituições de educação infantil como lugar de cuidado e educação traz uma perspectiva mais alentadora (KUHLMANN JR, 2015, p. 189).

Fechando o *parêntese* e retornando às atribuições da CP, seria importante que a normatização da função considerasse as especificidades da EI. Longe de definir ou limitar as ações que a mesma realiza, a IN poderia se configurar como um suporte que assegurasse, além dos “deveres”, uma série de direitos, que poderiam potencializar sua atuação, qualificando seu fazer docente, como por exemplo, o direito à formação continuada sistemática e sistematizada, bem como o direito de cumprir sua rotina de forma tranquila e a ser bem remunerada.

## 4 CONVERSANDO SOBRE AS QUESTÕES LEVANTADAS

### UNIVERSO

*O universo não tem averso nem reverso  
 O universo não tem averso nem reverso  
 O universo não tem averso nem reverso  
 Não tem uro externo nem tem centro secreto  
 Você está dentro, não haverá nunca uma porta.  
 Não espere que o rigor de seu caminho,  
 desse caminho que teimosamente se bifurca em outro  
 que obstinadamente se bifurca em outro,  
 não espere que ele tenha fim.  
 Jorge Luís Borges*

O objetivo, nessa parte do texto, além de apresentar os dados que consegui coletar mediante a metodologia definida no início desse trabalho, é tecer uma análise do que a pesquisa de campo trouxe à luz da compreensão do referencial teórico que embasa essa discussão. Dessa maneira, apresentarei a princípio um perfil dos sujeitos da investigação para, além de informar o leitor, exibir um contorno que os caracterize e ofereça condições de uma compreensão mais ampla das questões de estudo que nortearam o trajeto escolhido.

A ida a campo foi uma experiência surpreendente, pois a princípio, algumas “verdades” que eu alimentava como algo dado, aspectos que estiveram presentes no caminho e que me acompanharam quando elaborei o projeto para concorrer ao Mestrado, viraram fumaça. O desconforto criado ao ver muitas crenças desaparecerem diante dos meus olhos, abriu espaço para outras impressões que foram se constituindo mediante o retorno que recebia dos sujeitos conforme suas respostas às perguntas que elaborei. Esse espaço de (pré)certezas, se me permitem assim denominá-lo, era coberto pela neblina das minhas ideias construídas e cultivadas com afinco nesses vinte e cinco anos de fazer docente. Nessa direção a afirmação de Minayo (2002) sobre o trabalho de campo me ajuda a ir organizando internamente a compreensão do que significa investir numa pesquisa sobre meu campo de atuação, ou seja, o chão que venho pisando no universo profissional.

O trabalho de campo, em síntese, é fruto de um momento relacional e prático: as inquietações que nos levam ao desenvolvimento de uma pesquisa nascem no universo cotidiano. O que atrai na produção do conhecimento, é o sentido da novidade e o confronto com o que nos é estranho (MINAYO, 2002, p. 64).

Minha proximidade tanto com a temática da pesquisa quanto com os sujeitos trouxeram um grau de dificuldade superior ao que era esperado por mim. Os 18 entrevistados a princípio não demonstraram resistência quando aceitaram participar das duas fases da investigação, porém posteriormente, percebi que teria que contornar as dificuldades apresentadas, principalmente no que diz respeito a área de atuação, pois somos militantes da Educação Infantil.

O instrumento da pesquisa de campo foi um questionário com perguntas estruturadas e semiestruturadas, sendo que a aplicação do mesmo aconteceu em dois momentos que serão explicitados nas subseções seguintes, em que primeiramente apresento o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, 17 coordenadoras pedagógicas e 1 coordenador pedagógico, totalizando 18 sujeitos, caracterizando o grupo e contextualizando o cenário em que atuam.

Posteriormente, na segunda subseção, apresento as questões de estudo que guiaram o percurso da investigação, estabelecendo relação com as questões presentes no instrumento e analisando as respostas do grupo. Nesse processo de análise dos dados me deparei com questões que suscitaram reflexões sobre o espaço docente tecido por cada um dos sujeitos. Na busca por uma explicação que forneça o entendimento pretendido por mim, me atrevo a dizer que talvez seja como ouvir uma música conhecida tocada em outro ritmo com arranjos e instrumentos diferenciados, propondo, num momento uma dança coerente com a música, e em outro momento uma movimentação diferente que causa estranhamento, pois obriga a procurar uma conexão outra, entre o ritmo e o “novo” movimento dançante do corpo.

Partindo dessa imagem, não estou afirmando que há respostas certas ou erradas, há sim entendimentos diversos sobre como os sujeitos se veem nesse fazer docente, e como concebem sua prática pedagógica, mediante o que está posto não só na legislação, mas também e (quase) principalmente, nas orientações curriculares, do Ministério da Educação, visto que são a base do trabalho docente na educação pública.

#### **4.1 Afinal, quem são vocês que tecem o trabalho docente na pré-escola de Rio Branco (?)**

Nessa etapa inicial, o primeiro contato com os sujeitos foi feito no Encontro de Formação Continuada para professores e coordenadores pedagógicos promovido pela SEME, o qual me foi permitido fazer brevíssima fala em cada sala convidando os coordenadores para fazerem parte desse processo de investigação visto que a pesquisa é voltada especificamente para os profissionais que atuam na Educação Infantil do município de Rio Branco, especificamente na função de coordenadora pedagógica da pré-escola, com no mínimo 3 anos na função.

Na ocasião expliquei que o questionário era composto de duas partes; a primeira tinha o objetivo de conhecer o perfil do grupo, dessa maneira informações sobre formação inicial, tempo de serviço na coordenação pedagógica, o horário de trabalho, o número de instituições que trabalhavam, a quantidade de mulheres e de homens, idade, estado civil e número de filhos, eram a tônica principal.

À guisa de responder à questão colocada no título desse item, bem como de caracterizar as pessoas com as quais contei nesse caminho de investigação e que deram contornos a esse espaço de estudo, organizei o processo da coleta de dados em dois momentos. A primeira fase teve o objetivo de mapear os sujeitos mediante os critérios de no mínimo 3 anos de exercício na coordenação pedagógica, bem como, se essa função era exercida em pré-escola. Dessa maneira agendei os melhores horários com cada sujeito para a aplicação da primeira parte do questionário. A opção de separar em duas partes se justificou pelas informações essenciais que eu precisava a princípio, para organizar o grupo que estaria dentro dos critérios estabelecidos.

No município de Rio Branco existem configurações diferenciadas no atendimento às crianças da Educação Infantil. Há instituições que atendem duas faixas etárias, ou seja, atendem crianças em idade de creche e também em idade de pré-escola. Há instituições que atendem especificamente uma faixa etária, há instituições conveniadas que funcionam em espaços não adequados, considerando o que indica o MEC<sup>9</sup> no que diz respeito ao espaço físico de uma instituição de Educação Infantil. Além disso, há casos em que turma ou turmas de pré-escola funcionam em escolas de Ensino Fundamental. Dessa maneira, deixo claro aqui minha opção por instituições municipais oficiais que atendem especificamente

---

<sup>9</sup> Brasil, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil. Brasília:MEC, SEB, 2006.



crianças em idade de frequentar a pré-escola, ou seja, 4 e 5 anos. No entanto, durante a vivência da pesquisa me deparei com duas instituições de Pré-escola que possuem turmas de creche parcial, demonstrando que na rede municipal existem configurações e arranjos diversos que se justificam com base na garantia da oferta de vagas ser prioridade nessa gestão.

Nesse processo cheguei a um número de 18 sujeitos, sendo 17 mulheres e apenas 1 homem exercendo a função. Essa situação já era de certa forma esperada, visto que *o predomínio do sexo feminino na profissão docente é um fato amplamente discutido por diversos autores, como enfatiza Damasceno (2010)*. Na Educação Infantil não poderia ser diferente, uma vez que a premissa oficial nessa primeira etapa da educação básica é *educar e cuidar*, além disso temos convencionado socialmente que a tarefa ligada aos cuidados pertence “naturalmente” ao universo feminino.

Percebe-se, então, que o conceito de feminização do magistério não se refere apenas à participação maciça de mulheres na docência, mas também à adequação do magistério às características associadas tradicionalmente ao gênero feminino, como o cuidado. Segundo Louro (1997), o professor sempre foi associado à autoridade e ao conhecimento, enquanto a professora sempre foi – e ainda é – vinculada ao apoio e a cuidados dirigidos aos alunos e às mulheres (DAMASCENO, 2010, p. 157).

Ainda com relação aos sujeitos que participaram da primeira parte da aplicação do questionário, no decorrer do processo da coleta dos dados, o número mudou, pois uma coordenadora se aposentou, subtraindo assim um sujeito da investigação, totalizando em 18 profissionais que atuam na coordenação pedagógica há no mínimo 3 anos, com contrato efetivo e “quase” exclusivamente com pré-escola.

**Tabela 3 – Etapas da pesquisa**

| Etapas da pesquisa | Nº de CPs entrevistados | Nº de CPs que atuam há no mínimo 3 anos na função e que trabalham especificamente com pré-escola | Formação inicial em Pedagogia | Formação inicial Pedagogia e/ou outras Licenciaturas/Bahcarelado | CPs com Pós-graduação | Sexo |       |
|--------------------|-------------------------|--|-------------------------------|--|-----------------------|------|-------|
|                    |                         |  |                               |  |                       | Fem. | Masc. |
| 1ª parte           | 43                      | 19   | 34                            | 9  | 32                    | 42   | 1     |
| 2ª parte           | 0                       | 18   | 13                            | 5  | 15                    | 17   | 1     |

**Fonte:** Dados da pesquisa

Diante dos dados acima, é possível compreender que dos sujeitos que foram contatados e aceitaram participar da pesquisa a imensa maioria é do sexo feminino o qual corrobora com minha opção por me referir ao grupo sempre no feminino, ou seja, coordenadoras pedagógicas, e não coordenadores pedagógicos. Há nesse universo pesquisado um número considerável de coordenadoras com especialização em áreas como Educação Infantil, Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar, o que me dá espaço para inferir que há no meio desses sujeitos uma preocupação considerável com sua qualificação profissional.

A legitimidade dessa preocupação com a própria formação pode estar ancorada numa premissa de um cotidiano permeado de desafios que englobam desde o planejamento pedagógico anual, auxílio na resolução dos problemas cotidianos junto à direção da instituição, até as devolutivas das observações realizadas no acompanhamento da prática do professor junto às crianças. Por essa razão, enfatizo mais uma vez que a coordenadora pedagógica “*é um profissional estratégico na formação continuada em serviço da equipe de educadores e na construção do trabalho pedagógico*” (ZUMPANO e ALMEIDA, 2012, p. 22), e dessa maneira é essencial que o processo formativo desse profissional seja alimentado constantemente.

#### **4.2 Acendendo a lanterna, “alumiando” o caminho**

O segundo contato se deu em parte em outro Encontro de Formação Continuada, também para professores e coordenadores pedagógicos, em que pude novamente contatá-los e acertar as datas e horários com grande parte do grupo selecionado, já que a outra parte optou pelo contato por e-mail, e alguns poucos não compareceram ao Encontro, exigindo assim que eu entrasse em contato posteriormente.

Durante a vivência da coleta de dados algumas questões se apresentaram, parecendo sugerir pontos de intersecção, outras se apresentaram como algo novo. Mesmo não causando grande surpresa, essas questões estão ajudando na desconstrução do meu olhar carregado de concepções e práticas que acreditava estarem (aparentemente) cristalizadas. Digo “aparentemente”, porque na experiência docente, aqui entendida *como algo que se experimenta, que se prova*, como nos diz Jorge Larrosa (2017), muitos fatores relacionados à organização das instituições de

Educação Infantil em todos os aspectos, que nunca consegui arrumar nas caixas organizadoras socialmente convencionadas, que guardam os manuais de instrução de como proceder com as crianças, com os professores, com o conhecimento e com a vivência em si da prática pedagógica na Educação Infantil, estiveram na pauta.

Sobre as questões que se apresentaram para mim e que foram citadas acima, parto do princípio de que haviam “naturalmente” impressões prévias do que eu encontraria no processo de tabulação dos dados; percepções diversas, como por exemplo: de que grande parte do grupo de coordenadoras que atuam na pré-escola há no mínimo 3 anos não se identificava com o modelo de trabalho que é mais próximo ao cotidiano e à natureza da ação pedagógica do Ensino Fundamental, visto que nessa etapa há ações que englobam a realização do diagnóstico de escrita periódico, a dinâmica de preparação para a participação em avaliações externas que tem como meta alcançar índices determinados pelo MEC, a preocupação com a aprendizagem dos conteúdos inerentes a essa etapa de ensino, avaliações, dentre outras. Mesmo que não exista esse tipo de exigência na Educação Infantil, o *modus operandis* de algumas CPs se avizinha a esse modelo de trabalho. No entanto, é perceptível nas respostas do questionário que uma parcela significativa do grupo de coordenadoras considera como uma das bases que estruturam seu trabalho de formadora dos professores os *Propósitos da Educação Infantil*<sup>10</sup> estabelecendo assim uma prática mais alinhada com os objetivos dessa etapa da educação.

Nessa viagem profissional chamada docência, sempre houve um quê de dúvidas, de questionamentos internos, um exercício de nunca deixar as palavras e as atitudes que compõe e constroem meu discurso e minha militância na Educação Infantil ficarem endurecidas, com justificativas congeladas, com posturas enquadradas. A tentativa de equilibrar minha experiência e o conhecimento da ciência da pedagogia, muitas vezes me levaram a travar duras batalhas internas, resultando nas inquietações que eu sonhava expulsar, não enxergando, na época, as possibilidades de aprendizagem que esse incômodo oportuniza(va). Talvez devido a influência da Filosofia clássica, presente na formação acadêmica, em que a experiência é vista como um conhecimento inferior, necessária apenas como ponto

---

<sup>10</sup> Acre. Prefeitura Municipal de Rio Branco. Secretaria Municipal de Educação. Proposta Pedagógica para as escolas de Educação Infantil do Município de Rio Branco/Elaboração Instituto Abaporu de Educação e Cultura, Rosana Dutoit e Rosaura Soligo. – Rio Branco: SEME/SEE, 2012, p.13.

de partida, mas ainda assim inferior, ou talvez pela imprecisão e amplitude que ela traz (LARROSA, 2017).

Na ciência moderna o que ocorre com a experiência é que ela é objetivada, homogeneizada, controlada, calculada, fabricada, convertida em experimento. A ciência captura a experiência e a constrói, elabora e expõe seu ponto de vista, a partir de um ponto de vista objetivo, com pretensões de universalidade. Porém elimina o que a experiência tem de experiência e que é, precisamente, a impossibilidade de objetivação e a impossibilidade de universalização. A experiência é sempre de alguém, subjetiva, é sempre daqui e de agora, contextual, finita, provisória, sensível, mortal de carne e osso, da obscuridade e da vida (LARROSSA, 2017, p. 40).

Estou tocando nessa discussão porque nos momentos de coleta de dados vivi experiências novas e extremamente significativas. Meu olhar para o grupo de coordenadoras pedagógicas teve que enxergar além do sim que marcou a aceitação em participar da pesquisa. Enxergar, por exemplo, muitos processos que se apresentaram nesse contato, como o receio revelado de algumas em não escrever a resposta “certa”, outras em aproveitar o questionário e escrever desabafos sobre situações internas que dizem respeito ao relacionamento com a direção da instituição que, em algumas instituições, não apoia o trabalho da coordenação pedagógica, desvalorizando seu papel enquanto principal responsável pela formação continuada. E outras, que responderem apenas o que consta na instrução normativa, sem explicitar nenhum posicionamento ou questões sobre o documento.

A proximidade com o grupo trouxe muitos desafios para mim, semelhante a outros pesquisadores que realizam investigações na sua área de atuação. Para além disso, há outro aspecto de igual importância, pois faço parte do grupo que, de certa forma, “dita” como deve ser o trabalho e a postura diante da prática pedagógica na Educação Infantil, ou ainda, “reforça” o que é oficialmente escrito e implementado sobre. Mesmo que não seja essa minha concepção sobre o trabalho que realizo como formadora, considero legítima essa percepção por parte do grupo dos sujeitos da pesquisa.

Minha situação profissional condicionou de certa maneira o processo da coleta de dados, visto que estou há doze anos como formadora da Educação Infantil da SEME e conheço a maioria das pessoas, seja no acompanhamento, nos encontros de formação continuada, seja na elaboração de materiais para as Formações, seja como membro da equipe que elaborou da Proposta Pedagógica da Rede Municipal. Os laços, sejam eles perfumados, ou cheio de nós apertados, estão presentes nessa

relação com o grupo. E essa configuração trouxe desafios também para esse trecho da pesquisa.

A seguir apresentarei os dados coletados na segunda parte da investigação, que se deu com a aplicação da segunda parte do questionário, esse voltado especificamente para responder as questões de estudo que por mim foram delineadas. Assim sendo dividirei em 5 subseções, em que cada uma estará diretamente relacionada com as 5 questões que nortearam esse estudo, são elas: a) Qual a percepção das Coordenadoras Pedagógicas sobre seu trabalho e sobre o seu papel de formadora de professoras na Pré-escola? b) Quais os saberes necessários à atuação da Coordenadora Pedagógica na Educação Infantil? c) Dentre as atribuições do Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Rio Branco prescritas nas Normatizações Legais, quais se constituem como base para consolidar as práticas docentes da coordenadora pedagógica? d) Quais os fatores que dificultam e/ou facilitam as práticas de Formação Continuada desenvolvidas pelas Coordenadoras Pedagógicas na Pré-escola? e) Como as ações de Formação Continuada desenvolvidas pelas Coordenadoras Pedagógicas na instituição educativa são percebidas na prática docente das professoras da Pré-escola, e como são avaliadas essas ações formativas? Em seguida, e/ou concomitante, analisarei os dados, conforme for explicitando as questões, dando visibilidade aos discursos presentes nas respostas dos sujeitos.

#### **4.2.1 Diante do espelho**

Iniciarei esse tópico primeiramente apresentando a questão de estudo e seu referido objetivo, em seguida apresento os elementos presentes nas respostas dos sujeitos, analisando o que esteve presente no discurso escrito, ou na ausência dele.

Nesta subseção, o diálogo com a primeira questão de estudo faz uma abordagem sobre a percepção que as coordenadoras têm sobre seu trabalho: *Qual a percepção das Coordenadoras Pedagógicas sobre seu trabalho e sobre o seu papel de formadora de professoras na Pré-escola?* - ressaltando que o objetivo proposto para alcançar a compreensão da mesma é *levantar e analisar a percepção das Coordenadoras Pedagógicas sobre seu trabalho e sobre o seu papel de formadora de professoras na Pré-escola.*

Seguindo essa orientação, a segunda parte do questionário inicia com uma questão de múltipla escolha sendo que a última opção abre espaço para uma resposta individual, assim sendo a CP poderia marcar as seguintes alternativas: a) auxiliar no trabalho de gestão da instituição; b) organizar as reuniões de planejamento na instituição educativa; c) verificar o desempenho das professoras; d) estabelecer contato com as famílias das crianças; e a letra “e” que abre espaço para o sujeito escrever sua própria resposta.

O grupo apresentou ter conhecimento que seu trabalho está vinculado às ações de gestão da instituição educativa e dessa maneira muitas vezes são convocados a assumir atividades que não são específicas de sua função. No questionário, 10 dos 18 sujeitos marcaram essa alternativa. Essa é uma questão que encontra eco nas discussões levantadas nas pesquisas sobre o papel da CP, em que, segundo Garrido (2015, p. 38), muitas vezes “...é atropelado pelas urgências e necessidades do cotidiano escolar”.

A pesquisa realizada por Placco, Souza e Almeida (2012), que “investigou a coordenação pedagógica em redes estaduais e municipais das cinco regiões do país”, desde as proposições de políticas públicas até o seu fazer no interior das instituições educativas, entrevistou também diretores, revelando que o entendimento que está posto para esses sujeitos é que a CP é vista como um membro da gestão escolar.

Essa visão, se por um lado define o papel do CP, marcando seu lugar no contexto escolar, por outro é fonte geradora de tensões, tendo em vista a forma como os professores o concebem e as demandas que o CP recebe, tanto do diretor como dos professores. Ao alocar o CP na gestão atribuindo-lhe funções pertinentes a essa instância na escola, dois problemas são gerados, caso o CP se identifique com as atribuições recebidas e as tome como pertencças, ou seja, como fazendo parte de suas funções (PLACCO, SOUZA e ALMEIDA, 2012, p. 10).

Essa identificação com ações específicas da gestão da instituição traz alguns entraves para as demais ações que são inerentes à função da CP, visto que ficam imersas nas atividades administrativas dificultando o desenvolvimento da ação pedagógica.

Dentre os sujeitos da pesquisa há quem corrobore com essa concepção sobre o natural pertencimento à equipe gestora da instituição, vindo como algo posto e internalizado. Destaco a CP8 que optou por elaborar sua própria resposta incluindo além das suas atribuições a tarefa de auxiliar a gestão.

Nortear o trabalho pedagógico com os professores, acompanhar o desenvolvimento dos professores, pedagogicamente, estabelecer contato com os pais e comunidade escolar, bem como auxiliar a gestão da instituição, efetuar os planejamentos semanais, as formações com o grupo mensalmente e acompanhar/planejar todos os trabalhos a ser desenvolvido na instituição junto com o grupo de docentes.

Uma das alternativas que causou certo incômodo dentre os sujeitos foi a letra *c) verificar o desempenho das professoras*. Essa alternativa está totalmente vinculada a uma postura que durante muito tempo foi cultivada no Brasil. Segundo Saviani (2002, p. 21) a ideia de supervisão estava presente no *Ratio Studiorum*, um plano geral de estudos elaborado pelo Padre Jesuíta Manoel da Nóbrega em 1599, ao prever a figura do prefeito geral de estudos, uma figura assistente do reitor, que deveria ser obedecido por professores e alunos, e que era responsável pela boa ordenação do trabalho pedagógico. Esse brevíssimo retorno ao Brasil-colônia é intencional, para frisar como os processos educacionais são carregados de uma lentidão histórica, visto que os primeiros contornos da função da coordenação pedagógica apresentam traços que podem ser observados sem dificuldade nos dias atuais. Esse matiz de uma educação colonial, que impunha na vigilância uma das formas de controlar o processo educativo, deixou rastros, pois “a função de vigiar o trabalho docente marcou na cultura escolar a figura do supervisor e, mais tarde, do coordenador pedagógico, e que [...] passou a interferir nas relações entre esses profissionais e os professores (LIMA, 2016, p. 46).

A tarefa de *verificar o desempenho das professoras*, atualmente é socialmente encarada como algo negativo, visto que abre espaço para uma observação mais de perto da prática pedagógica desenvolvida pelos docentes. Nesse sentido, se olho para a atribuição contida na Instrução Normativa da SEME: *acompanhamento ao trabalho dos professores em sala de aula, dando devolutivas sobre o que foi observado*; é possível perceber sinais dessa *verificação do desempenho* presente nas Atribuições do Coordenador Pedagógico da SEME. Mesmo que a concepção atual de educação esteja embasada em outros aspectos, quando uma CP entra na sala de atividades da pré-escola para observar/acompanhar como a professora está desenvolvendo determinada atividade, mesmo que essa ação tenha sido previamente combinada, na grande maioria das vezes, ainda provoca incômodo significativo. Ouço bastante das professoras nos Encontros de Formação que não é “agradável” ter alguém “olhando” o desenvolvimento da sua prática docente.

Considerando o exposto no parágrafo anterior é possível perceber uma justificativa nas respostas das coordenadoras sobre essa questão da verificação do desempenho. A ênfase na relação de parceria retira o peso que historicamente foi sendo trazido de que ao se aproximar do trabalho docente de uma professora por meio da observação a CP esteja vigiando e controlando o que foi planejado.

A CP4 esclarece sua posição quanto à alternativa “C”: “esse ‘verificar’ no sentido de parceria com as professoras, através do planejamento, acompanhamento pedagógico, reuniões pedagógicas e as formações continuadas na escola”. E a CP12 também explicitou na sua resposta a preocupação com esse aspecto: “Papel de formadora na instituição. Pois na verdade não existe essa questão de verificar o desempenho das professoras, mas sim de formar parcerias para buscarmos juntos estratégias que visam melhorar o trabalho com as crianças”.

A defesa de que a relação é (ou se pretende) de parceria entre CP e professoras tem estado presente nas respostas de outros sujeitos. Alguns termos como por exemplo: *apoiar a aprendizagem dos professores, garantir a formação e auxiliar no PPP e/ou a gestão*, presentes nas respostas escritas, revelam a preocupação com a construção desse parâmetro de relacionamento com o grupo.

A ênfase na parceria sugere um movimento que se contrapõe à ideia da verificação tão presente na cultura escolar. Ao construir uma relação de parceria, a CP cria uma dinâmica de aproximação com o grupo de professoras, e, conforme a atitude presente na condução do processo, tende a arrefecer resistências e pode oferecer possibilidades de identificação e companheirismo que vai além do espaço profissional.

Segundo o dicionário Houaiss (2001), a palavra parceria significa ‘reunião de indivíduos para alcançar um objetivo comum, companhia, sociedade’. Ao estabelecer uma parceria, tanto o professor como o coordenador possuem objetivos em comum, entre eles o sucesso das ações pedagógicas [...]. Esse laço de parceria se constrói por meio de vínculos de confiança e intencionalidade, que tornam os processos formativos em espaços de construção por meio de relações pedagógicas e pessoais cognitivas e afetivamente significativas (ZUMPANO e ALMEIDA, 2012, p. 30).

Outro sujeito da pesquisa, que aqui identifico como CP3, apresentou em sua resposta um entendimento amplo sobre a função que exerce, coerente com o que a legislação regulamenta e com o que a literatura vem apontando. Observei que há na resposta um cuidado em justificar a importância do papel da CP, e nesse caso, ela optou por não marcar nenhuma alternativa e escreveu o seguinte comentário:



Seja na Educação Infantil ou em outro nível da Educação acredito que a coordenadora pedagógica exerce um papel importante na equipe gestora e é responsável principalmente pelas ações de formação realizadas na escola. Elaborar o plano de ação da coordenação pedagógica tendo como objetivo o apoio aos professores. Organizar as reuniões de planejamento nas quais experiências são trocadas e propostas de aprendizagem planejadas visando o desenvolvimento das crianças. Realizar o acompanhamento ao trabalho das professoras junto às crianças firmando parcerias e, elaborar posteriores devolutivas sempre com o intuito de colaborar com a melhoria do trabalho docente. Levantar necessidades do grupo e realizar encontros para o estudo de assuntos importantes na educação infantil. E receber as famílias de forma acolhedora sempre com vistas no crescimento das crianças, são algumas ações que levam a CP a contribuir com uma escola qualitativa e que prima pelo trabalho coletivo.

O entendimento posto nessa resposta apresenta uma base de conhecimento sobre as atribuições de uma CP e nenhuma ligação com outra ação externa ao que é inerente à função. Há um reconhecimento sobre o número de responsabilidades buscando englobar todos os aspectos que compõem os fazeres desse profissional.

Uma das atribuições *tradicionalmente* mais vivenciadas pelas CPs, visto que é uma espécie de carro chefe no cotidiano da prática pedagógica, está explicitada na alternativa “B” - *Organizar as reuniões de planejamento na instituição educativa*. Mesmo que não tenha tido 100% de escolha, pois nem todos os sujeitos marcaram essa alternativa, um número significativo concorda que ela é parte importante no exercício da função.

#### **4.2.2 Afinal o que é preciso saber (?)**

Durante o processo de chegar na função de coordenadora pedagógica, muitas vezes me vi buscando esse conhecimento em canais diversos, pois a princípio eu não conseguia estabelecer relação com o que a teoria tinha me ensinado, ou seja, me parecia que não seria encontrado no espaço do conhecimento sistematizado pela ciência. Cheguei na docência munida dos conhecimentos teóricos construídos na graduação em Pedagogia, porém, na hora do “vamos ver”, ou seja, na hora de ser professora de verdade, de ter consciência do que eu iria ensinar e do como seria isso, fiquei sem saber o que fazer, como já relatei no início desse trabalho.

Sendo o curso de Pedagogia referência para a formação do Coordenador Pedagógico, e, apesar da LDBEN Nº 9394/96 assegurar essa formação no referido curso, o curso, de acordo com pesquisas da Fundação Victor Civita, realizadas por Placco, Almeida e Souza (2011) e por Serpa (2011), não

oferece preparo necessário para a formação desse profissional (SOUZA, SEIXAS e MARQUES, 2013, p. 43).

Retomo brevemente essa perspectiva para dizer que hoje sei que consegui prosseguir com minha aprendizagem, também, porque tive acesso ao conhecimento teórico adquirido na minha formação inicial, fato que me possibilitou compreender, mesmo que a duras penas, por onde eu caminharia, pois me fez acessar conceitos importantes, conhecimentos que fundamentaram a construção da minha prática docente. Ou seja, é inegável que os saberes adquiridos na formação inicial me ajudaram a avançar em outras aprendizagens, ainda que essa caminhada tenha sido lenta e gradual. Acredito, com base em Tardif (2014, p. 36) que, “pode se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Portanto, como no diz Larrosa (2017, p. 36) “...temos de melhorar nossos saberes e nossas técnicas e creio também que temos de manter permanentemente a crítica...”.

A busca pela aprendizagem dos saberes da prática, mesmo com tudo que considerei no parágrafo acima, não se deu tão facilmente, e hoje, utilizando das certezas que por agora me compõem, devo dizer que a experiência foi quem me ajudou a nascer no mundo da docência, porque foi lá que, utilizando um termo de Larrosa “provei” o gosto de ser professora. Portanto, foi preciso viver na prática para saber o real significado desse universo repleto de oportunidades de aprendizagens. “É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem anda ocorre” (LARROSA, 2017, p. 61). Esse gosto da experiência docente se deu, “contraditoriamente”, num espaço que até hoje se pretende não escolarizado, como é a Educação Infantil.

Não estou aqui fazendo apologia a um atendimento às crianças dessa etapa por um profissional sem formação em Pedagogia, de forma alguma isso pode vir a existir, não somente por se tratar da primeira etapa da educação básica, direito conquistado com muita luta, mas também porque o curso de Pedagogia, mesmo com suas lacunas imensas, ainda é o único espaço legítimo de formação inicial para o exercício da docência. “

Durante esse período de aprender a ser professora e coordenadora, as perguntas de Tardif (2014, p. 32), que só conheci recente, me acompanhavam. Tomo-

as emprestado aqui para elucidar por onde andavam minhas questões com relação à profissão, desde “os meus começos”: *os professores sabem decerto alguma coisa, mas o que, exatamente? Que saber é esse? São eles apenas de saberes produzidos por outros grupos?*

Esse tempo da companhia das questões, agora mesmo está aqui, segue me acompanhando, e ainda é um caminho difícil de trilhar, pois “o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes” (TARDIF, 2014). Pude perceber, tanto na convivência em espaços de formação continuada quanto na coleta dos dados para essa investigação que, para as coordenadoras pedagógicas essas questões também se colocam quando se veem diante dos fazeres da função, portanto indagações sobre: *o que qualifica uma boa atuação(?), o que significa ser uma boa coordenadora(?), o que é necessário saber para auxiliar os professores da melhor maneira(?),* estão na pauta do processo formativo dessas profissionais. Ouço questionamentos dessa natureza, quando verbalizam suas dúvidas sobre suas práticas durante a realização do acompanhamento às instituições educativas. Ou seja, *esse saber que é esse específico para ser coordenadora, existe(?), aonde podem buscar(?).*

Prosseguindo nessa discussão partirei do que está proposto no questionário, para que seja possível perceber mais elementos relacionados a esse tema. A questão “B - *Quais os saberes necessários à atuação da coordenadora pedagógica na Educação Infantil?*”, se desdobra em 3 questões “menores” que compõem o questionário, sendo elas: *Em que material você se apoia para realizar os encontros de formação?; Quais estratégias metodológicas você vem utilizando na formação continuada na instituição? Qual delas você considera que contribui mais efetivamente para a discussão e/ou reflexão da prática pedagógica com as professoras? Como isso se evidencia?; Quais saberes são necessários para você atuar como coordenadora pedagógica na Educação Infantil? Onde você adquiriu esses saberes?* O objetivo relacionado a essa questão é o seguinte: identificar e discutir os saberes necessários à atuação da Coordenadora Pedagógica na Educação Infantil.

O que tem sido delimitado pelo próprio grupo de CP sobre os saberes que precisam ter para executar seu trabalho de articuladora da formação continuada na instituição educativa, pode ser parcialmente evidenciado quando elas selecionam os materiais que utilizam, como base na sua atuação pedagógica, ou seja, será possível perceber as concepções que alicerçam o trabalho delas.

Dessa maneira, organizei as alternativas da referida questão, considerando o que vem sendo orientado nas Formações realizadas pela Coordenação de Educação infantil, da seguintes maneira: a) Proposta Pedagógica de Educação Infantil da SEME (PPEI); b) PPEI da SEME + Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI); c) PPEI da SEME + RCNEI + Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN); d) outros.

Analisando as respostas, verifiquei que a grande maioria tem como ponto de partida a Proposta Pedagógica da SEME. Esse é um aspecto que precisa ser considerado, visto que a construção da Proposta Pedagógica de Pré-escola se deu num processo diferenciado, em que os conteúdos contidos no documento foram amplamente discutidos com a rede de Educação Infantil, na fase que antecedeu a escrita e publicação da mesma.

Posso atestar que o processo em que mesma começa a ser um documento que vai se consolidando como uma referência para o trabalho com as crianças se dá quando começa a ser utilizada nos encontros de formação continuada promovidos pela SEME, tanto para professores quanto para coordenadores pedagógicos. Após sua publicação, as pautas dos encontros passaram a inserir os textos da PPEI como parte das atividades, ou, é solicitado ao grupo de professoras e coordenadoras leituras como forma de “preparação” para os encontros, com o intuito de informar e partilhar de forma mais profunda o conteúdo que será discutido. Ou ainda, a indicação de um conteúdo discutido no documento como tarefa, ao final dos encontros. Essa estratégia foi pensada pela Equipe de Educação Infantil com o objetivo de transformar o documento num suporte para o trabalho pedagógico na rede municipal.

Talvez, por esse motivo, as respostas das CPs consideram a alternativa que inclui a PPEI como um documento base que não deve ser descartado nos encontros de Formação Continuada desenvolvidos por elas na instituição educativa. Essa proximidade com o documento pode ser um sinal de que a estratégia pensada pela SEME de possibilitar a apropriação da proposta como referência na construção de saberes dos coordenadores e também dos professores tenha tido êxito.

Além do uso da proposta como material de apoio na preparação dos encontros de formação, o grupo também mencionou utilizar o RCNEI, livros e revistas da área, artigos, vídeos, pesquisa na internet, materiais da SEME, como por exemplo as 10 Cartas sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil de autoria da professora

Rosana Dutoit<sup>11</sup>, bem como profissionais de outras áreas, quando consideram necessário, e apenas a CP8 mencionou a necessidade surgida no acompanhamento da prática das professoras como conteúdo para as Formações.

Além desses materiais o qual marquei, outras demandas são surgidas no decorrer do ano letivo, se fazendo necessário planejar o estudo sobre. Nos acompanhamentos pedagógicos, nos planejamentos, etc. Descobrimos (grupo) que há uma necessidade de estudo. Mas sempre nos apoiando nesses materiais.

A segunda questão relacionada ao objetivo: *Identificar e discutir os saberes necessários à atuação da Coordenadora Pedagógica na Educação Infantil*, que se refere a qual das estratégias utilizadas na FC, as CPs consideram que mais contribui para a reflexão sobre a prática pedagógica e como isso pode ser evidenciado(?), é uma questão aberta em que as respostas apresentaram variações. Em algumas foi possível perceber que a compreensão do que significa estratégia no universo da FC ainda é “equivocada”. Vejamos então do Dicionário Michaelis on line<sup>12</sup>, a definição de “estratégia: *Arte de utilizar planejadamente os recursos de que se dispõe ou de explorar de maneira vantajosa a situação ou as condições favoráveis de que porventura se desfrute, de modo a atingir determinados objetivos*. Dessa maneira, quando há referência as estratégias em FC, está diretamente relacionada ao caminho que será proposto nas atividades para atingir os objetivos.

O discurso contido nas respostas das coordenadoras segue uma linha que resulta da trajetória de formações nas quais elas participaram, seja nos encontros promovidos pela SEME, seja em outras experiências formativas.

Cp9: Oficinas pedagógicas; reflexão sobre situações didáticas e pedagógicas da rotina escolar; leitura compartilhada de textos instrucionais e de textos expositivos; registro escrito; discussão, debate; problematização; leitura para professores; a estratégia que mais contribui para a discussão reflexão da prática pedagógica, evidenciada nos registros dos professores e na própria ação docente, é a análise de situações cotidianas (rotina escolar), a partir de um planejamento prévio (ação-reflexão-ação). Consideramos que a formação continuada para professores, para além das atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas referentes ao trabalho docente, deve se constituir num processo de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional que proporcione a reflexão sobre a própria prática docente, a ponto de elevá-la a uma consciência coletiva que contribua com a sua transformação. Isto é, uma

<sup>11</sup> Ex-coordenadora da Creche Central da USP e Assessora do Instituto ABAPORU que coordenou junto a rede municipal o processo de discussão dos conteúdos da PPEI de Rio Branco, até a culminância com a escrita e publicação do documento em 2012.

<sup>12</sup> <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/estrat%C3%A9gia/> acesso em 20 de agosto de 2018.

prática alicerçada na teoria e na reflexão, que proporciona a mudança no contexto escolar e, conseqüentemente, ou no mesmo processo, na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, no caso da educação infantil.

A grande maioria das respostas apresentam conhecimento da natureza do trabalho na coordenação pedagógica, especificamente como sujeito que articula a FC na instituição. Além disso, a ação de promover a reflexão acerca da prática dos professores é um argumento forte, escrito nas respostas do grupo participante.

CP3: Considerando que formação continuada corresponde as diversas situações vividas na instituição que produzem aprendizagens, utilizamos, seja nos grupos de estudo, nos acompanhamentos ao trabalho das professoras junto às crianças, nos planejamentos semanais ou durante a orientação para a elaboração dos relatórios de avaliação de aprendizagem das crianças, estratégias que promovem reflexões sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na escola. Tais estratégias englobam rodas de conversa e trocas de experiências; leituras e discussões sobre textos que embasam os assuntos estudados; apresentação de vídeos e slides; análise de atividades e outros materiais produzidos na escola; produção escrita de relatos sobre os assuntos estudados ou experiências vividas. Acreditamos que todas as situações promovem reflexões, mas consideramos as trocas de experiências momentos ricos que permitem aos professores assumirem o papel de protagonismo das ações pedagógicas compartilhando situações positivas ou negativas e refletindo sobre a forma de trabalhar com maior qualidade e promovendo assim, uma auto formação. Os resultados ficam evidentes no cotidiano escolar durante o desenvolvimento das diversas situações realizadas com as crianças.

A troca de experiências, bem como a utilização de vídeos com atividades desenvolvidas na própria instituição, tem sido uma das estratégias da FC que, segundo as coordenadoras, traz grande contribuição para a reflexão sobre a prática pedagógica dos professores.

CP12: “Tenho buscado realizar reflexões a partir da realidade das salas de aula, levando em consideração os conhecimentos prévios das professoras e buscando refletir sobre a própria prática. Muitas vezes utilizo vídeos de situações reais da escola para que o grupo reflita coletivamente e pense em estratégias de melhorar”.

CP13: “...geralmente fazemos estudo dos temas a serem estudados e após estudo compartilhamos troca de experiências entre as professoras (cada uma apresenta como trabalhar em sala)”.

A qualificação da prática pedagógica dos professores é uma afirmação que tem uma presença grande nas respostas do grupo, com a justificativa de que essa qualificação pode ser evidenciada na verificação da aprendizagem das crianças; como nos diz a CP11: *“grupos de estudo e acompanhamento do trabalho dos professores. As duas estratégias acima citadas, se evidencia a partir da observação dos avanços das crianças e professores”*. Mesmo apontando que é possível verificar que a FC tem

apresentado resultados positivos, não houve nenhuma resposta que especificasse o critério para considerar esse ‘avanço’ tanto na aprendizagem das crianças, quanto dos professores.

A ação de considerar como próximas a aprendizagem das crianças e dos professores pode indicar um entendimento de que se o professor reflete sobre sua prática, conseqüentemente, ele pode ajudar as crianças a avançar na aprendizagem. Essa lógica de avaliação lembra a lógica de uma equação matemática, ou seja, seguindo esse raciocínio, *refletir sobre* significa *melhorar/qualificar a ação*. Por outro lado, podemos inferir que essa concepção tende a ser focada em “bons” resultados, ou seja, indica, ou para citar a pergunta, evidencia que a estratégia de promover a reflexão está incidindo na aprendizagem das crianças e dos professores. Porém, a qual aprendizagem, ou a qual melhoria as coordenadoras estão se referindo (?), quais os parâmetros para essa conclusão(?), são questões que precisam ser investigadas.

O acompanhamento dos professores, o estabelecimento de uma parceria com esses atores baseada em princípios de troca de experiências e complementaridade de ações, em que cada um atualiza o que existe em potência no outro, o olhar atento sobre o trabalho executado, a escuta ativa, a apreensão desse profissional completo, considerando seus saberes, sua afetividade e sua cognição, refletem a vontade de o coordenador pedagógico compreender os professores que acompanha, pois dessa forma ajuda-os a dar sentido ao que ainda não pode ser observado.[...] é preciso conhecer o desenvolvimento infantil, as possibilidades de aprendizagem e relacionamento da criança com os estímulos do meio e a importância para o seu desenvolvimento e o processo de diferenciação (do meio e do outro) (ZUMPARO e ALMEIDA, 2012, P. 32-3).

Outro aspecto importante que necessita ser ressaltado dentre os dados coletados, diz respeito a um fator que tem causado entraves em diversos aspectos, mas principalmente na organização do trabalho pedagógico na instituição educativa: a rotatividade de professores. Com o término dos processos seletivos para o cargo de professores provisórios, que algumas vezes duram 2 anos, a equipe gestora sente o peso de (re)começar “outras ações” de formação para um outro grupo de novos professores contratados. Essa é uma questão que vem sendo alvo de discussão na rede, principalmente entre gestores e a SEME, visto que há um investimento de recurso, de tempo e de estudo, para possibilitar que o grupo de docentes esteja familiarizado com a natureza do trabalho na Educação Infantil. Além disso, há casos de algumas instituições terem quase cem por cento do quadro com professores iniciantes, ou professores que não têm experiência com a primeira etapa da educação básica.

CP14: Atualmente como a escola está sempre recebendo novos professores, alguns que nunca trabalharam na educação infantil, fazemos a princípio a apresentação da rotina, estamos gradativamente estudando a proposta pedagógica da educação infantil, de acordo com as demandas. Já fizemos também demonstrações de aulas práticas. O passo a passo da rotina e outras orientações. Pedimos também sugestões de temas das professoras, rodas de conversas onde as professoras mais experientes dão sua contribuição, atividades de leituras, de determinados assuntos, apresentações de exemplos práticos de momentos da rotina. Todos eles de uma certa forma contribui para a reflexão da prática pedagógica, que pode ser evidenciado no acompanhamento ao trabalho do professor.

Esse processo formativo demanda um preparo para que a aproximação entre a CP e os professores aconteça de maneira respeitosa e com a construção de um vínculo de confiança, pois, segundo Ribeiro (2016, p. 69), “não é possível conceber a dissociabilidade do professor pessoa e do professor profissional”, além dos momentos de aprofundamento teórico e troca de experiência com os docentes mais antigos, para auxiliar nas questões da prática pedagógica.

Sem o preparo para atuar, o professor ingressa na carreira sem a noção da dinâmica de uma sala de aula. No período inicial da carreira docente todo o referencial teórico aprendido na graduação é posto à prova. É na passagem da teoria para a prática que, em muitos momentos, o jovem docente não consegue resolver os problemas que se apresentam no cotidiano escolar, sentindo dificuldade em transpor o conhecimento teórico para as situações reais que começa a vivenciar. Para agravar ainda mais a situação, o jovem docente nessa fase de sua carreira, por circunstâncias do próprio sistema de ensino, acaba tendo de atuar em duas ou mais escolas (FRANCO, 2012, p. 34).

Outro aspecto que considero importante explicitar diz respeito à concepção de FC que ficou evidenciada nos dados coletados, foi a menção da palavra “aula”. Essa resposta aponta para uma compreensão diversa do que tem sido orientado pela SEME sobre o significado de formação continuada: CP17: *Aula expositiva com discussões coletivas sobre os conteúdos em estudo. Avaliação das participações dos professores nas atividades.*

A preocupação em propor discussões coletivas sobre os conteúdos e realizar a avaliação do encontro formativo revela uma preocupação com o planejamento do encontro, porém o termo “aula expositiva”, deixa margem para inferir como o processo de FC vem sendo articulado na instituição. Ou seja, quem ministra aula está a princípio ensinando para quem ainda não tem o conhecimento. No caso dos professores que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Rio Branco, todos têm formação inicial e, portanto, a FC é um espaço onde se discute, reflete e analisa a prática



pedagógica, para que a partir daí o docente possa tirar suas dúvidas, aprender com a troca de experiências com os colegas mais antigos e, dessa maneira, sentir-se seguro para avançar e qualificar sua atuação.

Uma formação que, segundo Cunha e Prado (2008), é coordenada, coproduzida no trabalho coletivo, já que não é uma formação assimétrica, de “alguém que sabe” e que transfere conhecimentos para “quem não sabe”. É uma formação baseada na perspectiva de mutualidade (Pacheco, 1995) que acontece na escola com base na partilha solidária de conhecimentos e saberes. A partilha de conhecimentos no grupo de professores, onde as experiências singulares são reconstruídas, confrontadas e reorganizadas, vai sendo alimentada pela importância que cada um se concede e pela afetividade que garante certa coesão no grupo (CUNHA, 2014, p. 282).

A concepção de FC orientada pela Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco é aquela que é centrada na instituição educativa, visto que “a escola é um lugar onde os professores e gestores, a partir do próprio trabalho e reflexão, aprendem parte significativa da profissão” (Canário, 1999, p. 48).

Portanto, a referência ao termo “aula expositiva” na resposta da CP17, pode apontar para uma atitude que busca a concretização de uma autonomia na organização da Formação Continuada, contrapondo-se ao que é orientado pela SEME. Dessa maneira, ao organizar os encontros na instituição, a referida CP estrutura seu plano com base em outra estratégia metodológica. Contudo, há diferenças entre formar e ensinar.

Nesse sentido, é importante compreender que formar não é ensinar. Larrosa (2003) nos ajuda a fazer esse deslocamento, ao dizer que formação não consiste em aprender algo, ou seja, não comporta uma relação exterior com aquilo que se aprende, em que aprender não provoca transformações. A formação implica constituir-se de uma determinada maneira, comporta uma relação interior com o conhecimento, em que aprender forma e transforma o sujeito. Nesta perspectiva, o papel de quem coordena processos formativos não é o de um professor que transmite conhecimentos, mas o de alguém que está junto e que acompanha os caminhos da formação (FURLANETTO, 2012, p. 75).

O espaço onde as CP *adquiriram os saberes necessários para atuar como coordenadora pedagógica na Educação Infantil* é o último tema desse bloco ligado à questão de estudo “B”, que *investiga os saberes necessários à atuação da coordenadora pedagógica na Educação Infantil*. As referências ao conhecimento aprendido na graduação e ao saber da prática foram os termos que mais apareceram nessa questão. Além disso, a constatação de que não existe formação específica para ser coordenador pedagógico, como explicita a CP2: *como não há formação. Cursos para ser coordenador pedagógico, nos baseamos nas formações oferecidas pela*

*SEME, com as experiências dos nossos colegas e a busca incessante em livros de escritores, como desenvolver projetos, etc.*, aponta para uma necessidade que é reconhecida pelo grupo e que é parcialmente suprida por causa das formações promovidas pela Secretaria.

O reconhecimento de que a prática em sala de aula foi fundamental para exercer a função de coordenadora está nas respostas dos sujeitos. Mesmo que o parâmetro considerado posteriormente repouse sobre as Atribuições do CP contidas na Instrução Normativa do Município de Rio Branco, como algo que fundamenta a prática da função, ela também explicita que o gosto pela leitura e estudo relacionados ao fazer profissional ajuda a vivenciar o cotidiano.

CP4: Acredito que a prática na sala de aula me ajudou muito, além disso, sempre gostei de ler e estudar assuntos relacionados a minha prática enquanto professora. Ao assumir a coordenação, busquei ler as minhas atribuições e à medida do possível, por em prática no cotidiano da escola.

Outros aspectos importantes presentes nas repostas foram: os cursos de especialização citado pela CP5: *O curso de especialização em coordenação pedagógica trouxe clareza em relação ao meu trabalho enquanto coordenador pedagógico*; e um conteúdo que é a base de todo o trabalho com crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, citado pela CP6: *Ter conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, rotina da escola de Educação Infantil...*

De posse desse conhecimento, o coordenador pedagógico e o professor de educação infantil poderão fundamentar suas intervenções com mais segurança, superando as visões assistencialista e/ou reprodutora da educação ministrada no ensino fundamental, tradicionalmente utilizadas para nortear o trabalho realizado na educação na educação infantil, atuando no sentido de integrar o cuidar e o educar em uma só ação, pois cuidar não é um ato isolado nem consiste apenas em atender as necessidades físicas da criança (ZUMPANO E ALMEIDA, 2012, p. 33).

Ainda sobre os saberes necessários ao CP, o Projeto Político Pedagógico da escola, mesmo citado apenas duas vezes nas respostas do grupo de sujeitos, é um conhecimento relevante para a coordenação pedagógica, que precisa ser considerado como um aspecto estruturante para atuação da CP na Educação Infantil. Dessa maneira, não é necessário apenas conhecer o PPP, mas *ser um articulador do Projeto Político Pedagógico da escola, sempre propondo fazer ações para uma educação de qualidade segundo o entendimento da CP13.*

O número de referências feita ao PPP aponta para uma ausência de intimidade com o documento, ou ainda, uma desarticulação entre o que é planejado para as formações e a proposição contida no referido documento.

Segundo a discussão presente no artigo publicado por Cunha (2013), sobre o PPP como pauta de formação, há uma crítica relacionada ao referido documento.

A crítica que se faz aos documentos escolares, dentre eles o PPP, é que são documentos “de gaveta”, feitos para cumprir exigências de órgãos reguladores externos à escola e que procuram ajustar-se aos discursos em moda sem expressar as especificidades da escola. Como (re)considerar, (re)afirmar e consolidar o PPP nas escolas (CUNHA, 2013, p. 404).

Há um desafio posto com relação ao trabalho desenvolvido e sua efetivação no cotidiano, pois há aparentemente um distanciamento entre o que é devidamente registrado e o que acontece na prática, ou o contrário, ou seja, o que é realizado não é registrado. Com base em Cunha (2013, p. 404), o PPP é expressão de três dimensões de um processo altamente complexo: “o resultado da discussão dos educadores sobre as concepções e propostas que consideram pertinentes desenvolver; o que acontece de fato no cotidiano da escola; e o documento que se elabora por solicitação da Secretaria de Educação”.

Essa discussão sobre a legitimidade do PPP em relação ao trabalho realizado pela CP na Educação Infantil precisa ser investigada em outra oportunidade, visto que o próprio grupo de coordenadoras, com exceção de duas pessoas, não mencionou o documento. Ou seja, a questão de o PPP ser ou não ser um documento base no trabalho pedagógico da instituição de Educação Infantil, no presente momento, fica sem resposta. Ouso inferir que talvez ele tenha ficado presente apenas na primeira reunião de formação do ano letivo, ou que não seja uma referência legítima para as coordenadoras. Dessa maneira, talvez o PPP seja uma boa pauta para discussão num encontro de FC com os professores.

### **4.2.3 As tarefas**

A questão apresentada nesse momento diz respeito às atribuições da coordenadora pedagógica presente na Instrução Normativa nº 01/2014. Nesse item, tomei a liberdade de selecionar, das vinte e seis atribuições contidas no referido documento, aquelas que estão mais próximas à prática da coordenadora pedagógica

da Educação Infantil. Portanto, atribuições como por exemplo: *orientar e auxiliar os professores que necessitarem, na aplicação, análise e preenchimento da planilha com os resultados das avaliações diagnósticas*, e outras que se voltam mais especificamente para ações destinadas a Coordenadoras Pedagógicas que atuam no ensino fundamental, não foram consideradas nessa questão.

As atribuições que compuseram o anexo da questão apresentaram quinze tópicos, com tarefas que mais se aproximam do trabalho realizado pela CP da Educação Infantil. A pergunta relacionada com a questão de estudo C - *Dentre as atribuições do coordenador pedagógico da rede municipal de rio branco prescritas nas normatizações legais, quais se constituem como base para consolidar as práticas docentes da coordenadora pedagógica(?)*, ficou organizada da seguinte maneira: *Dentre as atribuições do coordenador pedagógico que estão apresentadas na instrução normativa do município de Rio Branco (em anexo), marque, por ordem de frequência, a que você mais realiza na sua rotina de trabalho?*

Mediante as atribuições do coordenador pedagógico contidas na instrução normativa da SEME que foram apresentadas no questionário da pesquisa como anexo, foi solicitado que a CP enumerasse por ordem de frequência, a sua realização no exercício da função. São elas:

- elaborar o plano de trabalho anual e detalhá-lo por bimestre explicitando os objetivos, os conteúdos que serão desenvolvidos, a metodologia adotada e a avaliação do trabalho por meio de instrumentos de acompanhamentos e indicadores de resultados, tendo em vista as demandas da escola.
- organizar – a partir do plano bimestral – as agendas semanais de trabalho.
- assumir como um dos importantes pressupostos da formação a articulação do plano de formação do coordenador pedagógico às necessidades profissionais dos professores.
- realizar formação permanente dos professores sob sua responsabilidade, definindo a pauta dos encontros previamente – os conteúdos que possam ajudar o professor a desenvolver melhor o seu trabalho em sala de aula.
- registrar o trabalho de formação e acompanhamento pedagógico desenvolvido pelos assessores da SEME na escola.
- compartilhar o plano de formação com o outro coordenador da escola - prioritariamente – e com o de outras escolas quando necessário.
- criar instrumento de acompanhamento sistemático das classes sob sua responsabilidade a partir de indicadores de resultado de aprendizagem dos alunos, dos níveis de aprovação, reprovação, evasão, repetência, frequência dos alunos e do desempenho dos professores.
- orientar os professores na elaboração do seu planejamento de aula, dando devolutivas sempre que necessário.
- realizar o acompanhamento do trabalho dos professores em sala de aula, dando devolutivas sobre o que foi observado.
- orientar o registro do professor sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula.
- organizar os registros de todas as atividades pedagógicas realizadas pela escola.

- participar e acompanhar a construção e implementação do Projeto Político.
- favorecer a integração da escola e comunidade prioritariamente nos aspectos que envolvem o Projeto Político.
- dialogar com a gestão da escola sobre as condições pedagógicas necessárias para a sua atuação e atuação dos professores, com por exemplo, recursos didáticos e tecnológicos, acervo bibliográfico, trabalho coletivo, entre outros.
- participar das reuniões de acompanhamento da escola realizadas pelas equipes da SEME.

Dentre as atribuições que aparecerem como as três primeiras mais executadas sendo mencionadas mais vezes nas respostas, como a primeira atribuição mais frequente efetivada no cotidiano da prática educativa, está, a que segue, indicada por 8 sujeitos: *Elaborar o plano de trabalho anual e detalhá-lo por bimestre explicitando os objetivos, os conteúdos que serão desenvolvidos, a metodologia adotada e a avaliação do trabalho por meio de instrumentos de acompanhamento e indicadores de resultados, tendo em vista as demandas da escola;* e também atribuição de: *Orientar os professores na elaboração do seu planejamento de aula, dando devolutivas sempre que necessário,* mencionada por 7 coordenadoras.

Há atribuições que variam a classificação de frequência de execução, por exemplo, a seguinte atribuição é apontada pelos sujeitos como uma tarefa executada, às vezes como a primeira e outras vezes como a nona: *Realizar formação permanente dos professores sob sua responsabilidade, definindo a pauta dos encontros previamente – os conteúdos que possam ajudar o professor a desenvolver melhor o seu trabalho em sala de aula.*

Outra atribuição que foi apresentada dentre as três primeiras executadas por ordem de prioridade na prática da CP, com menor intensidade, é a seguinte: *Organizar – a partir do plano bimestral – as agendas semanais de trabalho.*

Foi possível perceber que, entre os sujeitos, há grande preocupação com o planejamento das ações que serão executadas durante o ano letivo, visto que isso se traduziu pelo número de vezes que essa atribuição foi citada. Apresentar o planejamento anual como prioridade número um traz um entendimento de que a ação de planejar é considerada pelo grupo como uma das bases do trabalho na Coordenação Pedagógica.

A preocupação do grupo de coordenadoras pedagógicas que participaram da pesquisa com a organização do trabalho que realizam ficou evidente em diversas respostas:

CP4: Na verdade, de acordo com a instrução normativa, as atribuições do coordenador pedagógico são bem amplas e, na medida do possível, procuro mesclar conforme a minha necessidade dentro das ações desenvolvidas na escola. No entanto, a questão acima menciona “por ordem de frequência”, nesse sentido, o primeiro passo é a elaboração do plano anual, pois cada bimestre será detalhado, de acordo com a demanda da escola, partindo daí as agendas semanais de trabalho (rotina do coordenador).

Para compreendermos um pouco melhor a resposta acima, é necessário considerar os níveis de planejamento proposto na PPEI da SEME, que compõe significativamente as respostas dos sujeitos da pesquisa, visto que um número expressivo coloca como marco inicial da organização da sua ação na instituição educativa, o *planejamento anual*. Dessa maneira, há uma espécie de caminho comum que é traçado para estruturar a ação de coordenar, segundo a Proposta Pedagógica, em que o primeiro passo é o planejamento anual, em seguida o periódico, o planejamento da rotina e, finalmente, o planejamento diário (ACRE, 2012).

Uma prática pedagógica consequente pressupõe níveis diferenciados de planejamento e aqui eles estão desdobrados em quatro tipos: anual, periódico, da rotina e diário. Planejamento anual: é aquele em que são decididos os objetivos e conteúdos para o ano escolar em cada eixo da Proposta Pedagógica, assim como as formas de avaliação e acompanhamento pedagógico das crianças durante o período. É um trabalho que requer a discussão coletiva dos professores de forma a garantir o trabalho articulado na escola. Nesse sentido, o conteúdo desta Proposta é um subsídio especialmente para esse tipo de planejamento (ACRE, 2012, p. 38).

A ênfase no planejamento anual, como ponto de partida para organizar o trabalho pedagógico na instituição educativa, apresenta-se como um aspecto de extrema relevância na função da CP, não somente na Educação Infantil do município de Rio Branco, mas de todas as etapas da educação básica no país. Entende-se que ao assumir a função docente, a pessoa tenha de saber organizar um planejamento macro, anual, para que possa pensar o trabalho pedagógico de maneira mais detalhada, na hora de orientar as colegas professoras que estão exercendo a docência na sala de atividades.

Segundo pesquisa sobre a coordenação pedagógica no Brasil realizada nas cinco regiões, com 20 profissionais, nos anos 2010-2011 por Placco, Almeida e Souza (2012), em que foi analisado “dentre outros aspectos, o papel do CP na formação continuada de professores”, concluiu-se que ainda “permanecem como desafios construir explicações e desenvolver reflexões sobre algumas contradições que emergiram das falas dos sujeitos investigados, notadamente no que concerne ao

modo como vivem e sentem a atividade de coordenar” (ALMEIDA, PLACCO E SOUZA, 2012, p. 62).

A análise das respostas dos sujeitos me possibilitou enxergar alguns contornos de um desenho momentaneamente difícil de decifrar. Há sentidos concedidos às *Atribuições* formais da função, sentidos que embasam o discurso explicativo da organização do trabalho executado pelo grupo na instituição educativa, que são aparentemente diversos, mas que convergem para um mesmo ponto, ou seja, o ponto onde começa o trabalho da CP. Segundo as respostas a essa questão que é específica sobre as atribuições, há uma concordância de que o planejamento é o início.

Dessa maneira, compreendo que o grupo considera a ação de planejar uma demanda importante, que requer dedicação e estudo, além de uma maestria acurada para tentar cumprir todas as tarefas. A pesquisa realizada por Placco, Almeida e Souza (2012), demonstra que essa é uma questão que faz parte do universo da CP também em outros lugares.

A análise das percepções dos CP quanto às atribuições que mais exigem seu esforço e tempo, permitem observar quais atividades envolvidas poderiam conter aspectos pouco gratificantes ou desmotivadores. As falas dos CP, na pesquisa, revelam uma visão dessas atividades como desafiadoras – e portanto, provocadoras de empenho e interesse. Assim, os CP da região Norte identificam que as atividades que mais exigem seu esforço e seu tempo são relacionadas ao planejamento, porque essas implicam a adequação dos conteúdos às estratégias para a realização do ensino, bem como trabalhar com grupos de estudos com professores e orientação dos alunos (ALMEIDA, PLACCO E SOUZA, 2012, p. 63).

O planejamento anual é um aspecto que está intimamente relacionado com o Projeto Político Pedagógico, visto que esse documento é um retrato dos objetivos da instituição e traz todas as proposições do ponto de vista pedagógico, e dessa maneira cabe a CP estar de posse de todas as informações contidas nesse documento. Porém, apenas 6 sujeitos citaram o PPP em como um aspecto que é parte da sua rotina de tarefas que são executadas.

Compreendemos o PPP segundo a concepção de Veiga (2003), ou seja, como ação coletiva, consciente e organizada com vistas à configuração da singularidade e da particularidade da instituição educativa. Nessa perspectiva, o PPP supera a visão burocrática de “documento programático”, e os diferentes segmentos da instituição educativa são desafiados a problematizar e compreender as questões postas pela prática pedagógica (CUNHA, 2013, p. 404).

Diante disso, considero importante que alguns questionamentos estejam presentes aqui. Sendo que uma questão permaneceu comigo: dos 18 sujeitos que participaram da pesquisa, porque apenas 6 sujeitos se referem ao PPP em suas repostas(?). Qual o sentido que é dado ao documento considerado o mais importante no universo escolar, aquele que norteia todo o trabalho em seus aspectos multidimensionais, é um dado que merece ser investigado.

Durante o prosseguimento da análise dessa questão, houve da minha parte um interesse grande sobre quais atribuições eram consideradas menos importantes, ou eram realizadas com menos frequência (periodicidade). No decorrer do processo de análise, descobri que as respostas variaram, sendo que a atribuição: *Participar das reuniões de acompanhamento da escola realizadas pelas equipes da SEME*, não havia sido mencionada de nenhuma forma por 8 sujeitos. Os sujeitos que fizeram referência a colocaram em último lugar na ordem de execução, sendo 9 no total.

Algumas atribuições mencionadas dentre as 3 primeiras por 11 sujeitos foi a que versa sobre a formação continuada. Dessa maneira a atribuição: *Realizar formação permanente dos professores sob sua responsabilidade, definindo a pauta dos encontros previamente – os conteúdos que possam ajudar o professor a desenvolver melhor o seu trabalho em sala de aula*, foi considerada como um dos pressupostos importantes na rotina da CP.

A importância da formação continuada tem sido reconhecida em todos os níveis como ponto fundamental de aperfeiçoamento do processo escolar e o tema da formação de professores, tanto formação inicial, quanto a de professores em exercício, vem ganhando amplitude. Na educação infantil assume valor ainda maior, visto ser esse um segmento em que exigências de profissionalização do trabalho e dos profissionais se impõe cada vez mais (GASTALDI, 2012, p. 76).

A organização da FC na instituição educativa exige da Coordenadora Pedagógica saberes específicos, pressupõe que ela seja, ou se torne no processo, a formadora dos professores. Diante de tamanho desafio, visto que ser formadora é uma face singular da docência, a profissional que assume a função encontra no cotidiano os intermináveis limites que ela precisa vencer, seja no número de tarefas extras que é colocada em suas mãos, seja na difícil tarefa de exercer a função.

A questão relacionada às atribuições apresentou uma diversidade panorâmica que de certa forma me surpreendeu, visto que das 15 atribuições selecionadas no anexo do questionário, apenas 4 sujeitos mencionaram o total, mesmo ordenando de maneira diferenciada. As respostas mais sucintas nesse aspecto, foram dadas por 3



sujeitos, que se referiram apenas a 3 atribuições, sendo elas: *orientar os professores na elaboração do seu planejamento de aula, dando devolutivas sempre que necessário; realizar o acompanhamento do trabalho dos professores em sala de aula, dando devolutivas sobre o que foi observado; realizar formação permanente dos professores sob sua responsabilidade, definindo a pauta dos encontros previamente – os conteúdos que possam ajudar o professor a desenvolver melhor o seu trabalho em sala de aula.*

Considero que essa ponderação é pertinente, visto que mesmo aquelas Coordenadoras que se preocuparam em ordenar as 15 atribuições conforme seu ritmo de prioridade no cotidiano exercício da sua função, estão de certa maneira próximas às coordenadoras que elegeram apenas 3 atribuições, é, portanto, possível apontar que a preocupação com o planejamento, com a formação e com o acompanhamento resume parcialmente as principais atribuições consideradas. Ou seja, mesmo aqueles sujeitos que apresentaram um número menor de atribuições exercidas no seu cotidiano por ordem de frequência, compreendem a essência do trabalho, e guiam suas práticas com base nessa premissa.

#### **4.2.4 O fácil e o difícil**

A questão de estudo que versa sobre as dificuldades e facilidades com relação à formação continuada que as coordenadoras pedagógicas articulam junto aos professores na instituição educativa está estruturada da seguinte maneira: *Quais os fatores que dificultam e/ou facilitam as práticas de formação continuada desenvolvidas pelas coordenadoras pedagógicas na pré-escola?* Essa questão se desdobra no questionário aplicado, em duas perguntas: *Quais os aspectos que mais contribuem para você desenvolver a sua função na instituição(?);* e *Quais os aspectos que dificultam a realização da sua função de coordenadora pedagógica na instituição(?).*

As alternativas que estavam apresentadas na primeira questão são: a) Planejar e cumprir sua rotina semanal mesmo com o número elevado de tarefas extras que surgem diariamente; b) Ter horário fixo para estudar e organizar os encontros de planejamento e formação continuada, e cumprir; c) Contar com o apoio da diretora para articular e realizar o trabalho coletivo na instituição; d) Ter a parceria do grupo de professoras consolidada; e) Trabalhar apenas um turno; f) Outro(s).

Dentre as respostas coletadas a letra “c” foi a mais escolhida, sendo citada por 12 sujeitos. Portanto, contar com o apoio da diretora se configura como condição *sine qua non* para que o trabalho da CP na instituição obtenha sucesso. A parceria do diretor tem um peso que alivia o ombro da CP, pois adiciona credibilidade à sua competência, porém nem sempre o grupo de professoras acolhe essa atitude como algo prenhe de legitimidade.

CP3: Planejar uma rotina e buscar cumpri-la semanalmente, com horários, determinados para estudar e organizar os encontros de planejamento e as formações realizadas na escola; contar com o apoio e a parceria do diretor para a realização das ações e do trabalho coletivo bem como ter consolidada a parceria com o grupo de pessoas são aspectos que contribuem para que o trabalho da coordenação pedagógica aconteça sem maiores dificuldades, no entanto, existem outros fatores que facilitam o trabalho do coordenador, como por exemplo: manter as ações documentadas e organizadas para que sejam usadas como fonte de pesquisa e norteadoras daquilo que precisa ser melhorado e estar sempre em busca do aperfeiçoamento para um melhor desempenho da função.

A aceitação da CP pelo grupo de professoras é um aspecto que necessita dar certo para que o trabalho de orientação da prática pedagógica flua e ganhe ares de interação, respeito, confiança e parceria. O número de sujeitos que selecionaram essa alternativa foram 10. Essa quantidade aponta para a importância que é dada pelo grupo de sujeitos, as demais profissionais docentes, que se configuram como uma das razões do trabalho da CP.

CP8: Planejar e cumprir o que é planejado com o grupo de docentes e não docentes. realizar semanalmente os planejamentos. Realizar os estudos de formação continuada. Realizar os acompanhamentos a prática dos professores. Manter uma parceria com os professores, essa relação é fundamental para seguirmos numa só direção.

CP5: Hoje tenho clareza da minha função e não posso abrir mão de realizá-la da melhor forma possível, pois quando eu abro mão de algum dos aspectos quem perde é a criança e a parte pedagógica e o coração da escola.

As professoras são as outras personagens que possuem um objetivo comum, fazer com que as crianças se desenvolvam, aprendam por meio das interações, e construam sua autonomia. O trabalho da coordenadora pedagógica tem um alcance grandioso, visto que lida com os sujeitos a quem tudo é destinado na instituição educativa, as crianças.

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

desenvolvimento infantil e EI, suas competências e sentimentos (PEREIRA, 2015, p. 7).

Outro fator que chama atenção nessa parte da análise dos dados, diz respeito a opção *a) Planejar e cumprir sua rotina semanal mesmo com o número elevado de tarefas extras que surgem diariamente*. Há nessa opção uma espécie de confissão, uma confirmação de que o número de tarefas extras que atravessam a prática formativa da coordenação pedagógica é algo que, “realmente”, faz parte do cotidiano. Foram 9 sujeitos que selecionaram essa alternativa, um número significativo, ou seja, metade dos participantes.

Convém ressaltar que ao assumir responsabilidades alheias à sua função no cotidiano da instituição, a coordenadora pedagógica acaba encobrindo o não cumprimento do dever do poder público na garantia de condições para a oferta de uma EI de boa qualidade (PEREIRA, 2015, p. 12).

A alternativa *b) Ter horário fixo para estudar e organizar os encontros de planejamento e formação continuada, e cumprir*, foi outra que apresentou um número considerável de escolhas, um total de 8 sujeitos. Essa é uma questão que está diretamente relacionada com a formação da coordenadora pedagógica, considerando que elas são as professoras formadoras na instituição, sendo as responsáveis pela atualização ou qualificação dos colegas docentes, fica evidente que é necessário que também recebam uma formação contínua e de qualidade.

Compreendemos, portanto, que o ‘se tornar’ Coordenador Pedagógico constitui um processo de construção profissional que está atrelado à clareza dos objetivos do trabalho a ser executado e que, por isso, exige uma preparação adequada. Este processo, pois, pressupõe um contexto em que a formação (inicial e/ou continuada) apresenta-se como essencial para subsidiar os coordenadores no desenvolvimento de seu trabalho e na construção de sua identidade e segurança (FRANCO, 2008, p. 53).

A questão do trabalho em apenas um turno teve um número pequeno de escolhas juntamente com a opção que deixa espaço para quem desejasse expor suas próprias respostas ou acrescentar mais itens a alguma alternativa previamente escolhida.

Há elementos que foram apresentados nas respostas, que dizem respeito à dificuldade com relação ao apoio que a direção da instituição precisa dar para que o trabalho da CP possa fluir com boas proposições, considerando o PPP. A resposta que segue evidencia um problema que muitas vezes é disfarçado, por causa das relações interpessoais construídas no interior das instituições educativas. Tais

relações muitas vezes deixam de priorizar os aspectos essenciais da docência, enquanto compromisso profissional, comprometendo todo o processo de formação continuada que, a priori, deve apoiar o trabalho das professoras e conseqüentemente ofertar um atendimento educacional de boa qualidade para as crianças. “CP5: Não ter apoio da diretora. Pois ao invés de mobilizar o grupo, ela fica sentada em seu “trono” falando mal de todos os funcionários e colocando um turno contra o outro, dentre outras situações que não vale a pena citar”.

Dentre os que optaram por escrever suas impressões, destaco a CP7, que ressaltou a importância da parceria com a colega que coordena o outro turno na instituição educativa. Essa resposta me leva a considerar que há uma clara preocupação, no caso dessa CP, que as duas profissionais possam trabalhar em conjunto traçando metas, planejando e executando as ações, tendo como objetivo maior que as colegas professoras avancem em suas práticas bem como em suas reflexões sobre o trabalho que desenvolvem. Oportunizando interações que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem tanto das crianças quanto das professoras.

[...] a profissionalização do educador infantil não se encontra ligada simplesmente à formação, mas ocorre também com a experiência, com a aprendizagem cotidiana, com as interações construídas com diferentes atores e que conduzem a formas de intervenção em situações específicas. Não é um caminho a ser trilhado individualmente, mas um processo grupal de aperfeiçoamento que continua por todo o período de atuação profissional (ZUMPANO E ALMEIDA, 2012, p .35).

A segunda questão diz respeito às dificuldades enfrentadas e está formulada da seguinte maneira: *Quais os aspectos que dificultam a realização da sua função de coordenadora pedagógica na instituição?* Dentre as opções de resposta estão apresentadas: a) Não cumprir sua rotina semanal devido ao número de tarefas que surgem diariamente; b) Não ter um tempo reservado para estudar e organizar os encontros de formação; c) Não ter apoio da diretora; d) Ter um grupo de professoras resistentes à sua atuação como professora formadora; e) Trabalhar no outro turno; f) Outro(s).

Percebi durante a análise dos dados coletados que a maior alternativa selecionada pelos sujeitos nessa questão foi a letra “a”, que faz a seguinte afirmação: *Não cumprir sua rotina semanal devido ao número de tarefas que surgem diariamente.* Dessa maneira, é possível perceber que há, por parte do grupo, um incômodo grande em relação à questão do tempo destinado ao exercício específico da função para

a qual foram designadas.

CP8: Diariamente surgem muitas tarefas que são necessário à sua realização e aí tenho que realizar, sendo que não é minha atribuição. Não tenho tempo para estudar na instituição tem muitas coisas para se fazer. O diretor pouco para na escola, muitas reuniões, e quando isso acontece sobra para o coordenador pedagógico e até mesmo quando o gestor tira férias, licença prêmio. O acompanhamento a prática do professor é excelente, porém nos leva muito tempo, pois além de acompanhar sua aula, temos que efetivar com a devolutiva.

É possível apontar que o grupo de CP demonstra consciência do compromisso relacionado à função que exercem. Porém se veem muitas vezes enredadas num cotidiano repleto de demandas de todas as ordens. Desde o atendimento aos pais das crianças, até, por exemplo, a responsabilidade de compor o Conselho Escolar numa posição estratégica, que requer uma dedicação extra. Dessa maneira, a CP assiste ao crescimento de suas demandas, aumentando significativamente o número de tarefas que precisa executar. Além disso, há aquelas que exigem momentos de estudo e reflexão para poder orientar as práticas pedagógicas na instituição.

Dentre a diversidade de limitações que surgem no exercício de sua função, o grupo de CP também elencou, em suas respostas autorais, aspectos que aumentam as dificuldades de solução dos problemas na instituição educativa, visto que há situações, como a citada a seguir, por uma CP, em que a deliberação é de responsabilidade do órgão gestor, no caso a SEME, deixando essa profissional sem o poder de atuar de forma resolutiva e conseqüentemente criando obstáculos para a realização de uma prática pedagógica de boa qualidade.

CP14: Na realidade o que está dificultando o trabalho na função de coordenadora pedagógica, é o rodízio de professoras na escola. esse fator faz com que o trabalho seja sempre um recomeçar, apesar também das outras tarefas que surgem diariamente. Mas as dificuldades estão aí para serem superadas e é isso que fazemos na escola. pegar o grupo novo que está chegando e juntos enfrentar os desafios de forma coletiva. outra dificuldade são os profissionais do AEE que vem com propostas diferentes para trabalhar com as crianças e ainda argumentam que foram orientados pelo AEE da SEME.

Outro aspecto, que considero relevante destacar, diz respeito às alternativas que afirmam a importância de *ter horário fixo para estudar e organizar os encontros de planejamento e formação continuada, e cumprir*; e, para aquelas que atuam nos dois turnos: *trabalhar apenas um turno*.

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 frenética... 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 esse cotidiano, com vistas à construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola. Refletir sobre esse cotidiano, questioná-lo e equacioná-lo podem ser importantes movimentos para que o coordenador pedagógico o transforme e faça avançar sua ação e a dos demais educadores da escola (PLACCO, 2012, p. 47).

Percebi que o tempo e o espaço de estudo é um fator considerado importante para esse grupo de profissionais que recebem cotidianamente tarefas extras para solucionar. A preocupação acerca do tempo e do espaço para o preparo de suas ações formativas, que exigem reflexão sobre a prática, evidenciam mais uma vez o comprometimento da maioria do grupo com o trabalho que realizam. Diante disso, uma das coordenadoras apresentou sua insatisfação

CP6: Não ter um tempo reservado para estudar e organizar os encontros de formação; trabalhar no outro turno. Mesmo o tempo sendo bem corrido, sempre damos um jeito, pois precisamos cumprir nossa função. muitas vezes encontro à noite com a outra coordenadora para organizarmos as formações e estudar.

Esse aspecto diz respeito a um viés que discute a formação da CP, ou a formação da professora formadora, ou ainda a formação da formadora, visto que, como já foi afirmado por mim nesse estudo, e muitas vezes pelos estudiosos da questão, na instituição educativa o papel delas é articular a formação continuada, sendo a principal responsável por essa ação. Tomando como base dados do relatório de pesquisa da Fundação Victor Civita (2011) sobre o reconhecimento que esses profissionais têm de que sua principal atribuição é a formação dos professores, o documento ressalta que mesmo tendo consciência de seu papel, não o realizam.

Se levarmos em consideração os dados coletados nas escolas das cinco regiões brasileiras, sobre o trabalho desenvolvido pelos seus respectivos coordenadores e sobre as concepções que parecem subsidiar as ações desses coordenadores, não podemos deixar de observar que a maioria dos CPs não desenvolve seu trabalho na coordenação tendo como princípio a formação de professores, ainda que a considerem de suas atribuições (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p. 91).

Essa responsabilização coloca nos ombros da CP um nível de complexidade que extrapola o campo de ação dessa profissional. Dessa maneira, concordo com a afirmação de um grupo de pesquisadoras que tem me auxiliado nessa jornada investigativa, quando mediante estudo e pesquisa, afirmam que,

[...] foi possível constatar que a profissão de coordenador pedagógico, ainda que reconhecida como essencial para o funcionamento da escola por governantes e trabalhadores em educação, tem muitos desafios a superar devido às condições que caracterizam e exercício da função (ALMEIDA, PLACCO e SOUZA 2016, p. 61).

Essa situação apresenta um panorama que, de certa maneira, tenta contraditoriamente “redimensionar” a importância da função, quando o poder público afirma por meio de suas regulamentações legais as atribuições desse profissional, mas, ao mesmo tempo, não oferece uma formação inicial consistente e muito menos condições dignas de trabalho e remuneração.

#### 4.2.5 O olhar, o ponto de vista, os achados

A quinta questão de estudo versa sobre “resultados”. Apesar de algum incômodo no uso desse termo, pois considero que ele não está diretamente relacionado às formas de avaliação nos diferentes ângulos da Educação Infantil, visto que geralmente a citação dele traz o entendimento de “quantitativos”, não é possível falar de percepções do processo formativo sem refletir sobre o alcance de suas ações. Dessa maneira, utilizo o termo “resultados” para me referir não a “quantidades”, mas a análise e reflexão dos processos formativos organizados nas instituições educativas pelas coordenadoras pedagógicas.

Isto posto, apresento a formulação da questão de estudo: *E) Como as ações de formação continuada desenvolvidas pelas coordenadoras pedagógicas na instituição educativa são percebidas na prática docente das professoras da pré-escola, e como são avaliadas essas ações formativas?*; que se desdobrou em 2 perguntas no questionário aplicado: *Você considera que a formação continuada tem sido uma boa estratégia para ajudar as professoras a terem sucesso no desenvolvimento das crianças? Como isso se evidencia na prática? (justifique).*

A última pergunta *Como você avalia o alcance da formação continuada organizada por você na instituição(?)*, teve como opções de escolha as seguintes alternativas: *A) Pela participação das professoras nas discussões e/ou proposições planejadas previamente; B) Pelo que você lê nas avaliações finais; C) Pela interação que permanece após o encontro de formação; D) Pelas proposições que surgem no planejamento; E) Pela participação cada vez mais autônoma das crianças nas atividades proposta pela professora; F) Outro(s).*

A opção pela utilização do termo *percepção*, no título dessa subseção, quando me refiro às ações de formação continuada, no texto da última questão de estudo, aponta para um olhar que se lança como “tradutor” de um ponto de vista. Ou seja, minha intenção foi investigar como, e/ou, se é possível perceber que as ações formativas, pensadas e executadas pelas CPs, estão tendo eco nas práticas pedagógicas que as professoras organizam no planejamento e desenvolvem com as crianças.

Talvez eu tenha sido demasiadamente ousada, em optar por essa trilha de análise. Talvez eu não consiga realmente perceber o que está nas entrelinhas do discurso escrito pelo grupo de CPs, quando expressam nas respostas, sua avaliação, seu ponto de vista, sua percepção sobre o “resultado” de sua ação. Esta discussão diz respeito às implicações práticas do processo formativo organizado por elas. Esse *feedback* é uma espécie de chave de encaixe que possibilita à coordenadora uma reflexão crítica sobre sua atuação enquanto professora formadora.

Então, discutir como se dá esse processo de avaliação do trabalho realizado junto às professoras pela CP é um ponto de partida. Porém, é preciso lembrar que avaliar é um processo de alta complexidade, pois há inúmeros aspectos a serem considerados para a realização dessa tarefa, daí a importância de traçar objetivos claros para poder definir o foco de observação. Ou seja, definir o que é importante observar, registrar e discutir.

A grande maioria das respostas com relação a essa questão foram positivas, sendo um total de 12 *sim*, 4 *com certeza* e 2 *sem dúvida*, seguidos de suas justificativas, as quais destaco algumas abaixo:

CP2: Sim, eu considero a formação continuada como uma boa estratégia para garantir o desenvolvimento da criança. além de outros instrumentos estratégias usadas pelas professoras. a formação vem como auxiliar, suporte que aumenta, aprimora os conhecimentos para se desenvolver um bom trabalho em sala de aula.

CP3: Sim é através das práticas de formação que temos a oportunidade de refletir sobre nossas dificuldades e de compartilhar nossos acertos. são nesses momentos que as professoras constroem conhecimentos de forma cooperativa, conhecimentos estes necessários para uma prática docente coerente, com o foco nas crianças e no desenvolvimento infantil. os saberes construídos são evidenciados nos mais variados momentos do cotidiano escolar, seja no planejamento quando propõem boas situações de aprendizagem com objetos condizentes com a proposta; seja durante o acompanhamento quando fica evidente o cuidado com os materiais, com o espaço físico e com todos os detalhes das aulas. e, principalmente, através das atitudes e do desenvolvimento das crianças.

CP4: Com certeza, pois é um momento de estudo e troca de conhecimentos. e isso se evidencia quando faço o acompanhamento pedagógico.



CP9: Sim. Isso se evidencia nas estratégias que os professores utilizam para dinamizar as rotinas diárias propostas às crianças, mais clareza nos objetivos pretendidos e nas atividades realizadas. Além disso os portfólios individuais das crianças e relatórios semestrais indicam a evolução no desenvolvimento e aprendizagem das crianças em diferentes aspectos.

CP12: Sem dúvida. Sem a formação continuada não seria possível novos aprendizados, nem mesmo a reflexão sobre a prática pedagógica. E ainda não haveria mudanças. O ensino seria tratado como algo pronto e acabado em que não há evoluções.

A atribuição relacionada à realização da formação continuada na instituição está internalizada no grupo como algo de muita relevância, e mesmo as CPs que não escreveram em suas repostas as palavras *sim* e *com certeza*, declararam que é inegável que a formação continuada se constitui uma estratégia de aprendizado e reflexão sobre a prática pedagógica que auxilia as professoras no exercício da docência.

Outro aspecto essencial nesse processo, que é explicitado pelo grupo, é sobre a importância de estabelecer relações de parceria com as professoras, visto que o processo de FC se configura em um espaço de aprendizado mútuo, espaço coletivo de construção de saberes, pois a CP não possui respostas prontas para as inúmeras questões que emergem nos encontros.

Uma formação que, segundo Cunha e Prado (2008), é coordenada, coproduzida no trabalho coletivo, já que não é uma formação assimétrica, de “alguém que sabe” e que transfere conhecimentos para “quem não sabe”. É uma formação baseada na perspectiva de mutualidade (Pacheco, 1995) que acontece na escola com base na partilha solidária de conhecimentos e saberes. A partilha de conhecimentos no grupo de professores, onde as experiências singulares são reconstruídas, confrontadas e reorganizadas, vai sendo alimentada pela importância que cada um se concede e pela afetividade que garante certa coesão no grupo (CUNHA, 2014, p. 282).

A questão da avaliação do alcance da FC pela CP na instituição foi outra questão que apresentou um certo “equilíbrio” nas escolhas das alternativas propostas para essa pergunta. Sendo que as alternativas A) *Pela participação das professoras nas discussões e/ou proposições planejadas previamente;* e E) *Pela participação cada vez mais autônoma das crianças nas atividades propostas pela professora,* foram selecionadas por 12 e 11 Coordenadoras Pedagógicas, respectivamente.

Foi agradável observar o contexto citado acima, em que é possível estabelecer relação entre as duas alternativas mais citadas, pois um grupo que tem sujeitos participativos que discutem e se preparam previamente para os encontros oferece possibilidade para um entendimento de que são profissionais que estão no processo de construção de uma trajetória na docência, permeada de espaços de reflexão, em

que fazem parte de suas rotinas de trabalho, momentos de análise, discussão e avaliação de suas práticas.

Outros aspectos que também vale mencionar, pois também foram selecionados por um número significativo de sujeitos, são as alternativas que versam sobre a *interação que permanece após o encontro de formação, e pelas proposições que surgem no planejamento.*

Ambas alternativas demonstram a percepção dos sujeitos sobre os grupos que coordenam. Observar que há interação após o encontro aponta a valorização dada pela CP para as relações de afeto e parceria. Esses são fatores geralmente mais comuns em grupos que já têm uma caminhada de alguns anos juntos.

No que se refere à liberdade de *fazer proposições no planejamento*, é possível apontar para um amadurecimento construído no grupo, em que a relação de confiança está posta, fazendo com que as professoras se sintam à vontade para discutir as miudezas da sua prática pedagógica, muitas vezes até discordando do que foi proposto pela CP e justificando sua posição. Isso não significa, necessariamente, que estejam certas e/ou erradas, significa, porém, que há espaço de escuta no grupo, e que há acolhimento às diferentes opiniões, bem como ao que é discutido na totalidade do planejamento.

Esse tipo de situação traz para a pauta uma discussão que ainda precisa ser vencida sobre a concepção de FC, em que esta precisa estar longe da formação verticalizada, pressupondo que a CP sabe tudo e apenas transfere os conteúdos às colegas professoras.

O mergulho nos dados coletados trouxe questões outras que são demasiado importantes e que merecem ser investigadas posteriormente, como por exemplo a rotatividade de professoras mencionada pelo grupo, fato que tem criado, dentre outras, a necessidade do estudo inicial da PPEI além de outros aspectos inerentes a Educação Infantil.

Nesse processo trabalhoso e extremamente exigente, que é a análise dos dados, é imprescindível, constantemente, lançar mão da atenção, do distanciamento e do que tem sido o suporte nessa investigação do ponto de vista teórico. Além desses aspectos que estiveram presentes, devo explicitar que foi um exercício difícil de desapego a muitas crenças que vieram comigo, como mencionei no início dessa seção, e também a confirmação de algumas suspeitas. Dessa maneira, considero que muitas lições foram aprendidas e outras nem tanto, sendo que toda a tentativa de ler

nas entrelinhas e compreender o que estava por trás de cada resposta escrita possibilitou perceber, como enfatiza Minayo (2002), que “o produto final de uma pesquisa deve ser sempre encarado de forma provisória e aproximativa”.

Portanto, sigo, como é de praxe nos processos de investigação na área da educação, com um “resultado” prévio, mesmo considerando que o que foi “encontrado” nesse estudo precisa ser reconhecido.

## 5 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

No universo da educação, a transitoriedade é um elemento presente. Mesmo que mudanças aconteçam até por força de lei, a educação parece acompanhar o ritmo de um relógio movido por uma lentidão, em que as horas parecem séculos e os minutos, décadas. Partindo dessa premissa, teço minhas considerações, que não são as finais, posto que a matéria que se lida no universo da docência é o ser humano e sua complexidade mediante os diversos contextos. Essa matéria é dotada de nuances múltiplas, tecidas no miudinho da vida como escreveu *Adélia Prado*, provadas na experiência vivida, como diz *Jorge Larrosa*.

O mergulho nesse estudo tem um significado profundo que envolve a muitas dimensões que compõe meu ser. Inspirada em *Rosaura Soligo*, afirmo, sou uma professora e dentro de mim mora uma pessoa. É desse lugar que me constitui enquanto profissional docente que tracei o objetivo geral desse estudo. Os resultados obtidos nessa investigação, por enquanto, fazem pausa num ponto continuando.

Meu objetivo principal nessa investigação foi analisar a constituição da identidade da Coordenadora Pedagógica enquanto sujeito que orienta a Formação Continuada das professoras na Pré-escola. Para o alcance desse objetivo, tomei a decisão de contextualizar de forma breve a situação atual da Educação Infantil de Rio Branco, apresentando um retrato da Rede Municipal, desde a evolução das matrículas até a formação continuada desenvolvida na Pré-escola, que tem como principal articuladora a Coordenadora Pedagógica. O recorte temporal considerado foi de 2013 a 2017, tendo em vista o grande investimento feito nesse período pela Prefeitura de Rio Branco nessa etapa da educação.

Algumas decisões sobre o itinerário de pesquisa foram tomadas na tentativa de dar um contorno a um caminho desconhecido e cheio de rotas cruzadas. A luz que iluminou os caminhos da pesquisa e me guiou a partir do objetivo principal foi a metodologia adotada. Fazer pesquisa acadêmica foi um aprendizado diferenciado na minha caminhada profissional. Como afirmo no início desse estudo, não foi tranquila a escolha metodológica, talvez porque houvesse em mim a crença equivocada de que eu saberia por onde caminhar para alcançar o objetivo principal. Essa crença me acompanhava talvez por causa da minha identificação e aproximação com a natureza do trabalho da coordenadora pedagógica, além disso, minha trajetória docente que percorreu traçado semelhante.

Dessa maneira, a abordagem de natureza predominantemente qualitativa foi eleita como a lanterna potente que iluminaria a escuridão colocada diante de mim com relação a todo o processo de investigação. A partir daí defini como sujeitos da pesquisa as coordenadoras pedagógicas que atuavam somente em pré-escola, ou seja, trabalhavam com professoras que exerciam sua prática docente com crianças da Educação Infantil, de 4 e 5 anos. O tempo mínimo de 3 anos de atuação assumindo a função foi outro critério adotado. Considero que o tempo de atuação, coordenando um grupo, é um período razoável para que um profissional docente tenha a possibilidade de estruturar sua atuação junto às professoras. Após 3 anos, pressupõe-se que o grupo já se conhece, que já iniciou um jogo de interações com possibilidades de ser considerado fértil. Além do profissional, as relações interpessoais estão colocadas, posto que não podemos desconsiderar que o professor é uma pessoa. Antes de fechar esse parágrafo, acredito ser importante que esse aspecto relacionado ao tempo de convivência num grupo composto por professoras e coordenadoras pedagógicas seja objeto posterior de estudo, visto que há inúmeros fatores que merecem ser discutidos.

Com tais elementos definidos, estruturei o questionário com perguntas semiestruturadas que foi dividido em duas partes, a primeira tinha o objetivo de traçar um perfil do grupo, para que esse sujeito estivesse minimamente identificado e contextualizado, permitindo que eu organizasse e contatasse as pessoas que atenderam os critérios definidos.

O objetivo da segunda parte do questionário foi articular as cinco questões de estudo, que se desdobraram em perguntas semiestruturadas. Assim, obtive informações sobre o cotidiano de atuação dos sujeitos com o foco principal na coordenadora pedagógica, enquanto formadora na instituição educativa, seus métodos de atuação utilizados para exercer essa função, bem como a identificação com a mesma, tão carregada de múltiplas atribuições.

A decisão de tratar os sujeitos no feminino está justificada, partindo da premissa de que a imensa maioria de docentes no Brasil é mulher. E apesar de haver um coordenador no meio do grupo que participou da pesquisa, o tratamento continuou de acordo com a decisão inicial, como uma maneira de reconhecer minimamente esse grupo imenso de professoras que compõe o universo da docência no Brasil, e especificamente na Educação Infantil de Rio Branco.

No decorrer do processo da pesquisa e construção do texto, e com a intenção clara de dar visibilidade a essa questão em âmbito local, decidi, com base numa discussão sobre o que é culturalmente caracterizado como escola no Brasil, referir-me aos locais que atendem às crianças de 4 e 5 anos, como instituição educativa.

A discussão articulada por alguns pesquisadores da área traz para as pautas de investigação algumas questões sobre o atendimento nessa etapa. A reflexão sobre a natureza do trabalho pedagógico realizado na Educação Infantil é uma delas, pois o que tem sido prioridade na orientação da prática pedagógica com as crianças de creche e de pré-escola não é o ensino das áreas de conhecimento, por meio de aulas, mas as interações nos espaços coletivos. Esse tipo de vivência, distanciada do “modelo aula”, inerente ao ensino Fundamental e às demais etapas, não subtrai das crianças pequenas os direitos nem o acesso às diferentes áreas do conhecimento.

Após o mergulho no estudo da bibliografia, mediante a vivência das disciplinas e a pesquisa documental, fui a campo para a coleta de dados. O que a princípio me pareceu não apresentar grandes dificuldades, me surpreendeu de várias formas. Além da proximidade com o grupo eleito, devido minha atuação na profissão, houve da parte de alguns sujeitos receios de outras ordens, especialmente sobre como seriam encarados os conteúdos de suas respostas. Superada essa trincheira, parti para a análise dos dados, exercício novo que me oportunizou ampliar a percepção sobre o contexto pesquisado e principalmente sobre meu espaço de fazer docente.

A introdução se configurou como o início de uma conversa, na qual explicito o lugar de onde falo nesse estudo e de como é íntimo para mim a natureza das questões que levantei. Decidi começar o texto propondo uma conversa, na qual conto minha história na docência, e a partir daí, fui expondo também a história de muitas colegas coordenadoras pedagógicas, e até colegas formadoras que compõe juntamente comigo a equipe responsável pela formação continuada na Educação Infantil municipal. Essa ação trouxe a ampliação do processo de análise e reflexão sobre as questões que me guiaram nesse estudo.

Apresentei dados relacionados à ampliação da rede, os números de matrículas e as ações educativas pensadas para essa etapa, esta última firmada nos preceitos contidos nos Propósitos da Educação Infantil que fundamentam o trabalho da Proposta Pedagógica para pré-escola de Rio Branco.

A segunda seção foi composta por breve contextualização sobre o cenário das políticas públicas em que o universo docente está inserido, apresentou o nível de

responsabilização que está sendo imposto aos docentes que assumem a coordenação pedagógica, mesmo na Educação Infantil. Dessa maneira, o comprometimento da ação educativa que acontece entre a professora e as crianças vem sofrendo forte influência das ações regulatórias oriundas das políticas públicas desenvolvidas no Brasil. Mesmo que não haja as avaliações em larga escala nessa etapa, que demandariam atribuições outras, semelhante ao que é vivenciado pelas coordenadoras do Ensino Fundamental, há outras situações que são inseridas no seu campo de atuação, como por exemplo, auxiliar a direção em outras frentes de trabalho, como o Conselho Escolar, o apoio com relação ao atendimento dos pais ou responsáveis pelas crianças, bem como o preenchimento de planilhas relativas a questões administrativas, ou ainda, estar presente nas reuniões que são destinadas especificamente à gestão.

As pesquisas desenvolvidas no país vêm apresentando dados importantes sobre o excesso de tarefas destinadas à coordenadora pedagógica; essa é uma discussão que envolve a formação inicial e continuada, bem como os contornos identitários dessa profissional. Durante a aplicação do questionário, uma das principais queixas referentes às dificuldades encontradas para a realização de sua principal atribuição, a formação continuada, é referente ao número de afazeres que caem no colo delas, impossibilitando que todo o processo de preparação dos encontros, inclusive o espaço *autoformativo*, fique comprometido.

A Instrução Normativa, que elenca 26 atribuições para o coordenador pedagógico de todas as etapas da educação, coloca no mesmo pacote todas as tarefas, que todas as coordenadoras, de todas as etapas devem executar, desconsiderando as especificidades de cada uma. Não basta que conste na legislação que a base da função é a docência, quando na vida real, no universo da instituição educativa, a coordenadora não desenvolve somente atividades docentes. Apesar desse fato não subtrair a essência da sua identidade que parte da docente, é preciso atentar para o que dizem as pesquisas sobre a constituição dessa função, pois ainda há traços fortes herdados de suas origens, como uma atividade de vigilância, coerção e punição, que tem permanecido até hoje.

Outro aspecto que compôs a segunda seção diz respeito ao processo de municipalização da Educação Infantil em Rio Branco iniciada em 2005, período em que muitas ações da gestão municipal da época priorizaram essa questão. As implicações ou os desdobramentos desse processo nos dias atuais, com o grande

investimento feito pela Prefeitura de Rio Branco a partir de 2013, trouxe questões importantes para o enriquecimento desse estudo, principalmente no tocante à Formação Continuada, desenvolvida pela Secretaria de Educação Municipal, que teve como umas das metas fortalecer os processos formativos no interior das instituições e formar professoras e coordenadoras pedagógicas recém-contratadas para assumirem as novas unidades educativas, para isso investiu em assessoria especializada, com experiência consolidada e atestada pela Universidade de São Paulo.

Considero que esse foi um período importante, visto que desse processo resultou a publicação da Proposta Pedagógica que orienta o trabalho com crianças de 4 e 5 anos, bem como a elaboração da Proposta Pedagógica de Creche, que ainda não teve sua publicação como documento oficial, mas já circula entre os docentes da área, visto que é utilizada como fundamento das ações educativas nas instituições.

Percebi durante a análise dos dados a dimensão da importância dada a esse documento pelas coordenadoras, pois nenhuma deixou de citar a PPEI como uma aliada fundamental na organização do trabalho formativo que realizam. Essa configuração se deve em grande parte à intensa ação da SEME para torná-la íntima dos profissionais da rede, por meio de sua utilização ininterrupta nos encontros de formação. Preciso explicitar que a construção da PPEI tem seu diferencial, pois resultou de um tempo de discussão com as coordenadoras pedagógicas da rede, ou seja, considerou as falas, as perguntas, os desabafos presentes em todo o processo e perceptíveis nos resultados dele.

A terceira seção, dialoga com a função da coordenação pedagógica, enquanto uma necessidade dos sistemas. Os aspectos relacionados a essa discussão contribuiriam para a composição do estudo. A necessidade de os sistemas terem um profissional que seja o maestro materializador das ações regulatórias das políticas públicas de base neoliberal adotadas no país confrontam-se com as ações formativas que, ao mesmo tempo em que colaboram para a implementação dos pacotes do MEC, possibilitam que haja discussão e reflexão sobre outras direções que suas ações pedagógicas podem tomar.

A partir daqui vou apresentar de forma reunida as cinco questões menores e que me ajudaram no percurso de construção desse estudo, para tecer de maneira articulada minhas considerações “conclusivas”. Decidi apresentar dessa maneira



porque as questões são interligadas, de forma que a resposta de uma avança no espaço da outra complementando-a, e assim sucessivamente.

As questões menores foram cinco no total: a) Qual a percepção das Coordenadoras Pedagógicas sobre seu trabalho e sobre o seu papel de formadora de professoras na Pré-escola?; b) Quais os saberes necessários à atuação da Coordenadora Pedagógica na Educação Infantil?; c) Dentre as atribuições do Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Rio Branco prescritas nas Normatizações Legais, quais se constituem como base para consolidar as práticas docentes da coordenadora pedagógica?; d) Quais os fatores que dificultam e/ou facilitam as práticas de Formação Continuada desenvolvidas pelas Coordenadoras Pedagógicas na Pré-escola?; e) Como as ações de Formação Continuada desenvolvidas pelas Coordenadoras Pedagógicas na instituição educativa são percebidas na prática docente das professoras da Pré-escola, e como são avaliadas essas ações formativas?

Há uma espécie de concordância no grupo de que o papel da Coordenadora Pedagógica é fundamental na instituição educativa, portanto tarefas como articular a formação continuada, organizar os encontros de planejamento, auxiliar a gestão no cotidiano, dentre outras são ações inerentes ao papel desempenhado por elas. Ou seja, não há outro desenho do trabalho, mesmo que isso interfira de forma incisiva no desempenho da atribuição principal. Embora haja entre o grupo uma concordância em relação às inúmeras tarefas que chegam, além daquelas inerentes à função, sobrecarregando-as por demais, há ao mesmo tempo uma dificuldade em estabelecer o limite necessário. Algumas verbalizaram sua insatisfação com relação a essa questão.

Dentre esses aspectos que elas citaram nessas respostas, há um ponto que acredito ser importante explicitar. Com relação às alternativas escolhidas pelo grupo, há uma que diz objetivamente que uma das atribuições que compõe o papel da coordenadora é também: *Verificar o desempenho das professoras*. A escolha dessa afirmativa aponta para resquícios de uma prática que vem dos “começos” da função, quando o objetivo maior de um *supervisor*, ou *inspetor*, era a vigilância, ou seja, sua ação na instituição educativa se limitava a verificar o desempenho das professoras, estabelecendo práticas autoritárias, desconsiderando aspectos que são fundamentais na atuação docente, como o respeito à formação e autonomia profissional.

Mesmo que na prática das coordenadoras e nos documentos orientadores da função isso não esteja posto, pois não há na Instrução Normativa da SEME nenhuma atribuição que oriente essa ação, a escolha da referida alternativa causa inquietação, pois a essência contida no texto do termo “verificação” sugere que na concepção sobre o papel da coordenadora, apresentado pelo grupo, essa ideia esteja presente, ainda que de forma camuflada, ou até “inconsciente”.

Quanto aos saberes necessários para assumir uma coordenação pedagógica, como já mencionei anteriormente, a Proposta Pedagógica da Educação Infantil tem sido o documento que sustenta o trabalho, conforme pude perceber na análise dos dados. Mesmo sendo um documento que tem base no currículo nacional, nas Diretrizes Curriculares do Ministério da Educação e no Conselho Nacional de Educação, a proposta orienta mais especificamente as questões da prática pedagógica. Ainda que essa orientação esteja alicerçada numa concepção teórica, sua estrutura tem limitações no que diz respeito às discussões que extrapolam as questões da prática. O que estou querendo dizer é que a utilização da PPEI como documento orientador, em pese sua qualidade e sua construção singular, na orientação da prática educativa, é legítima. Porém, o referido documento não aprofunda aspectos que poderiam auxiliar melhor a docência na Educação Infantil, como por exemplo, a compreensão das fases do desenvolvimento do ser humano.

Na abordagem sobre o que é preciso saber para atuar na coordenação pedagógica, é importante explicitar que em Rio Branco, na rede pública municipal, há alguns critérios para a escolha da professora que vai atuar como coordenadora pedagógica na pré-escola, dentre eles estão: o conhecimento sobre as fases do desenvolvimento humano com base nos estudos de Piaget e Vigotsky, além de uma experiência “bem sucedida” na sala de atividades (sala de aula). Essa “experiência bem-sucedida”, pode ser traduzida como uma atuação que considerou a formação continuada como um suporte importante para o exercício da docência na pré-escola, além da assiduidade e bom relacionamento com as crianças e famílias. Ainda que não exista um estudo que possa atestar que esse é um bom caminho, ou seja, que a “boa” professora será uma “boa” coordenadora, essa ação é justificada pelo grupo de diretoras da rede e também pela Coordenação de Educação infantil da SEME. Esse critério é uma estratégia de criar condições para que o grupo de professoras acolha a coordenadora pedagógica iniciante, especialmente aquelas que mudam de instituição, ou as que migram do Ensino fundamental. Portanto, há a crença de que ter sido uma

boa professora ajuda a coordenadora a conquistar a legitimidade perante as demais colegas. Outro pré-requisito importante, que o grupo de sujeitos considerou como um saber importante para uma boa atuação na função, é o conhecimento da PPEI.

Durante a análise dos dados percebi que as atribuições contidas na Instrução Normativa são realmente consideradas pelo grupo, mesmo que não estejam com o documento exposto na mesa de trabalho ou nos momentos de estudo. A internalização de tais atividades nas rotinas de trabalho das coordenadoras é uma realidade presente no discurso escrito sobre a natureza da função. Devo lembrar que para obter o dado sobre quais atribuições são mais significativas, ou seja, fazem parte realmente do trabalho delas no dia-a-dia, selecionei as que considere estarem mais próximas da prática educativa de uma coordenadora pedagógica da pré-escola. Dessa maneira, das 26 atribuições contidas na Instrução Normativa, apresentei apenas 15, solicitando que enumerassem pela prioridade que davam a ela na sua rotina. Algumas se preocuparam em inserir todas as atribuições apresentadas, organizando por poder de execução, mas houve coordenadoras que resumiram em 5 ou 6 ações.

Sobre as atribuições considero que o grupo tem consciência de que o documento apresenta um norte para o trabalho, mas ao mesmo tempo não existe uma intimidade com esse referencial normativo. Talvez porque ele se distancie da prática vivida no chão da instituição educativa, pois as situações com as quais lidam e as tarefas que realizam extrapolam o que o documento normatiza.

Em todos os aspectos da vida, as dificuldades vêm contraditoriamente acompanhadas das facilidades, como uma moeda que apresenta lados opostos, ou complementares. Explicito a seguir minhas considerações relacionadas ao que é mais difícil ou mais fácil no exercício de sua função de articuladora da formação continuada na instituição educativa, segundo as coordenadoras.

Dentre as principais dificuldades que são enfrentadas pelo grupo, está o *não cumprimento da rotina semanal planejada*. Muitas relataram que são abduzidas pelas inúmeras tarefas que tomam conta do seu cotidiano profissional. Semelhante a um furacão que tira tudo do lugar, elas são levadas a realizar diferentes tarefas na instituição, menos o que consta na sua rotina. Se ressentem por isso, e também por não terem, por causa desses desvios, tempo necessário para estudo e melhor preparação para os momentos da formação continuada.

A ausência de apoio da direção da instituição é outro fator apresentado pelo grupo, que dificulta o desenvolvimento de sua função. Quem trabalha no chão da instituição educativa, exercendo a função de coordenação pedagógica, sabe muito bem o quanto é importante ter o apoio da gestão, desde que esse apoio não atropela os Propósitos da Educação Infantil, e muito menos se constitua em disputa de poder perante as professoras. Essa é uma linha tênue, em que as concepções de Educação Infantil, de infância e de criança vem à tona, interferindo de diversas maneiras na prática da coordenadora pedagógica.

A parceria das professoras também foi reconhecida pelo grupo, como um elemento essencial para o sucesso do trabalho que desenvolvem na função da coordenação pedagógica. Por outro lado, também foi considerada como uma dificuldade extremada, quando a parceria não funciona de forma produtiva e respeitosa. Na composição dessa parceria há pontos de tensão, visto que os resquícios de uma atuação autoritária rondam como um fantasma a construção dessa relação. A confiança nos profissionais que conduzem o trabalho pedagógico na instituição deve vir acompanhada de uma abertura para aprendizados outros, que não sejam especificamente relacionados à profissão. A pessoa que mora dentro da professora e da coordenadora também atua de forma definidora nessa relação, dessa forma considero que é importante ter parâmetros para seguir construindo uma prática educativa que seja constituidora de aproximações, mesmo que as diferenças estejam presentes. Afinal, quem vai ser beneficiado ou prejudicado com os atropelos dessa convivência são as crianças.

A percepção dos resultados das ações formativas realizadas na instituição é um exercício repleto de questões, pois está ancorado na concepção de educação e conseqüentemente de avaliação que a coordenadora traz consigo. Ainda que existam diretrizes apontando os caminhos formativos, o exercício da avaliação do trabalho que desenvolvem está diretamente ligado com as decisões tomadas no momento do planejamento. Considero que ao avaliar os resultados da formação continuada, a coordenadora está avaliando também sua atuação enquanto sujeito responsável em criar espaços de análise e reflexão sobre *as práticas pedagógicas* existentes numa instituição. Dessa maneira, a realização da avaliação de sua atuação a coloca diante de um espelho, que muitas vezes não projeta uma imagem real, em que a profissional tem a chance de perceber as faces identitárias que constituem seu fazer docente.

Mediante a necessidade de lidar com avaliação de sua própria atuação, visto que ela reflete o modo como organiza o processo formativo junto as professoras, apresento a seguir uma preocupação sobre como a ação da coordenadora pedagógica da pré-escola em Rio Branco, está sofrendo uma regulação que vem interferindo na sua ação enquanto profissional responsável pela formação continuada na instituição educativa.

Considero importante explicitar que após a institucionalização de uma bonificação, denominada Prêmio de Elevação da Qualidade (PEQ), que determina critérios para bonificação de todos os profissionais da instituição educativa, o processo formativo desenvolvido na instituição pela coordenadora pedagógica e o desenvolvido pela SEME para professoras e coordenadoras tomou forma diferenciada.

Peço licença para compartilhar uma opinião prévia, visto que ainda não existe nenhuma investigação acerca desse tema. Na Rede de Educação Infantil, a formação continuada acontece em dois momentos diferentes: os Encontro de Formação e o Acompanhamento da prática pedagógica da Coordenadora Pedagógica, conforme já mencionado nesse estudo. Com a institucionalização do PEQ, o acompanhamento vem sofrendo mudanças na sua configuração, bem como na sua periodicidade.

Considero, mesmo de forma ainda empírica, que houve um certo “comprometimento” dessa ação que a SEME realiza. Esse comprometimento, na minha observação prévia, aconteceu porque foi destinado às formadoras da Equipe de Educação Infantil a verificação do cumprimento dos referidos critérios por meio de evidências documentais, como: Planos de Ação semestral ou anual, no qual devem constar o cronograma dos Planejamentos e Encontros de Formação, as Listas de Presença e outros documentos que comprovem a realização de tais ações no interior da instituição educativa. As referidas comprovações garantem a pontuação requerida conforme estabelece o Decreto 946, de 22 de julho de 2014, que regulamenta o Prêmio de Elevação da Qualidade da Educação - PEQ.

A pauta planejada para o acompanhamento pedagógico às instituições que a SEME realiza tem sido, após a criação do PEQ, em parte, designada à coleta de evidências para pontuação do Prêmio. Vale ressaltar que além das evidências de que a instituição está realizando seu trabalho (conforme o que é determinado nos critérios estabelecidos no Decreto), a pontuação destinada à coordenadora pedagógica só estará completa com a presença total da mesma, nos Encontros de Formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Essa ação regulatória tem modificado a ação formativa tanto das instituições quanto da SEME, comprometendo fortemente as proposições anteriores de formação continuada que a Secretaria tinha como premissa. Ou seja, um processo dialógico que considerava a prática educativa desenvolvida nas creches e pré-escolas, como pautas de discussão e aprofundamento, ou mesmo a construção coletiva de espaços de análise e reflexão sobre a realidade apresentada na rede. Ainda que esteja cumprindo seu papel de órgão que regula o processo educacional, a instituição do prêmio provocou mudanças significativas no que diz respeito às concepções de formação que embasam as proposições contidas na PPEI da rede municipal de Rio Branco.

Antes de concluir, e tentando ser o mais prudente, permitindo que a fala da pesquisadora se sobressaia às outras faces que me constituem, gostaria de destacar que encontrei no grupo que participou da pesquisa uma diversidade de modos de atuação. Dessa maneira, foi possível perceber traços de uma autonomia, eu diria, docente, buscando ir além do que normatizam as atribuições da função, e dando prosseguimento aos processos “autoformativos”, tendo como referência pesquisas da área. Mas ainda necessitando de mais espaços de discussão sobre sua função. Pude observar em alguns casos a identificação com o lado mais “executivo” da função, tendo clareza de como organizar a rotina de trabalho e cumprindo-a em boa parte.

A transitoriedade dos processos educacionais criam necessidades outras, sendo importante abrir espaço para tematização das práticas em que muitas vezes nós, professoras e coordenadoras, temos a oportunidade de olhar cruamente para o que estamos habituadas a fazer. A profissão docente cria esses espaços, mas é preciso estender o olhar, abrir a escuta e sair do lugar do conhecimento cristalizado, onde muitas vezes nem é tão confortável estar.

Finalizo esse estudo entendendo seu caráter instável e considerando que há muito o que ser investigado no campo da coordenação pedagógica na Educação Infantil, considerando o lugar de evidência que essa etapa foi colocada nos últimos anos no município de Rio Branco.

Foi uma travessia difícil a realização desse estudo, especialmente aprender a olhar como pesquisadora um espaço que me é tão familiar. Esse exercício foi trabalhoso em todos os aspectos, desde o desapego das minhas certezas, até o olhar lançado por algumas coordenadoras, que indagavam em silêncio “porque fui escolhida(?)”, e outras que utilizaram o questionário para desabafar.

Destaco ainda que esse estudo pretendeu apenas abrir um diálogo com os sujeitos que constroem seus caminhos na docência na Educação Infantil, bem como sinalizar para os professores formadores que atuam na SEME, que há um campo de possibilidades de temas em aberto, que merecem ser discutidos não somente do ponto de vista pedagógico, mas também do ponto de vista da gestão do processo formativo da SEME e das instituições de Educação Infantil.

Diante do exposto, retorno ao início para finalizar, retomando a questão norteadora dessa pesquisa: como se constitui a identidade da Coordenadora Pedagógica enquanto sujeito que orienta a Formação Continuada das professoras de Pré-escola(?).

O mergulho nessa investigação apontou para a compreensão de que a identidade se constrói na caminhada profissional, e isso foi confirmado pelos sujeitos quando tomam como ponto de partida suas experiências docentes anteriores. Esse processo é tecido na relação com as colegas professoras, quando acolhem ou não acolhem a orientação da coordenadora pedagógica. Se dá na relação com a diretora quando esta apoia ou não apoia o trabalho de orientação e articulação da formação continuada na instituição educativa, se dá na relação com as formadoras da SEME que representam a institucionalização e sistematização da prática da coordenação pedagógica, ou seja, o “como deve ser”, e se dá também nas normatizações que prescrevem os passos e regulamentações da função.

Em que pese a importância dos documentos normatizadores, que tentam fixar um eixo de determinação para a função, eles não definem na prática literal “uma” identidade apenas, posto que se configuram como uma das referências constituidoras da função, visto que as faces identitárias que compõem o fazer da coordenadora pedagógica extrapolam a letra da lei.

Assim sendo, o grande desafio das coordenadoras pedagógicas é a partir da sua formação docente construir um outro lugar do fazer docente, pois todas as experiências anteriores vividas como professoras da Educação Infantil ou dos anos iniciais do ensino fundamental são constituidoras e ajudam a pensar e organizar o exercício da função.

A partir dos dados resultantes da pesquisa, compreendo que a identidade da coordenadora pedagógica da pré-escola é composta de muitas faces, pois é social, mas também é relacional, faz parte um movimento em que estão presentes aspectos

autobiográficos, no qual estão inseridas a relação do eu com o outro, bem como a relação como é determinada legalmente para sua função.

Em síntese, percebi que esse processo de muitas influências e vivências, somadas à sua formação inicial, vão constituindo as identidades que não são fixas, mas sim marcadas pelas múltiplas experiências pelas quais passam as coordenadoras pedagógicas.



## REFERÊNCIAS

ACRE, Prefeitura Municipal de Rio Branco, **Decreto municipal 946**, de 22 de julho de 2014. Regulamenta o Prêmio pela elevação da qualidade da aprendizagem-PEQ.

ACRE, Prefeitura Municipal de Rio Branco, **Instrução Normativa nº01/2014** de 11 de agosto de 2014.

ACRE, Prefeitura Municipal de Rio Branco, Secretaria Municipal de Educação. **Proposta pedagógica para as escolas de educação infantil do município de Rio Branco**, Rio Branco SEME/SEE, 2012.

ACRE, Prefeitura Municipal de Rio Branco, **Relatório de Gestão SEME**, exercício 2017.

ACRE, Decreto nº 946 de 22 de julho de 2014. **Regulamenta o Plano pela Elevação da Qualidade da Aprendizagem – PEQ**, de trata o artigo 45 da Lei 1.892, de 03 de abril de 2012, que instituiu o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Servidores da Administração Pública Direta do Município de Rio Branco.

ALMEIDA JUNIOR, A.M. **O planejamento estratégico e a reforma educacional do Acre**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, em convênio com a Universidade Federal do Acre, Rio Branco.

ALMEIDA, L. A.; PLACCO, VERA M. N. S. e SOUZA, VERA L. T. Sentidos da coordenação pedagógica: motivos para permanência na função. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, 42, 1º sem. De 2016, pp. 61-69.

ALMEIDA, L. A.; SOUZA, VERA L. T. e PLACCO, VERA M. N. S. Legislação versus executado: análise das atribuições formativas do coordenador pedagógico. **Revista Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo**, v.27, n. 64, p. 70-94, jan./abr. 2013.

ALMEIDA, L. A.; PLACCO, VERA M. N. S. Formação continuada de professores no contexto de trabalho: do prescrito ao executado. **Revista @mbienteeducação** Universidade Cidade de São Paulo Vol. 7 • nº 3 set/dez, 2012 - 485-93.

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. In: **Educação e Sociedade**, ano XXII, n.74, abril. 2001.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre orientações curriculares**. Brasília: MEC/SEB/UFRGS, 2009.

BELLO, Isabel M. O papel do coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistanas: entre as questões pedagógicas e o gerencialismo. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1, p. 69-86, jun. 2017

BONDIOLI, Anna. O coordenador pedagógico: uma figura-chave para a qualidade das redes para a infância. In: BONDIOLI, Ana (Org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SIF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de desenvolvimento profissional continuado. **Parâmetros em ação**. Brasília: MEC / Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei Municipal nº 1.888 de 30 de dezembro de 2011**, Instrução Normativa nº 01/2014. Rio Branco Acre.

BALL, S. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Política de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação** v.20 n.62 jul-set 2015.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F e PUENTES, R. V. Formação de Professores no Brasil; história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR [On-Line]**, Campinas, n. 42, p.94-112, jun2011

BRZEZINSKI, Iria (org.). **Profissão Professor: Identidade e Profissionalização Docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

CALIXTO, Josenir de Araújo. **Sistema público de educação e o regime de colaboração: uma experiência do estado do acre e do município de rio branco no período de 2005 a 2012**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, Acre, 2017.

CAMPOS, Maria Malta. Questões Sobre o Perfil do Profissional de Educação Infantil. In: **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

CAMPOS, Maria Malta. et al. **Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/BID/MEC, 2010. (Relatório final).

CARNEIRO, Egina Carli de Araújo Rodrigues. **A identidade profissional do coordenador pedagógico da rede pública estadual de Rio Branco: Entre as normatizações e a prática cotidiana**. 2014. 143 f. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, Acre. 2014

CERISARA, Ana Beatriz. Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. In: SÃO PAULO. **Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Caderno Temático de Formação 2** - Educação Infantil: construindo a pedagogia da infância no Município de São Paulo. São Paulo: SEESP, 2004.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo. **Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores nas escolas**. Tese de Doutorado, UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2006.

CUNHA, Renata C. O. B. e OMETTO, Cláudia B. C. N. O trabalho coletivo na escola: o projeto político-pedagógico como pauta de formação. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 3, p. 402-411, set./dez. 2013.

CUNHA, Renata C. O. B.; OMETTO, Cláudia B. C. N e PRADO, Guilherme V. T. Trabalho docente coletivo e coordenação pedagógica: entre a heterogeneidade do cotidiano e um projeto de formação de professores. **Revista Educação PUC-Camp.**, Campinas, 18(2):171-179, maio/ago., 2013.

CUNHA, Renata C. O. B. Formação continuada de professores coordenadores: entre preocupações e proposições. **Educação Unisinos**, setembro/dezembro 2014.

DAMASCENO. E. A. **O trabalho docente no movimento de reformas educacionais no estado do acre**. 2010. 360 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

DAMASCENO, Ednaceli Abreu. SANTOS Lucíola Licínio de Castro Paixão. **A reforma educacional do Acre: um modelo híbrido**. Cadernos Cenpec | São Paulo | v.1 | n.1 | p. 167196 | dez. 2011

DOMINGUES, Isaneide. **O Coordenador Pedagógico e o desafio da formação continuada do docente na escola**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo-USP, São Paulo, 2009.

FEITOSA, Ana Regina Azevedo. Quando o magistério passa a ser um trabalho de mulher: percursos e impasses, In: **Revista Jamaxi**, Universidade Federal do Acre, 2017. disponível em: <http://revistas.ufac.br/revista/index.php/jamaxi>.

FERNANDES, M.J.S. Coordenador Pedagógico. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010,CDROM

FERRETI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória nº746/2016: Estado política e disputas por hegemonia. In: **Revista Educação e Sociedade** – Campinas v.38 nº 139. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf) acesso em 01/06/2018.

FRANCO, Denise. **Coordenado pedagógico: identidade em questão**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2012.

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

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n 80, p.136-167, set 2002.

FURLANETTO, Ecleide. C. **O Coordenador diante do desafio da formação**: a busca de uma nova lógica. O Coordenador Pedagógico provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

GASTALDI, Maria Virgínia. **Formação continuada na educação infantil: possibilidades e desafios na perspectiva do formador**. 2012. 157 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**, Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GGLIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003

GUILHERME, Cássio Augusto. **De Dilma a Temer: da crise no lulismo ao golpe do pemedebismo**. XXIX Simpósio de História, UNB, 2017. Disponível em: [http://www.snh2017.anpuh.org/simposio/view?ID\\_SIMPOSIO=109](http://www.snh2017.anpuh.org/simposio/view?ID_SIMPOSIO=109)

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

KUHLMANN Jr., Moysés. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de., PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LARROSA Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LARROSA Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

LEITE Luciana R.; MIRANDA Raquel S. e VERAS Kleyane M. Coordenador pedagógico: influências da formação na prática profissional. **Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação** vol. 73, núm. 1 [(2017/01/15), pp. 29-50, ISSN: 1022-6508 / ISSN: 1681-5653 Organización de Estados Iberoamericanos (OEI/CAEU) / Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI/CAEU).

LIMA, Maria Angélica P.; SANTOS, Diego Gomes; SILVA, Thamine Araújo. **O coordenador pedagógico e a construção de sua identidade: desafios e realidades.** Disponível em: [http://www.fundaj.gov.br/images/stories/epepe/IV\\_EPEPE/t5/C5-182.pdf](http://www.fundaj.gov.br/images/stories/epepe/IV_EPEPE/t5/C5-182.pdf)

LIMA, Simone Moura Gonçalves. **O Coordenador pedagógico e seu processo formativo: perspectivas e limites de trabalho.** Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, Distrito Federal, 2016.

LOURETO, Márcia B. **Práticas de letramento na creche: um estudo de caso.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Pró Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Curso de Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade. Linha de pesquisa: Linguagem e Educação. Rio Branco, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. Magistério de 1º Grau: um trabalho de mulher. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 14(2):31-39, jul/dez. 1989.

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

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

MACEDO, Elizabeth. BNCC: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação, In.: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.12n03p.1530-1555 out – dez 2014 ISSN: 1809-3876. <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> acessado em 27 de maio de 2018.

MACEDO, Sandra Regina Brito. Coordenação pedagógica: conceito histórico. In FRANCO, Maria Amélia do R. Santoro; CAMPOS, Elisabete Ferreira E. (org.): **A coordenação do trabalho pedagógico na escola. processos e práticas.** Santos, São Paulo, Ed Universitária Leopoldianum, 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** São Paulo: Atlas, 2012.

MATE, Cecília Hanna. O Coordenador pedagógico e as reformas pedagógicas. In: PLACCO, Vera Maria N. de S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (org). **O Coordenador Pedagógico e a formação docente.** São Paulo: Edições Loyola, 2012

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: 2002.

MIZIARA Leni A. S.; RIBEIRO Ricardo e BEZERRA Giovani F. O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (online), Brasília, v. 95, n. 241, p. 609-635, set./dez. 2014.

MUNIZ, Rita de Fátima; MUNIZ, Sheila Maria. (Re)pensando a alfabetização na idade certa. **Educação e Linguagem** – ISSN2359-277x ano 3 nº1.junp.24-31.2016.

NÓVOA, Antônio. Profissão professor. NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

OLIVEIRA, Jane C. Coordenador pedagógico: revisão empírica dos resumos de teses e dissertações produzidas no Brasil de 1988 a 2012. **Revista Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria v. 6 n. 13 Set./dez. 2017 p. 83-99

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências**, In: RBPAAE – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em: [www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19491/11317](http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19491/11317)

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**, São Paulo, 2011

PAVAN, Rafael; BECCARI, Marina Miri Braz; **Supervisão educacional: uma abordagem a partir das produções acadêmicas**. X ANPED Sul, outubro de 2014. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/378-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/378-0.pdf)

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

PLACCO, Vera Maria N. de S.; ALMEIDA, Laurinda R. de; SOUZA, Vera Lucia T. de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. In: **Cadernos de pesquisa**. v. 42, n. 147, p.754-771. set./dez. 2012.

PLACCO, Vera Maria N. de S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (org). **O Coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

\_\_\_\_\_. **O Coordenador Pedagógico e formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

\_\_\_\_\_. **O Coordenador Pedagógico provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

\_\_\_\_\_. **O Coordenador Pedagógico e a educação continuada.** São Paulo: Edições Loyola, 2012.

PEREIRA, Jorgiana R. A coordenação pedagógica na educação infantil? O que dizem a coordenadora pedagógica e as professoras? **37ª Reunião da ANPEd** – 4 a8 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

ROCHA, Eloisa A. C. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, jan/fev/mar/abr., 2001, n16, pp 27-34.

ROCHA, Eloisa A. C; LESSA, Juliana S. e BUSS-SIMÃO, Márcia. Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação. **Revista Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional**, v.6, n.1, jan.2016.

ROMAM, Marcelo Domingues. **O professor coordenador pedagógico e o cotidiano escolar: um estudo de caso etnográfico.** São Paulo: USP, 2001. (Dissertação em Psicologia).

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

SANTOS, L. L. de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 33-42, 2004.

SANTOS, L. L. de C. P. Formação Docente: políticas e processos. In: VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones en América Latina, 2008, Buenos Aires. **Anais VII Seminário Redestrado regulaciones em América Latina**, p. 1-27, 2008.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n.40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SERPA, Dagmar. Coordenador pedagógico vive crise de identidade. Edição especial “Os caminhos da coordenação pedagógica e da formação de professores”. **Fundação Victor Civita**, Edição Especial, nº 6. Junho/2011.

SILVA, Luís G. A.; SAMPAIO, César L. Trabalho e autonomia do coordenador pedagógico no contexto das políticas públicas educacionais implementadas no Estado de Goiás. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.23, n. 89, p. 964-983, out./dez. 2015

SOUZA, Fabíola J.; SEIXAS, Grazielle O. e MARQUES, Tatyane G. O coordenador pedagógico e sua identidade profissional, **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.9, n.15, p.39-56, jul./dez.2013.

SOUZA, Gisele. Educação da infância - estar junto sem ser igual: conflitos e alternativas de relação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental. **Educar**, Curitiba, n.31, p.17-31, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

TOSSATO, Carla; PORTILHO, Evelise M. L. A criança e a infância sob o olhar da professora de Educação Infantil. **Educação em Revista/Belo Horizonte/v.30/n.03/p.153-172/julho-setembro 2014**.

VERÇOSA, Pelegrino Santos. **A gestão escolar no município de rio branco: construindo os marcos normativos no contexto da municipalização do ensino e do regime de colaboração**. 2014. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0442.pdf>

VIANA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03.pdf)

ZUMPANO, Viviane A. A.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. A atuação do Coordenador Pedagógico na educação infantil. In: PLACCO, Vera Maria N. de S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (org). **O Coordenador Pedagógico provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.



## APÊNDICES

### APÊNDICE A

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

#### **1. Apresentação**

A pesquisa **A COORDENADORA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O DESAFIO DE SER PROFESSORA FORMADORA NO COTIDIANO DA ESCOLA**, tem por objetivo analisar como se constitui a identidade da Coordenadora Pedagógica enquanto sujeito que orienta a Formação Continuada das professoras de Pré-escola.

O caminho metodológico escolhido tem base numa abordagem qualitativa, descritiva, de natureza básica, desta forma seu procedimento de investigação, além da pesquisa bibliográfica, será a aplicação de um questionário, que apresenta perguntas fechadas e abertas. A base de análise dos dados obtidos por meio do referido questionário será a análise de conteúdo. A população alvo é constituída por coordenadoras pedagógicas que atuam especificamente com a Pré-escola e estão no exercício da função no mínimo há cinco anos.

Esta investigação é parte do Mestrado Acadêmico em Educação, sendo de responsabilidade da pesquisadora Ana Regina Azevedo Feitosa que é orientanda da Professora Doutora Ednaceli Abreu Damasceno. Para que essa pesquisa se realize é necessária sua participação respondendo as questões do Instrumento da pesquisa.

Portanto, convido você a colaborar com a referida pesquisa, visto que a mesma tem relação direta com a prática das coordenadoras pedagógicas que atuam na Pré-escola e pode futuramente vir a contribuir com o trabalho realizado por esse grupo de professoras formadoras.

#### **2. Esclarecimento**

A sua participação na pesquisa consiste em responder um questionário que está dividido em duas partes, a primeira se refere ao perfil das coordenadoras e a segunda parte diz respeito a questões ligadas a natureza do trabalho realizado pela coordenadora pedagógica. Sua participação é voluntária, não haverá custos materiais ou financeiros para você, bem como não haverá remuneração pela sua participação. Você tem a garantia de plena liberdade de participação na pesquisa, podendo recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer momento da realização da pesquisa, sem ter que justificar sua desistência e sem sofrer quaisquer tipos de coação ou penalidade.

Alguns riscos relacionados a investigação podem advir no momento da análise de conteúdo que será efetuada mediante as respostas dos questionários, em que poderão ocorrer interpretações que não condizem com as intenções contidas na resposta do interlocutor, pois nem sempre é possível captar as reais intenções do que foi respondido, ou seja, a investigadora está sob o risco de cometer interpretações que não alcançam plenamente a totalidade da dimensão subjetiva da informação contida nos apontamentos oferecidos pelos sujeitos de pesquisa.

Dessa maneira para evitar e/ou minimizar os riscos, serão tomadas as providências e precauções na análise dos dados coletados, uma vez que o procedimento de análise de conteúdo será feito dentro de grande rigorosidade metodológica, na qual a pesquisadora procurará se prender apenas às ideias centrais expressas pelos sujeitos, evitando falhas na interpretação dos dados.

Os benefícios possíveis da pesquisa estão, a princípio, na possibilidade da coordenadora pedagógica que atua na Pré-escola observar e refletir sobre sua atuação no próprio processo formativo, bem como no processo formativo das demais professoras que assessora no cotidiano da instituição de educação infantil. Essa possibilidade se constitui um passo importante para qualificar o trabalho de assessoria pedagógica que a coordenadora realiza, além de oportunizar que a mesma reflita sobre como sua atuação está diretamente ligada a agenda proposta pela Secretaria de Educação que por sua vez se pauta nos princípios gerencialistas que são a base das políticas educacionais no Brasil. Essa oportunidade pode também contribuir para que a coordenadora pedagógica da Pré-escola possa dar um passo a mais na busca de uma prática que seja de qualidade e também emancipadora. No entanto, o beneficiado advindo dessa pesquisa nem sempre atingirá uma profissional específica, porém os resultados do estudo poderão contribuir para o avanço das pesquisas sobre as práticas pedagógicas realizadas pelas coordenadoras pedagógicas na Educação Infantil.

Esclarecemos que os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para os fins previstos no Projeto de Pesquisa, os quais serão apresentados no Relatório de Pesquisa, e que os resultados da pesquisa serão publicados em meios de comunicação científica, tais como eventos científicos, livro e/ou revista acadêmica, sempre resguardando sua identidade.

Você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual terá a primeira e a segunda página rubricada e a terceira página assinada por você e pela pesquisadora responsável.

Para maiores informações e esclarecimentos sobre a pesquisa e/ou seus procedimentos, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Ana Regina Azevedo Feitosa, telefone (68)99987-8854, e-mail anaregina.acre@gmail.com .

### 3. Consentimento

Eu, \_\_\_\_\_, RG Nº \_\_\_\_\_, CPF Nº \_\_\_\_\_, declaro que:

- 1- Li e compreendi o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).
- 2- Tenho conhecimento que minha participação na pesquisa A coordenadora pedagógica na educação infantil: o desafio de ser professora formadora no cotidiano da escola, é livre e espontânea.
- 3- Não terei nenhum custo e nem serei remunerado pela minha participação.
- 4- Posso desistir a qualquer momento como participante da pesquisa, sem ter que justificar minha desistência e nem sofrer qualquer tipo de coação ou punição.
- 5- Não serei identificado nas publicações dos resultados da pesquisa.

Diante do exposto, aponho minha rubrica na página 1 e 2 do TCLE e minha assinatura abaixo como prova do meu Consentimento Livre e Esclarecido em participar da pesquisa.  
Rio Branco - Acre, 29 de junho 2018.

\_\_\_\_\_  
Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora Ana Regina Azevedo Feitosa

## APÊNDICE B

### Questionário Parte I (Primeira etapa)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO - MED

Pesquisa → **A coordenadora pedagógica enquanto professora formadora na instituição de educação infantil**

Apêndice B – Questionário

Prezada Coordenadora:

*O questionário abaixo é parte de uma pesquisa que estou desenvolvendo sobre “A Coordenadora pedagógica enquanto professora formadora na instituição de educação infantil”. Suas respostas são muito importantes, pois me permitirão ter mais informações sobre as características dos sujeitos que fazem parte dessa investigação, especialmente com relação ao perfil, a formação, ao tempo de atuação na função de coordenadora pedagógica, entre outras*

*Por gentileza preencha as respostas com caneta e lembre-se que sua colaboração respondendo esse breve questionário será de grande valia para o êxito dessa pesquisa.*

*Esclareço que sua identificação interessa única e exclusivamente a pesquisadora, suas respostas serão visualizadas apenas por mim, enquanto responsável pela pesquisa.*

*Agradeço desde já, sua disponibilidade.*

*Grata.*

#### QUESTÕES:

1. QUANTO A FORMAÇÃO, QUAL DAS OPÇÕES ABAIXO REPRESENTA SEU NÍVEL DE ESCOLARIDADE:

- a) ( ) Ensino Superior – Pedagogia  
b) ( ) Ensino Superior – outra Licenciatura. Qual: .....  
c) ( ) Ensino Superior – outros cursos (Bacharelado)  
d) ( ) Pós-Graduação (Especialização) e-( ) Pós-Graduação (Mestrado)

2. HÁ QUANTO TEMPO TRABALHA COM EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA?

- a) ( ) Em creche trabalha há.....anos  
b) ( ) Em Pré-escola trabalha há .....anos  
c) ( ) É a primeira vez que trabalha com Educação Infantil

3. SEU CONTRATO DE TRABALHO É?

- a) ( ) Efetivo                      b) ( ) Temporário

4. ESPECIFIQUE A INSTITUIÇÃO EM QUE TRABALHA ATUALMENTE:

- a)( ) Creche                      b)( ) Pré-escola                      c)( ) Centro de Educação Infantil

5. ESPECIFIQUE SEU HORÁRIO DE TRABALHO:

- a) ( ) Manhã                      b) ( ) Tarde                      c) ( ) Manhã e Tarde

6. IDENTIFIQUE O NOME DA INSTITUIÇÃO QUE

TRABALHA:.....

7. SEXO: a) ( ) Masculino. b) ( ) Feminino c) ( ) Outros

8. SEU ESTADO CIVIL:

a) ( ) Solteira b) ( ) Casada c) ( ) Separada/Divorciada  
d) ( ) Viúva e) ( ) Outros.

9. IDADE:

a) ( ) Até 24 anos b) ( ) De 25 a 29 anos c) ( ) De 30 a 39 anos.  
d) ( ) De 40 a 49 anos e) ( ) De 50 a 54 anos f) ( ) 55 anos ou mais.

10. TEM FILHOS? a) ( ) Não b) ( ) Sim Quantos? \_\_\_\_\_

11. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ OBTVEU O NÍVEL DE ESCOLARIDADE ASSINALADO ANTERIORMENTE?

a) ( ) Há 2 anos ou menos b) ( ) Entre 3 a 7 anos c) ( ) Entre 8 a 14 anos  
d) ( ) Entre 15 a 20 anos e) ( ) Mais de 20 anos

12. DE QUE FORMA VOCÊ REALIZOU O CURSO SUPERIOR?

a) ( ) Presencial b) ( ) Semi-presencial c) ( ) Em serviço d) ( ) A distância

13. EM QUANTAS INSTITUIÇÕES VOCÊ TRABALHA?

a) ( ) Apenas nesta b) ( ) Em 2.  
c) ( ) Em 3 instituições d) ( ) Em 4 ou mais instituições

14. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA NESTA INSTITUIÇÃO?

a) ( ) Há menos de 1 ano b) ( ) De 1 a 2 anos c) ( ) De 3 a 5 anos d) ( ) De 6 a 9 anos.  
e) ( ) De 10 a 15 anos f) ( ) De 15 a 20 anos g) ( ) Há mais de 20 anos

15. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA NESTA INSTITUIÇÃO COMO COORDENADORA PEDAGÓGICA?

a) ( ) Há menos de 1 ano b) ( ) De 1 a 2 anos c) ( ) De 3 a 5 anos d) ( ) De 6 a 9 anos.  
e) ( ) De 10 a 15 anos f) ( ) De 15 a 20 anos g) ( ) Há mais de 20 anos

**Pesquisadora Responsável:**

Prof.<sup>a</sup> Esp. Ana Regina Azevedo Feitosa

anaregina.acre@gmail.com

(68) 99987-8854

## APÊNDICE C

### Questionário Parte II (Segunda etapa)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO - MED

Pesquisa → **A coordenadora pedagógica enquanto professora formadora na instituição de educação infantil**

Apêndice C – Questionário

Prezada Coordenadora:

*O questionário abaixo é parte de uma pesquisa que estou desenvolvendo sobre “A Coordenadora pedagógica enquanto professora formadora na instituição de educação infantil”. Suas respostas são muito importantes, pois me permitirão ter mais informações sobre as características dos sujeitos que fazem parte dessa investigação, especialmente com relação ao perfil, a formação, ao tempo de atuação na função de coordenadora pedagógica, entre outras*

*Por gentileza preencha as respostas com caneta e lembre-se que sua colaboração respondendo esse breve questionário será de grande valia para o êxito dessa pesquisa.*

*Esclareço que sua identificação interessa única e exclusivamente a pesquisadora, suas respostas serão visualizadas apenas por mim, enquanto responsável pela pesquisa.*

*Agradeço desde já, sua disponibilidade.*

*Grata.*

### PARTE II

**Nas questões abaixo marque uma alternativa, ou escreva a sua resposta:**

#### **QUESTÃO DE ESTUDO A: QUAL A PERCEPÇÃO DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS SOBRE SEU TRABALHO E SOBRE O SEU PAPEL DE FORMADORA DE PROFESSORAS NA PRÉ-ESCOLA?**

16. QUAL O SEU PAPEL ENQUANTO COORDENADORA PEDAGÓGICA DA PRÉ-ESCOLA?

- ( ) Auxiliar no trabalho de gestão da instituição  
( ) Organizar as reuniões de planejamento na instituição educativa  
( ) Verificar o desempenho das professoras  
( ) Estabelecer contato com as famílias das crianças

( )

Outra(s):.....

.....

.....

.....

#### **QUESTÃO B: QUAIS OS SABERES NECESSÁRIOS À ATUAÇÃO DA COORDENADORA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?**

17. EM QUE MATERIAL VOCÊ SE APOIA PARA REALIZAR OS ENCONTROS DE FORMAÇÃO?

- ( ) Proposta Pedagógica de Educação Infantil da SEME (PPEI)  
( ) PPEI da SEME + Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI)  
( ) PPEI da SEME + RCNEI + Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)

(  
Outro(s):..... )

18. QUAIS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS VOCÊ VEM UTILIZANDO NA FORMAÇÃO CONTINUADA NA INSTITUIÇÃO? QUAL DELAS VOCÊ CONSIDERA QUE CONTRIBUI MAIS EFETIVAMENTE PARA A DISCUSSÃO E/OU REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM AS PROFESSORAS? COMO ISSO SE EVIDENCIA?.....

19. QUAIS SABERES SÃO NECESSÁRIOS PARA VOCÊ ATUAR COMO COORDENADORA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL? ONDE VOCÊ ADQUIRIU ESSES SABERES?

**QUESTÃO DE ESTUDO E: COMO AS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DESENVOLVIDAS PELAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS NA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA SÃO PERCEBIDAS NA PRÁTICA DOCENTE DAS PROFESSORAS DA PRÉ-ESCOLA, E COMO SÃO AVALIADAS ESSAS AÇÕES FORMATIVAS?**

20. Você considera que a Formação Continuada tem sido uma boa estratégia para ajudar as professoras a terem sucesso no desenvolvimento das crianças? Como isso se evidencia na ..... prática?  
(Justifique).....

**QUESTÃO DE ESTUDO C: DENTRE AS ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO PRESCRITAS NAS NORMATIZAÇÕES LEGAIS, QUAIS SE CONSTITUEM COMO BASE PARA CONSOLIDAR AS PRÁTICAS DOCENTES DA COORDENADORA PEDAGÓGICA?**

21. Dentre as atribuições do Coordenador Pedagógico que estão apresentadas na Instrução Normativa do Município de Rio Branco (em anexo), marque por ordem de frequência, a que você mais realiza na sua Rotina de trabalho?.....

**QUESTÃO DE ESTUDO D): QUAIS OS FATORES QUE DIFICULTAM E/OU FACILITAM AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DESENVOLVIDAS PELAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS NA PRÉ-ESCOLA?**

22. Quais os aspectos que mais contribuem para você desenvolver a sua função na instituição?

( ) Planejar e cumprir sua rotina semanal mesmo com o número elevado de tarefas extras que surgem diariamente

- ( ) Ter horário fixo para estudar e organizar os encontros de planejamento e formação continuada, e cumprir  
 ( ) Contar com o apoio da Diretora para articular e realizar o trabalho coletivo na instituição  
 ( ) Ter a parceria do grupo de professoras consolidada  
 ( ) Trabalhar apenas um turno  
 ( )

Outro(s):.....  
 .....  
 .....  
 .....

23. Quais os aspectos que dificultam a realização da sua função de coordenadora pedagógica na instituição?

- ( ) Não cumprir sua rotina semanal devido ao número de tarefas que surgem diariamente  
 ( ) Não ter um tempo reservado para estudar e organizar os encontros de formação  
 ( ) Não ter apoio da Diretora  
 ( ) Ter um grupo de professoras resistentes a sua atuação como professora formadora  
 ( ) Trabalhar no outro turno  
 ( )

Outro(s):.....  
 .....  
 .....  
 .....

**QUESTÃO E: LEVANTAR COMO AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS PERCEBEM E COMPREENDEM AS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA QUE DESENVOLVEM, A PARTIR DAS MANIFESTAÇÕES DO GRUPO DE PROFESSORAS QUE ORIENTAM**

24. Você enquanto Coordenadora Pedagógica, considera que a Formação Continuada tem sido uma boa estratégia para ajudar os professores a ter sucesso na aprendizagem? Justifique.....

.....  
 .....  
 .....  
 .....

25. Como você avalia o alcance da formação continuada organizada por você na instituição?

- ( ) Pela participação das professoras nas discussões e/ou proposições planejadas previamente  
 ( ) Pelo que você lê nas avaliações finais  
 ( ) Pela interação que permanece após o encontro de formação  
 ( ) Pelas proposições que surgem no planejamento  
 ( ) Pela participação cada vez mais autônoma das crianças nas atividades proposta pela professora  
 ( )

Outro(s):.....  
 .....  
 .....  
 .....

**Pesquisadora Responsável:**

Prof.<sup>a</sup> Esp. Ana Regina Azevedo Feitosa  
anaregina.acre@gmail.com  
(68) 99987-8854

**ANEXO – QUESTÃO 21**

**ATENÇÃO** - As atribuições descritas abaixo estão em versão parcial, ou seja, estão apresentadas as atribuições que dizem respeito mais especificamente as ações da Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil.

**Art. 12. ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO:**

- elaborar o plano de trabalho anual e detalhá-lo por bimestre explicitando os objetivos, os conteúdos que serão desenvolvidos, a metodologia adotada e a avaliação do trabalho por meio de instrumentos de acompanhamentos e indicadores de resultados, tendo em vista as demandas da escola.
- organizar – a partir do plano bimestral – as agendas semanais de trabalho.
- assumir como um dos importantes pressupostos da formação a articulação do plano de formação do coordenador pedagógico às necessidades profissionais dos professores
- realizar formação permanente dos professores sob sua responsabilidade, definindo a pauta dos encontros previamente – os conteúdos que possam ajudar o professor a desenvolver melhor o seu trabalho em sala de aula.
- registrar o trabalho de formação e acompanhamento pedagógico desenvolvido pelos assessores da SEME na escola.
- compartilhar o plano de formação com o outro coordenador da escola - prioritariamente – e com o de outras escolas quando necessário.
- criar instrumento de acompanhamento sistemático das classes sob sua responsabilidade a partir de indicadores de resultado de aprendizagem dos alunos, dos níveis de aprovação, reprovação, evasão, repetência, frequência dos alunos e do desempenho dos professores.
- orientar os professores na elaboração do seu planejamento de aula, dando devolutivas sempre que necessário.
- realizar o acompanhamento do trabalho dos professores em sala de aula, dando devolutivas sobre o que foi observado.
- orientar o registro do professor sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula;
- organizar os registros de todas as atividades pedagógicas realizadas pela escola.
- participar e acompanhar a construção e implementação do Projeto Político.
- favorecer a integração da escola e comunidade prioritariamente nos aspectos que envolvem o Projeto Político.
- dialogar com a gestão da escola sobre as condições pedagógicas necessárias para a sua atuação e atuação dos professores , com por exemplo, recursos didáticos e tecnológicos, acervo bibliográfico, trabalho coletivo, entre outros.



- participar das reuniões de acompanhamento da escola realizadas pelas equipes da SEME.  
(INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 01/2014, p.10-12).