



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO  
DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA



Rita Maria Sousa Franco

## OS SABERES E FAZERES DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS:

*a sua importância na formação  
continuada dos Educadores da  
Educação Infantil*



São Luís  
2021

**RITA MARIA SOUSA FRANCO**

**OS SABERES E FAZERES DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS:** a sua  
importância na Formação continuada dos educadores da Educação Infantil

São Luís

2021

**RITA MARIA SOUSA FRANCO**

**OS SABERES E FAZERES DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS: a sua  
importância na formação continuada dos Educadores da Educação Infantil**

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do grau de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos de Melo

Área de concentração: Ensino na Educação Básica, linha e pesquisa Educação Infantil

São Luís

2021

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

FRANCO, Rita Maria Sousa.

Os saberes e fazeres dos Coordenadores Pedagógicos: a sua importância na formação continuada dos educadores da Educação Infantil / Rita Maria Sousa Franco. - 2021.

214 p.

Orientador(a): José Carlos de Melo.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/CCSO, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

1.Coordenação. 2. Formação. 3. Infantil. 4. Professor. 5. Saberes. I. Melo, José Carlos. II. Título.



**RITA MARIA SOUSA FRANCO**

**OS SABERES E FAZERES DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS:** a sua importância na formação continuada dos Educadores da Educação Infantil

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do grau de Mestra em Educação.

Aprovada em:        /        /

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. José Carlos de Melo** (Orientador)  
Doutor em Educação  
Universidade Federal do Maranhão

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Vanja Maria Maria Domices C. Fernandes** (1º Examinador)  
Doutora em Educação  
Universidade Federal do Maranhão

---

**Prof. Dr. Carlos André de Souza Dublante** (2º Suplente)  
Doutor em Educação  
Universidade Federal do Maranhão

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria José Albuquerque Santos** (1ª Suplente)  
Doutora em Educação  
Universidade Federal do Maranhão

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria José Pires Barros Cardozo** (2ª Suplente)  
Doutora em Educação  
Universidade Federal do Maranhão

## AGRADECIMENTO

A **Deus**, pelo dom da vida, e por permitir a convivência com seres humanos de luz em meu caminho, as quais me fazem acreditar em um mundo melhor e me encorajam a prosseguir. Obrigada por nunca soltar a minha mão e me guiar em todos os momentos.

Agradeço a **Maria Santíssima**, por me acolher está sempre ao meu lado nos momentos que mais precisei do seu acolhimento maternal.

Aos **meus pais, Tertuliano Leite, Floripes Leite e Maria Luíza Diniz** (*in memorin*). Ensinarão-me que a simplicidade da vida não é regra; mas um princípio para perceber o verdadeiro sentido das coisas.

Sem vocês, eu não chegaria até aqui. Muito obrigada por tudo! O amor que sinto por vocês é imortal.

A **Claudia Regina** (*in memorian*), você foi guerreira, um coração imenso, um amor fraternal. Obrigada por sempre me apoiar, continue a ser luz, minha estrela.

A **D. Isabel** (*in memorian*), minha sogra, mulher firme, alegre, uma mãe exemplar, compartilhamos bons momentos.

Emanuel e **Emanuel Filho**, sinônimo de amor e união. Obrigada por acreditarem no meu sonho e, sempre me motivarem a seguir em frente. É muito bom saber que posso contar com vocês em todos os momentos. Amo vocês!

A **Tia Zebinha**, minha tia obrigada pelo incentivo e companheirismo, tenho um carinho maternal por você.

Aos irmãos(a), cunhadas(o), sobrinhos, afilhados, e amigos, em especial a **Fátima Lauande**, que sempre esteve comigo compartilhando momentos alegres e tristes.

Aos **Coordenadores do Programa de Pós-Graduação** em gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA), **Professora Dra. Vanja Dominices Coutinho Fernandes e Professor Dr. Antônio de Assis Cruz** *pela* atenção, amizade, incentivo, acompanhamento e orientações acadêmicas, por todo conhecimento transmitido durante o curso de Mestrado e pela convivência agradável no dia-a-dia.

Ao meu orientador, **Professor Dr. José Carlos de Melo**, pela orientação segura, pela compreensão, pelos puxões de orelhas quando precisava melhorar,

pelas pertinentes sugestões e contribuições para a ampliação de meu pensamento e escrita deste trabalho; pela leitura e disponibilidade em partilhar comigo esse momento de socialização e aprendizagens, pesquisa e produção de conhecimentos. Muito obrigada por tudo!

Ao **Grupo de Estudos e Pesquisas**, Infância & Docência – GEPEID, que com suas experiências e trocas de conhecimentos nos ajudou neste processo de construção da pesquisa. Muito obrigada!

Às educadoras da Educação Infantil da **UEB Elizabeth Fecury**, que estiveram comigo desde o início, foram nossas formações que sem querer plantaram a sementinha desta pesquisa, Márcia, Carol, Inha, Ana Olivia, Joana, D. Rosa, etc.

Aos(às) **Coordenadores Pedagógicos(as) da Educação Infantil** da rede municipal que dividiram comigo suas experiências, vivências e conhecimentos a qual tive oportunidade de aprender e conviver, em especial a Silvia Teresa, Hermínia, Ariane e Conceição, Jesus, Goreti e Denise (*in memorian*).

A meus companheiros amigos de estudo **Dania Rafaela Ferreira Carvalho, Talita Furtado Ferreira, Cristine Habibe, Jermamy Soeiro**, amigos que somaram muito nas trocas de saberes e fazeres, além de estimular, colaboraram com meus estudos.

A amiga-irmã, Katia **Castro**, que me impulsionou a fazer a seleção do mestrado, me orientou, e esteve ao meu lado, as trocas de conhecimento, permitiram um novo olhar sobre a Formação continuada.

A Amiga, **Rosely Lima**, por ser presença constante em minha vida e por sempre me apoiar nas minhas decisões, amiga de grandes jornadas e conquistas, rocamoa nossa amizade

A turma **do Mestrado** que turma rica em conhecimentos, calorosa de amor fraternal, fomos todos agraciados por este espaço de trocas de saberes e fazeres. Em especial ao carro pedagógico.

E por fim, a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

**A todos meu muito obrigada!**

“A educação faz sentido porque as mulheres e homens aprendem que através da aprendizagem podem fazerem-se e refazerem-se, porque mulheres e homens são capazes de assumirem a responsabilidade sobre si mesmos como seres capazes de conhecerem.”

Paulo Freire

## RESUMO

Os saberes e fazeres dos coordenadores pedagógicos e a sua importância na formação continuada dos Educadores da Educação Infantil, pesquisa desenvolvida no Mestrado profissional. A investigação partiu de alguns questionamentos centrais: Qual o entendimento de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para a formação dos coordenadores pedagógicos? Quais as concepções teórico-metodológicas de formação continuada estão presentes nas formações no trabalho dos coordenadores pedagógicos da Educação Infantil? De que forma é desenvolvido pelos coordenadores pedagógicos a formação continuada de coordenadores para que atuem na formação continuada de coordenadores na formação com os Educadores da Educação Infantil? Como elaborar um caderno de orientação pedagógica de formação continuada a fim de que possa contribuir com o trabalho dos coordenadores pedagógicos da Educação Infantil? A partir destas indagações, foi pensado o objetivo geral que consiste em analisar como os coordenadores pedagógicos da Educação Infantil experienciam na formação continuada de educadores, a partir dos espaços formativos promovidos pela SEMED, com vista a construção de um caderno de orientação pedagógica de formação continuada. Como desdobramentos foram acrescentados os objetivos específicos: identificar as concepções teórica-metodológicas de formação dos coordenadores pedagógicos de Educação Infantil; verificar como é desenvolvida a formação continuada de coordenadores e educadores de Educação Infantil; construir em conjunto com os coordenadores que ministram as formações um caderno de formação continuada pedagógica a fim de contribuir com o trabalho dos coordenadores da Educação Infantil. Para o alcance do que propomos lançar mão da pesquisa metodologia. Os nossos sujeitos da pesquisa foram os coordenadores pedagógicos da Educação Infantil, que oferecem e são responsáveis pela formação continuada desses docentes que atuam na Educação Infantil. A pesquisa se fundamentou nos seguintes teóricos: Alarcão (2005), Ariès (2011), Kramer *et al.* (2019), Kuhlmann Júnior (2011), Launde (2013), Nóvoa (2000, 2001), Oliveira (2005), Pimenta (1996, 1999), Pimenta e Anastasiou (2002), Schön (2000) e Tardif (2012, 2014). Já como metodologia foi utilizada nas pesquisas de revisão de literatura, do tipo estado da arte e documental. Do ponto de vista de seus objetivos, a presente pesquisa teve caráter exploratório e descritivo, foram usados

instrumentos de produção e geração dos dados: entrevistas semiestruturadas, formulário Google *Forms* e Google *Meet*. Os resultados encontrados na pesquisa nos mostram a importância da formação continuada para a construção de uma boa prática, destacamos a construção dos saberes e fazeres na formação continuada dos coordenadores da Educação infantil. Esperamos que a pesquisa possa servir de base para outras investigações, sobre a temática estudada.

Palavras-chave: formação continuada; coordenação pedagógica; educação infantil.

## ABSTRACT

The pedagogical coordinators knowledge and doings and your importance in the continued formation of the Child Education Educators, research developed in the professional master's degree. The investigation leaved of some central questions: What the understanding of the Municipal Secretary of Education (SEMED's) continued formation for the pedagogical coordinators formation? What the conceptions theoretical-methodological of continued formation are present in the formations at work of the Child Education coordinators pedagogical? Which way is developed by pedagogical coordinators the continued formation of coordinators to act in the continued formation of coordinators in the formation whit the Child Education Educators? How to prepare a notebook of pedagogical guidance of continued formation so that can contribute whit the Child Education pedagogical coordinators work? From these inquiries, was thought the general objective which consists: analyze how the Child Education pedagogical coordinators experience in the continued formation of educators, starting from formative spaces promoted by SEMED, whit a view the construction on one notebook of pedagogical guidance of continued formation. As ramifications were added the specific objectives: identify the conceptions theoretical-methodological of formation of the Child Education pedagogical coordinators; check how is developed the continued formation of Child Education coordinators and educators; build with the coordinators who minister the formations a pedagogical continued formation notebook in order to contribute with the Child Education coordinators work. For the reach than propose, spear hand of methodological research. The Your research subjects were the Child Education pedagogical coordinators, that offer and are responsible by continued formation of those teachers that act at Child Education. The research was based in the next theoreticals: Alarcão (2005), Ariès (2011), Kramer *et al.* (2019), Kuhlmann Júnior (2011), Launde (2013), Nóvoa (2000, 2001), Oliveira (2005), Pimenta (1996, 1999), Pimenta e Anastasiou (2002), Schön (2000) and Tardif (2012, 2014).Already like methodology was used the literature revision researches, of the type art's state and documentary. From the viewpoint of your objectives, the present research had exploratory and descriptive character, were used data production and generation instruments: semi-structured interviews, Google *Forms* formulary and Google *Meetu*. The results founded at research show us the continued formation importance for a

construction of a good practice, we highlighted the knowledge and doings building at continued formation of the Child Education coordinators. We expect that the research be likely to serve like base for other investigations, about the studied thematic.

Keywords: continued formation; pedagogical coordination; child education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	- Crianças vestidas como adultos em miniaturas.	29
Figura 2	- Crianças trabalhando com adultos	31
Quadro 1	- Dissertações selecionadas para leitura e análise	92
Quadro 2	- Teses selecionadas para Leitura e análise	93
Quadro 3	- Perfil dos Sujeitos da Pesquisa	100
Gráfico 1	- Corresponde a faixa etária	101
Gráfico 2	- Corresponde ao vínculo profissional	102
Gráfico 3	- Corresponde ao tempo de experiência	102
Gráfico 4	- Formação continuada dos participantes da pesquisa	103
Gráfico 5	- Formação continuada- Pós-Graduação	103
Quadro 4	- Aspectos teóricos metodológicos	108
Quadro 5	- Formação continuada e formação profissional	111
Quadro 6	- A formação continuada e a prática do coordenador pedagógico	113
Quadro 7	- Princípios teóricos metodológicos	115
Quadro 8	- Planejamento da formação continuada	116
Quadro 9	- Conteúdos da Formação Continuada da escola	118
Quadro 10	- Formação Continuada atende as escolas	120

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade total de trabalhos encontrados na base de dados da plataforma CAPES (2020)	88
Tabela 2 - Quantidade de trabalhos selecionados que estão de acordo com os descritores CAPES	88
Tabela 3 - Referenciais metodológicos dos estudos pesquisados no portal CAPES	90
Tabela 4 - Quantitativo de teses e dissertações encontradas	91

## LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Afeiçãoamento de Pessoal de Nível Superior
CECF-SP	Conselho Estadual da Condição Feminina – São Paulo
CEDEI	Curso de especialização em Docência na Educação Infantil
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Fedead de Educação
CINTRA	Centro Integrado do Rio Anil
CNDM	Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID-19	<i>Corona Virus Disease 2019</i>
CP	Conselho Pleno
CP	Coordenador Pedagógico
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DNC	Departamento Nacional da Criança
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
MP	Mestrado Profissional
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCCR	Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Profissionais do Magistério
PCCVPM	Plano de Cargos, Carreira e Vencimento do Pessoal do Magistério
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação

PPGEEB	Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSLTQLE	Programa São Luís, Te Quero Lendo e Escrevendo
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SARS-CoV-2	<i>Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2</i>
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
UEPG	Universidade Estadual de Ponta grossa
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFS	Universidade Federal São Francisco
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo
UNISANTOS	Universidade Católica de Santos

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	16
<b>2</b>	<b>HISTÓRIA DA INFÂNCIA NO BRASIL:</b> traçando caminhos para as crianças pequenas	24
<b>2.1</b>	<b>A história da infância e da criança</b>	24
<b>2.2</b>	<b>Políticas públicas para a educação infantil</b>	39
<b>3</b>	<b>A FORMAÇÃO CONTINUADA:</b> uma ação necessária a partir dos coordenadores pedagógicos	46
<b>3.1</b>	<b>O processo de formação continuada de Coordenadores Pedagógicos</b>	51
<b>3.2</b>	<b>A formação continuada na rede municipal de São Luís</b>	54
3.2.1	Programa São Luís te quero lendo e escrevendo	54
3.2.2	Política Educacional “Educar Mais: juntos no direito de aprender”	56
3.2.3	Objetivos da formação continuada	58
3.2.4	Formação continuada do professor suporte pedagógico	59
<b>4</b>	<b>SABERES E FAZERES DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS:</b> a importância na formação continuada	62
<b>4.1</b>	<b>Legislação e definições gerais mínimas</b>	71
<b>4.2</b>	<b>A função da coordenação pedagógica</b>	79
<b>5</b>	<b>TRAÇANDO UM PERCURSO METODOLÓGICO</b>	84
<b>5.1</b>	<b>A pandemia e seus reflexos nas pesquisas</b>	84
<b>5.2</b>	<b>A formação continuada de professores:</b> mapeamento do tipo estado da arte no banco de teses da CAPES (2009 a 2019)	86
<b>5.3</b>	<b>Tipos de pesquisa</b>	96
<b>5.4</b>	<b>Sujeitos da pesquisa</b>	98
<b>5.5</b>	<b>Lócus da pesquisa</b>	100
<b>5.6</b>	<b>Instrumentos de geração de dados</b>	104
<b>5.7</b>	<b>Forma de análise dos dados</b>	105
<b>5.8</b>	<b>Descrição do produto</b>	105
<b>6</b>	<b>A FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO:</b> traçando ações da coordenação pedagógica	107
<b>6.1</b>	<b>Formação continuada</b>	108
<b>6.2</b>	<b>Coordenação Pedagógica</b>	112
<b>6.3</b>	<b>Prática pedagógica</b>	115
<b>6.4</b>	<b>Fazer Pedagógico</b>	120
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	123

<b>REFERÊNCIAS</b>	125
<b>APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA COORDENADORES PEDAGÓGICOS</b>	
140	
<b>APÊNDICE B - PRODUTO: CADERNO DE ORIENTAÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	142
<b>ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO</b>	213
<b>ANEXO B – CARTA DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA DE CAMPO</b>	214

## **1 INTRODUÇÃO**

Para iniciarmos a conversa, com o intuito de esclarecer como cheguei até aqui no mestrado profissional e como surgiu meu interesse por este objeto de estudo, pretendo apresentar neste espaço, as etapas que foram primordiais no meu processo profissional. Pois bem, minha formação acadêmica começou em 1991, quando iniciei o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia por meio de vestibular. Foi um sonho realizado.

O convívio neste espaço serviu para trocas, experiências e aprendizados com docentes e acadêmicos, como afirma Freire (1996), quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender, no sentido de que cremos que quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Dessa forma, pude aprender e ensinar, numa troca mútua de conhecimentos.

O trabalho desempenhado pelos docentes durante a realização de todas as disciplinas na minha graduação foi muito importante para alargar os meus conhecimentos, o meu interesse e admiração pelo curso e o meu querer pela profissão, este novo espaço de convívio na universidade promoveu crescimento e vontade de querer mais, abraçar a profissão da educação e querer fazer minhas mudanças.

A troca de saberes e fazeres na vida profissional e acadêmica impulsionou a escolha do tema de monografia que pudesse corresponder aos meus anseios na profissão de digitador e em minha expectativa na área de educação. Envolvida com área da informática, exercia a minha função profissional no turno matutino e noturno e frequentava o curso de pedagogia no vespertino, o que impulsionou a escolha do meu tema da monografia.

Nesse contexto de constante aprendizagem, tive contato com as disciplinas curriculares do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia que me proporcionaram profundo conhecimento sobre a educação, entre elas de Didática, Filosofia da Educação, História da Educação I e II, Orientação Educacional entre outras.

A docência é uma atividade especializada e, como tal, precisa se afirmar no âmbito daquilo que se conhece como profissão. Portanto, vislumbra-se nova legitimidade na perspectiva profissional do magistério, cuja regulação ética e formação inicial se tornam fundamentais. Uma profissão se constrói no social, no contexto de uma realidade em constantes mudanças ocasionadas pelas ações coletivas.

Ao final do curso, produzi uma monografia e o tema que escolhi foi sobre minha experiência profissional, relacionando com a educação. Assim, o tema da minha monografia: “O computador invade a sala de aula: a formação do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)”, traz à baila a discussão da formação necessária para os professores para o uso do computador como ferramenta educacional.

Desse modo, atuando na rede municipal desde dois mil e dois como especialista em Educação passei a trabalhar na Educação Infantil, no turno matutino. A nova conquista demandava mais estudos para exercer esta prática, como também a organização do fazer pedagógico de toda a escola, acompanhamento e formação continuada aos professores e outras demandas profissionais.

Neste mesmo período, ingressei na Faculdade Santa Fé exercendo o cargo de docente, a experiência como docente serviu para pôr em prática meus conhecimentos e possibilitou maior troca de saberes com docentes de outras áreas, como também serviu para estudar mais e, investindo em minha formação continuada. Ministrei a disciplina História da Educação, uma experiência que me auxiliou para ampliar os conhecimentos do meu crescimento profissional. Neste mesmo período, comecei a trabalhar no Centro Integrado do Rio Anil (CINTRA), espaço de conhecimento e de conquistas de grandes amigos, onde pela primeira vez exercia o meu papel de orientadora educacional.

Em meados de 2016 prossegui minha formação continuada, iniciando uma Pós-Graduação a nível de Especialização em Docência na Educação Infantil,

cursando a Especialização em docência na Educação Infantil (CEDEI). Ao final do curso, produzimos uma monografia que teve como tema: “Formação continuada na Educação Infantil: percepções sobre o trabalho da coordenação pedagógica”. Estudar a temática contribuiu para querer mudar minha prática como coordenadora pedagógica da educação infantil, buscando novas maneira de orientar, compreendendo a relação da formação continuada na prática dos coordenadores.

Como é sabido, o trabalho da coordenação pedagógica carrega as marcas das transformações e das mudanças de paradigmas vividas na educação ao longo do tempo. Considerando-se a diversidade de atividades destes profissionais, cada vez mais assumem independentemente de tempo, espaço e materiais, a responsabilidade pela formação dos professores na escola.

Essa atribuição exigiu do coordenador pedagógico constituir-se primeiro como profissional e depois atuar na tentativa de acompanhar as transformações sociais e educacionais, que se realizam em ritmos frenéticos e desalinhados; ora temos uma sociedade que caminha em passos largos na era tecnológica com grandes avanços, ora um enorme distanciamento entre as classes sociais com rupturas e exclusões, resultando para as escolas a difícil tarefa de ensinar crianças e adolescentes, com vistas à superação dessa dicotomia.

[...] quando se atribui ao pedagogo as tarefas de coordenar e prestar assistência pedagógico-didática ao professor, não se está se supondo que ele deva ter domínio dos conteúdos-métodos de todas as matérias. Sua contribuição vem dos campos do conhecimento implicados no processo educativo-docente, operando uma intersecção entre a teoria pedagógica e os conteúdos-métodos específicos de cada matéria de ensino, entre os conhecimentos pedagógicos e a sala de aula. (LIBÂNEO, 2004, p. 128).

Logo, atribui-se ao pedagogo/coordenador pedagógico tarefas de coordenar e prestar assistência aos professores. Neste estudo destacamos a formação continuada, assistência pedagógica como uma das funções do coordenador pedagógico na Educação Infantil.

Segundo o *Regimento Escolar da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís*, Serviço de Coordenação Pedagógica:

[...] Art. 36. O Serviço de Coordenação Pedagógica é um processo contínuo, sistemático, dinâmico e integrador do currículo escolar, com as funções básicas de planejamento, acompanhamento, coordenação e avaliação das ações educativas, visando à formação continuada do professor e ao desenvolvimento integral do estudante. (SÃO LUÍS, 2019, p. 17).

Sendo assim, pensar em formação é pensar em um processo de aprendizagem para desenvolver-se e desenvolver também os outros que estão ao

seu redor, ou seja, reflete no desenvolvimento social e cultural do ser humano. Na sociedade que fazemos parte, o conhecimento é o que nos move, por isso é um dos principais valores dos cidadãos. E mostra o valor que a sociedade dá a formação cidadã e capacidade de inventar e empreender (GARCIA; HYPÓLITO; VIEIRA, 2005).

O interesse pelo tema está relacionado com a minha experiência profissional na rede municipal de São Luís, exercendo a função de coordenadora pedagógica desde 2002 na área Itaqui Bacanga, participando ativamente das formações continuadas, sendo uma das técnicas formadoras na Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Nestas formações promovidas pela SEMED, tendo como procedimento didático, o incentivo à leitura, a construção de conhecimento e a reflexão sobre a construção do saber e sobre o exercício da prática– o programa São Luis te quero lendo e escrevendo priorizou este tipo de abordagem: do conhecimento didático, nos grupos de formação de coordenadores pedagógicos profissionais, cuja a tarefa principal é formar os professores nas escolas onde assumimos o compromisso de cumpri-la, e de ministrar os conteúdos para os professores durante a formação continuada, na expectativa de atender as reais necessidades dos profissionais.

Compreende-se assim, que a formação deve promover continuamente o desenvolvimento profissional, a partir do aprofundamento de temáticas que conduzam a construção contínua de competências, bem como a capacidade investigativa e reflexiva, tendo em vista que a atividade profissional docente é um campo de produção do conhecimento que envolve aprendizagens que devam estabelecer uma íntima relação entre teoria e prática. É o que Freire (1987, p. 121) na sua obra *Pedagogia do Oprimido* destacava ao citar que “os homens são seres do que fazem, é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É a transformação do mundo”.

Dessa maneira, para que o processo de formação continuada possa favorecer ao desenvolvimento pedagógico, principalmente do corpo docente, é necessário que o coordenador pedagógico articule ações formativas na escola que possibilite a construção de novas aprendizagens, considerando as opiniões dos docentes e a análise dos problemas que enfrentam para desenvolver em sala de aula, práticas inovadoras, a fim de apoiá-los em suas dificuldades.

Por isso, compete ao coordenador proporcionar momentos de formação continuada para que o docente compreenda a importância de desenvolver o trabalho pedagógico de acordo com os conhecimentos teóricos, visto que estão sempre presentes nas ações pedagógicas através de intenções conscientes e inconscientes no processo educacional e contribuem para a revolução e a transformação da realidade.

Nesse sentido, a formação passa a ser desenvolvida no interior da escola de forma coletiva com a participação ativa do corpo docente dedicando-se a discussão, a reflexão, a avaliação das atividades pedagógicas realizadas tanto individualmente quanto em grupos, proporcionando a troca de experiências, e a aquisição de respostas aos problemas atuais do processo de ensino/aprendizagem. Desse modo, desenvolvem-se profissionalmente para que possam contribuir para a modificação da instituição escolar e a realidade da educação.

Este estudo torna-se pertinente na medida em que aborda um tema significativo da Educação Infantil: a formação continuada de educadores pelos coordenadores pedagógicos, consubstanciando sua relevância ao fato que a educação é entendida como um pré-requisito para proporcionar um avanço social e visa melhorar qualidade de vida. Teve sua origem nas discussões e observações na participação da formação continuada na rede municipal de São Luís e se fortaleceu com os meus objetivos, a partir da minha participação no CEDEI, que me incentivou a investir nos estudos relacionados à formação continuada e à formação docente.

São os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação continuada que ajudarão a entender e orientar a prática dos professores de forma satisfatória, aproveitando a experiência anterior e fazendo uma nova prática a partir dos conhecimentos adquiridos. Quando se dá no ambiente escolar, constitui a articulação das ideias e recursos que atendam às necessidades dos educadores e dos educandos e deve ter como objetivo central a reflexão sobre a prática, tendo em vista uma reconstrução da autonomia intelectual não só para si, mas para toda equipe escolar.

Em relação à Formação Continuada da Rede Municipal de São Luís, iniciou-se em 2002, com o “Programa São Luís, te quero lendo e escrevendo: documento apresentado aos/as coordenadoras/as pedagógicas e gestores/as em outubro de 2002, sendo lançado oficialmente em fevereiro de 2003, o interesse em pesquisar a formação continuada também foi fruto da leitura deste programa.

Essa dissertação emerge como uma forma de contribuir com os referenciais teóricos afins a essa temática, intensificando as informações já existentes sobre o assunto, de forma que auxilie e subsidie os profissionais da área, bem como outros pesquisadores e ainda, mediante um estudo, se propõe investigar a atuação do coordenador pedagógico na ação de formação continuada, respondendo ao seguinte problema de pesquisa: “Como os coordenadores pedagógicos da educação infantil experienciam na formação continuada de educadores os seus saberes e fazeres a partir dos espaços formativos promovidos pela SEMED?”.

Na direção desse pensamento, orientamos o percurso do nosso, dia a dia a obtermos possíveis respostas à indagação pertinente ao objeto de nossa pesquisa, a partir das questões norteadoras:

Para alcançarmos esses objetivos formulamos os seguintes questionamentos:

- a) qual o entendimento de formação continuada da SEMED para a formação dos coordenadores pedagógicos?
- b) quais as concepções, saberes e fazeres são necessários na formação continuada e estão presentes nas formações no trabalho dos coordenadores pedagógicos da Educação Infantil?
- c) de que forma é desenvolvido pelos coordenadores pedagógicos a formação continuada de coordenadores para que atuem na formação continuada de coordenadores na formação com os Educadores da Educação Infantil?
- d) como elaborar um caderno de orientação pedagógica de formação continuada a fim de que possa contribuir com o trabalho dos coordenadores pedagógicos da Educação Infantil?

Por conseguinte, traçamos como objetivo geral, analisar como os coordenadores pedagógicos da Educação Infantil experienciam na formação continuada de educadores, a partir dos espaços formativos promovidos pela SEMED, com vista a construção de um caderno de orientação pedagógica de formação continuada. Para o alcance do objetivo geral mencionado, delineamos os objetivos específicos que seguem:

- a) Verificar nos documentos de formação continuada da rede municipal as orientações dos saberes e fazeres necessários para a formação continuada da Educação Infantil;
- b) Identificar as concepções teórico-metodológicas na formação continuada dos coordenadores pedagógicos da Educação Infantil;
- c) Verificar como os coordenadores pedagógicos percebem a formação continuada oferecida pela rede municipal e construir em conjunto com os coordenadores um Caderno de Orientação De formação continuada pedagógica a fim de contribuir com o trabalho deles.

A pesquisa se fundamentou em três campos teóricos: um deles orientou a análise dos saberes docentes e formação de professores: Alarcão (2005), Nóvoa (2000, 2001), Pimenta (1996, 1999, 2002), Santos (2018), Schön (2000) e Tardif (2012, 2014), dentre outros, evidenciando o protagonismo docente nesses saberes; e o outro campo se definiu a docência e aos processos formativos de educadores da Educação Infantil (EI) a partir de estudos históricos da educação EI desenvolvidos por Ariès (2011), Kramer *et al.* (2019), Kuhlmann Júnior (2015), Oliveira (2005), bem como os documentos legais da Educação Infantil, dentre eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei de nº 9.394/96) e as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCNEI), dentre outros.

Realizou-se uma pesquisa estado da arte sobre a formação continuada dos coordenadores pedagógicos na educação infantil, onde foi feita uma pesquisa na Plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES) de dissertação e teses no período de 2009 a 2019, com os seguintes descritores: formação continuada, coordenação pedagógica, educação infantil. Foram encontrados na busca 1.213.851 trabalhos, feita a filtragem dos anos encontramos 35 trabalhos. Após a filtragem selecionamos 10 dissertações e 02 teses, o critério para a escolha, foi as produções que atendem ao objetivo do estudo, e que estão alinhadas com a temática discutida nesta pesquisa, a fim de mostrar a relevância desta investigação no cenário da produção acadêmica atual, visando a melhoria da qualidade nas pesquisas sobre a formação continuada na educação infantil.

A escolha pela Educação Infantil foi motivada não apenas por nossa experiência, mas pelo que nos diz a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 12.796 que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que

estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, em seu art. 29, no qual se destaca como sendo objetivo da Educação Infantil:

[...] Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 2013a, p.14).

As Diretrizes Curriculares Nacionais que, em seu parágrafo único, art. 22 estabelece “também cuidar e educar [...]” (BRASIL, 2013b, p. 70).

§ 2º Para as crianças, independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, de religião, entre outras, as relações sociais e intersubjetivas no espaço escolar requerem a atenção intensiva dos profissionais da educação, durante o tempo de desenvolvimento das atividades que lhes são peculiares, pois este é o momento em que a curiosidade deve ser estimulada, a partir da brincadeira orientada pelos profissionais da educação, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança geração com outras crianças. (BRASIL, 2013b, p. 70).

Esta dissertação está estruturada em seis sessões. Nesta seção introdutória, descrevem-se as memórias da autora, assim como é apresentada a configuração teórica e metodológica da pesquisa: o tema da pesquisa, a origem do interesse da investigação, os objetivos e os questionamentos para os quais buscamos respostas.

Na segunda seção, tratamos “História da infância no Brasil: traçando caminhos para as crianças pequenas”, na qual faz-se um recorte da história da infância no Brasil, o sentimento da infância e da educação. Apresentamos as políticas públicas da infância no Brasil e as políticas públicas implementadas pela Rede Municipal de educação do município de São Luís/MA.

Na terceira seção, denominada de Formação Continuada: uma ação necessária a partir dos coordenadores pedagógicos, objetiva-se apresentar o processo de formação continuada de coordenadores pedagógicos na rede municipal de São Luís e relação direta com as categorias da investigação, que são: formação continuada e acompanhamento dos professores na escola e apresentar o estudo de arte que foi realizado no banco de dados da CAPES.

Na quarta seção, intitulada Saberes e fazeres dos Coordenadores Pedagógicos, trata-se dos caminhos percorridos do supervisor a coordenação pedagógica, trajetória histórica desta/deste profissional da educação, apresentamos um pouco das legislações e definimos a função do coordenador pedagógico.

Na quinta seção, “Caminhos Metodológicos: buscando a formação continuada”, expomos a trajetória metodológica da pesquisa. Inicialmente, trazendo os seguintes aspectos: a pandemia e seus reflexos na pesquisa, a abordagem, o tipo de pesquisa, sujeitos participantes, os instrumentos de coleta de dados, a forma de análise e sua interpretação, bem como as etapas da pesquisa e, por fim, a apresentação do produto dessa pesquisa, que é um cadernos de orientação de formação contínua, onde demonstra os caminhos para a sua elaboração com o diagnóstico e discussão sobre os saberes formativos por parte dos sujeitos.

Na sexta seção, apresentamos a análise dos dados da pesquisa, as considerações finais fazendo uma abordagem geral da pesquisa e apontando algumas diretrizes a serem seguidas. Os resultados encontrados na pesquisa nos mostram a importância da formação continuada para a construção de uma boa prática. Esperamos que a pesquisa possa servir de base para outras investigações.

## **2 HISTÓRIA DA INFÂNCIA NO BRASIL:** traçando caminhos para as crianças pequenas<sup>1</sup>

Esta sessão nos convida a percorrer um pouco a infância na historicidade. Compreender a história da infância e da criança, como aconteceu no decorrer dos anos na Europa e no Brasil, e quais foram os fatores que influenciaram na formação de conceitos e definições para educação infantil nos dias atuais.

### **2.1 A história da infância e da criança**

No início do século XVII a função das instituições de ensino era de caráter filantrópico e teve como pioneiros a Europa e os Estados Unidos. A educação dos pequenos ficava a cargo da iniciativa privada, grupos religiosos ou voluntários.

A Educação Infantil tornou-se um fator importante a partir do século XVI, quando o modelo de vida da sociedade teve seu contexto social alterado, tal alteração se dá a princípio pela forma que se desenvolve os laços familiares, no período medieval, esta se dá a partir das relações com a terra, e no período moderno com a mudança da mentalidade e a forma da família se relacionar mantendo laços mais estreito surge uma certa afetividade que trará um sentimento de compaixão pelo ser infantil. Tais alterações são percebidas na Educação Infantil e estão ligadas a fatores políticos, econômicos e sociais, pois nos séculos XV e XVI novos modelos educacionais foram criados para contrapor aos desafios constituídos pela sociedade da época. Sendo que a educação era organizada conforme a pobreza, pois, não era vista como um direito da criança e de seus familiares, mas como uma caridade para qual não se destinava grandes investimentos.

Seguindo os registos de Ariès<sup>2</sup> (1981), a educação das crianças era responsabilidade da família; era lá no ambiente familiar que a criança convivia com os adultos e outras crianças, participando de tudo o que acontecia e assim, aprendia as tradições que eram transmitidas de geração para geração, bem como as normas e regras da sua cultura.

---

<sup>1</sup> Definição dada pela Base Nacional Comum Curricular a crianças com faixa etária de 04 a 05 anos e 11 meses. Cf. Brasil (2017a).

<sup>2</sup> Philippe Ariès, historiador francês foi um dos pioneiros na utilização da fonte iconográfica para analisar as representações que a sociedade medieval fez de si. O seu trabalho ajuda muitos pesquisadores, sobretudo das ciências humanas, nas teorizações sobre a infância (COSTA; MAHL, 2020).

A partir das inúmeras alterações que se estabeleceram no século XVII, a criança adquire um papel central, tanto nas preocupações das famílias quanto da sociedade. Essa situação é fundamentada com a colocação de Kuhlmann Júnior (2010) que afirma que a história das instituições de educação infantil, está intrinsecamente ligada à história e ao comportamento da sociedade, bem como do trabalho da família, da infância com suas políticas assistenciais e a trajetória das outras instituições escolares.

John Dewey um americano nascido em 1859, desde sua infância “conviveu com a liberdade e a igualdade como se fossem o ar que respirava, o alimento que o sustentava e o brinquedo que jogava” (CHAVES, 1999, p. 96). Dewey levou esses valores para a vida adulta, tanto como cidadão quanto estudante ou professor, o que possibilitou, que incluísse esses valores à sua teoria educacional.

Dewey não aceitava a desigualdade social e defendia a escola para todos. Segundo Pinazza (2007, p. 81) revela que:

A educação, para Dewey, é um processo de vida, e não uma preparação para a vida futura. A escola, como instituição social, deve representar a vida presente, uma vida tão real e vital para a criança como aquela que vive em casa, na vizinhança ou no parque, em outras palavras, uma forma embrionária da vida em sociedade. Além disso, identifica a democracia e a liberdade como processo individual de pensar inteligentemente, que só pode ser efetivado mediante uma educação que valorize o indivíduo e suas experiências pessoais.

Partindo dessa concepção, Dewey considera que a educação está diretamente ligada à vida em sociedade e tem que ser um processo vivenciado democraticamente. Aproveitando-se de um determinado momento histórico em que a infância significava um problema social, solucioná-lo apresentava-se como uma oportunidade fundamental para elevar o país ao seu ideal de Nação (UJIE; PIETROBON, 2021).

Por outro lado, as crianças da elite tinham o “Jardim da Infância” que continha uma proposta de educação racional que se adequava ao progresso científico.

Dessa forma se caracterizou o interesse pré-escolar na esfera privada, na classe popular, embora fosse muito necessária não aconteceu nesse período. Foi somente no início do século XX, que começaram a ser implantadas as instituições pré- escolares no Brasil, que segundo Kuhlmann Júnior (2000, p. 477) eram assistencialistas:

Da mesma forma que as creches, é a partir da mudança de regime que os jardins-de-infância e as escolas maternas começam a aparecer em vários municípios do país, em instituições vinculadas aos organismos educacionais, ou então de assistência social ou de saúde, destinadas ao atendimento de crianças pobres.

Com a LDB 4024 de 1961 foi possível estabelecer a educação maternal ou jardins de infância para atender as crianças até 7 anos. Em 1967, o “Departamento Nacional da Criança (DNCs)” do “Ministério da Saúde” responsável pelas creches, estabelecem o “Plano de Assistência Pré-escolar”, que indicava as igrejas, de diversas denominações para implantarem os Centros de Recreação, como uma proposta de surge no atendimento das crianças de 2 a 6 anos, principalmente em bairros periféricos (KUHLMANN JÚNIOR, 2000).

Desses passos anteriores concluiu-se que o Estado, como instância responsável pela convivência digna e justa entre os indivíduos, têm como dever e responsabilidade garantir o acesso de todos à educação. Esta responsabilização do Estado enfrenta hoje forte oposição por parte dos estrategistas neoliberais, defensores dos direitos privados e da livre concorrência como melhor forma de organização social. Condenando o Estado por considerá-lo oneroso e ineficiente e interessados num novo segmento de mercado e lucro, defendem a privatização da educação e sua submissão às leis do mercado. Restringindo o acesso à educação àqueles que podem pagar por ela, transformam-na em mero produto. Esta estratégia, além de opor-se, em princípio, ao conceito de educação como direito de todos, consagra a desigualdade social e impede a realização dos seres humanos como sujeitos e cidadãos. Frente aos nefastos efeitos desta política implantada ao longo das três últimas décadas, e considerando também a inarredável necessidade do acesso à educação de qualidade como condição de realização humana e de justiça social, defende-se a responsabilização do Estado pelo direito de todos à educação de qualidade.

A escola é o local onde a criança inicia seu processo de socialização e passa a adquirir conhecimentos sobre diversas áreas, cultural e comportamental, que ao longo da vida vão se consolidando em uma série de habilidades e valores. O que encontra fundamentação em Comenius (2002, p. 103), ao refletir sobre o papel da escola na formação do homem: “[...] Numa palavra, onde todos aprendam totalmente tudo”.

No Brasil, as mudanças mais significativas na área de educação ocorreram entre o final do século passado e o início desse século, as quais incidiram de forma mais específica em relação à educação para todos.

Abordar a área da “Educação Infantil”, no Brasil, requer que se traga para a abordagem uma ampla reflexão, que passa por análise dos métodos tradicionais até aos mais modernos, a influência da tecnologia, a formação de docentes, a educação para todos.

Uma grande contribuição aos pesquisadores e teóricos do tema foi pensar a “Educação Básica” como uma etapa do ensino onde os processos históricos que a antecedeu e que se denomina “Educação Infantil”, pensada a partir da LDB, de 1996, que colabora para se delinear um caminho mais adequado com a criança do mundo contemporâneo, futuro cidadão de um mundo com todas as transformações sociais que ocorrerão.

Kuhlmann Júnior (2010, p. 60) reflete que é preciso se apoiar tanto na ciência quanto na tecnologia, levando em consideração as mudanças socioeconômicas e culturais que elas proporcionaram a partir do final do século XIX, em princípio na Europa, as quais apresentam e representam um ideal de sociedade civilizada: “[...] o desenvolvimento científico e tecnológico consolidou as tendências de mitificação da ciência e de valorização da infância que vinham sendo desenvolvidas no período anterior”.

Kuhlmann Júnior (2010) entende que até então havia uma maior preocupação em transmitir o conteúdo como verdade máxima e absoluta para oferecer uma educação que, sem desmerecer o intelectual, aproxime o aluno de uma educação moral ensinando para o coletivo, porém considerando suas necessidades individuais. Com base nesse desenvolvimento citado pelo mesmo autor, as instituições de ensino infantil passaram a valorizar a escola primária, o jardim de infância e a creche. Somente na segunda metade do século XIX, a partir do período republicano, com o impulso da indústria, é que as instituições educacionais passam a incluir em seus quadros a “Creche” e o “Jardim da Infância” ao lado da escola primária, do ensino profissional, da educação especial e de outras modalidades (KUHLMANN JUNIOR, 2010).

Os Estados de São Paulo, Rio de Janeiro e o Distrito Federal foram os pioneiros na implantação: “As poucas empresas que se propunham a atender os

filhos de suas trabalhadoras o faziam desde o berçário, ocupando-se também da instalação de creches” (KUHLMANN JUNIOR, 2000, p. 8).

Os primeiros jardins de infância no Brasil surgiram na década de 1860, no Paraná. Em São Paulo só chega na década de 1890 na “Escola Normal Caetano de Campos”. A partir da República surgem mais instituições, em 1921 eram 15 creches e, em 1924 já eram 47, em capitais e cidades do Brasil. Dessa forma foi incorporado o atendimento de crianças de 4 a 6 anos em jardins de infância ou escolas maternas (KUHLMANN JUNIOR, 2000; LÖSSNITZ, 2006).

As escolas primárias para crianças pequenas tiveram um impulso a partir da década de quarenta. Embora fossem classes organizadas, eram desprovidas de recursos (KUHLMANN JUNIOR, 2000; REDIN, 1998). Somente nas décadas de sessenta e setenta é que se buscou uma reorientação da política educacional no país.

A moderna pedagogia que se instalara nos países de primeiro mundo no final do século XIX e início do século XX, chamou a atenção no Brasil de médicos intelectuais e religiosos sobre a infância brasileira no sentido de modernizar o país.

É no período moderno que surge a preocupação com a criança tanto no sentido do sentimento de infância, quanto com a preocupação com a educação de modo geral, a chamada “moral e pedagógica”, incluindo o comportamento social.

Nesse sentido, Ariès (78)<sup>3</sup> complementa fundamentando que nem todas as crianças tiveram suas particularidades reconhecidas e praticadas devido aos fatores sociais, econômicos e culturais. Só entre o final do século XVI e início do século XVII, é que ocorre um significativo crescimento quanto ao desenvolvimento do sentimento em relação à infância.

Ariès (1978) traça um perfil da criança em torno do século XII, demonstrando o tratamento diferenciado dado na antiguidade às mulheres e crianças, que já eram consideradas como seres inferiores no meio social. Sendo que nesse período, as crianças já tinham sua infância reduzida mostrando uma possível inviabilidade de espaço para elas nessa época (Figura 1).

---

<sup>3</sup> Nas palavras de Philippe Ariès: a criança nem sempre foi vista com características próprias, ou seja, como um ser em desenvolvimento, com suas características próprias, pois no passado, isso foi inexistente, a criança era vista como um adulto em miniatura (ARIÈS, 1978).

Figura 1 - Crianças vestidas como adultos em miniaturas.



Fonte: Champaign (1649)

Nos traços apresentados por Ariès (1978), evidencia-se a fragilidade das crianças pela falta do sentimento de infância no seio familiar, sendo concedida a elas apenas uma atenção enquanto não se apropriaram da sua independência física e pudessem ser inseridas no mundo adulto.

O reconhecimento oficial pelo Estado do direito da criança à “Educação Infantil” percorreu um longo caminho até ser mencionada na Lei máxima do país, a “Constituição Brasileira de 1988”, conforme prevê o art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases, da educação infantil “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, não paginado).

Em registro de Kuhlmann Junior (2010) consta que a primeira creche no Brasil foi mencionada em um artigo do jornal “*A Mãe de Família*” em (1879) do Rio de Janeiro, cujo título era “*A Creche*” (asilo para a primeira infância), publicação que tinha como público as senhoras fluminenses. Contudo a situação no Brasil era bem diferente da Europa, lá a creche foi instituída para solucionar o trabalho feminino na indústria pós “Lei do Ventre Livre”.

Foi significativa a presença da mulher nas “Creches” e nos “Jardins de Infância”, tanto das de família, como das religiosas, ocorrendo uma proposta de educação infantil que buscava na imagem feminina a função de educadora, Micarello (2011, p. 215) nos define bem essa questão:

A ênfase no papel da família – em especial no papel da mãe, por seus dotes femininos que a habilitaram, naturalmente, às tarefas de cuidado – para uma educação da criança pequena que fosse capaz de cultivar aquilo que o ser humano teria de melhor, com vistas a formar o indivíduo capaz de se adaptar de modo produtivo e construtivo à sociedade e de exercer o papel de trabalhar para que essa sociedade funcionasse de forma harmônica.

Na concepção da Micarello (2011, p. 215), esse processo repercutiu no modo como a docência foi constituindo-se em uma profissão no Brasil para as mulheres que sofriam diversas restrições de trabalho no final do século XIX e início do século XX: “[...] as mulheres encontraram no magistério uma alternativa possível para o ingresso no espaço público e a conquista de alguma independência”, tanto no que tange à docência de modo geral, como em especial para as crianças pequenas.

A pedagogia de Rousseau de certa forma também comungava dessa visão, posto que buscava uma educação natural até os 15 anos, o que considerava uma primeira infância (SOËTARD, 2010). Sobre a primeira educação, ele expressa:

[...] é mais importante e cabe incontestavelmente às mulheres. Se o autor da natureza houvesse desejado que ela coubesse aos homens, ter-lhes-ia dado leite para alimentar as crianças. Assim, falai sempre dê preferência às mulheres em vossos tratados sobre a educação, pois, além de estarem em condições de tratá-la mais de perto do que os homens e de influenciarem sempre mais, o êxito também lhes interessa muito mais, já que a maior parte das viúvas se acha como que à mercê dos filhos e eles então lhe fazem sentir vivamente, no bem e no mal, o efeito da maneira como foram criados. (SOËTARD, 2010, p. 7-8).

Na concepção de Rousseau havia a necessidade de se garantir à criança o seu espaço na infância, respeitando-a, em seus desejos e necessidades. De acordo com sua idade e entendimento, sem antecipar-lhes uma vida adulta com responsabilidades fora de seu alcance: “elas raciocinam muito bem, mas a respeito daquilo que elas conhecem e que faz parte dos seus interesses. O grande erro está em levá-las a pensar sobre aquilo que não compreendem” (SOËTARD, 2010, p.99).

Sendo Rousseau, um estudioso das características tanto físicas como psicológicas relativas ao desenvolvimento humano, mais especificamente, o desenvolvimento infantil, deve-se planejar a educação de seu pupilo com riqueza de detalhes. Valorizar a espontaneidade e pureza da criança, paralelamente vai organizar as situações de aprendizagem de conteúdos e valores.

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. (A infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhes são próprias; nada é menos sensato do que querer substituir essas maneiras pelas nossas, e para mim seria a mesma coisa exigir que uma criança tivesse cinco pés de altura e que tivesse juízo aos dez anos. (ROUSSEAU, 1995, p. 83).

Em meio aos avanços a partir do crescimento social, Ariès (1978) discorre quanto à necessidade das famílias da época em fazer parte do novo modelo de civilidade, apropriando-se de regras de etiqueta para esse novo convívio.

A escolha da foto registrada na Figura 2 é uma proposta de representar iconograficamente a questão da adulteração infantil.

Figura 2 - Crianças trabalhando com adultos



Fonte: Hörner (2010).

No século XVIII, Johann Heinrich Pestalozzi apresentou seus estudos que o levaram a ser considerado o pai dos mais pobres. Suas ideias iam na mesma direção das de Rousseau, nas quais a aprendizagem é um processo natural da educação e sobre isso, Oliveira (2002, p. 65-66) esclarece que, para Pestalozzi:

[...] a força vital da educação estaria na bondade e no amor, tal como na família, e sustentava que a educação deveria cuidar do desenvolvimento afetivo das crianças desde o nascimento. Educar deveria ocorrer em um ambiente mais natural possível, num clima de disciplina estrita, mas amorosa, e pôr em ação o que a criança já possui dentro de si, contribuindo para o desenvolvimento do caráter infantil.

Pestalozzi pregava uma formação com base no que chamava de “Pedagogia do Amor”. Ele defendia a educação como um direito de todos, portanto,

deveria ser gratuita; afirmava que: “a educação verdadeira e natural conduz à perfeição, à plenitude das capacidades humanas” (PESTALOZZI, 1998, p.13).

A Educação Escolar da Infância só ganha fôlego e desperta a atenção da sociedade brasileira a partir dos anos vinte e trinta. O Brasil vivia uma modernização, além de apresentar um crescimento na demanda da mão de obra feminina no mercado de trabalho.

Com este espírito de modernização inspirado na Europa, o Brasil começa a se preocupar com o atendimento à criança no sentido de igualdade (FARIAS, 2005). As diferenças se faziam notar até pelas denominações atribuídas aos filhos dos escravos que eram conhecidos como “crias e moleques”, a partir dos cinco anos aprendiam um ofício e iam para o trabalho”.

As crianças brancas da casa grande, nomeadas de meninos, filhos de família, quase sempre eram cuidadas por amas, recebiam instrução jesuítica a partir dos seis anos, aprendiam as primeiras letras com professores particulares, usavam trajes adultos e sua educação se apoiava nos castigos corporais. (GUIMARÃES, 2017, p. 87).

Essas características demonstram as diferenças socioeconômicas e o atendimento dado às suas crianças. Foi nesse período que foi criada a “primeira Santa Casa de Misericórdia, em Salvador, no ano de 1726” (Rio de Janeiro, 1738; Recife, 1789; São Paulo, 1825). Essas casas constituíam-se em instituições católicas de cunho filantrópico onde se deixavam as crianças abandonadas, na sua maioria filhos de escravas. Havia um dispositivo denominado “roda”, que se tornou conhecido como “*Roda dos Expostos*” (PRIORE, 1991).

De acordo com Marcílio (1999, p. 72), a “Roda dos Expostos” teve um papel fundamental no atendimento às crianças abandonadas na época:

A roda foi instituída para garantir o anonimato do expositor evitando-se na ausência daquela instituição e na crença de todas as épocas, o mal maior, que seria o aborto e o infanticídio. Além disso, a roda poderia servir para defender a honra das famílias cujas filhas teriam engravidado fora do casamento. Alguns autores atuais estão convencidos de que a roda serviu também de subterfúgio para se regular o tamanho das famílias, dado que na época não havia métodos eficazes de controle da natalidade.

Contudo, muitas crianças morriam na “roda” devido à má condição de higiene e saneamento na Santa Casa. Os sobreviventes eram entregues às chamadas “criadeiras externas”. Segundo Farias (2005), as Câmaras Municipais do Brasil designavam uma verba ao acolhimento das crianças abandonadas, destinada ao pagamento de amas de leite e criadoras para que mulheres ou famílias as criassem até os nove anos, com exceção das indígenas que eram encaminhadas ao

projeto de catequização dos povos indígenas. Dessa forma, nessa época a criança só contava com atendimento de caridade promovido pelos religiosos católicos e de grupos de leigos filantrópicos (KUHLMANN JÚNIOR, 1998; PRIORE, 2004).

Conforme afirmam Paschoal e Machado (2009), com a chegada dos imigrantes europeus no Brasil, os movimentos operários fortaleceram-se, passando a se organizar nos centros urbanos industriais com a finalidade de pleitear melhores condições de trabalho, dentre elas reivindicavam a criação de instituições de educação para seus filhos. Em um jogo de sequências e consequências lógicas, com o crescimento da mulher no mercado de trabalho, cresce a necessidade e demanda por instituições de educação infantil do país. Por essa razão, considerava-se que:

O atendimento à criança para além do que ocorria no âmbito privado de cada família possibilitaria a superação das precárias condições sociais às quais ela estava sujeita, levando à defesa de uma educação vista como compensatória desses problemas. (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 84).

Dewey amplia o papel do professor, tornando-o responsável por participar e contribuir com o desenvolvimento da criança em direção às suas conquistas, para tanto, é necessário observar os alunos (PINAZZA, 2007).

Na consideração de Dewey (2011), o professor precisaria agir como líder das atividades do grupo em que atua, direcionando o processo de interatividade de todos. Portanto, a educação tem que levar em conta, a comunidade e o meio ambiente, não pode ser restrita ao aluno, pelo aluno. Uma de suas maiores contribuições foi a criação do “método de projetos”, também denominado “ocupações construtivas ou ativas”, cujo propósito consistia no incentivo do trabalho em equipe para solucionar os problemas do cotidiano, através da experimentação, criatividade, investigação e cooperação. A sua linha era subsidiar o trabalho científico com as experiências desenvolvidas e compartilhadas pelas crianças Pinazza (2007,p. 86) afirma:

O trabalho de projetos concretiza-se na prática educativa quando se consideram como pontos de partida os interesses e as experiências infantis e se propicia a ampliação dessas experiências para outras cada vez mais complexas e elaboradas. Isso se faz mediante um processo de investigação protagonizado pela criança, sob o olhar atento do adulto, que, tendo intenções claras em seu trabalho educativo, oferece suporte, organiza situações e registra as experiências em desenvolvimento.

Outra expoente para o desenvolvimento da Educação Infantil foi Montessori<sup>4</sup> que se notabilizou por seu trabalho junto às crianças deficientes, sua Pedagogia constata que as “crianças normais” e as “crianças deficientes” são igualmente atingidas, caso não se respeite seus ritmos e tempos distintos para concretizar o seu desenvolvimento. Em sua concepção a criança aprende por si, precisando apenas de um ambiente que lhe permita viver e aprender (RÖHRS, 2010). Na mesma linha de raciocínio, Cesário (2007, p. 23) complementa essa concepção de Montessori afirmando:

A criança, num ambiente apropriado, com materiais interessantes que favoreçam o crescimento e a formação de sua personalidade, possibilitando através disto, liberdade, atividade, espontaneidade, individualidade, terá condições para a autoeducação.

Um dos destaques de Montessori era a importância dada para identificar as reais necessidades da infância; ela considerava que as tarefas mais comuns deveriam ser entendidas e utilizadas como veículos de aprendizagem. Montessori (1965, p. 2) destaca:

Para ser eficaz, uma atividade pedagógica deve consistir em ajudar as crianças a avançar no caminho da independência; assim compreendida, esta ação consiste em iniciá-las nas primeiras formas de atividade, ensinando-as serem autossuficientes e a não incomodar os outros.

Essas colocações trouxeram uma grande contribuição na época para um novo pensar ou repensar a criança. Essa postura mudou após reflexões sobre as propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada no fim de 2017, a BNCC amplia o alcance das propostas já presentes nas DCNEI, de 2009, e que foram aprofundadas nesse novo documento para o currículo.

Esta trajetória e o conjunto de concepções dos diversos teóricos aqui expostos nos demonstram a necessidade de a educação infantil aproximar-se cada vez mais da nova concepção de infância que a contemporaneidade transformou, ou seja, totalmente diferente da visão tradicional. Se por séculos a criança era vista como um ser sem importância, quase invisível, hoje ela é considerada em todas as suas especificidades, com identidade pessoal e histórica. Portanto, é preciso cada vez mais ouvir a criança, entendê-la e respeitá-la como ela é, sem transformá-la em

---

<sup>4</sup> Maria Montessori: nascida na Itália em 1870 e falecida em 1952. Médica, interessou-se inicialmente pela educação de crianças com necessidades especiais e deficientes mentais, quando fez observações importantes a respeito da psicologia infantil. Conciliando espírito científico e misticismo, pois era católica fervorosa, escreveu extensa obra que difundiu seu método no mundo inteiro. Outra questão de suma importância no método Montessoriano é a adequação dos móveis ao tamanho das crianças, o material didático é muito vasto (MONTESSORI, 2006).

adultos, dentro de sua compreensão, como bem dizia Rousseau (2004). Hoje o amplo e fácil acesso à informação contribui para que a criança se torne um adulto precoce.

Comenius<sup>5</sup> (1966) tinha uma visão positiva do desenvolvimento infantil, valorizava a atuação do professor quanto a sua capacidade de despertar o talento, muitas vezes embutido dentro de si. Faz uma analogia com um jardim, comparando a criança a uma semente que precisa ser acompanhada de forma ativa, que permita um crescimento saudável:

Eis que nós, adultos, que julgamos que só nós somos homens e vós sois macaquinhos, só nós sábios e vós doidinhos, só nós faladores inteligentes e vós ainda não aptos para falar, eis que, enfim, somos obrigados a vir à vossa escola! Vós fostes-nos dados como mestres, e a vossas obras são dadas à nossa como espelho e exemplo. (COMENIUS, 2002, p. 95).

Com a obra de Ariès (1978), foi possível entender que os atuais problemas sociais que afetam as crianças pobres são os mesmos do século XII, o que difere é a interpretação que se faz deles em cada época, que provocam mudanças que repercutem mais nas interpretações que se faz dos fatos do que neles em si.

O primeiro sentimento de infância, segundo Ariès (2011), foi caracterizado pela "paparicação<sup>6</sup>", que surgiu no meio familiar, onde as crianças pequenas eram vistas como engraçadinhas, tornando-se mera distração para os adultos. O segundo, contrapondo ao primeiro, apareceu de uma fonte exterior à família: dos homens responsáveis pela lei ou dos eclesiásticos e moralistas, que se preocupavam com a disciplina, a saúde física, a higiene e os costumes da época.

Ariès (2011) destaca que, devido às condições precárias em que muitas famílias se encontravam, ocorria muito abandono, bem como a prática de infanticídio logo após o nascimento da criança. Com a morte de uma criança, essa logo era substituída por outra, "não se considerava que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança". Na sociedade medieval, o sentimento de infância não respeitava a particularidade que dissociava a criança do adulto, assim, quando a criança tinha condições de viver sem a dependência da mãe ou de sua ama, ela passava a fazer parte do mundo dos adultos.

---

<sup>5</sup> Jan Amos Komensky (em português João Amós Comênio) entrou para a história tendo revolucionado a pedagogia, especialmente no âmbito do ensino da linguagem. O pensador chegou a ser conhecido como o pai da educação moderna. O intelectual nasceu no dia 28 de março de 1592 em Nivnice, Morávia (atual República Tcheca) (COMENIUS, 1966).

<sup>6</sup> *Paparicação* vem do verbo paparicar. O mesmo que: provarão, lambiscarão (PAPARICARÃO, 2018).

De acordo com os escritos de Ariès (2011, p. 189), as mudanças ocorridas acerca do sentimento de infância são percebidas a cada século. A cada tempo, o olhar para a infância toma novas direções e a sociedade, aos poucos, vai se constituindo de maneira em que esse olhar começa a ser sensibilizado e a infância valorizada. Para este autor, a infância só foi vista em sua particularidade no final do século XVII, quando surge a preocupação com o conhecimento da psicologia infantil e com o método utilizado na educação da criança. “Ela não era ainda o pivô de todo o sistema, mas tornara-se uma personagem muito mais consistente”. A criança, nessa época, tornou-se um elemento importante da vida cotidiana e os adultos passaram a se preocupar com sua educação e o futuro.

A infância existia, pois havia crianças presentes naquele momento da história. No entanto, faltava por parte dos adultos a compreensão sobre as especificidades da criança nessa faixa etária. Isto exige atenção, consciência e cautela, além de cuidados exclusivos, relacionados com as particularidades dessa idade, cuja compreensão é fundamental.

As contribuições de Ariès foram importantes nas últimas décadas no meio acadêmico para impulsionar historicamente discussões acerca do sentido de infância. No entanto, Stearns (2006) apresenta uma miragem heterogênea sobre a garotice, a qual contrapõe o espírito de alguns historiadores que falaram sobre a infância, tecendo críticas aos resultados dos estudos publicados por Ariès.

Para Stearns (2006), o prisma do ponto de olhar da história geral pode ser mais bondoso do que o tipo de argumento que Ariès desencadeou. Tanto que, historiadores, ao examinarem diferentes tipos de verdades nos estudos de Ariès, descartaram algumas informações por serem muito limitadas. Um modelo disso é que alguns estudiosos descobriram leis que estipulam a necessidade de abrigo às crianças no começo da idade média, evidenciando a infância como uma fase característica e importante da biografia. Conforme Stearns, na fase média, os pais ficavam felizes com o aparecimento dos filhos, o que é garantido quando foram examinados os diários pessoais como cartas e noticiários, deixando evidente que o amor paternal era normal, esperado e característico.

[...] ter amor pelas crianças não é uma invenção moderna; existe na maioria dos lugares e épocas, e de certa forma é natural. De fato, em mães que amamentam, um hormônio liberado promove uma forte ligação emocional. Não devemos exagerar as mudanças e contrastes, pois alguns aspectos da infância podem ser aplicados quase que em todos os lugares. Só que o amor dos pais pode conduzir a tratamentos bem diferenciados, e mesmo a

envolvimentos emocionais bem diferentes, portanto não devemos pressupor muita constância também. (STEARNS, 2006, p. 16-17).

Para Stearns (2006), a empatia histórica é exigida não só para compreender corretamente o passado, mas para que se possa evitar auto agradecimento sem trajetória com relação ao presente. É relevante reconhecer que as causas relacionadas ao despertar não deram certo. Mas, os interesses são reais como os contratempos também, pois igualmente nos dias de hoje, há muita preocupação com o cumprimento da criança e da infância.

Corroborando com Stearns (2006), Kuhlmann Júnior (2011) reforça que a composição da infância de Ariès parte de um entendimento linear e antecessor que imagina um percebido unidirecional para o reconhecimento do sentimento da primeira infância, retratando o seu comparecimento somente nas categorias preponderantes, mantendo o preconceito em convívio com as camadas sociais populares, dispensando o seu comparecimento no interior das conexões sociais.

Kuhlmann Júnior (2011) assegura que o impulso de infância não complicada é inexistente em momentos longínquos ou na era dimidia, no entanto, pesquisas proporcionaram a entrada de inúmeras imagens de crianças reveladoras de famílias atenciosas, de roupas para crianças pequenas e da fabricação de brinquedos. Demonstra, inclusive, uma relação de consideração com o bem-estar das crianças pelos pais para com os sucessores. Desse modo, a confraternidade de infância constantemente esteve presente em diferentes tempos, mesmo que a criança não fosse sublime em seu ramo e não houvesse uma definição desse sentimento.

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras de história. Desse ponto de vista, torna-se difícil afirmar se uma determinada criança teve ou não teve infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância. Porque geralmente associa o não ter infância a uma característica das crianças pobres. Mas, com isso, o significado de infância se torna imediatamente abstrato, e essas pessoas, excluídas de direitos básicos, receberão a culpa de não terem sido as crianças que foram, da forma como foi possível, irreversivelmente. (KUHLMANN JÚNIOR, 2011, p. 30-31).

Diante do que aponta Kuhlmann Júnior (2011), seria improvável que as famílias permanecessem tantas gerações sem demonstrarem qualquer tipo de afeto pelas crianças. Assim, a maneira de olhar para a infância é evidenciada historicamente com diversas representações da infância e da própria criança, sendo

definida pelas mudanças ocorridas na sociedade, nas diferentes classes sociais, nas quais há variações no que se refere a infância e a criança.

Em cada tempo, os discursos proferidos revelaram os ideais e as expectativas em relação à criança. Priore (1991) enfatiza que, a história da criança fez-se à sombra do adulto, sofrendo a violência e as humilhações, em uma sociedade marcada por contradições econômicas, sociais, políticas e mudanças culturais.

Sarmiento (2007, p. 28), em seus estudos sobre a infância afirma que, os séculos XVII e XVIII assistem às mudanças intensas na sociedade:

Constituem o período histórico em que a moderna ideia da infância se cristaliza definitivamente, assumindo um caráter distintivo e constituindo-se como reverenciadora de um grupo humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano.

Conforme essa visão, a meninice começa a estruturar-se exibindo novas concepções. Para Sarmiento (2007), a variação das convicções da infância surge da situação das classes sociais, da religião predominante, do nível de doutrinação da população etc. Desse modo diversificado de ver a infância, novos olhares surgem em relação à criança. No entanto, na modernidade essa consideração trouxe muitos resultados que afetaram significativamente a infância.

Para Ribeiro (1978), o que mais desperta a atenção na educação brasileira é a grande ausência de trabalhos que permitam aos pesquisadores e estudiosos, elementos que identifiquem a evolução histórico-sociocultural e dê subsídios ao desenvolvimento da educação.

É perceptível em todos os estudos e concepções dos principais especialistas do ramo que a educação infantil carece cada vez mais de atenção e reformulações que se aproxime mais da criança da sociedade atual.

Nessa linha de concepções, Oliveira (2002, p. 23) traz uma reflexão sobre a necessidade de repensar com a maior brevidade possível, a formação profissional de todos que direta ou indiretamente trabalham com crianças até 6 anos. O fato é que a inclusão da creche no sistema de ensino trouxe muitos debates sobre o que é a função docente e de que maneira se pode prepará-los com perfis que estejam mais adequados a diversidade presente nas salas de aulas de nossas escolas: “[...] e despertam para a necessidade de modificações na formação docente.”

Sendo a Educação Infantil a porta de entrada de uma vida estudantil é extremamente importante discutir sobre educação infantil e a capacitação do

docente de modo geral, porém, muito mais especificamente os que atuam com crianças de 06 anos. Talvez esse seja um dos principais desafios da educação infantil.

O que fica claro aqui é que as novas concepções de educação infantil estão sendo balizadores de equidade e qualidade, a fim de que possam atender às crianças em seu processo de desenvolvimento, promovendo situações significativas de aprendizagens para alcançar esse propósito. Com o objetivo de auxiliar as práticas educativas de qualidade o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* relata:

Cabe ao professor a tarefa de individualizar as situações de aprendizagens oferecidas às crianças, considerando suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas assim como os conhecimentos que possuem dos mais diferentes assuntos e suas origens socioculturais diversas. Isso significa que o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda simultaneamente às demandas do grupo e as individualidades da criança. (BRASIL, 1998, p. 32).

Finalizando a fundamentação teórica que vai dar suporte a toda pesquisa aqui apresentada, vamos resgatar de forma a fechar o raciocínio, a educação infantil passou a ser a primeira etapa da Educação Básica através da LDB nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

II - universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009)

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013. (BRASIL, 1996, não paginado).

Sobre isso, Kuhlmann Júnior (2011) afirma que essa etapa da educação deixa de ser assistencialista e se integra como o primeiro contato da criança com a educação que irá formá-lo para o futuro como cidadão.

## **2.2 Políticas públicas para a educação infantil**

A Educação Infantil que compreende a criança como um ser social em constante desenvolvimento, dotada de direitos (BRASIL, 1996). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, vem afirmar assim como a Constituição Federal (CF) que é responsabilidade do Estado assegurar o atendimento às crianças da faixa etária de 0 a 06 anos em creches e pré-escolas (BRASIL, 1990).

A partir desses documentos, começa-se a pensar uma nova forma de fazer Educação Infantil, refletindo sobre a função real da Educação infantil no contexto educacional brasileiro atual. Em 1998, surgem os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI) destacando a importância das instituições de ensino e o papel do educador no processo de ensino que envolva o ato de educar e cuidar das crianças (BRASIL, 1998).

Corroborando com a real função da Educação Infantil, destacamos lutas que foram necessárias, para a Educação Infantil, destaca-se o Movimento de Luta pelas Creches, protagonizado pelas mães trabalhadoras, principalmente nas áreas urbanas, dada a sua necessidade de espaços de acolhimento adequado às crianças pequenas e aos bebês para que pudessem trabalhar. Este movimento foi importante nos anos de 1970, especialmente em São Paulo e em Belo Horizonte. Um segundo período da luta por creches situa-se na “transição democrática”, na década de 1980, surgindo a primeira proposta brasileira para uma política pública de educação das crianças de 0 a 3 anos, proveniente da gestão (1986- 1989) do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), criado em 1985, e do Conselho Estadual da Condição Feminina – São Paulo (CECF-SP) conforme afirma Pionório (2011). A reivindicação do direito à creche passou a ser feita não apenas pelas mães trabalhadoras, mas também pelo movimento feminista e pelos sindicatos, articulando a luta por igualdade de condições de trabalho entre homens e mulheres com a luta pelo direito à educação das crianças pequenas em espaços públicos e coletivos.

A luta por creche, no âmbito da implementação e expansão de uma educação infantil que respeitasse os direitos das crianças e das famílias, continuava a suscitar uma discussão que buscava refletir o direito a uma Educação Infantil de qualidade. O fortalecimento de uma visão crítica que questionava o puro assistencialismo caracterizante das propostas de educação compensatória, levou até mesmo estudantes do curso de pedagogia a somar forças nas discussões políticas da pedagogia para esta modalidade educativa. (ANGELO, 2009/2010, p.132).

Ainda que a Educação infantil brasileira tenha tido grandes conquistas, designadamente, ser proclamada um direito da criança na Constituição de 1988, ser definida como primeira etapa da educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96) e ser incluída no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)/2005, ainda estamos enfrentando várias batalhas e carecemos de mais movimentos e coletivos de lutas que reivindiquem as especificidades desta

etapa da educação básica e não deixem que ela se transforme num espaço opressor e escolarizante para as crianças pequenas.

Mais recentemente, o Movimento pelas Creches foi recriado como “Movimento dos Sem Creche”, também em cidades como São Paulo, destacando-se também, na atualidade, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil(MIEIB), nas lutas pela Educação Infantil.

O MIEIB representa um espaço de discussão e articulação, suprapartidário, composto por diversas instituições, órgãos e entidades comprometidas com a expansão e melhoria da qualidade da educação infantil no Brasil; constituiu-se por 25 Fóruns Estaduais e tem por finalidade defender coletivamente a garantia do direito das crianças de até seis anos ao acesso à Educação Infantil. Participam do Movimento todos os interessados na EI – órgãos governamentais na área da educação, assistência social, justiça, saúde e outros; ONGs; IES; conselhos estaduais e municipais de educação e direitos; representantes de creches e pré-escolas públicas e privadas; instituições de pesquisa; professoras, pesquisadoras e pesquisadores, família, comunidades, sindicatos, estudiosas e estudiosos e envolvidos na área. (CANAVIEIRA; PALMEN, 2015, p.42).

Embora permeado por conflitos e contradições, esse tem sido um dos principais fóruns de debates e lutas pela Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, assim como espaço de enfrentamentos contra os retrocessos políticos atuais, dentre eles, a nova versão da BNCC que ignora a produção acadêmica e as discussões realizadas nas outras versões e a inclusão da Educação Infantil no Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Estamos passando por esses momentos de mais perdas quando ainda estamos tentando nos recuperar da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que traz a obrigatoriedade de matrícula das crianças aos 4 anos de idade e o Ensino Fundamental de nove anos que incluiu as crianças de 6 anos (BRASIL, 2009a). São derrotas que estamos sofrendo apesar de todas as batalhas travadas, mas que nos indicam a necessidade de continuarmos em frente lutando para que as crianças pequenas tenham garantidos seus direitos a espaços coletivos públicos e gratuitos que proporcionem experiências emancipatórias.

De acordo com Bastos (2017), as políticas públicas começam a surgir no Brasil no início do período em que o país passa a exercer o regime político republicano, quando a defesa de um ensino primário de forma gratuita e sua laicidade entra em vigor por meio da constituição federal de 1988. Nesse período, tem início o estabelecimento no Brasil de uma política educacional que posteriormente daria origem ao sistema de educação brasileira.

Para Bastos (2017, p. 255), as políticas educativas desenvolvidas no Brasil não têm acontecido de forma satisfatória e efetiva, afirmando que:

Mesmo diante dos avanços educacionais, o Brasil precisa de políticas mais eficazes e mais eficientes, com métodos seguros e que sinalizem a luta contra às desigualdades sociais, com a proposta de oferta de uma educação de qualidade e com aplicações financeiras que atendam todas as necessidades existentes na área, além de uma inspeção rígida sobre a eficácia dos instrumentos destinados. É inadmissível concordar que, o que se tem feito pela educação brasileira tem sido o bastante, quando ainda existe profissionais sem especialização, indivíduos não alfabetizados, analfabetos funcionais, evidenciados desvios de funções, instituições educacionais que não tem estruturas apropriadas para funcionamento, número excessivo de alunos por sala e onde a exclusão social apresenta-se de forma bastante declarada.

Diante de tal premissa, percebe-se que as políticas públicas brasileiras ainda se apresentam incipientes para a produção de uma educação de qualidade e que necessita, diante de tais aspectos, reavaliar suas aplicações que irão observar a sociedade como um todo com objetivo de superar as desigualdades sociais em prol de um ambiente democrático.

Para Bastos (2017), seria de fundamental importância que se estabelecesse uma profunda reflexão acerca das políticas aplicadas mediante o seu cumprimento efetivo, seu acesso e permanência com intuito de ofertar qualidade de serviços para todos.

Com isso, o autor pretende evidenciar que todos que fazem parte da sociedade tem o direito de exigir a aplicabilidade dessas políticas e a sua efetividade, tornando-se um fiscalizador de tal processo, definido que: “A qualificação da educação brasileira depende dos programas ofertados pelo governo, da harmonia entre essas entidades formadoras e a sociedade que, por sua vez, deve refletir sobre os resultados” (BASTOS, 2017, p. 260).

De acordo com Kramer (1984), até o período de 1920 a infância era assistida por meio de instituições particulares sendo somente a partir de 1930 que a criança passa a ser vista como um campo de intenções sociais por meio da realização de práticas de assistência social, onde a criança passa a ser reconhecida como “menor”. A autora destaca que compreender a educação como uma política pública é perceber que por meio dela podem ser inseridas estratégias e projetos com o intuito de criar, produzir ou manter estruturas de poder, evidenciando as políticas públicas como uma relação de interesses entre Estado e sociedade e que estão de certa forma articuladas ao desenvolvimento do capitalismo.

Com base no exposto é de fundamental importância refletir sobre o real objetivo de se implantar uma política pública, colocando em pauta quais aspectos podem e devem ser beneficiados mediante as ações.

Segundo Brito (2015), às políticas de atendimento para Educação Infantil passam a se fortalecer a partir dos anos de 1970, tendo como embasamento pesquisas relacionadas ao caráter compensatório no qual se apresentavam tais políticas no intuito de repor as deficiências culturais e nutricionais das crianças. Com base nisso, no autor:

No ano de 1970 as políticas educacionais voltadas à educação de crianças de 0 a 6 anos defendiam a educação compensatória com vistas à compensação de carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares. Influenciados por orientações de agências internacionais e por programas desenvolvidos nos Estados Unidos e na Europa, documentos oficiais do MEC e pareceres do então Conselho Federal de Educação defendiam a ideia de que a pré-escola poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar. (BRITO, 2015, p. 26).

Diante do exposto, observa-se que a Educação Infantil baseada em tais premissas tem a sua identidade descaracterizada passando a responsabilizar-se pela “salvação” das desigualdades sociais e educacionais. Neste período, a Educação Infantil recebe contribuições teóricas de estudos da antropologia, sociologia e psicologia que iriam amparar a compreensão a respeito das desigualdades às quais as crianças foram submetidas (BRITO, 2015).

Percebe-se que as políticas públicas para a Educação Infantil aplicadas nesse período adentravam com o objetivo de superação de problemas sociais e não de preparar o aluno para ingressar nas etapas de ensino posteriores, nos quais teriam de apoderar-se de pré-requisitos necessários que embasaram a sua progressão na próxima série.

Segundo Brito (2015), nos últimos vinte anos, o Ministério da Educação vem tornando público inúmeros documentos balizadores da educação, dentre eles tínhamos os parâmetros, que se apresentavam com o objetivo de orientar a educação municipal em seus sistemas de ensino no que diz respeito a elaboração de seu currículo e proposta pedagógica.

Para tanto, a escola ou instituição de educação deve amparar-se nesses dispositivos para elaboração de suas propostas e atividades cotidianas, cuidando para que os objetivos estejam em consonância com o alcance de uma educação de qualidade.

O mesmo autor ainda estabelece como foco de sua discussão as ações da União, com relação aos sistemas de ensino municipais e suas políticas públicas educacionais vinculadas ao Ministério da Educação e do Fundo Nacional de Desenvolvimento. O objetivo dessas ações é a expansão do atendimento à Educação Infantil que, através do programa Pro-infância, ofereceu assistência financeira para construção de novas creches e instituições de Educação Infantil, aquisição de equipamentos e móveis. Para participarem do Pro-infância, os municípios terão de apresentar alguns critérios pré-estabelecidos que, muitas vezes, beneficiam uns em detrimento de outros (BRITO, 2015).

Com base nos dados do Ministério da Educação e Cultura (MEC)/ Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC) de 2013, conforme disposto por Brito (2015), o Brasil apresenta 16.728.147 crianças na idade de zero a cinco anos fora da escola e um déficit de 19.770 creches em todo território. Acrescenta posteriormente a mesma fonte:

[...] para o biênio de 2012-2014, são ofertadas 4.943 creches e aprovadas 1.507 perfazendo um total de 6.450, aproximadamente um terço do que ainda é necessário para promover a universalização da Educação Infantil. No Nordeste, os dados ainda são mais alarmantes com uma população de 5.131.322 crianças excluídas do sistema, estando com um déficit 6.564 creches, com uma oferta para construção de 1.648 instituições, mas com aprovação de 477, o que evidencia um distanciamento muito grande entre o número de instituições que é demandado pelo MEC, as que instituições aprovadas e as que são efetivamente construídas nos municípios. (BRITO, 2015, p. 7).

Com referência aos dados acima citados a autora provoca uma discussão relacionada a aspectos que para ela são imprescindíveis mediante a observação de que as verbas eram disponibilizadas para os municípios e que alguns não chegam a concretizar a construção das obras por diversos fatores que vai desde problemas técnicos relacionados ao terreno ou ao projeto, até os desvios de recursos para realizarem outras ações (BRITO, 2015).

Dentro desse contexto, é que a autora menciona a importância de se discutir sobre a oferta dessa política pública dentro dos municípios, pois para ela, uma vez que se inicie a construção de alguma instituição de Educação Infantil, a mesma deverá ser efetivada. Afirma que:

É condição indispensável que diretrizes políticas e ações concretas sejam estabelecidas em seus planos municipais de educação voltadas para: qualificar, profissionalizar e valorizar os profissionais que atuam na Educação Infantil, assegurados em seus planos de cargos e carreira; suprir as instituições de materiais e equipamentos de qualidade sempre que for necessário; dar apoio técnico às equipes gestoras quanto à elaboração de

sua proposta pedagógica e avaliar a política municipal de Educação Infantil (BRITO, 2015, p. 8).

A garantia do direito à educação perpassa pela formulação e execução de políticas públicas educacionais com o objetivo de promover atendimento de qualidade, o que implica por parte para o poder público o planejar espaços e prover as instituições de mobiliários e de materiais adequados às crianças na faixa etária de zero a seis anos, investir na formação dos professores e gestores, elaborar diretrizes curriculares, dentre outras ações que vão requerer à destinação de recursos públicos para a sua efetivação.

Para tanto, afirma Brito (2015) que o papel do Estado nas políticas públicas não deve ser apenas burocrático no sentido de conceber e implementar tais políticas, mas que sua implementação e manutenção se dariam por meio de tomada de decisões de órgãos públicos e agentes da sociedade que estivessem envolvidos neste processo.

Nesse sentido, a autora ressalta a importância da participação da sociedade civil no acompanhamento e na avaliação dessas políticas com o intuito de cobrar o exercício do devido papel do Estado com a educação pública.

Ao mencionarmos Saviani (1997) percebe-se que as discussões em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9.394/96) mais especificamente na elaboração dos seus objetivos gerais traz a pauta das políticas públicas e sua efetivação no âmbito da Educação Infantil apontando as finalidades gerais da educação e indicando os alvos concretos de suas ações. Com base nisso, acrescenta:

[...] os objetivos proclamados se situam num plano ideal onde o consenso, a convergência de interesses é sempre possível, os objetivos reais situam-se num plano onde se defrontam interesses divergentes, e por vezes, antagônicos, determinando o curso da ação as forças que controlam o processo. (SAVIANI, 1997, p. 190).

Diante do exposto, percebe-se que há uma disparidade entre o que é idealizado e o que se apresenta de forma real, pois ele está permeado de interesses que se divergem e que conseqüentemente refletem sobre todo processo.

Portanto, faz-se necessário que a sociedade, por meio de suas representações, esteja atenta às implementações de políticas, manutenção e acompanhamento destas, no intuito de fiscalizar e, de certa forma, estimular por meio de avaliações a sua verdadeira função social.

Constata-se que, mesmo diante do que preconiza a Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a qualidade para crianças não ocorre. No entanto, para que esse direito seja assegurado, é de fundamental importância a implantação de políticas públicas que abranjam tais direitos (BRITO, 2015).

Dentro desse contexto, a sociedade deve apresentar ao poder público um roteiro de suas necessidades, principalmente no que se refere a oferta de Educação Infantil de qualidade para o alcance de todos os direitos que lhes são inerentes.

### **3 A FORMAÇÃO CONTINUADA:** uma ação necessária a partir dos coordenadores pedagógicos

Nesta seção apresentamos a formação continuada da educação infantil, a partir dos coordenadores pedagógicos; para tanto, apresenta-se diversos olhares de pesquisadores que discorrem sobre a temática, bem como o processo de formação continuada.

Pensar sobre os processos educativos é considerar as complexidades que envolvem a temática. Entendemos que os avanços e os retrocessos em relação à formação do coordenador pedagógico são resultados de um conjunto de transformações históricas e sociais que afetam de maneira significativa a definição de políticas e as práticas que temos na atualidade. Nessa perspectiva, valorizamos, neste trabalho, os aspectos históricos, sociais, políticos e legais que envolvem e determinam as estruturas as quais permeiam o *lócus* da formação do coordenador pedagógico.

É preciso reconhecer e conhecer as deficiências que envolvem a formação inicial do coordenador pedagógico. Nóvoa (1995) retrata sobre a pobreza conceitual dos processos formativos atuais, expondo a necessidade de explorar novas maneiras de pensar-se sobre a formação inicial. Destacamos a importância de pesquisas que permitam ampliar os olhares em busca de compreender a formação que temos e qual formação almejamos. No que tange à formação do coordenador pedagógico, denota-se que a esse profissional são atribuídas diversas nomenclaturas e atribuições que historicamente lhe foram imputadas na escola.

Entendemos a formação inicial como parte integrante de um amplo processo formativo. Assim, não se restringe aos momentos formais de educação, mas que abrange aspectos históricos, culturais e sociais do coordenador pedagógico. Ao reconhecer a formação inicial como um aspecto importante no processo de profissionalização, evidenciam-se os saberes específicos que emanam do processo formativo. Cabe destacar que, além de um espaço de profissionalização, a formação inicial é um momento em que o futuro coordenador pedagógico toma consciência sobre sua trajetória escolar e constrói sua identidade docente. Nesse contexto, associa, nega e reproduz antigas e novas práticas dos agentes escolares, ou seja, pedagogo, professor, diretor e entre outros.

Provido de um saber específico, a formação faz-se necessária na composição do profissional da educação e na construção da sua identidade. Os saberes acompanham o sujeito por toda a sua trajetória de formação, desde os bancos escolares até o espaço acadêmico, os quais se perpetuam no âmbito escolar. Reconhecer a importância da atuação profissional é defender a formação inicial, evidenciando que as responsabilidades de ensinar, orientar e organizar pedagogicamente a escola não podem ser destinadas a qualquer sujeito, é preciso um conjunto de saberes particulares.

Foi necessário enfatizar a construção do processo de formação continuada de coordenadores e apresentar o documento da rede que trata deste segmento: a Política de Formação Continuada da Secretaria Municipal de São Luís - 2020.

Por fim, foi desenvolvida uma pesquisa do tipo estado da arte sobre as temáticas com publicação no banco de dados da CAPES, entre os anos de 2009 e 2020, com os seguintes descritores: formação continuada, coordenação pedagógica, educação infantil, mapeamento do tipo estado da arte.

Como é sabido, a formação continuada é um direito dos profissionais do magistério e é necessária para aprimorar a ação dos educadores, provocando mudanças na sua prática pedagógica. É nesse sentido que o Coordenador Pedagógico pode assumir fundamental importância como colaborador desse processo, exercendo práticas concretas que levem os docentes a buscarem sua qualificação:

[...] é necessária não apenas para aprimorar a ação do profissional ou melhorar a prática pedagógica. A formação é direito de todos os professores, é conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade. Podem os processos de formação desencadear mudanças? Sim, se as práticas concretas feitas nas creches, pré-escolas e escolas e aquilo que sobre elas falam seus profissionais forem o ponto de partida para as mudanças que se pretende programar. (KRAMER, 2005, p. 224).

Desse modo, a formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais.

No *Referencial para a Formação de Professores*, “a formação continuada é destacada como uma necessidade intrínseca para os profissionais da educação

escolar e faz parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional que deve ser assegurado a todos” (BRASIL, 2002b, p. 54).

Essas ações de refletir e autoavaliar-se, que acontece em diferentes tempos da vida dos educadores, precisam ser contínuas e coerentes com a ação educativa. Desse modo, a reflexão é uma ação que faz parte da atividade docente capaz de ser acionada através de diferentes estratégias de formação, as quais podem ser “um meio de formar professores reflexivos, isto é, professores que examinam, questionam e avaliam criticamente a sua prática” (AMARAL *et al.*, 1996, p. 100).

A formação continuada de professores, de acordo com García (1999, p. 137), é o estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem sua competência profissional. É uma área de conhecimento e investigação que fomenta o aprendizado e reorganiza o conhecimento adquirido na formação inicial “[...] uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre a formação inicial e aperfeiçoamento dos professores”.

Toda aprendizagem é benéfica para o educador. Desse modo, o desenvolvimento profissional é o processo através do qual os professores:

[...] revêem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem, de forma crítica [...] o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais. (DAY, 2001, p. 20-21).

Notamos que o desenvolvimento profissional depende também dos aspectos pessoais dos professores, bem como, das políticas e dos contextos das práticas docentes. Está diretamente relacionado a contextos mais amplos de desenvolvimento, como o organizacional e o curricular. Nesse contexto, a figura da coordenação pedagógica se constitui como essencial, uma vez que ela é a responsável por fomentar as ações educativas com vista à melhoria no processo de ensino e aprendizagem, contemplando também a formação continuada na escola e sua contribuição para a profissionalização do professor.

A expressão Formação continuada espalhou-se no Brasil a partir dos anos 90 do século XX, substituindo o enunciado “reciclagem de professores”, que ainda era utilizado, mas que adquiriu conotação negativa contaminado pela sua adoção do campo ambiental. Reciclar vinculou-se ao tratamento de resíduos e

ensejou o entendimento de que essa proposta significaria uma desqualificação dos docentes, como se fossem objetos usados que necessitavam de reciclagem para não serem descartados (KUHLMANN JÚNIOR, 2015).

Em relação aos documentos legais que amparam a formação dos professores, tem-se a LDB nº 9.394/96, nos artigos:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. Art. 87, III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância. (BRASIL, 1996, p. 22).

A formação continuada faz-se necessária pela própria natureza do saber humano como prática que se transforma constantemente, principalmente quando se refere ao comportamento e seus efeitos na aprendizagem, porque:

[...] precisa ser revisto e ampliado, sempre dessa forma um programa de educação continuada se faz necessário para atualizar nossos conhecimentos, principalmente para as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuímos direção esperada a essa mudança. (CHRISTOV, 2003, p. 9).

Na escola, a formação continuada é uma atribuição do coordenador pedagógico. Ainda nas palavras de Christov (2003), a formação promovida pelo coordenador pedagógico está, sem dúvida, relacionada aos seus docentes. Deve ser direcionada sempre a serviço de ajudar e orientar seus professores numa prática satisfatória, por meio de um processo crítico-coletivo-reflexivo, o que ajudará na construção e na ressignificação da identidade desse profissional.

São os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação continuada que ajudarão a entender e orientar a prática dos professores de forma satisfatória, aproveitando a experiência anterior e construindo uma nova prática. Quando se dá no ambiente escolar, constitui a articulação das ideias e recursos que atendam às necessidades dos professores e dos alunos, deve ter como objetivo central a reflexão sobre a prática, tendo em vista uma reconstrução da autonomia intelectual não só para si, mas para toda equipe escolar.

É uma exigência da LDB nº 9.394/96 ter a Formação Continuada. Os docentes precisam saber das leis que regem seus direitos e deveres, para poder cobrar mais das autoridades competentes, sejam públicas ou privadas. Contudo, é relevante enfatizar os deveres do professor no fazer pedagógico com crianças que precisam vencer a dicotomia entre cuidar e educar, possibilitado pelo processo da

organização do tempo e do espaço, oportunidades de conhecimento para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança (SILVA; OLIVEIRA, 2014).

A LDB –nº 9.394/96 define e regulariza em seu artigo 67 sobre os direitos do professor:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; Piso salarial profissional; Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996, p. 21).

Colocar a Educação Infantil como primeira fase da educação básica é devido às transformações sociais, econômicas e políticas no Brasil. Começando na segunda metade dos anos 1980, aumentou o olhar para a crescente oferta de educação das crianças de 0 a 5 anos. Diversos estudos passaram a levar em conta a natureza dos trabalhos ofertados em âmbito municipal, a qualidade dos serviços, estudando as situações de infraestrutura, os currículos, a formação de docentes, a razão adulta- criança, entre outros (SCHLINDWEIN; DIAS, 2018). Neste cenário:

No Brasil, esforços têm sido travados no âmbito das políticas educacionais, no que tange à formação inicial e continuada dos professores e professoras que atuam na educação básica. A partir dos anos 1990, os governos federal, estadual e municipal começaram a oferecer programas de formação continuada em serviço. Entretanto, muitos destes programas de formação ocorrem deslocados do cotidiano vivido. Ou seja, a forma e o conteúdo do que os professores encontram na formação não dialoga concretamente com o seu trabalho docente. Muitas vezes toma como ponto de partida uma linguagem demasiadamente academicista, que não estabelece conexões de sentido com a concretude da docência. Sinaliza o quanto é ineficaz o modelo de formação tradicional, focado no desenvolvimento profissional, que toma o professor individualmente como responsável pelo sucesso ou insucesso do seu fazer docente e da aprendizagem dos estudantes. Afirma o autor que é necessário rever este modelo é oferecer modelos formativos que tomem a unidade educativa como *lócus* da formação e o fazer concreto da equipe profissional como conteúdo do percurso formativo. (SCHLINDWEIN; DIAS, 2018, p. 1).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 ao colocar a Educação Infantil como parte da educação básica trouxe uma decisiva contribuição para esse segmento educacional, dando-lhe uma dimensão maior, uma vez que passa a ser específica no sistema educacional como o início da formação necessária para todas as pessoas exercerem sua cidadania tendo os saberes básicos para os estudos posteriores, cujas ações passam a ter uma intencionalidade na ação educativa e não somente na “guarda” e “cuidado” (OLIVEIRA *et al.*, 2011).

Ao longo das últimas décadas, a qualidade da educação tem sido tema dos debates entre estudiosos, sendo foco principal dos discursos nas políticas públicas para a Educação Básica. Porém, essa qualidade necessita ser colocada num processo de garantia das aprendizagens dos discentes, o que precisa, entre outros elementos, a destinação e efetivação de políticas públicas para garantir a formação continuada de professores (CARVALHO, 2017). E ainda afirma que uma política de valorização do magistério perpassa:

Pela discussão prioritária da formação inicial e continuada dos professores, condições de trabalho, carreira docente e salários. Nesse sentido, a formação inicial e continuada de professores se apresenta como condição para o desenvolvimento e constituição da profissionalização docente. (CARVALHO, 2017, p. 2).

Para o crescimento profissional não basta somente que o educador tenha a formação inicial, é necessário que ele continue atuando na profissão, visto que é no contato direto com a complexidade do ensino-aprendizagem que os variados saberes da docência são confirmados e ampliados, frente a um itinerário de formação organizado pelo coordenador pedagógico (CP) (CARVALHO, 2017).

Dessa forma, o coordenador também precisa de formação continuada, segundo Viegas (2019, p. 1): “a formação continuada do coordenador é muito importante para que ele exerça uma liderança pedagógica na escola, colocando-se como um exemplo para os professores e auxiliando-os na sua capacitação contínua e aprimoramento constante”.

Nessa direção, abordaremos a temática da formação continuada dos coordenadores pedagógicos.

### **3.1 O processo de formação continuada de Coordenadores Pedagógicos**

Foi a partir da década de 1990 que a coordenação pedagógica se fez como um dos assuntos mais discutidos entre os pesquisadores da área da educação. No centro desses debates estão as constantes inovações na área educacional, que passaram a exigir dos profissionais educativos a revisão de concepções, práticas pedagógicas aderindo a um movimento que conjectura o trabalho conjunto dos educadores (ORSOLON, 2002 *apud* ROCHA; OLIVEIRA; SILVA, 2020).

Segundo Gaio e Cartaxo (2017, p. 2), “O coordenador pedagógico é o profissional que trabalha na gestão da escola e que possui várias atribuições a serem realizadas”. Destarte:

Ao questionarmos como acontece a formação continuada do coordenador pedagógico assumimos o modelo epistemológico em que a teoria é concebida como expressão da prática e tem o compromisso de orientar a prática pedagógica a partir do que os sujeitos possuem, do conhecimento que eles têm, da forma como foi produzido, suas práticas, experiências e necessidades. (GAIO; CARTAXO, 2017, p. 4).

Neste contexto, conforme Martins (1996 *apud* GAIO; CARTAXO, 2017) a formação continuada é um processo metodológico baseado na proposta de sistematizar coletivamente o conhecimento envolvendo quatro aspectos fundamentais:

A caracterização e problematização da prática pedagógica dos profissionais do ensino. Esta etapa inclui o levantamento dos problemas da prática e formas de organização do trabalho pedagógico.

A explicação da prática mediatizada por um referencial teórico. Esta etapa considera os problemas da prática pedagógica e entende que esta é uma síntese de múltiplas determinações. Assim, é necessário buscar mediações teóricas que possibilitem explicar e compreender esse produto de forma a negar a prática dialeticamente e transformá-la.

A compreensão da prática no nível da totalidade. Nesta etapa é preciso buscar as raízes mais profundas dos determinantes históricos, políticos e sociais da prática no nível da totalidade com a sistematização coletiva da concepção que servirá de parâmetro para análise da própria prática.

A elaboração de propostas para intervenção na prática. Após compreender os determinantes e analisando criticamente a prática pedagógica com base em um referencial teórico, este é o momento de elaborar propostas concretas de intervenção, seja para aprofundar a prática radicalmente, seja para dar mais consistência às iniciativas já tomadas pelo professor ao enfrentar as contradições inerentes ao cotidiano pedagógico. (MARTINS, 1996 *apud* GAIO; CARTAXO, 2017, p. 5).

Segundo Domingues (2009 *apud* GAIO; CARTAXO, 2017), o coordenador pedagógico participa da construção de identidade da instituição de ensino, do Projeto Político Pedagógico, dos projetos elaborados para a formação continuada dos discentes, etc. “Sendo assim, entendemos que o coordenador pedagógico também necessita de formação para que possa planejar e desenvolver a formação continuada dos professores, [...]” (GAIO; CARTAXO, 2017, p. 4).

De acordo com Rocha, Oliveira e Silva (2020, p. 3)

[...] soma-se ao fazer pedagógico dos coordenadores a necessidade de organização do coletivo da escola, visando o desenvolvimento de ações que impliquem na execução do projeto institucional, superando as ações isoladas da equipe gestora e equipe docente.

Assim:

Considerando-se a natureza do trabalho do coordenador pedagógico e a multidimensionalidade de sua atuação, torna-se necessário realizar o trabalho coletivo integrado aos atores educacionais, com vistas à mediação

da competência docente, que pressupõe professores cientes de sua atuação e de suas necessidades formativas, e a partir disso, investir na formação continuada do professor na escola, transformando a dimensão formativa no núcleo de sua ação coordenadora. (ROCHA; OLIVEIRA E SILVA, 2020, p. 3).

Conforme os autores supracitados, frente a tal cenário, destacam-se sobre as funções do coordenador pedagógico, a necessidade de que, para atender em suas atribuições, precisam, como parte de suas práticas profissionais, acrescentar nos seus conhecimentos habilidades e competências próprias para prática da função. Ao estudar a atuação do coordenador pedagógico deve-se notar o fato dele ser, a priori, docente que exerce a função.

Para Viegas (2019), o professor em formação continuada e atualizado vai além de ensinar os conteúdos, sendo um facilitador e orientador do aprender. Nesse cenário, o pedagógico atua não só na gestão da escola, como também é responsável pela integração de todos que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, garantindo melhores condições de ensinar e de aprender para todos.

Alves (2007, p. 228-229) registra que a aprendizagem da função de coordenador pedagógico é feita nas experiências e nos desafios do dia a dia. Porém, mostra uma desarticulação entre a teoria e a prática “[...] indicando um distanciamento entre os conteúdos aprendidos na formação acadêmica e os saberes requisitados no trabalho cotidiano”.

Levando em consideração que a coordenação pedagógica é exercida por um profissional da educação, habilitado no curso de pedagogia ou pode ter uma pós-graduação em educação, Placco, Souza e Almeida (2011, p. 235)

[...] garantem que não fazer de sua função formativa saberes específicos são requeridos, além dos saberes da docência, embora ancorados neles, o que reporta à necessidade de novas aprendizagens, tanto para o adulto professor quanto para o adulto coordenador.

Para o coordenador pedagógico, conforme o autor Viegas (2019), registra que entre as suas funções, tem como papel principal em ser um formador permanente de docentes capacitados, garantindo um aprimoramento das práticas pedagógicas constantemente, sendo importante que, antes de pedir e direcionar a formação continuada dos professores, ele precisa estar constantemente atualizado. Dessa forma, o coordenador deve fazer as articulações a favor da melhoria do aprendizado, estando a par das mudanças da realidade educacional. Destarte:

Muitas vezes, em meio à correria da rotina escolar, o coordenador pode acabar se dedicando mais à resolução de conflitos e assuntos urgentes

entre os alunos, responsáveis e professores, afastando-se da entrega pedagógica. Nesse contexto, é importante que esse profissional seja capaz de analisar suas ações diárias, identificando os pontos que necessitam ser aperfeiçoados e buscando a formação adequada. Além disso, a formação continuada auxilia na preparação de toda a equipe para lidar com situações envolvendo os pais e os alunos e os modos diferentes de pensar, assim como contribui para a atualização do ensino conforme as demandas dos estudantes e da sociedade. (VIEGAS, 2019, p. 1).

A partir do que cita Viegas (2019), vemos que o papel do coordenador não é só mediar conflitos na rotina escolar, mas também auxiliar os professores da Educação Infantil melhorar o seu dia a dia em sala de aula promovendo a formação continuada deles.

### **3.2 A formação continuada na rede municipal de São Luís**

Segundo Brasil (1999, p.70):

A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo reflexivo exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada se estenda às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe.

A LDB 9394/96 demanda mudanças na educação, entre elas podemos destacar a formação continuada dos educadores, e a rede municipal de São Luís, passou a adotar estas mudanças procurando atualizações e aprofundamentos de conhecimento para melhorar o seu quadro de profissionais e no ano de 2002, o “Programa São Luís, Te Quero Lendo e Escrevendo” (PSLTQLE), foi voltado para a formação continuada dos professores e coordenadores, gestores da rede, e foi o primeiro desta natureza. E trouxe com ele a Política de Formação Continuada dos profissionais da SEMED, do ano de 2020, que coloca em prática a formação continuada desta rede.

#### **3.2.1 Programa São Luís te quero lendo e escrevendo**

O ano de 2002, traz um novo desenho na estrutura política para a cidade de São Luís, depois da renúncia do prefeito Jackson Lago, assumiu a prefeitura o seu vice Tadeu Palácio. Foi convidado para assumir a SEMED, o economista, Professor da UFMA, o Sr. Moacir Feitosa, que elaborou com a equipe pedagógica e

o Prefeito Tadeu Palácio, legítima em fevereiro de 2003, o “Programa São Luís te quero lendo e escrevendo”, este programa foi criado para minimizar o baixo desempenho dos alunos da Rede Municipal de São Luís.

Para qualificar e implantar a política de formação continuada dos professores e especialistas da rede municipal, a SEMED definiu como proposta prioritária da sua política educacional, contratou a empresa Abaporu – Consultoria e Planejamento em Educação, sob a direção do Professor Walter TakeMoto e da Professora Rosaura Soligo para detectar os problemas referentes à educação básica e dentre os inúmeros problemas encontrados no que se refere à educação, a formação continuada foi eleita como foco principal de atuação. Por ser uma necessidade urgente.

[...] desenhar uma política de educação que permitisse a integração e uma abordagem sistêmica das ações em curso a serem implementadas na Rede pública de escolas da Prefeitura de São Luís. A decisão Fundamental foi investir, simultaneamente, na valorização profissional, incorporando as demandas relativas à carreira, a melhoria de salários e a atenção aos direitos e deveres; na garantia da formação continuada, entendida como parte integrante da valorização profissional, na garantia de uma boa estrutura física e material. (SÃO LUÍS, 2004, p.19).

Para concretizar a ação que o programa tinha por objetivo, foram definidos quatro objetivos:

- a) que ações sejam sempre definidas e planejadas tendo como ponto de partida os problemas identificados na Rede, estabelecendo-se, a curto e médio prazos, as intervenções que visam a superação ou minimizá-los;
- b) que o trabalho de formação dos educadores seja organizado de forma a contribuir, efetivamente, para o desenvolvimento das competências profissionais necessárias ao exercício da função que desempenham entendidas como possibilidades de responder adequadamente aos desafios e resolver os diferentes problemas colocados pela atuação profissional;
- c) que os conteúdos da formação dos profissionais da rede, que tem como atribuição orientar o trabalho dos professores, sejam definidos considerando as demandas de formação desses profissionais;
- d) que a equipe de consultoria externa estabeleça uma relação de parceria experiente com os profissionais da Rede – entendida como uma relação solidária de assessoria tendo em conta as necessidades

colocadas pelo exercício de suas funções – visando ao desenvolvimento da autonomia necessária para que assumam, progressivamente, o trabalho anteriormente reavaliado pela equipe externa.

Estas ações serviram para planejar as tomadas de decisões e organizar os encontros da equipe da consultoria, principalmente a que se refere a Formação Continuada, foram tomadas várias decisões que organizaram a formação dos educadores da SEMED.

Entre elas destacamos a organização dos encontros para a realização de ações formativas com professores que estavam nas escolas para realizações de formação continuada com os Coordenadores Pedagógicos. As formações com os Coordenadores pedagógicos aconteciam duas vezes ao mês, com as formadoras da Abaporu e com algumas Coordenadoras pedagógicas da SEMED que participavam deste grupo.

Esta parceria se estendeu de 2002 a 2004, neste período aconteceram muitos benefícios na rede municipal que estão relacionados a prática pedagógica dos professores, já que o foco era a formação continuada:

[...] a questão que foi ficando clara com o tempo, é que, de acordo com a proposta adotada no Programa, a fundamentação teórica deve ocorrer principalmente a partir da reflexão sobre a prática pedagógica, e de forma simultânea. (SÃO LUÍS, 2004, p.46).

Esse período serviu para organizar e planejar as ações da Formação Continuada da SEMED, principalmente o percurso profissional e a formação em serviço. O modelo deixado pela Abaporu ainda é presente nas formações dos Coordenadores Pedagógicos da rede municipal de São Luís.

### 3.2.2 Política Educacional “Educar Mais: juntos no direito de aprender”

A SEMED tem a aspiração de oferecer uma educação de qualidade e excelência para a sociedade, se comprometendo no desenvolvimento de uma educação com qualidade para todos os níveis da educação básica, ou seja, uma aprendizagem significativa para todos os educandos.

Atendendo este objetivo, de uma educação básica para todos, foi criado o Plano Municipal de Educação, através da Lei nº 6.001, de 9 de novembro de 2015, que tem como metas atender as diretrizes anunciadas emanadas do Plano, a LDB

nº9.394/96, as diretrizes Curriculares Gerais para Educação Infantil e Ensino Fundamental, a partir das quais os sistemas federal, estadual e municipal, podem e devem formular suas orientações para assegurar a qualidade na educação e formularem suas políticas educacionais que possa efetuar a consolidação, do direito de todo cidadão.

Seguindo assim, este percurso de atingir seus objetivos, a prefeitura municipal de São Luís instituiu no dia 29 de junho de 2017, em parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), o programa “Educar mais: juntos no direito de aprender”, que entre outras ações e projetos vai inserir o Sistema Municipal de Avaliação de São Luís, visando fortalecer os programas da formação continuada e atualizar a proposta curricular da rede municipal de ensino.

A Política Municipal de Educação de São Luís , “Educar Mais: juntos no direito de aprender”, era ancorada nos seguintes pressupostos: implantação da gestão democrática nas escolas, estruturação curricular, formação continuada na perspectiva da valorização dos professores, coordenadores pedagógicos, gestores e demais profissionais da educação, além dos princípios de convivência pautados no respeito, na diversidade, na valorização dos princípios éticos universais e nos direitos e interesses da coletividade, considerando a individualidade de todos os sujeitos envolvidos.

Será realizado um recorte nos eixos da Política de Formação Continuada, já que ele corresponde ao tema da nossa pesquisa, ou seja, a formação continuada na perspectiva e valorização dos professores. A política de formação continuada contida no documento de Formação da Secretaria Municipal de Educação de São Luís, aponta:

[...] uma formação contínua, reflexiva, inclusiva, com igualdade de oportunidades para todos, centrada num projeto concreto de escolas, respeitando as suas características, valorizando as experiências integradoras de saberes coletivos, e que, portanto, terá potencialidades de melhoria efetiva da qualidade da educação oferecida nas nossas escolas, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os estudantes e profissionais da SEMED. (SÃO LUÍS, 2020, p.10).

A formação continuada da SEMED foi idealizada nos fundamentos da formação docente e prática reflexiva. Nota-se que os estudos de Schön (1992) tiveram maior peso na difusão e na assimilação do conceito “reflexão na ação”, definindo-se como processo, mediante o qual os professores instruem-se a partir da sua própria atividade, conduzindo-os a criação de um conhecimento específico, no

qual denomina de tácito e pessoal, ligado a ação que se manifesta espontaneamente no desempenho das suas ações. “[...] modelo de conhecimento profissional implantado em níveis institucionais nos currículos e nos arranjos para a pesquisa e para a prática” (SCHON, 2000, p.19).

Percebemos que o autor assinala que é na reflexão, baseada nos problemas que surgem na prática cotidiana dos professores, que se produz uma base epistemológica.

A SEMED defende que a formação continuada é indispensável e fundamenta-se em mudanças de paradigmas que trazem novas exigências de posturas frente a formação do professor. Assim, necessitam ser discutidas, estudadas e compreendidas no espaço das escolas.

A Política de Formação Continuada dos profissionais da secretaria municipal da SEMED encontra-se pautada nos fundamentos teóricos reflexivos e nos diálogos dos profissionais, esta concepção é um instrumento para os profissionais da educação avaliarem suas práticas e seus saberes.

O programa de formação continuada dos profissionais da educação da rede municipal de ensino tem como finalidade garantir o ensino e a aprendizagem num contexto inclusivo, como qualidade social contemplando todos os sujeitos em processo de construção do conhecimento (SÃO LUÍS, 2020).

Buscando fortalecer e assegurar a formação continuada para todos seus educadores da rede municipal, foram definidos objetivos gerais, objetivos específicos e como foi a formação continuada dos professores em geral e dos Professores Suporte Pedagógico<sup>7</sup>.

A Política Educacional “Educar Mais: juntos no direito de aprender”, traz no seu entorno objetivos gerais e específicos da formação continuada, e define como deve ser a formação continuada dos Professores Suporte Pedagógico:

### 3.2.3 Objetivos da formação continuada

---

<sup>7</sup> Desde de 2019, de acordo com Plano de Cargos, Carreira e Vencimento do Pessoal do Magistério (PCCVM), o cargo de Especialista em Educação foi substituído pela nomenclatura Professor Suporte Pedagógico. Coordenador pedagógico que entre suas funções tem o papel de dar suporte aos professores no exercício das suas funções e no desenvolvimento de suas atividades (SCHÖN, 2000).

Com relação aos objetivos gerais da Formação continuada da rede municipal de São Luís – MA, pode-se destacar:

- a) instrumentalizar docentes, coordenadores pedagógicos, gestores e demais profissionais, que compõem o quadro da SEMED, para o desenvolvimento de práticas reflexivas não discriminatórias, e socialmente inclusivas;
- b) oportunizar o processo formativo contínuo como meio de aprofundar os conhecimentos teóricos e suas aplicações na prática;
- c) incentivar a adoção de práticas pedagógicas inclusivas, favorecendo a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes;
- d) aproximar os diversos setores que oferecem formação na rede municipal de Ensino no sentido de unificar as ações formativas da SEMED;
- e) contribuir para o aperfeiçoamento técnico-profissional e pessoal dos servidores da SEMED.

Os objetivos específicos da Formação continuada da rede municipal de São Luís – MA, são:

- a) oferecer formação continuada para todos os professores da rede em todos os níveis e modalidades de ensino;
- b) fortalecer a formação continuada para todos os professores de suporte pedagógico, gestores escolares e a todos os profissionais da rede como meio de valorizar e validar as experiências e práticas escolares;
- c) implementar de maneira efetiva uma Política de Formação Continuada para todos os profissionais da rede, que tome como base a tematização de saberes e práticas em um contexto de desenvolvimento profissional permanente;
- d) garantir a todos os profissionais da carreira do magistério da rede formação continuada em serviço, também com condução para a progressão funcional no sentido horizontal.

#### 3.2.4 Formação continuada do professor suporte pedagógico

O processo de formação do Professor Suporte Pedagógico que a SEMED válida tem como base a reflexão sobre a prática pedagógica. Essa metodologia

formativa permite que esses profissionais examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de pensamento e suas atitudes, realizando um processo constante de autoavaliação que possa orientar o seu trabalho. Como bem define Schön (2000), a prática reflexiva<sup>8</sup>, como orientação fundamental para a formação continuada de educadores, é pautada numa epistemologia que valoriza a reflexão na ação, possibilitando ao educador assumir a postura de pesquisador da prática.

A formação de Professor Suporte Pedagógico visa auxiliá-los a compreender os limites e possibilidades de sua atuação, incentivando-os a apropriação dos saberes na perspectiva da autonomia e na prática crítico-reflexiva. Pimenta (2000) é enfática ao considerar que os saberes são construídos no cotidiano do exercício profissional, e se resumem na experiência e no conhecimento do saber pedagógico.

Sob esse ponto de vista a SEMED entende a formação de Professor Suporte Pedagógico<sup>99</sup> como uma atividade voltada para a satisfação das suas necessidades vivenciadas no espaço escolar, com o objetivo de ampliação do conhecimento, compreendendo que não é possível fazê-lo solitariamente, ao contrário, consiste num conjunto de ações e saberes articulados entre eles, os formadores e demais profissionais da SEMED, engendrados com criticidade e compromisso de renovação com a prática pedagógica e com a formação intelectual transformadora.

Sendo assim, a formação constitui-se como um processo metodológico que se fundamenta na proposta de sistematização coletiva do conhecimento que envolve momentos, a saber: problematização da própria prática; explicação da prática mediatizada por um referencial teórico; a compreensão da prática no nível da totalidade (concepção que serve de parâmetro para a análise da própria prática) e por fim, orientação e elaboração de propostas para a intervenção no espaço escolar.

Atualmente a formação continuada do professor Suporte Pedagógico rede municipal encontra-se sob a coordenação do Núcleo de Formadores de Coordenadores Pedagógicos, organizada em dois encontros com periodicidade mensal, conjugando ações entre os diversos setores da SEMED a fim de garantir

---

<sup>8</sup> Prática reflexiva, pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um *habitus*. Sua realidade não é medida por discursos ou por intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas consequências da reflexão no exercício cotidiano da profissão, seja em situação de crise ou de fracasso sejam velocidade de um cruzeiro (SCHÖN, 2000).

<sup>9</sup> Professor Suporte pedagógico: Nova nomenclatura usada para chamar os Coordenadores Pedagógicos, a partir do Estatuto.

mudanças didático- pedagógicas qualitativas no âmbito da escola, e para a garantia dessas mudanças a formação continuada desses profissionais será:

- a) compulsória: a ser realizada no CEFE, ou em outros espaços oferecidos pela SEMED, dentro da jornada e turno de trabalho em cumprimento ao Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Profissionais do Magistério (PCCR) legitimada pela Lei nº 4.931, de 7 de abril de 2008;
- b) eletiva: quando o participante tiver a possibilidade de se inscrever em programas e/ou projetos da SEMED, ou de outras instituições; desde que este não interfira no seu turno de trabalho, e o programa e/ou projeto possua afinidade com a função exercida pelo profissional na rede;
- c) a formação continuada para Professores Suporte Pedagógico poderá acontecer nas seguintes modalidades: presencial, semipresencial (híbrida) e à distância;
- d) ressalta-se que a formação eletiva não deverá se sobrepor à participação dos Professores Suporte Pedagógico na formação compulsória;
- e) A carga horária mensal para a formação continuada de Professor Suporte Pedagógico, oferecida pela SEMED, deve ser de no mínimo 08 (oito) horas.

#### **4 SABERES E FAZERES DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS:** a importância na formação continuada

Nesta sessão a proposta é estabelecer uma reflexão sobre a formação continuada dos coordenadores pedagógicos no contexto escolar, de forma que se possa analisar o quanto os processos formativos podem promover uma atuação mais eficaz desses profissionais.

Os principais objetivos aqui estabelecidos foram analisar e entender as principais contribuições, advindas de uma formação permanente, dos coordenadores pedagógicos para caracterizar suas práticas pedagógicas no contexto escolar e descrever que tipo de contribuições essa formação pode acrescentar a esses profissionais.

Para refletir sobre a formação do docente, que irá cuidar da educação infantil, optou-se por uma rápida apresentação sobre a legislação que rege a Educação Infantil, e assim dimensionar o universo de atuação do docente.

De acordo com a LDB, título V, cap. II, seção II, Art. 29, a Educação Infantil é tida como a primeira etapa da educação básica, que tem por prioridade favorecer o desenvolvimento da criança (BRASIL, 1996). Contudo, foi só com a Constituição Brasileira de 1988, Art. 208, inciso IV, que surgiu a obrigatoriedade do atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 06 anos de idade (BRASIL, [2020]).

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. Criou uma obrigação gratuita para todo o sistema educacional, que teve que se equipar para dar respostas a esta nova responsabilidade, a qual foi confirmada pela LDB. (BRASIL, 1996, não paginado).

A Lei nº 11.274, sancionada em junho de 2006, veio regulamentar o ensino fundamental em nove anos com o propósito de ampliar o convívio da criança com o ambiente escolar, gerando mais oportunidades para uma aprendizagem de qualidade. Essa mudança amplia o acesso ao Ensino Fundamental para crianças de seis anos, faixa etária que concentra o maior número de matrículas na Educação Infantil (BRASIL, 2006). Dessa forma, tem-se a Educação Infantil: creche (0-03 anos) e pré-escola (04 e 05 anos); e o Ensino Fundamental: anos iniciais (06-10 anos) e anos finais (11 a 14 anos) (BRASIL, 2020).

Entre as décadas de 1930 a 1950 foi o período em que ocorreu a socialização das crianças entre si e com o professor. A criança ao entrar em contato

com outras crianças habitua-se a ouvir e refletir sobre o ponto de vista do outro, fator esse que estimula seu raciocínio e, essa troca permite a construção e desenvolvimento do cérebro.

De acordo com Oliveira (2000), a discussão sobre a forma como as crianças aprendem e qual seria o melhor processo de ensino, vem de longa data e cada vez mais se faz necessário entender como a criança aprende, para só então elaborar um processo de ensino eficaz.

Cabral (2005) garante que a Educação Infantil permite à criança ampliar suas relações sociais, interações e formas de comunicação; seu principal fundamento é unir o educar e o cuidar em torno da aprendizagem, compreendendo o aluno como um ser integral que necessita desenvolver-se em seus aspectos motor, cognitivo, social e afetivo.

Partindo dos objetivos propostos, a pesquisa aqui se dispõe a responder a principal questão: quais são as contribuições da formação permanente para a prática educativa do coordenador pedagógico no contexto escolar? Essa questão surge quando em nossas primeiras investigações, sobre a temática, nos deparamos com os desafios e obstáculos enfrentados pelo coordenador pedagógico. Foi possível perceber que há a necessidade de uma capacitação contínua que permita atualizações constantes, tanto em relação aos novos recursos e as novas práticas pedagógicas, como também com as constantes mudanças comportamentais que ocorrem na sociedade, exigindo atendimentos mais adequados à realidade dos alunos.

Assim, constatou-se que uma formação genérica e conceitual não atende às necessidades dos coordenadores pedagógicos, que precisam ter valores fundamentados em uma formação reflexiva, ética, criativa e crítica.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), só uma formação com esses novos valores permitirá que os profissionais sejam críticos-reflexivos. Contudo, esta formação deve ser fundamentada em princípios como reflexividade, relação teoria-prática e criticidade para a área de atuação, pois quando é genérica e conceitual, não atende às necessidades formativas dos coordenadores pedagógicos.

Estudos de Placco, Souza e Almeida (2011) registram análises realizadas com base em diversas teses e dissertações, publicadas no período de 1987 a 2009, cujas principais constatações foram que a escola funciona como lócus da formação docente sob a liderança do coordenador pedagógico, o qual no dia a dia da escola

atua como um agente fundamental, inclusive no processo de sua própria formação, permitindo assim, que ele adquira a função de interlocutor privilegiado, levando os professores a refletirem sobre sua prática; ou como bem lembra Pimenta e Lima (2014), a identidade também pode ser construída no significado que o professor, individualmente, afere em suas atividades, balizado em valores e na maneira de se conceber no mundo, na vida, nas representações, nos saberes e no sentido que tem o “ser” professor.

A formação continuada de coordenadores enfrenta desafios e obstáculos da formação, mediante as demandas intrínsecas às novas formas de ensino e aprendizagem, as novas conjecturas que envolvem a questão da formação de professores e as novas consequências da descentralização do ensino.

No mundo contemporâneo torna-se um grande desafio a questão da formação de professores, dado o cenário complexo que acarreta diversas dificuldades, que vão desde os baixos salários, que desvalorizam a seu fazer pedagógico, até a queda da qualidade de suas tarefas em função das jornadas duplas de trabalho para melhorar seus proventos.

A atuação do coordenador pedagógico se destina a formação de pessoas, que o acompanhe em sua jornada diária, com o propósito de prepará-las para enfrentar as novas demandas que surgem constantemente, exigindo motivação, responsabilidade, dinamismo, criatividade e conhecimento das necessidades emergentes do cotidiano escolar; fato esse que requer um constante aprendizado para atualizar-se e conhecer as contribuições dos educadores sobre os processos de capacitação de lideranças educacionais.

As atuais conjecturas que norteiam a forma de entender a profissão de educador, seja ensinando ou elaborando as práticas educacionais, não se restringe mais a simples tarefa de transmitir conhecimentos acadêmicos. De acordo com Imbernón (1996), cabe à escola e ao professor combater o analfabetismo cívico, exigindo do professor uma ação que vai além da transmissão de conhecimentos acadêmicos. Essa nova situação complexa exige do professor conhecimentos que até então não faziam parte de seu universo. Portanto, há a necessidade de se construir um novo saber, contudo dada a dinâmica da contemporaneidade onde tudo se desatualiza com muita rapidez, faz-se necessário uma formação permanente que atenda às atuais necessidades dos alunos e da nossa época.

O professor do século XXI precisa desenvolver novas habilidades do relacionamento, da convivência, da cultura e com toda a comunidade acadêmica (IMBERNÓN, 2002); para tanto o autor indica mudanças na formação e garante que há inúmeros programas com essa proposta, bem como diversos estudos, contudo reconhece o baixo impacto na qualidade de ensino e nas práticas acadêmicas aplicadas pelos docentes, o que faz com que ele recomende uma revisão crítica desses modelos de formação.

Ao mesmo tempo em que surgem profissionais com novas habilidades, as escolas e os professores se veem envolvidos em um contexto que nem sempre os resultados alcançados são positivos e conseqüentemente o insucesso é atribuído ao coordenador pedagógico, quer seja pela proposta curricular ou pelo mau desempenho do corpo docente.

O fato é que a formação docente tem sido muito insuficiente. São várias as lacunas em relação a um ensino que propicie aos alunos, em especial às crianças, habilidades que contribuam com pleno desenvolvimento da cidadania. Vários são os problemas que reforçam a crise na educação brasileira, em especial na formação docente.

A proposta de uma formação permanente, para os profissionais da área da coordenação pedagógica, surge do reconhecimento da importância dessa função e para se oferecer um ensino de melhor qualidade nas escolas brasileiras.

Segundo estudos e registros de Pimenta e Anastasiou (2002), a formação do professor não se deve privar apenas à inicial, mas sim num processo contínuo e inacabado, acompanhando sempre a evolução do seu público mais próximo, que no caso são os alunos. Como a escola tem a função de preparar o indivíduo a se familiarizar com a sociedade em que ele está inserido, e que essa sociedade vem mudando drasticamente a cada geração, é preciso atualizar os métodos de ensino para que acompanhe toda essa atualização (LIMA; PIMENTA, 2006).

Contudo, essas perspectivas sinalizam que a finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O professor necessita mais que urgentemente saber conciliar os três pilares fundamentais dos saberes docentes (saberes das experiências, dos conhecimentos e os pedagógicos) para que tenham um bom êxito em seu magistério.

Lima e Pimenta (2006) lembram ainda que existem os limites e desafios de ordem emocional, além dos que são técnico-pedagógicos. A formação inicial dos docentes de modo geral, ao longo de sua trajetória, vem se apresentando com cursos rápidos e frágeis sob o aspecto teoria e prática. Além de se questionar quais as reais possibilidades dos professores realizarem pesquisas sobre as práticas.

Refletir e identificar esses e outros desafios, que estão na base da formação do docente e no cerne das escolas, é prioridade máxima para que se pretenda um ensino de qualidade.

A partir dessas colocações percebe-se que a escola nem sempre pode exercer essa prática, posto que é preciso ir além das indicações legislativas, na verdade é necessário que a comunidade escolar seja ativa assumindo esse processo. Para que haja um ensino qualificado é preciso que se tenha um professor bem formado, que possa exercer sua função adquirindo experiências e vivências as quais contribuirão para que haja um coordenador pedagógico bem preparado desde a sua formação básica.

O coordenador pedagógico, como membro e praticamente líder da equipe gerencial da escola, exerce o papel de mediador e integrador dos processos educativos. Assim, sua ação se caracteriza como articuladora, formadora e transformadora das práticas escolares (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2011).

Cabe a ele fortalecer o contato entre a escola e toda a sua comunidade e assim exercer um dos seus papéis mais importantes que é atuar na construção do indivíduo enquanto cidadão ciente de seus compromissos na sociedade. Portanto, todas as expectativas sobre sua atuação geram uma contribuição significativa com um ambiente educativo que tenha condições de promover o desenvolvimento da aprendizagem.

A dinâmica de uma coordenação pedagógica perpassa pelas atividades profissionais executadas em seu cotidiano ao longo do tempo que estão relacionadas às atribuições sociais, institucionais e pessoais.

Os teóricos e estudiosos da área educacional têm evidenciado a formação permanente, como uma importante ferramenta, visando a melhoria das práticas pedagógicas nas escolas e a necessidade, cada vez mais emergente, da quebra de paradigmas e conceitos no que se refere ao ensino, principalmente na escola básica. Com base nisso, refletindo sobre a formação permanente, Imbernón

(2002) conceitua que o profissional de educação é construtor de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva. Ele afirma ainda que:

A formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza. (IMBERNÓN, 2002, p.18).

Uma formação permanente vem contemplar a necessidade do coordenador pedagógico, que necessita estar em constante processo de formação além de organizar o processo de formação dos professores da escola, em colaborar na organização das práticas pedagógicas de forma a contribuir para que os professores superem as dificuldades encontradas ao desenvolver suas tarefas.

De acordo com Vasconcelos (2009, p.87) a “função do coordenador pedagógico é de mediação e de articulação de práticas pedagógicas, organizando a reflexão” de tal forma que a escola possa desempenhar seu papel principal de oferecer a todos os alunos a oportunidade de “se desenvolverem como seres humanos plenos, partindo do pressuposto de que todos têm direito e são capazes de aprender”.

Dentre as muitas competências do coordenador pedagógico, uma delas é a construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que garanta o ensino de qualidade e esteja devidamente atualizado. Se o coordenador não se atualizar constantemente não terá como passar isso à sua programação acadêmica. Nesse sentido, Vasconcelos (2011) alerta sobre a importância de um trabalho coletivo com todos os atores da escola. Nessa mesma linha de raciocínio Libâneo, Oliveira e Toschi (2011, p. 503) enfatizam que:

[...] A coordenação pedagógica tem como principal atribuição a assistência pedagógico-didática aos professores para que cheguem a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível); ajuda-nos a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos[...].

Por reconhecer a importância das funções do coordenador pedagógico é que se alerta para a necessidade de poder contar com o apoio de uma formação permanente que dê suporte a ele em suas tomadas de decisões e elaborações acadêmicas, além de capacitar todo o corpo docente colaborando assim na qualidade do ensino.

Portanto, para o exercício de um bom trabalho pedagógico é preciso que as escolas desenvolvam políticas de formação permanente, tendo como articulador

do processo o coordenador pedagógico, para que possam atualizar e corrigir possíveis desvios que venham ocorrendo nas práticas escolares.

A formação dos professores deve ocorrer na própria escola, facilitando a discussão das reais necessidades e problemas enfrentados diariamente no espaço escolar. Dessa forma, entende-se que será possível contribuir com a construção permanente do conhecimento e desenvolvimento desses profissionais, propiciando e facilitando as mudanças demandadas na realidade da escola. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), essa tarefa envolve todo o setor pedagógico da escola, mais especificamente o coordenador pedagógico.

Segundo Vasconcelos (2011, p. 33), uma das principais exigências hoje dos educadores é referente a formação didática envolvendo a complexidade da atividade docente e as lacunas de sua formação inicial. Cabe registrar que a didática é um dos campos teóricos mais específicos da atividade do professor “dominar bem uma área de conhecimento não nos faz professores, mas especialistas naquela área”.

Vasconcelos (2011, p. 33) diz ainda que “para ser professor é preciso, cada vez mais, dominar os saberes pedagógicos que têm na didática o seu eixo articulador”. É necessário outro saber para além de ministrar aulas, haja vista que a didática é um dos campos teóricos (ou teórico-metodológicos) mais específicos da função docente.

Segundo Imbernón (2009, p. 28) para que o coordenador pedagógico possa assumir o seu papel a frente da questão da formação de professores, reconhecendo a necessidade de uma reflexão sobre a prática, como sendo um caminho de transformação, neste sentido:

[...] deixa de ser o fiscal das práticas educativas e o gerente responsável pelas atividades burocráticas e administrativas e se coloca como corresponsável pela sala de aula, pelo trabalho realizado pelo professor e pela qualidade da aprendizagem dos alunos. Ele faz parte do corpo docente e sua função principal vai se dividir entre a formação de professores e a articulação do projeto político-pedagógico. Terá de reconhecer que sua função precípua é a de ser formador e articulador para não se deixar engolir pelas demandas do cotidiano. (IMBERNÓN, 2009, p. 28).

Dessa forma, fica nítido que cabe ao coordenador pedagógico a tarefa de auxiliar o professor em seu desenvolvimento do trabalho pedagógico, contribuindo com a qualidade do ensino. Isso exige do coordenador pedagógico um gerenciamento de situações de formação permanente, através de reflexão e

investigação, considerando as necessidades dos professores envolvidos com a complexa tarefa de adequar e melhorar a qualidade de ensino.

Contudo, é fundamental que o coordenador pedagógico não se esqueça de si nesse processo. Ele tem que avaliar também as suas necessidades de formação permanente e troca de experiências com outros coordenadores, a fim de que possa refletir coletivamente, fortalecendo sua posição enquanto gestor da formação permanente aos docentes.

O coordenador pedagógico precisa manter essa posição dentro da escola, pois ele lida diretamente com esse contexto e se responsabiliza pela organização das situações de ensino e aprendizagem como uma forma de valorizar a ação do docente fundamentando essa questão. Segundo Imbernón (2010, p. 26) “na formação, deve-se trabalhar com os professores e não sobre eles”.

Cabe ao coordenador pedagógico, entre outras tantas tarefas, a organização do trabalho pedagógico na escola. Fato esse que exige um conjunto de ações coletivas e colaborativas advindas de diversos contextos, promovendo desafios cotidianos, forçando a tomada de decisões e a elaboração de rotinas pedagógicas, tais como planejar as situações didáticas, bem como as intervenções pedagógicas. Para Imbernón (2010, p. 27) o maior desafio é “examinar o que funciona, o que deve ser abandonado, desaprendido, construído de novo ou reconstruído a partir daquilo que é velho”.

A ação em si de se pensar a escola como um espaço de formação é um grande desafio, se considerar ainda a questão de se constituir o coordenador pedagógico como organizador sem ter sido formado e/ou treinado para isso, a situação é muito complexa e onerosa para a coordenação pedagógica. Nesse processo é fundamental estabelecer em qual dimensão formativa caminha suas ações, apoiando-nos em Placco e Silva (2015, p. 26-28): “[...] dimensão técnico-científica; dimensão da formação continuada; dimensão do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico; dimensão dos saberes para ensinar; dimensão crítico-reflexiva; dimensão avaliativa”.

Concentrar os esforços em uma formação permanente centrada no contexto de trabalho dos professores requer considerar essas dimensões e se questionar quais são as mudanças que sua implementação proporcionará, e de que maneira isso se explicitou no cotidiano escolar. Imbernón (2010) reflete que esses e outros questionamentos contribuirão com o coordenador pedagógico para que possa

construir dentro da escola situações em que o desafio da mobilização dos diferentes saberes dos professores: o saber, o saber fazer e o saber ser.

Esta seção realiza uma abordagem sobre a trajetória da função do coordenador pedagógico e os desafios ao longo do tempo. O caminho traçado foi apresentar um breve histórico do início da função até a contemporaneidade, passando por suas nomenclaturas e atividades que foram sendo substituídas e/ou incorporadas.

Assim, partiremos da função de supervisão pedagógica nos anos setenta até a chegada da função de coordenação pedagógica, a qual é relativamente recente, surgindo a partir dos anos oitenta em substituição a supervisão pedagógica, tendo sua legitimação nos anos de 1990 por meio da nova Lei de Diretrizes e Bases nº. 9.394/96, passando a ter um papel de articuladora dentro do espaço escolar (BRASIL, 1996).

Na escola da antiguidade a ação de supervisão era exercida por religiosos e nobres, e era conhecida como vigília. Na Grécia Antiga essa ação era voltada mais para o funcionamento dos espaços escolares, enquanto em Roma a ação supervisora estava atrelada ao recenseamento e era exercida pelos censores, os quais fiscalizavam os espaços escolares (SANTOS, 2012).

Só na idade moderna é que surge o inspetor de ensino com a função de avaliar as tarefas pedagógicas do professor, e o inspetor técnico tem origem com a Revolução Francesa, e tinha como atividade promover o desenvolvimento educacional além de controlar as ações do professor, com o objetivo de melhorar seu desempenho (OLIVEIRA; GRINSPUN, 2012).

Atuação de “supervisor escolar” chega ao Brasil em 1931 conforme consta como primeiro registro legal sobre a função (ANJOS,1988). O autor relata ainda que nesta época, eles executavam as normas prescritas pelos órgãos superiores sob a denominação de ‘orientadores pedagógicos’ ou ‘orientadores de escola’, tendo como função básica a inspeção.

A função de supervisão pedagógica exercia o papel de fiscal de professores e era ligada ao curso de pedagogia de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases nº. 5.692/71, outorgada em pleno regime autoritário” (BRASIL, 1971, não paginado).

Somente a partir do retorno da democracia ao Brasil é que se abre espaço para uma transformação social e surgem expressões como diversidade cultural e cidadania.

A formação do “especialista” no curso de Pedagogia era muito criticada por diversos autores e estudiosos do tema, que consideravam ser uma formação com uma visão reducionista e tecnicista da função da escola e da função do educador.

Havia uma separação entre as habilitações dos especialistas com as dos docentes, o que gerava uma hierarquização do trabalho pedagógico. De acordo com Gadotti (1998) o fato de o curso de Pedagogia ter sido regulamentado no Brasil em 1969, dentro de um período da ditadura militar, promoveu uma formação de um educador passivo, apolítico, técnico e sem preocupações sociopolíticas.

Dessa forma, ao longo da década de oitenta ocorre uma mudança no cenário político, em que se constata a presença de movimentos de professores articulando a reformulação das diretrizes da pedagogia, o movimento das “Diretas já” e a promulgação, em 1988 da Constituição Federal, que sinalizava um novo modo de pensar. As pessoas passaram a se preocupar em obter conquistas sociais, portanto as práticas autoritárias não seriam mais aceitas.

#### **4.1 Legislação e definições gerais mínimas**

A partir do recorte histórico que foi abordado por Pimenta (2002), há a explicação de como as políticas educacionais influenciaram a formação do pedagogo. Havia divisões em habilitações, o que tornava muito técnico o curso, fato questionado por alguns estudiosos, mas, em contrapartida, a fragmentação na formação inicial era complementada com o enfoque de pedagogo especialista.

Após a descrição inicial, se fez necessário um aprofundamento do desenvolvimento histórico da formação de pedagogos. Segundo a análise histórica que foi abordada por Pimenta (2002), há a explicação de como as políticas educacionais influenciaram a formação do pedagogo. Havia divisões em habilitações, o que tornava muito técnico o curso, fato questionado por alguns estudiosos, mas, em contrapartida, a fragmentação na formação inicial era complementada com o enfoque de pedagogo especialista.

O curso de Pedagogia foi criado com o objetivo de formar professores para a Escola Normal. Esses pedagogos também eram formados para atuar na coordenação pedagógica (que a LDB 5.692/71 passou a denominar supervisão escolar (BRASIL, 1971)) das escolas.

Na década de 60, havia também um curso complementar que exigia licenciatura ou Pedagogia para Orientador Educacional. Naquela época não existia Pós-graduação lato-sensu como especialização.

Nos anos 70, após a LDB 5.692/71 que foi considerada tecnicista é que surgiram as habilitações técnicas. Na década de 70 do séc XX, o curso de Pedagogia formava pedagogos para exercerem as funções técnicas da educação escolar: supervisão, administração, orientação educacional e inspeção escolar. Tal como estava disposto na LDB 5.692/71 (BRASIL, 1971). O curso não se destinava a formar para o magistério da educação básica, formava para o magistério das disciplinas pedagógicas na escola normal.

Nessa época um pedagogo que não tinha diploma da Escola Normal não podia participar de concurso público para professor da então escola primária.

Nos anos 90, no contexto da discussão da LDB de 71 para sua revisão, surge a defesa do professor pesquisador e do pedagogo como pesquisador dos fenômenos escolares.

É importante citar as leis que estabeleciam como a formação de docentes e pedagogos era regulamentada, um breve relato de como era concebida a formação inicial de professores e pedagogos.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases 5.692, de 11 de agosto de 1971 "Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências" estabelece em seu artigo 33: "A formação de administração, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós graduação." (BRASIL, 1971, não paginado). A formação de professores era regulamentada no artigo 30:

Art.30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) No ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;b) No ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, com habilitação de grau superior, ao nível de graduação, representada pó licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;c) Em todo ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. (BRASIL, 1971, não paginado).

Na Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, “Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional” (BRASIL, 1996, não paginado), ao tratar sobre o assunto da formação inicial de professores e pedagogos decide:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.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. (BRASIL, 1996, não paginado).

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 foi aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001: “Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.” (BRASIL, 2001, não paginado). As ações propostas no documento têm duração de dez anos, onde os estados, Distrito Federal e os municípios deverão elaborar seus planos decenais, para cumprir o disposto nessa lei.

Dentre as providências estabelecidas, o PNE institui ações para a valorização do professor e propõe que nesse período de dez anos, a formação inicial e continuada seja realizada mediante critérios. A escrita dessa exigência está descrita no PNE no artigo IV Magistério da Educação Básica item 10 Formação de professores e subitem 10.3 “Objetivos e Metas”:

7. A partir da entrada em vigor deste PNE, somente admitir professores e demais profissionais de educação que possuam as qualificações mínimas exigidas no art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação<sup>10</sup>.2.8. Estabelecer, dentro de um ano, diretrizes e parâmetros curriculares para os cursos superiores de formação de professores e de profissionais da educação para os diferentes níveis e modalidades de ensino. (BRASIL, 2001, não paginado).

A partir dessa Lei, no período de dez anos, foi preciso valorizar e qualificar os professores para poderem atuar, pois seria exigida gradativamente a formação de graduação à nível superior para investidura em cargo público.

Em 2006 o Conselho Nacional de Educação através da Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP) que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em

---

<sup>10</sup> “Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas” (BRASIL, 1996, não paginado).

Pedagogia, licenciatura.” (BRASIL, 2006, p. 1). Essa resolução definiu como os cursos de graduação em Pedagogia, licenciatura passaria a ser organizados:

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. (BRASIL, 2006, p. 1).

A proposta das Diretrizes estabelecidas para o curso de Pedagogia fica pautada na formação de docente e estão descritas muitas atribuições ao profissional.<sup>11</sup>

O PNE 2011-2020 reforça a necessidade da formação inicial, para qualificação no exercício do magistério, com vistas ao desenvolvimento de uma “educação de qualidade, socialmente referenciada” (BRASIL, 2011, p. 88).

Na Meta 15 do PNE 2011-2020 prevê a garantia da promoção do acesso a formação superior dos professores:

Garantir, em regime de colaboração entre o Distrito Federal e a União, os Estados, municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtido em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2011, p. 88).

É determinante a importância que está sendo dada à qualidade na formação dos professores e o estímulo à especialização dos profissionais da educação. Portanto, atualmente com as Diretrizes curriculares que definem os cursos de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), os cursos de formação de pedagogos são estabelecidos a partir do pressuposto de que todo educador deve ter como base a atuação como professor. É importante que se tenha a base na docência, porém o curso de Pedagogia deve ir além, pois no cotidiano escolar o pedagogo enfrenta situações que necessitam do preparo no campo teórico-investigativo, na pesquisa.

Não se pode considerar apenas a escola como ambiente de práticas pedagógicas. O pedagógico extrapolou o âmbito escolar e abrangeu várias áreas sociais, aumentando as esferas informais e não-formais da educação. Diante disso, a sociedade exigiu dos cursos de formação de Pedagogia um enfoque maior em como ensinar com o uso de técnicas.

Porém, a Pedagogia, enquanto ciência, procura estudar a problemática educacional em sua totalidade e historicidade. O que se tem visto é reduzir a

---

<sup>11</sup> Conferir a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006).

Pedagogia às metodologias de ensino e procedimentos, o que é uma visão reducionista da Ciência:

[...] pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana. (LIBÂNEO, 2004, p.30).

Nesse contexto, a Educação possui um cunho emancipatório, pois é a partir da educação que se humaniza as relações entre os indivíduos (LIBÂNEO, 2004). Por conseguinte, o curso de Pedagogia deve ir além do estudo das metodologias e procedimentos, é preciso estudar e pesquisar de que forma as relações se estabelecem, pois o objeto da Pedagogia são esses processos formativos. A Pedagogia investiga as modificações ocorridas na sociedade e necessita recorrer às ciências da Educação como aporte teórico.

O fazer e ser pedagógico não são neutros, pois se manifestam em situações concretas e históricas. É imprescindível a compreensão do que é ação didática e ação pedagógica. Ação didática se refere diretamente ao ensino aprendizagem enquanto prática educativa, e ação pedagógica refere-se à construção de objetivos éticos e projetos políticos de gestão social:

Pimenta tem sugestivas contribuições nessa linha [...] defende a Pedagogia como ciência da prática da educação, seu ponto de partida é a prática e a ela se dirige. São as demandas da prática efetiva que irão dar configuração aos saberes da docência: saberes da experiência, saberes científicos e saberes pedagógicos. (LIBÂNEO, 2004, p.36).

A Pedagogia possui uma identidade e problemáticas próprias. É a relação entre quem educa, quem é educado, quais os saberes e em que contexto. Pressupõe, dessa forma, que o trabalho do pedagogo não é técnico e fragmentado. O mais relevante é ter na grade curricular do curso de Pedagogia disciplinas que estimulem estudos e pesquisas relacionadas à Educação: “a questão mais relevante, todavia, é o esvaziamento dos estudos sistemáticos de educação e a descaracterização dos estudos sistemáticos de educação e a descaracterização profissional do pedagogo” (PIMENTA, 2002, p.20).

A formação dos pedagogos deveria ter em foco o profissional qualificado para atuar em todos os campos educativos, seja escolar, empresarial, pesquisa, na participação do planejamento e definição de políticas educacionais e não apenas atuar na docência ou para gestão, coordenação ou supervisão, pois todo trabalho docente é pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é docente:

[...] importa formalizar uma distinção entre o trabalho pedagógico (atuação profissional em um amplo leque de práticas educativas) e trabalho docente

(forma peculiar que o trabalho pedagógico assume em sala de aula), separando portanto, curso de Pedagogia (de estudos pedagógicos) e cursos de licenciatura ( para formar professores de ensino fundamental e médio). Caberia, também , entender que todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente (LIBÂNEO, 2004, p. 39).

Há uma tendência forte, já formalizada, em conceber como base do pedagogo a docência<sup>12</sup>, porém os novos paradigmas da Educação exigem uma formação inicial de pedagogos mais voltados ao sentido maior da formação pedagógica, não se restringindo apenas à docência, pois a docência é *intrínseca de todo educador*.

Muito se tem discutido em relação ao Curso de Pedagogia. Ficou claro que existem duas linhas de pensamento: a que reforça o ensino focado na docência como linha de estudo e há os autores que reforçam a necessidade de formar pedagogos para atuar como especialista.

Libâneo (2004)<sup>13</sup> propôs que se ofereçam dois cursos distintos: o de Pedagogia e o de licenciatura para formar professores para todo ensino fundamental e médio. Na mesma linha de estudo, Pimenta (2002) destaca que as propostas atuais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) para a formação do Pedagogo divergem desse pensamento apresentado por Libâneo (2004) e trazem como consequências para a formação de Pedagogos

a identificação de estudos sistemáticos de pedagogia com a licenciatura (formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental) e, por conseguinte, redução da formação de qualquer tipo de educador à formação do docente; a descaracterização do campo teórico- investigativo da Pedagogia e das ciências da educação, eliminando da universidade os estudos sistemáticos do campo científico da educação e a possibilidade de pesquisa específica e de exercício profissional do pedagogo; o que leva ao esvaziamento da teoria pedagógica, acentuando o desperdício acadêmico da Pedagogia como campo científico; eliminação/d Descaracterização do processo de formação do especialista em Pedagogia (pedagogo stricto sensu), subsumindo o especialista ( diretor de escola, coordenador pedagógico, planejador educacional, pesquisador em educação etc.) no docente; identificação entre o campo epistemológico e o campo profissional, como se as dificuldades naquele campo levasse ipso facto<sup>14</sup> à crise do outro; segregação do processo de formação de professores da 1ª à 4ª em relação às demais licenciaturas. (PIMENTA, 2002, p. 24).

<sup>12</sup> Fato confirmado na pesquisa no capítulo que trata sobre a descrição das Universidades que ofertam Cursos de pedagogia no município de Curitiba.

<sup>13</sup> No ano de 1992, durante o Encontro Nacional da Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Libâneo apresentou uma sugestão em relação ao Curso de Pedagogia (LIBÂNEO, 2004).

<sup>14</sup> Ipso facto é uma frase latina, que significa que um certo efeito é uma consequência direta da ação em causa, em vez de ser provocada por uma ação subsequente, como o veredicto de um tribunal. É um termo usado em filosofia da arte, direito e ciências.

As propostas apresentadas pela Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) estão presentes na legislação que rege o curso de Pedagogia, o qual é regulamentado pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006). Diante da forma como está organizada a legislação, é necessária uma análise da formação inicial do pedagogo, pois se percebe que há uma lacuna nessa formação no interior das escolas.

Diante dessas observações, Pimenta (2002) constata que a temática sobre a formação inicial do pedagogo é muito ampla, que não pode ser resumida apenas na formação docente, como define o documento concluído pela Comissão de Especialistas de ensino de Pedagogia:

[...] pedagogo [...] Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional. (PIMENTA, 2002, p. 24 ).

Nos anos 80 ocorreram movimentos de reformulação dos cursos de Pedagogia<sup>156</sup>, mas por falta de propostas que viabilizassem esse estudo, os cursos foram organizados nesse pressuposto. Contudo esse processo de organização trouxe o “esfacelamento dos estudos” na ciência pedagógica:

[...] o esfacelamento dos estudos no âmbito da ciência pedagógica com a conseqüente subsunção do especialista no docente, e a impropriedade identificação dos estudos pedagógicos a uma licenciatura, talvez sejam dois dos mais expressivos equívocos teóricos e operacionais da legislação e do próprio movimento da reformulação dos cursos de formação do educador, no que se refere à formação do pedagogo. (LIBÂNEO, 2004, p.50).

Com a promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o coordenador assumiu o papel de gestor pedagógico da escola, responsabilizando-se pela atuação e coordenação de esforços no processo educativo (BRASIL, 1996).

Reiterando esta atuação, Medina (1995) resgata o texto da Lei federal nº 5692, de 11 de agosto de 1971, em seu capt. V, art. 33, o qual reforça a

<sup>15</sup> “Discussões sobre a sistemática de formação de educadores. Com esse propósito, realizou-se na Unicamp(Campinas-SP, 1978) o I Seminário de Educação Brasileira. Surgem os Comitês Pró-Reformulação DOS Cursos De Pedagogia ( Goiânia-GO, 1980), depois a Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador ( Belo Horizonte-MG, 1983), transformada recentemente (1990) em Anfope. Nos encontros dessa entidade, como também nas Conferências Brasileiras de Educação (CBE) e outros eventos dos profissionais da educação, voltam debate temas como: especificidades do curso de Pedagogia e das Licenciaturas, formação de especialistas não-docentes, formação dos professores das séries iniciais do 1º grau em nível superior, a base comum nacional de formação dos educadores, a questão da escola única de formação de professores e outros” (LIBÂNEO, 2004,p.49-50).

responsabilidade deste profissional com relação à prática pedagógica exercida na escola, e:

[...] institucionaliza a supervisão, ao referir-se à 'formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas em educação'. A supervisão passa a introduzir modelos e técnicas pedagógicas atualizadas (para a época); o supervisor, contudo, não perde o vínculo com o poder administrativo das escolas. Agora o seu papel é o de assegurar o sucesso no exercício das atividades docentes por parte de seus colegas, professores, regentes de classe. (MEDINA, 1995, p. 40).

A função do coordenador pedagógico ficava com a perspectiva de referência que preconizava o desenvolvimentismo, a racionalidade, a produtividade, a eficiência e o controle do trabalho pedagógico exercido pelos professores.

Com essas reformas de ensino, ao instituir a habilitação de supervisor escolar, fica consolidada a presença da supervisão no contexto educacional brasileiro, além de ampliar o seu campo de atuação todo, o antigo ensino de primeiro e segundo graus.

A aprovação do Parecer CNE/CP nº 9/2001, de 8 de maio de 2001, que apresenta o projeto de Resolução instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais, para a formação de professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena; em seu Art. 12 diz *in verbis*: "os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária" (BRASIL, 2002a, p. 66).

O Parecer nº 252/69 reconhecia a dificuldade técnica relativa a um pedagogo poder ser professor de ensino primário, sem uma adequada complementação metodológica e prática de ensino. Mas, no caso de se provar, no currículo, a respectiva capacitação metodológica e prática de ensino, o curso poderia habilitar para o ensino nos primeiros anos da escolarização (BRASIL, 1969).

Haveria uma base comum com posterior formação diferenciada. O especialista poderia coexistir em todo e qualquer professor, desde que tivesse experiência de ensino em qualquer área de conteúdo. O Parecer nº 283/62 do Conselho Federal de Educação (CFE) propõe a ideia de polivalência (CHAGAS, 1962a). O Parecer nº 292/62 do CFE também de autoria de Valnir Chagas regulamenta os cursos de licenciatura na tentativa de superar a dicotomia expressa no esquema 3 + 1. 7 (CHAGAS, 1962b).

Em 1969 o Parecer CFE nº 252 indicava, como finalidade do curso, preparar profissionais da Educação para a possibilidade de obtenção do título através da complementação dos estudos (BRASIL, 1969).

Nos anos setenta surgem as Associações de Supervisão Educacional no Brasil, e o supervisor passou a ter diversas denominações: supervisor escolar, supervisor pedagógico, supervisor de ensino, supervisor de educação e supervisor educacional. Nogueira (1989, p. 29) afirma que “os supervisores educacionais, por meio de suas associações” e considerando-se os “acertos e erros, passam a caminhar em busca de se fazerem sujeitos do processo histórico”. Já em 1971 a formação dos supervisores, graças a habilitação específica em Supervisão Escolar, passa a ser oferecida pelas faculdades de Educação (NOGUEIRA, 1989).

No entanto, durante a década de 1980 várias universidades realizaram reformas curriculares, passando a formar, no curso de Pedagogia, professores para atuarem na Educação Infantil e nas séries Iniciais do Ensino Fundamental.

No final da década de 1980 surge uma nova nomenclatura para a atividade do pedagogo, a chamada coordenação pedagógica.

No início foi utilizada como sinônimo de supervisão educacional, contudo gradativamente essa denominação passa a se referir a um profissional que substitui o orientador e o supervisor educacional mediante a justificativa da necessidade de integração dessas funções.

Na verdade, a coordenação pedagógica deve ser entendida como uma assessoria permanente e continuada em auxílio ao trabalho dos professores, além de se atualizar constantemente. Piletti (1998, p. 125) defende quatro dimensões como as principais atribuições do coordenador pedagógico:

Acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação; fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem constantemente em relação ao exercício profissional; promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo; estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que surgem.

Contudo, essas quatro dimensões geram inúmeras subtarefas aos coordenadores pedagógicos. É inegável o grande desafio que é a função de coordenador pedagógico em superar o fracasso escolar e promover a qualificação constante do professor e do ensino.

Conforme foi dito no início desta sessão, é uma função rica e complexa cheia de raízes tradicionais apesar de nova, com uma boa trajetória concluída, porém ainda com um longo caminho a percorrer, visto que a área de ensino vem sinalizando necessidade de mudanças urgentes. Quer seja no sentido de acompanhar as mudanças comportamentais da sociedade, quer seja em decorrência da atual crise pandêmica que afetou profundamente toda a dinâmica do ensino em todos os seus níveis.

#### **4.2 A função da coordenação pedagógica**

O coordenador pedagógico tem como uma das principais atividades intervir no trabalho do professor com o propósito de aproximá-lo das expectativas da sala de aula e manter a qualidade de ensino proposta pela instituição.

O coordenador pedagógico precisa manter-se atento e em constante contato com a sala de aula, porque ela vai sinalizar, de forma fiel, o trabalho que o professor vem desenvolvendo junto aos alunos.

Um dos papéis do coordenador pedagógico é essa mediação e intervenção nas ações praticadas pelo professor, com o propósito de aperfeiçoar o processo de ensino aprendizagem.

De acordo com Libâneo (2004), o coordenador pedagógico é o profissional responsável por viabilizar a integração, bem como a articulação do trabalho pedagógico mantendo o seu relacionamento direto com toda a comunidade, professores, alunos e pais.

Os problemas do cotidiano escolar e as questões emergentes e burocráticas, como substituição na sala de aula, onde falta professor; fichas e documentos, a serem encaminhados para os órgãos superiores da educação; reuniões de rotina ou extraordinárias; implementação de novos projetos entre outras demandas, estão entre as causas de afastamento dos coordenadores da sua verdadeira função.

Junto ao corpo docente a principal função do coordenador pedagógico consiste em oferecer assistência didática pedagógica e avaliar as práticas de ensino, colaborando com novas situações de aprendizagem que possam contribuir com os alunos no decorrer de sua formação. Essa questão é fundamentada por Vasconcellos (2002, p. 101) em sua afirmação: “a perspectiva de ajudar o professor

a construir um sentido para seu trabalho e dessa forma, ajudar também o aluno a elaborar um sentido para o estudo”.

Considera-se então que a atuação do coordenador pedagógico deve se pautar em uma gestão democrática com vistas a promover uma qualidade de ensino.

Para que o coordenador consiga realizar uma gestão eficaz se torna necessário à sua participação em todas as atividades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. É preciso manter um clima de parceria, de troca de experiências, de diálogo e saber ouvir.

Segundo Christov (2003), a função do coordenador pedagógico tem uma ligação direta com o processo de formação continuada dos professores, bem como mediar e coordenar a interface entre a formação e o trabalho desenvolvido na sala de aula.

Vasconcellos (2002, p. 104) ao fazer uma descrição do cotidiano do coordenador nos demonstra a dificuldade em se implantar mudanças na escola:

No cotidiano deve haver uma expectativa instalada sobre o papel do coordenador pedagógico, de tal forma que quando ocorre mudança, a pressão é tão grande que o novo coordenador termina se enquadrando no modelo existente, naquilo que já se esperava dele: a expectativa formata o desempenho.

Essa é uma grande realidade dentro das instituições de ensino, cobra-se mudanças, mas a mentalidade da liderança da escola não está devidamente aberta a inovações. Isso ocorre tanto na escola básica como em outros níveis.

Cabe registrar que as funções do coordenador pedagógico podem ser alteradas dependendo de várias situações, desde as legislações locais, municipal e estadual, como também outros fatores como postura da instituição de ensino, ou ainda da distribuição interna das funções de acordo com o número de funcionários da equipe ou da escola.

Entende-se que para se estabelecer um bom relacionamento é relevante que cada um seja ciente das suas funções e espaço. Assim, Libâneo, Oliveira e Toschi (2011, p.342) enfatizam que o coordenador pedagógico é o principal responsável por:

Coordenar, acompanhar, assessorar, apoiar e avaliar as atividades pedagógicas curriculares. Sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógica didática aos professores em suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos. Outra atribuição do coordenador pedagógico é o relacionamento com os pais e com a comunidade, especialmente no que se refere ao funcionamento pedagógico-

curricular e didático da escola, à comunicação das avaliações dos alunos e à interpretação feita delas.

Apesar das diferenças que possam ocorrer, o papel do coordenador pedagógico de hoje é muito distante de antigamente, onde ainda carregava os resquícios da função de vigiar as atividades dos docentes, hoje se coloca como aliado, colaborando com o seu cotidiano para que seja mais produtivo, procurando trabalhar com eles na formação continuada.

Entretanto, para que tudo isso ocorra é preciso dispor de um bom planejamento que contemple as bases fundamentais para o bom desempenho das práticas pedagógicas no dia a dia da escola. De acordo com Zen (2012, p. 8):

O coordenador pedagógico é corresponsável pela sala de aula, pelo trabalho realizado pelo professor e pelos resultados dos alunos. Ele faz parte do corpo de professores e sua função principal se divide entre a formação de professores e a gestão do Projeto Político Pedagógico da escola.

No mundo contemporâneo, no âmbito da educação brasileira, a importância da função do coordenador pedagógico cresce à medida que se procura direcionar o trabalho pedagógico, em sua instituição, com o propósito de alcançar uma excelente qualidade em todo o processo, posto que isso representa a sua capacidade de gestor e diferencia sua escola perante as demais.

A figura do coordenador pedagógico pode ser definida como um multiprofissional, não no sentido de acúmulo de funções, mas incorporando uma especialidade em manter o corpo docente engajado, motivado e ciente dos objetivos e metas da escola. É um articulador entre o compromisso da escola, a atuação dos docentes e as expectativas dos alunos e de seus pais. É um transformador buscando parcerias para o desenvolvimento de novos projetos.

Apesar do coordenador pedagógico ser uma função relativamente nova, como foi dito no início, o coordenador atualmente superou a imagem negativa que caracterizou as práticas de supervisão antigas. Sobre essa visão negativista Vasconcellos (2002, p. 86) diz:

Começamos pela definição negativa, qual seja, por aquilo que a supervisão não é (ou não deveria ser): não é fiscal de professor, não é dedo-duro (que entrega os professores para a direção ou mantenedora), não é pombo correio (que leva recado da direção para os professores e dos professores para a direção), não é coringa/tarefeiro/quebra galho/salva-vidas (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social, etc.), não é tapa buraco (que fica 'toureando' os alunos em sala de aula no caso de falta de professor), não é burocrata (que fica às voltas com relatórios e mais relatórios, gráficos, estatísticas sem sentido, mandando um monte de papéis para os professores preencherem - escola de 'papel'), não é de gabinete (que está longe da prática e dos desafios dos educadores), não é dicário

(que tem dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fonte inesgotável de técnicas, receitas), não é generalista (que entende quase nada de quase tudo).

Com relação a imagem positiva da prática de coordenação, Vasconcellos (2002, p. 87) afirma que a supervisão pedagógica, entendida como coordenação, é a “articuladora do Projeto Político Pedagógico, organizando a participação, a reflexão em torno da prática educativa da escola” de forma a possibilitar que os alunos aprendam plenamente. A concepção de supervisão se transforma à medida que “se destaca o pedagógico, a sistematização e integração do trabalho numa linha da interdisciplinaridade”, e o autor continua explanando que:

É importante lembrar que, antes de qualquer coisa, a coordenação é exercida por um educador, e como tal deve estar no combate a tudo aquilo que desumana a escola: a reprodução da ideologia dominante, o autoritarismo, o conhecimento desvinculado da realidade, a evasão, a lógica classificatória e excludente (repetência ou aprovação sem apropriação do saber), a discriminação social na e através da escola etc. (VASCONCELLOS, 2002, p. 87).

Na concepção de Freire (*apud* BRANDÃO; SOUZA, 1982), o coordenador pedagógico é tido como um educador, e como tal deve estar atento ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem na escola. Os autores colocam ainda que o coordenador pedagógico é responsável também por orientar os docentes, no sentido de aprofundarem a questão de suas práticas, resgatando a autonomia docente sem desconsiderar a importância do trabalho coletivo. Agindo como um parceiro do professor, o coordenador vai transformando a prática pedagógica.

## 5 TRAÇANDO UM PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção é destinada a apresentação dos caminhos metodológicos desta investigação. Detalhando os tipos de pesquisa; os métodos de abordagem e de procedimentos; o local e os participantes da pesquisa; os instrumentos para coleta de dados, a forma de análise e a interpretação deles; a construção e a descrição do produto da pesquisa. Contudo, antes de iniciarmos os nossos caminhos metodológicos, faremos um breve recorte para explicarmos o momento da pandemia, que trouxe mudanças substanciais na vida do planeta Terra.

### 5.1 A pandemia e seus reflexos nas pesquisas

No contexto atual torna-se impossível não falar sobre a pandemia<sup>16</sup> que assola o mundo, em virtude de tudo o que ela provocou e provoca, mesmo com a produção da vacina contra o *Corona Virus Disease 2019* (COVID-19), reforça, entre a população, a adoção de medidas de prevenção contra a infecção, preconizadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), como a realização da higiene das mãos, evitar ambientes fechados, uso de máscara e contato direto com as pessoas (DIAS; PINTO, 2019).

Para os profissionais da área da saúde o uso dos óculos de proteção ou protetor facial, máscara cirúrgica/N95, avental, luva de procedimento e lavagem das mãos devem ser utilizados para a prestação de assistência aos casos suspeitos ou confirmados de infecção por COVID-19 (BELASCO; FONSECA, 2020).

O Coronavírus representa uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo camelo, gado, gato e morcego. Raramente os vírus da família Coronavírus, que infectam animais, podem infectar pessoas. Recentemente, em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo Coronavírus (*Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2* (SARS-CoV-2)), o qual foi identificado em Wuhan na China e causou a COVID-19<sup>17</sup>, sendo em seguida transmitida pessoa a pessoa e disseminada em todo o mundo.

---

<sup>16</sup> É uma epidemia com grandes proporções, que abrange vários países, acontecendo em mais de dois continentes, quase ao mesmo tempo. Para maior aprofundamento Cf. Quintanilha (2020).

<sup>17</sup> O vírus que causa a COVID-19 é transmitido principalmente por meio de gotículas geradas quando uma pessoa infectada tosse, espirra ou exala. Essas gotículas são muito pesadas para permanecerem no ar e são rapidamente depositadas em pisos ou superfícies (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2020).

A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório. (BRASIL, 2020, não paginado).

Neste momento, além da economia dos países serem muito afetadas, a educação é o outro eixo que está sendo prejudicado e que necessita de investimento e apoio para que não haja regresso, levando os países, principalmente os mais pobres, a terem prejuízos irremediáveis quando falamos em construção de conhecimento. Conforme a Unesco, a natural queda na aprendizagem poderá alastrar-se por mais de uma década se não forem criadas políticas públicas que invistam em melhorias de infraestrutura, tecnologias, formação, metodologias e salários, além do reforço da merenda, melhor aproveitamento do tempo, tutoria fora do horário usual das aulas e material adicional, quando possível (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2020). Em concordância com a Unesco, o parecer do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação do Brasil, seguiu a mesma linha e reconheceu os problemas causados pela pandemia. O parecer procurou reorganizar as atividades acadêmicas e sinalizou com a permissão para aulas aos sábados – em horários de contraturno e durante as férias–, para que os alunos da Educação Básica não percam o ano letivo e apontou outras medidas semelhantes àquelas já defendidas pela Unesco (BRASIL, 2020).

Essa será a nova normalidade que nos aguarda após a pandemia, pois é importante garantir uma educação voltada para todos, e para isso, é essencial reforçar a pesquisa e a ciência (FREIRE, 2002). Perante este cenário social e de educação onde não podemos sair de casa para realizar pesquisas no ambiente escolar, atendendo esta nova realidade, foi modificado alguns dos nossos instrumentos de pesquisa, adaptando-os à realidade atual do cenário educacional.

A Organização das Nações para a Educação, Ciência e Cultura (2020), reconheceu os problemas causados pela pandemia e sinalizou algumas alternativas para a reorganização das atividades acadêmicas. A crise do Coronavírus resultou no encerramento das aulas em escolas da educação básica e universidades, prejudicando mais de 90% dos estudantes de todo o mundo.

A pandemia deixou e ainda está deixando muitas marcas na vida da população a nível mundial, tudo isto em decorrência do SARS-COV-2, vírus causador da COVID-19, desde mudanças repentinas no nosso cotidiano até o luto pela perda dos mais de 5 milhões de vidas ao redor do mundo. Os últimos dois anos impuseram uma nova forma de ser, agir, conviver e principalmente como devemos proceder com os outros que estão ao nosso redor, e a comunidade científica se debruçou de forma coordenada, num empreendimento coletivo inédito, a entender o novo vírus e o cenário pandêmico. Através do esforço de vários profissionais da saúde, e pelo uso de tecnologias já bem conhecidas para desenvolver e aplicar imunizantes que mudaram o curso fatal da pandemia, mas a chegada da variante ômicron trouxe à tona o fantasma das ondas anteriores e frustrou quem esperava uma vida mais “normal” no ano de 2022 (BRANT; TONELLI, 2022).

Porém, esta não é a situação nos países em desenvolvimento como o Brasil, que possui níveis educacionais diferentes e de desigualdades sociais muito grande. O que vemos no país são escolas particulares que iniciaram suas aulas remotas (*online*), e escolas públicas que já estão tendo suas aulas on-line, mas tentando proporcionar aos seus alunos o acesso às aulas remotas, sem tanto retorno positivo por vários motivos, dentre eles destacamos a dificuldade de muitos alunos e até mesmo professores a terem acesso aos insumos tecnológicos, ou ainda o nível baixo de escolaridade dos pais para auxiliarem nas atividades em casa, ou ainda o nível social das famílias, pessoas mais pobres que estão vivenciando problemas como desemprego e a falta de dinheiro para alimentação.

Com todos estes contextos de mudanças sociais, políticas, educacionais e econômicas, a pesquisa científica sofreu mudanças, podemos destacar que não foi possível realizar intervenção nas escolas, não tivemos o contato físico com os nossos entrevistados e nos limitamos a usar os recursos tecnológicos e suas ferramentas.

## **5.2 A formação continuada de professores:** mapeamento do tipo estado da arte no banco de teses da CAPES (2009 a 2019)

Esta seção versará sobre a pesquisa do tipo estado da arte acerca da temática formação continuada de educadores na Educação Infantil; com o objetivo de apresentar a produção científica acumulada sobre a temática, tendo como marco

temporal, para a construção da investigação, o período de 2009 a 2019. Como referência para análise dos dados utilizamos as teses e as dissertações produzidas e publicadas nos programas de pós-graduação em educação, existentes na plataforma Capes. Estudos acerca do estado da arte são construídos e publicados em diversas áreas do saber, evidenciando um inventário significativo de conhecimentos que foram produzidos e socializados em pesquisas, em tempos e espaços que se desenvolvem as discussões (FERREIRA, 2002; LEITINHO; DIAS, 2014; SILVA; NÓBREGA-THERRIEN; FARIAS, 2013).

No tocante a este estudo a intenção é a de propiciar reflexões a respeito das contribuições dos pesquisadores da educação no âmbito da formação continuada na Educação Infantil. Pensamos em delimitar o estudo, no que concerne ao recorte de trabalhos (dissertações e teses) produzidos e publicados na base de dados da capes entre os anos de 2009 e 2019, devido à amplitude da investigação a qual dificulta uma análise interpretativa e significativa sobre o tema.

Entendemos o estado da arte como um estudo que tenciona “mapear e discutir uma certa produção acadêmica em determinado campo do conhecimento, utilizando predominantemente fontes de consulta disponíveis na forma de resumos ou catálogos”. Nesse caminho, a autora relaciona o estado da arte a “uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que se busca investigar” (FERREIRA, 2002, p. 258).

O estado da arte exposto neste texto propõe mapear e discutir a produção científica desenvolvida sobre a formação continuada na Educação Infantil na pesquisa da pós-graduação em educação. Entre outros aspectos, estamos interessados em evidenciar as temáticas das investigações, as tendências teóricas e os aportes metodológicos dos estudos. Assim, dentre 12.813.388 trabalhos encontrados nas plataformas nos últimos 10 anos, apenas 35 estudos foram analisados após a definição do período de 2009 a 2019. Destes, foram selecionadas 10 dissertações e 02 teses da plataforma CAPES, de programas de pós-graduação em Educação de universidades públicas e privadas, para análise, pois foi as que tiveram maior relação com o nosso tema de estudo. Considerando esses elementos, traçamos para construção, análise e interpretação dos dados a seguinte sequência metodológica descrita nas Tabelas 1 e 2.

Tabela 1 - Quantidade total de trabalhos encontrados na base de dados da plataforma CAPES (2020)

Descritores	Disertação	Teses	Total
Formação de professores Educação Infantil Coordenação Pedagógica	872.078	306.011	1.178.089

Fonte: Elaborado pela autora, em 2021, a partir da base de dados da CAPES (BRASIL, 2021).

Tabela 2 - Quantidade de trabalhos selecionados que estão de acordo com os descritores CAPES

Descritores	Disertação	Teses	Total
Formação de professores Educação Infantil Coordenação Pedagógica	10	2	12

Fonte: Elaborado pela autora, em 2021, a partir da base de dados da CAPES (BRASIL, 2021).

Esses procedimentos possibilitaram identificar o movimento da pesquisa sobre formação continuada na Educação Infantil, nos programas de Pós-Graduação registrados na CAPES, no sentido de perceber onde se polarizam as investigações. Ao visitar os sites dos referidos programas, concebemos também suas linhas de investigação, seus grupos de pesquisa e estudo.

Para conseguirmos o material recorreremos às listas de teses e dissertações apresentadas pelos programas na página da CAPES, disponibilizados no banco de dados on-line, considerando o recorte temporal 2009 – 2019. A partir delas buscamos os documentos diretamente na página ou na plataforma Sucupira, ligada à CAPES. Essa busca, com o advento da internet, ficou bem melhor, pois proporciona ao pesquisador um acesso mais amplo às produções científicas relacionadas a uma determinada temática. Para Luna (1996, p. 82) a pesquisa do tipo estado da arte tem como objetivo “descrever o estado atual de uma dada área

de pesquisa, o que já se sabe, quais as principais lacunas, onde se encontram os principais entraves teóricos ou metodológicos”.

No segundo momento realizamos a leitura dos títulos e dos resumos das teses e dissertações, permitindo conceber as principais temáticas que se encontram nas pesquisas. Após realizar esse processo com os materiais, organizamos os trabalhos em descritores (Formação de Professores; Educação Infantil; Coordenação Pedagógica), os quais agrupam as temáticas investigadas na pesquisa sobre “Os saberes e fazeres dos Coordenadores Pedagógicos: a sua importância na formação continuada dos Educadores da Educação Infantil”. Lembramos que os descritores surgiram após toda a leitura do material, enfatizamos que não construímos categorias antes de finalizar a leitura dos documentos.

Os descritores surgiram a partir de trabalhos com temáticas que representam um percentual significativo da produção científica (teses e dissertações). Encontramos alguns estudos que não foram relacionados dentro das categorias elucidadas.

O atual cenário da educação na contemporaneidade demanda que tenhamos profissionais da educação, críticos, reflexivos e transformadores no panorama de mudanças no meio social em ritmo acelerado das novas formações do mundo do trabalho e das novas perspectivas de aprendizagem. Como afirma Alarcão (2008, p. 32):

É desafiador para o professor ajudar os alunos a desenvolver suas capacidades de trabalho autônomo e colaborativo, mas também espírito crítico. O desenvolvimento do espírito crítico se faz no diálogo, no confronto de ideias e de práticas, na capacidade de ouvir o outro, mas também ouvir a si próprio e de autocriticar. E isto só é possível num ambiente humano de compreensão e aceitação.

Desse modo, percebemos que se a escola não quiser estagnar ela precisa interagir com as transformações que acontecem ao seu redor e no mundo. Tendo como cargo chefe dessa mudança a própria dinâmica atual (interação e flexibilidade), percebemos que as instituições, assim como as pessoas, são sistemas que estão em permanente evolução e que precisam permanecer em constante mudança, o que pode estimular ou condicionar o aprendizado.

Para se ter uma educação de qualidade é necessário incentivar o trabalho em equipe. As instituições precisam cada vez mais de profissionais responsáveis, comprometidos, dinâmicos e inteligentes, com diversas habilidades para resolver problemas e tomar decisões. E para ajudar a construir essa escola dinâmica temos

um profissional que pode ajudar a fazer a diferença, esse profissional é o coordenador pedagógico que tem que ir além da teoria, pois para fazer o acompanhamento do trabalho pedagógico e estimular os professores é preciso ter a sensibilidade de perceber e identificar as reais necessidades, tanto dos educandos como dos educadores, tendo que se manter sempre atualizado buscando fontes de informações e refletindo sobre sua prática pedagógica, como discorre Nóvoa (1992, p. 36), “a experiência não é nem formadora nem produtora. É a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção do saber e a formação”.

A partir desse pensamento é necessário destacar que o trabalho deve acontecer com a colaboração de todos, um trabalho em equipe, assim como o papel do coordenador é pensar em mudanças num ambiente dinâmico e sempre motivador para a sua equipe. O trabalho em equipe é fonte inesgotável de superação e valorização do profissional.

Dentre todos os trabalhos analisados observamos a predominância da pesquisa do tipo qualitativa, estudo de caso, participante, pesquisa de campo e análise documental. A técnica de coleta de dados mais utilizada foi o questionário (com questões fechadas e abertas), narrativas, entrevista, histórias de vidas, análise documental, cadernos de registro e vídeo gravações (Tabela 3).

Tabela 3 - Referenciais metodológicos dos estudos pesquisados no portal CAPES

TIPOS DE PESQUISA	NÚMEROS ENCONTADOS
Pesquisa qualitativa	4
Pesquisa de campo	2
Análise documental	2
Pesquisa participante	2
Etnografia	1
Estudo de caso	1
Total	12

Fonte: A autora, 2021.

O *lócus* das pesquisas, na sua grande maioria, foi o ambiente escolar, em destaque escolas do ensino público das redes municipal e estadual. Os pesquisadores ressaltam a relevância da formação continuada dos coordenadores da Educação Infantil, e fazendo referência a formação continuada que ocorre nas

instituições de ensino, procuram discutir sobre o papel da coordenação pedagógica e como os profissionais integrantes dessa realidade lidam com os sentimentos de mudanças.

Após realizar esse procedimento com os documentos, organizamos os trabalhos em 09 categorias, as quais agrupam as temáticas investigadas na pesquisa sobre educação, a saber: Formação de Professores, Educação Infantil e formação continuada, Currículo e Outros Temas.

Tabela 4 - Quantitativo de teses e dissertações encontradas

ANO	DISSERTAÇÕES			TESES		
	TOTAL	NRP	RP	TOTAL	NRP	RP
2009	0	0	0	00	00	00
2010	06	02	02	03	03	00
2011	00	00	00	00	00	00
2012	00	04	00	04	00	01
2013	04	03	01	0	0	0
2014	00	00	00	0	04	0
2015	03	02	02	0	0	0
2016	05	03	03	0	0	0
2017	04	01	02	0	01	0
2018	00	03	00	03	00	01
2019	00	00	00	04	00	0

Nota: Não Relacionado com a Pesquisa (NRP); Relacionado com a Pesquisa (RP).

Fonte: Elaborado pela autora, em 2021.

Na acima foram apresentadas as dissertações e teses, analisadas no estudo do tipo estado da Arte, que fazem parte da plataforma da CAPES. Estes estudos, incluídos nesta tabela, são todos os que tivemos contato, os que estão relacionados com a pesquisa e os que não estão relacionados a ela.

Após as leituras e as análises dos trabalhos selecionados. Realizamos a transcrição dos dados mais relevantes de cada pesquisa no intuito de identificar as dissertações que mais se identificam com o foco de nossa pesquisa. Os trabalhos abaixo fazem referência às ações e prática pedagógica dos coordenadores pedagógicos da educação, qual é a importância dessa formação continuada para a formação continuada desses educadores (Quadro 1).



Quadro 1 - Dissertações selecionadas para leitura e análise

ORD.	TÍTULO	ANO	AUTOR/ INSTITUIÇÃO
01.	A atuação do coordenador pedagógico na formação de professores das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) de São Paulo	2015	Vivian de Andrade Torres Machado/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
02.	A auto análise de coordenadores pedagógico sobre sua atuação como formadores de professores	2010	Rodnei Pereira/PUC- SP
03	Sou CP a Educação Infantil, e agora? Um estudo sobre o papel do coordenador pedagógico como formador de professores	2010	Neli Regina Palliares/ Universidade Metodista de São Paulo (UMESP)
04	O coordenador pedagógico e os condicionantes de um trabalho bem-sucedida no cotidiano de uma escola estadual paulista	2016	Claudia Maria Micheli Petri/PUC-SP
05	A atuação de uma coordenadora pedagógica no Centro de Educação Infantil da SME/SP: cantos e saberes que encantam	2017	Raquel Maria Bortone Fermi /PUC-SP
06	Formação inicial do coordenador Pedagógico: o egresso (2007 – 2010) da licenciatura em pedagogia da universidade estadual de ponta Grossa-PR	2016	Priscila Gabriele Da Luz Kailer/Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
07	Coordenador pedagógico: uma identidade em construção	2013	Simone do Nascimento Nogueira/Universidade Católica de Santos
08	O Tempo, o Caminho e a Experiência do Coordenador Pedagógico da Creche: as rotinas e os saberes que articulam, formam e transformam suas práticas educacionais	2016	Margarete Cazzolato Sula/PUC-SP
09	O coordenador pedagógico como agente de Mudanças na prática Docente	2017	Elisangela Carmo de Oliveira/PUC-SP
10	Formação docente, professor coordenador pedagógico e contexto escolar: diálogos possíveis	2015	Osmar Hélio Alves Araújo/Universidade Federal do Ceará (UFC)

Fonte: Elaborado pela autora, (2021).

A partir de leituras e análises das teses , foi realizada a transcrição dos dados mais relevantes de cada pesquisa no intuito de identificar os que mais se identificam com o foco de nossa pesquisa. Os trabalhos abaixo fazem referência ao papel da coordenação pedagógica e ao acompanhamento da prática pedagógica do

educador infantil, e qual é a importância desse processo para o ensino aprendizagem das crianças pequenas (Quadro 2).

Quadro 2 - Teses selecionadas para Leitura e análise

ORD.	TÍTULO	ANO	AUTOR/INSTITUIÇÃO
01	O papel da coordenação pedagógica e sua mediação no acompanhamento da prática pedagógica da professora de educação infantil. / Heloísa Felício Moura.	2015	Helôisa Felício Moura/Universidade Federal do Ceará (UFC)
02	Como nos tornamos formadores de professores: Processo de constituição profissional	2017	Carlos André Boga Pereira/Universidade São Francisco (UFS)

Fonte: Elaborado pela autora, em 2021.

Os aspectos, que as pesquisas discentes abordam de forma tímida e incipiente, ganham destaque e prioridade. Na categoria “formação continuada” estão incluídos os textos que abordam a atuação do professor nas escolas e sociedade; os conceitos e significados atribuídos à formação continuada; o uso da tecnologia de comunicação; a educação continuada e o desenvolvimento social; o levantamento da produção científica sobre o tema; o papel da pesquisa na formação; e as políticas públicas. Pode-se resumir os conteúdos dos textos, sobre formação continuada, em torno de três aspectos: a concepção de formação continuada; propostas dirigidas ao processo de formação continuada; e o papel dos professores e da pesquisa nesse processo.

O conceito predominante de formação continuada, nos trabalhos analisados, foi o processo crítico/reflexivo sobre o saber docente em suas múltiplas determinações. Em sua maioria as propostas são ricas e abrangentes, indo além da prática reflexiva, envolvendo o enfoque político-emancipatório ou crítico dialético. Nas dissertações e teses o professor aparece como centro do processo de formação continuada, atuante como sujeito individual e coletivo do saber docente e participante da pesquisa sobre a própria prática.

A construção da competência profissional aliada ao compromisso social do professor e, o caráter contínuo do processo de formação docente, é um importante papel da interdisciplinaridade no processo da *prática pedagógica* que é

considerado com foco na construção do conhecimento escolar e social contido na escola, na sala de aula e nas relações escola/sociedade.

Os textos sobre a práxis do professor, analisada da perspectiva da escola, evidenciam as seguintes questões: as contradições entre a teoria e a prática (contradições entre o discurso e a prática do professor e entre a produção acadêmico-pedagógica e a realidade da prática escolar); organização do trabalho escolar e a autonomia do professor; escola e cultura; e a investigação da sabedoria docente e do cotidiano escolar. Definindo concepções, práticas e políticas de formação, as dissertações e teses revelam preocupações com temas e conteúdos bem específicos de natureza técnico-pedagógica, deixando em aberto questões mais abrangentes sobre ações e sobre políticas de formação.

Como pontos positivos, os trabalhos evidenciaram a importância da formação continuada, do coordenador pedagógico, como necessária para a formação dos professores da Educação Infantil. Foi possível verificar ações pedagógicas relacionadas à promoção da formação contínua do docente, tendo como solo embrionário o próprio fazer docente, bem como uma formação em uma perspectiva de continuidade sistemática e reflexiva.

Em vista disso foi possível sugerir os pilares que podem contribuir na sistematização da formação contínua do docente, quais sejam a prática pedagógica, os saberes e as experiências dos professores. Nas pesquisas explanadas acima, em suma, os conteúdos encontrados se concentram em alguns aspectos que merecem ser considerados para a investigação proposta.

Os saberes segundo aspecto é que no interior da escola, e nas práticas docentes, foram identificadas diversas necessidades formativas de professores, que uma vez levadas em conta para o planejamento de programas de formação continuada docente forma-se grande contributo para o avanço da qualidade e do processo ensino-aprendizagem.

O terceiro, a experiência dos professores às necessidades identificadas que são transversais à prática docente, mas em sua maioria são advindas das especificidades do ensinar nos aspectos teóricos da função de professor e que interferem diretamente no saber-fazer educativo.

O quarto aspecto é que a função e a valorização do coordenador pedagógico vêm sofrendo abstenções tanto no entendimento das relevâncias da função de coordenação pedagógica, para o processo de ensino-aprendizagem,

quanto na questão contemplação de programas específicos, de formação continuada, para o exercício da função do coordenador pedagógico.

Com as pesquisas analisadas, foi possível entender que os coordenadores pedagógicos exercem função acentuada na busca de melhoria do processo de ensino- aprendizagem, e que no interior da escola podem colaborar em vários aspectos, especialmente na identificação das necessidades da formação docente e na formação continuada. Entretanto, este profissional também apresenta necessidades formativas que devem ser contempladas nas políticas e programas de formação continuada específica ao cargo, considerando o seu processo de formação identitária, de profissionalidade e da atuação junto aos professores da Educação Infantil.

Dessa forma, assim como os professores, os coordenadores precisam ser atendidos em suas necessidades formativas, principalmente nos aspectos inerentes às especificidades do processo da formação continuada.

Por fim, o estado da arte em curso nos proporcionou a clareza, direção e apontamento de que o nosso objeto de investigação é qualificado para a pesquisa científica que estamos realizando, ou seja, é de grande relevância, para o campo da educação, investigar a formação continuada dos coordenadores pedagógicos da Educação Infantil, a fim de que haja o dimensionamento de formações específicas para esse profissional, de modo a possibilitar sua atuação junto aos professores, tendo em vista a melhoria da formação desses professores.

Pode-se concluir, diante dos dados expostos, que a formação dos coordenadores pedagógicos ainda permanece como um entrave do desenvolvimento profissional destes sujeitos, portanto necessita de um olhar mais criterioso por parte das instituições de ensino, quer sejam das redes municipal ou estadual, visto que as propostas de formação e os resultados que as pesquisas evidenciam apresentam convergências no que se refere ao não atendimento das suas necessidades formativas.

### **5.3 Tipos de pesquisa**

A Pesquisa científica é de suma importância para a sociedade, pois é através dela que encontramos respostas para diversos problemas que surgem em

nossa sociedade. “A ciência tem a pretensão de chegar à veracidade dos fatos, a ciência se vale de diferentes métodos e caminhos para se chegar a um fim” (GIL, 2002, p.26).

Pesquisar é um conjunto de procedimentos sistemáticos baseados no raciocínio lógico, que tem por objetivo encontrar soluções para problemas propostos, mediante a utilização de métodos científicos. Para Gil (2002, p. 19) a pesquisa “é o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”.

#### A pesquisa do Estado da Arte:

Caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado. (FERREIRA, 2002, p. 258).

Também foi realizada a pesquisa documental, devido a suas características, comumente ela é confundida com a pesquisa bibliográfica. Contudo, a pesquisa bibliográfica e a documental são muito parecidas e as vezes se confundem, a pesquisa bibliográfica abrange toda bibliografia publicada em relação ao tema e se utiliza de livros e artigos científicos localizados em bibliotecas, já a pesquisa documental recorre a fontes mais específicas como por exemplo tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão etc. (GIL, 2008).

Buscou-se as leituras críticas em documentos oficiais, indicadores da formação continuada do município, como Plano Municipal de Educação, Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Luís (2020), Plano Municipal de Educação de São Luís (2015-2024) que aborda a Formação Inicial e Continuada dos profissionais do magistério, Documentos da SEMED, como a proposta de formação continuada, o Projeto Político pedagógico da escola, a Lei nº 9.394/96, entre outros.

Por se tratar de um mestrado profissional (MP)<sup>18</sup>, do ponto de vista da natureza da pesquisa, ela é classificada como aplicada, pois tem como objetivo construir conhecimentos que sejam trazidos para a prática e direcionados à solução de problemáticas específicas. Gil (2008, p. 27) nos mostra que:

---

<sup>18</sup> Mestrado profissional é a modalidade de Pós-Graduação *stricto sensu* que capacita profissionais de diferentes áreas do conhecimento, por meio do estudo de técnicas, procedimentos e temáticas que atendam a uma demanda do mercado profissional. Regulamentado pela Portaria MEC nº389, de 23 de março de 2017 e pela Portaria CAPES nº131, de 28 de junho de 2017 (BRASIL, 2017b, 2017c).

A pesquisa aplicada, por sua vez, apresenta muitos pontos de contato com a pesquisa para, pois depende de suas descobertas e se enriquece com o seu desenvolvimento: todavia, tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequência práticas dos conhecimentos. Sua preocupação está menos voltada para o desenvolvimento de teorias de valor universal está menos voltada para teorias de valor que para aplicação imediata numa realidade circunstancial.

Portanto, é a maneira de se chegar a uma verdade deixando em evidência os argumentos contraditórios do outro e assim superar essas contradições. A investigação é diagnóstica, pois foi feito o levantamento das informações para serem analisadas a fim de validar os resultados da pesquisa.

A pesquisa-diagnóstico propõe levantar e definir problemas, explorar o ambiente. O diagnóstico normalmente reporta-se a uma situação, em um momento definido. A rigor, qualquer mudança organizacional, deveria ser precedida de uma fase de diagnóstico. (ROESCH, 1996, p. 77).

Sendo assim, esse tipo de pesquisa diagnóstica explora o objeto da pesquisa por meio da produção e análise de dados, achando resposta aos questionamentos. Quanto aos objetivos, a pesquisa é um estudo descritivo e exploratório. Castro (1976) considera que a pesquisa descritiva apenas captura e mostra o cenário de uma situação, expressa em números e que a natureza da relação entre variáveis é feita na pesquisa explicativa.

Quando se diz que uma pesquisa é descritiva, se está querendo dizer que se limita a uma descrição pura e simples de cada uma das variáveis, isoladamente, sem que sua associação ou interação com as demais sejam examinadas. (CASTRO, 1976, p. 66).

A pesquisa descritiva e exploratória garante ao pesquisador maior familiaridade com o problema, com objetivos de torná-lo mais explícito e assim levantar hipóteses. Essas pesquisas, na maioria das vezes, apresentam: levantamento bibliográfico; entrevistas ou questionários com participantes da investigação; e, análises dos dados que facilitam a compreensão da problemática (GIL, 2008).

O escolhido para esta pesquisa é o método de abordagem em uma perspectiva dialética, palavra de origem grega (*dialektike*) que faz referência a discursar – debater. Para Richardson (2010), a dialética está vinculada ao processo dialógico de debate entre posições contrárias, e baseada no uso de refutações ao argumento por redução ao absurdo ou falso. A pesquisa qualitativa tem como característica a busca por:

[...] uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participaram no estudo. Porém, não é, em geral, a preocupação dela a quantificação da amostragem. E, ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento

do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo do indivíduo para as entrevistas etc.). (TRIVIÑOS, 1987, p.132).

Este estudo é de enfoque quali-quantitativo ou misto, pois são usados tanto os aspectos quantitativos quanto os qualitativos a fim de recolher mais informações do que se poderia conseguir utilizando cada um isoladamente. A abordagem qualitativa de acordo com Silva e Menezes (2005) se preocupa muito com os colaboradores da pesquisa e é a partir deles que surgem as respostas ao problema estudado.

Considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (SILVA; MENEZES, 2005, p. 20).

Já a abordagem quantitativa faz referência a quantificação das informações para assim classificar e analisar. Prodanovic e Freitas (2013, p. 70) considera:

[...] que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las. Requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas (percentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão etc.).

Na abordagem quantitativa formulamos hipóteses e classificamos as variáveis para assegurar uma precisão nos resultados, não permitindo assim, que tenha contradições na etapa de análise e interpretação de dados.

Sendo assim, Gatti e Goldberg (1974, p. 4) vem nos dizer que as abordagens quantitativas e qualitativas são complementares, pois os métodos:

[...] que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos e processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado.

#### **5.4 Sujeitos da pesquisa**

Os sujeitos da pesquisa são os coordenadores pedagógicos que se encontram alocados nas Unidades de Educação Básica da Educação Infantil da rede Pública Municipal de São Luís, após autorização para realização do estudo (ANEXO A). Ao todo temos 103 Coordenadores Pedagógicos, atendendo as unidades de ensino. Para garantir o melhor resultado e apreensão do objeto de

estudo, procurei envolver o maior número de coordenadores pedagógicos, utilizamos do questionário on-line do Google *Forms*, no grupo da coordenação da rede, no final, obtivemos uma devolutiva de vinte e quatro participantes.

A definição e escolha dos coordenadores pedagógicos da Educação Infantil como sujeitos da pesquisa foi delimitada levando-se em consideração a importância destes como os sujeitos que recebem e repassam a formação continuada para os educadores da Educação Infantil. A análise dos dados será de extrema relevância, visto que as informações foram coletadas a partir de questionários e observações que trouxeram qualidade e objetividade na interpretação da questão problematizadora da investigação.

[...] a definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado. (DUARTE, 2012, p. 141).

Para a escolha dos sujeitos da nossa pesquisa, tendo como principal alvo os pesquisa: os coordenadores pedagógicos da educação infantil, também destaco que estes atuam na escola, sendo responsáveis pelo acompanhamento e repassar os conteúdos que recebem das formadoras da Educação Infantil Rede Municipal.

Dos Coordenadores Pedagógicos que participaram da pesquisa, constatou-se que todos são do sexo feminino. Esta particularidade, porém, não obedece a nenhum critério estabelecido para este estudo. No entanto, apenas confirma uma realidade observada frequentemente nas instituições de ensino de Educação Infantil, com um grande predomínio de educadores do sexo feminino. Observou-se também que as educadoras possuem idade que varia entre 38 e 69 anos de idade.

Durante a aplicação do questionário e ao solicitarmos seu posicionamento sobre o registro no caderno reflexivo foi explicado, de forma clara, os objetivos da pesquisa, assim como garantindo-lhes o sigilo absoluto em relação aos nomes. Dessa forma, durante a análise de dados das coordenadoras pedagógicas, as educadoras foram identificadas como C1 (Coordenadora 01), C2 (Coordenadora 02), C3 (Coordenadora 03) e assim por diante. Ademais, foi solicitado às coordenadoras a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme Anexo B. Foi a partir da disponibilidade de tais participantes que se pode descrever e analisar as informações pertinentes, respondendo assim aos questionamentos da pesquisa.

Para levantarmos um diagnóstico dos sujeitos desta pesquisa, indagamos sobre: idade, formação acadêmica (Graduação e Pós-Graduação), tempo de formação/Graduação, vínculo profissional com a SEMED/São Luís e anos de experiência na função de coordenadora pedagógicas na Educação Infantil. Os resultados obtidos foram apresentados em gráficos que facilitam a análise dos dados, visto que normalmente estão disponibilizados em forma de tabelas e outros trabalhos. Dessa forma, torna-se mais prático observar dados que não são discretos, ou seja, que apresentam números consideravelmente grandes.

### 5.5 Lócus da pesquisa

A pesquisa foi realizada na rede de ensino municipal de São Luís-Maranhão, com os coordenadores pedagógicos da educação infantil. De acordo com o Censo Escolar 2020 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a rede possui 97 (noventa e sete) coordenadores, que atendem um total de 127.379 crianças em creche e 218.353 crianças matriculadas em pré-escola.

O Quadro 3 que traz dados sobre o item de informações sobre os participantes da pesquisa nos forneceu os seguintes gráficos: faixa etária, vínculo profissional, tempo de experiência, graduação, pós-graduação e tempo de serviço de coordenação pedagógica.

Quadro 3 – Perfil dos Sujeitos da Pesquisa

(continua)

ITEM 1 - INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE OS PARTICIPANTES DA PESQUISA				
SUJEITOS	IDADE	FORMAÇÃO ACADÊMICA		EXPERIÊNCIA
		Graduação	Pós-Graduação	
C1	46	Pedagogia	Especialização, Mestrado	15 anos
C2	53	Pedagogia	Especialização	18 anos
C3	60	Pedagogia	Especialização	35 anos
C4	58	Pedagogia	Especialização	26 anos

Quadro 3 – Perfil dos Sujeitos da Pesquisa

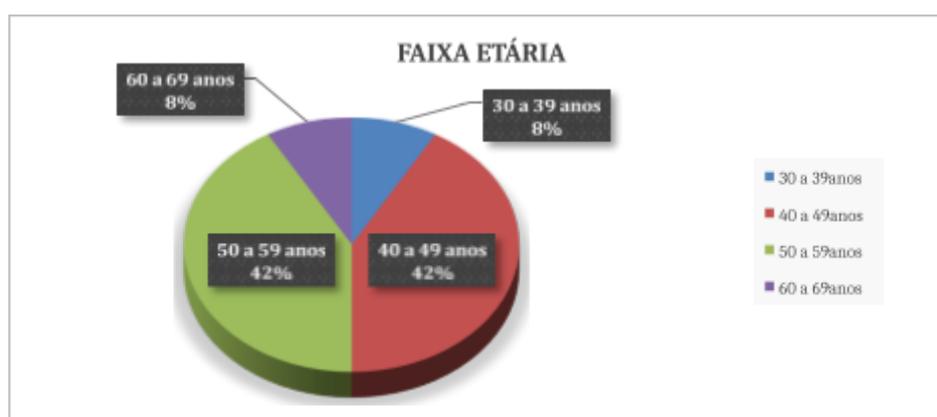
(conclusão)

ITEM 1 - INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE OS PARTICIPANTES DA PESQUISA				
C5	51	Serviço Social	Especialização	19 anos
C6	42	Pedagogia	Especialização	12 anos
C7	46	Pedagogia	Especialização	16 anos
C8	55	Pedagogia	Especialização	anos
C9	45	Pedagogia	Especialização	anos
C10	46	Pedagogia	Especialização	19 anos
C11	46	Pedagogia	Especialização	18 anos
C12	49	Pedagogia habilitação em administração	Não possui	14 anos
C13	52	Licenciatura Plena em Pedagogia e Letras	Especialização	15 anos
C14	52	Pedagogia	Especialização	25 anos
C15	53	Pedagogia.	Especialização	20 anos
C16	46	Pedagogia	Especialização	20 anos
C17	48	Pedagogia	Doutorado	18 anos
18	55	Pedagogia	Especialização	25 anos
C19	53	Pedagogia	Especialização	19 anos
C20	51	Pedagogia	Especialização	18 anos
C21	36	Pedagogia	Especialização	11 anos
C22	36	Pedagogia	Mestrado	4 meses
C23	47	Pedagogia	Especialização	16 anos
C24	69	Pós-graduada	Especialização	16 anos

Fonte: Elaborado pela autora, em 2021.

De acordo com o Gráfico 1, verifica-se que a maioria das coordenadoras se encontra na faixa etária de 50 anos (45%), seguida da faixa etária de 41 a 50 anos (33%) e 31 a 40 anos (22%). Nenhuma coordenadora apresentou idade entre 21 e 30 anos.

Gráfico 1 – Corresponde a faixa etária



Fonte: Elaborado pela autora, em 2021.

Em relação ao vínculo profissional, a pesquisa mostrou que 23 são efetivados, o que corresponde a 96% dos coordenadores pedagógicos e apenas 01 possui estabilidade, correspondendo a 4% dos coordenadores (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Corresponde ao vínculo profissional



Fonte Elaborado pela autora, em 2021.

A maior parte das coordenadoras possui período de experiência entre 10 a 19 anos, correspondendo a 71% das entrevistadas, conforme pode ser observado no gráfico abaixo (Gráfico 3).

Gráfico 3 - Corresponde ao tempo de experiência



Fonte: Elaborado pela autora, em 2021.

Entre as coordenadoras, 23 (96%) têm formação em Pedagogia e 1 (4%) em Serviço Social como mostra o Gráfico 4.

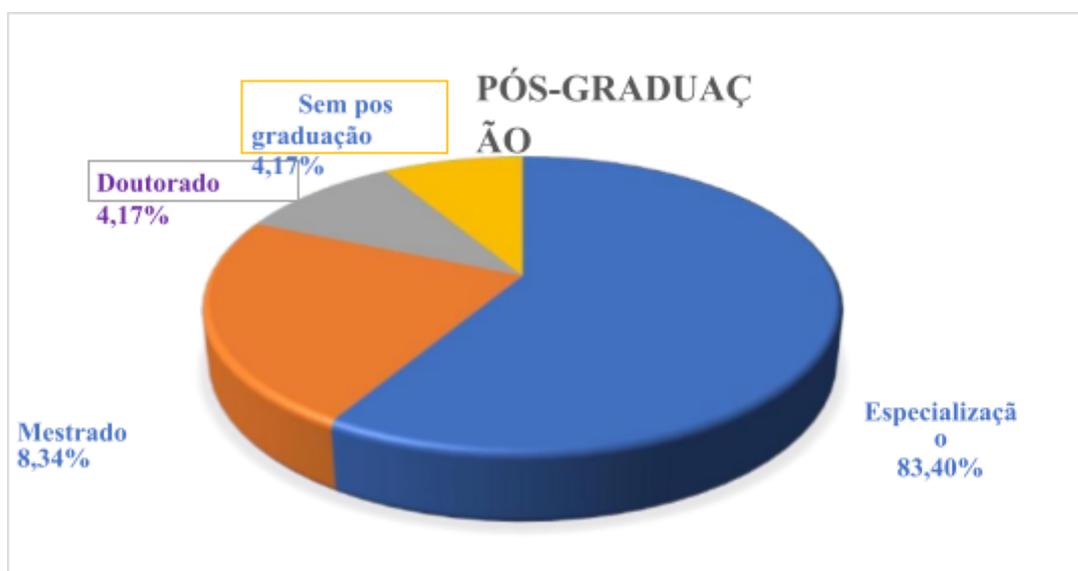
Gráfico 4 – Formação continuada dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora, em 2021.

Em relação a formação continuada, a pesquisa mostrou que 20 possuem especialização, 02 possuem mestrado, 01 possui doutorado e 01 informou não ter feito pós-graduação, como mostra o Gráfico 5.

Gráfico 5 – Formação continuada- Pós-Graduação



Fonte: Elaborado pela autora, em 2021.

A opção pela participação dos Coordenadores Pedagógicos, dos 05 (cinco núcleos parte da necessidade de perceber como é que ocorre o objeto de estudo, os diversos contextos que compreendem a rede municipal de educação de São Luís e certificar como vivenciam a formação continuada de coordenadores pedagógicos da educação infantil.

## 5.6 Instrumentos de geração de dados

Para atender o momento de pandemia, usamos os recursos da tecnologia tais como: Google *Meet*<sup>19</sup> e o Google *Forms*<sup>20</sup>, autorização dos respondentes e uma entrevista semiestruturada com os sujeitos da pesquisa, bem como acessar documentos que estão relacionados com a formação continuada dos coordenadores pedagógicos.

Assim, utilizamos da entrevista semiestruturada, como técnica de geração e coleta de dados, podendo ser aplicada por meio de ferramenta tecnológica ou por contato telefônico, realizada com autorização prévia para a gravação fornecida pelos entrevistados, e preservando-se a identidade deles, que foram nomeados de acordo com os critérios acordados entre pesquisador e participante. Segundo Minayo (2010,p. 261), a entrevista é:

Acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do (a) entrevistador (a), destinados a construir informações pertinentes para o objeto de pesquisa, e abordagem pelo (a) entrevistador (a), de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo.

As entrevistas semiestruturadas, foram organizadas em roteiros prévios, de forma que possam ser modificadas durante o percurso caso seja necessário. A finalidade deste instrumento foi encontrar argumentos para analisar o papel dos(as) coordenadores(as), diretores(as) acerca da formação continuada e o papel do coordenador pedagógico nesse processo.

---

<sup>19</sup> Google *Meet* é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google. É um dos dois serviços que substituem a versão anterior do Google outro é o Google *Chat*.

<sup>20</sup> Google *Forms* é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google. Os usuários podem usar o Google *Forms* para pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas e podem ser usados para questionários e formulários de registro.

## 5.7 Forma de análise dos dados

Inicialmente, pode-se dizer que análise de conteúdo é uma técnica refinada, que exige muita dedicação, paciência e tempo do pesquisador, o qual tem de se valer da intuição, imaginação e criatividade, principalmente na definição de categorias de análise. Para tanto, disciplina, perseverança e rigor são essenciais.

Para realizar a análise e interpretação de dados foi utilizado o método de análise de conteúdo. Cabe salientar que, por mais que muitos autores abordam a análise de conteúdo, até mesmo utilizando conceitos diferenciados e diferentes terminologias para as diversas etapas da técnica, neste ensaio teórico toma-se como base a conceituação de Bardin (2006), bem como as etapas da técnica explicitadas por este autor. Tal opção se deve a que a autora é a mais citada no Brasil em pesquisas que adotam a análise de conteúdo como técnica de análise de dados. O autor refere que a análise de conteúdo consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores). (BARDIN, 2006, p. 38).

Esta etapa consiste na análise e interpretação dos dados, em que a sua categorização foi feita depois da seleção, codificação, e tabulação desses dados, analisando-os, conforme o quadro teórico da pesquisa. É neste momento que entra o Estudo da Arte como forma de aprofundamento da temática em estudo, de acordo com os descritores que já foram elencados.

Utilizou-se para as análises e interpretação de dados os questionários utilizados que foram materializados no quadro demonstrativo das respostas dos coordenadores pedagógicos. Os quadros representam o resumo de respostas da planilha Excel geradas a partir do Google *Forms*, materializadas em linhas e colunas com ou sem indicação de dados numéricos.

## 5.8 Descrição do produto

A partir das análises e interpretação dos dados, foi realizada a formulação do produto de nossa pesquisa, que consiste em uma exigência do mestrado profissional. Sabe-se que os Mestrados Profissionais têm como trabalho final da

dissertação, um produto que venha promover a aplicabilidade da pesquisa na sociedade. O produto vem validar a prática da pesquisa em torno do processo educacional.

A proposta é que o Caderno de Orientações Pedagógicas de Formação Continuada, seja um material de apoio aos coordenadores pedagógicos, apresentando a seguinte estrutura: apresentação, sumário, introdução, orientações acerca da temática abordada, o coordenador pedagógico, coordenador pedagógico e suas atribuições, rotina de um coordenador, coordenador pedagógico e a formação continuada, planejando a formação continuada, a prática da formação continuada, registrando a formação continuada, considerações finais.

A proposta é que o Caderno de Orientações Pedagógicas, seja um material que tem por objetivo orientar os coordenadores pedagógicos em suas atividades de formação continuada e na sua rotina, priorizando situações de trocas de saberes, que possam afetar os educadores da educação infantil. Disponibilizando este produto educacional (APÊNDICE B), almeja-se tornar a formação continuada mais a cara da escola e dos coordenadores, incentivando a termo o espaço escolar mais rico em possibilidades de formação, desenvolvendo um movimento de aproximação dos coordenadores pedagógicos por meio de uma adequada troca de saberes.

Contudo, é importante frisar que em virtude do período de distanciamento social do novo Coronavírus (SARS-COV-2/COVID-19), os(as) mestrandos (as) do Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão, poderão facultativamente fazer a intervenção do produto educacional na escola e/ou em outro espaço educacional, de acordo com a Instrução Normativa nº 04/2020/PPGEEB/UFMA<sup>21</sup> aprovada pelo Colegiado do referido programa. Assim sendo, o produto educacional se constituirá em uma sugestão de proposta de intervenção que poderá ser aplicada pelos docentes futuramente ao término da pandemia.

---

<sup>21</sup> Considerando a Reunião como membros do Colegiado do Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), ocorrida no dia 27 de agosto de 2020, sobre formas metodológicas de apresentação do produto educacional no contexto do Coronavírus (SARS-COV-2/COVID19).

## **6 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO:** traçando ações da coordenação pedagógica

Nesta sessão apresentaremos os dados gerados pela pesquisa realizada com os Coordenadores Pedagógicos da rede pública municipal de São Luís, do estado do Maranhão. Esta análise e interpretação de dados foi obtida durante a investigação, incluindo também os questionários elaborados através do aplicativo do Google *Forms*, estruturada e realizada com vinte e quatro coordenadores pedagógicos.

Os questionários (APÊNDICE A) aplicados a estes sujeitos, como evidenciado no capítulo anterior, constituíram-se de questões fechadas e abertas, o que possibilitou uma análise quantitativa e qualitativa na investigação. De forma clara e específica, Godoy (1995) define esse tipo pesquisa da seguinte forma:

Em linhas gerais, num estudo quantitativo, o pesquisador conduz seu trabalho a partir de um plano estabelecido a priori [...]. Preocupa-se com a medição objetiva e a quantificação dos resultados [...] a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (GODOY, 1995, p. 58).

Na citação acima, Godoy (1995) deixa claro que a pesquisa qualitativa pode ser utilizada para estudar fenômenos ou fatos que envolvem seres humanos nas suas relações sociais e em seus diversos ambientes como, por exemplo, de trabalho profissional, acadêmico, familiar, associações de classe, grupos religiosos etc. Isso remete ao pensamento de que, por essa perspectiva, poder-se-á entender um fato ou fenômeno social configurando a pesquisa qualitativa como facilitadora do entendimento dos fatos estudados cientificamente.

Assim, trazemos nosso problema de pesquisa, que direciona nosso objeto de estudo, sendo este feito com os coordenadores pedagógicos da educação infantil que experienciam na formação continuada de educadores os seus saberes e fazeres pedagógicos a partir dos espaços formativos promovidos pela SEMED.

O questionário elaborado procurou coletar informações gerais sobre os participantes da pesquisa como: gênero, idade, formação acadêmica, vínculo profissional, local de trabalho e tempo de experiência, como também, coletou

informações que dizem respeito a coordenação pedagógica e a formação continuada na educação infantil.

As categorias, que foram definidas, tendo como base o referencial teórico, apresentado no capítulo de fundamentação teórica, partem dos saberes necessários que a coordenadora pedagógica mobiliza, agregando também, os condicionantes externos presentes em seu espaço educacional. Emergiram desse processo as seguintes categorias de análises:

- a) formação continuada;
- b) prática pedagógica;
- c) fazer pedagógico;
- d) planejamento das ações.

Para tanto, aceitaram participar da pesquisa 24 coordenadores pedagógicos, todas do sexo feminino, com idades que variam entre 36 e 69. Dessas, 23 têm formação em Pedagogia e 1 tem formação em Serviço Social.

Nas questões iniciais procurou-se estabelecer as conexões entre os dados coletados na pesquisa, sendo importante para analisar o processo da participação dos coordenadores pedagógicos na formação continuada, sendo assim, iniciaremos a análise e interpretação das questões que dizem respeito ao nosso objeto de estudo, a formação continuada dos coordenadores da educação infantil.

## 6.1 Formação continuada

Questão 01: Conte-nos um pouco sobre a Formação Continuada da SEMED, no que se refere aos aspectos teóricos metodológicos, e aos objetivos, principalmente ao que faz relação à formação continuada destinada aos educadores da Educação Infantil (Quadro 4).

Quadro 4 - Aspectos teóricos metodológicos

(continua)

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
C2	<i>“Aspectos teóricos metodológicos defasados por parte dos formadores. Não atinge os objetivos proposto pela importância de formação continuada de profissionais do magistério”.</i>

C3	<i>“As formações são muito importantes para colocarmos em prática a linha de trabalho da Rede. Quanto aos objetivos coerentes com a experiência do momento (pandemia), entretanto a metodologia usada é pouco eficaz”.</i>
C5	<i>“A Formação de coordenadores tem como objetivo ajudar os coordenadores na consolidação da formação de professores na escola”.</i>

#### Quadro 4 - Aspectos teóricos metodológicos

(conclusão)

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
C7	“Muita discussão e pouco estudo”
C8	“A Formação de coordenadores tem como objetivo ajudar os coordenadores na consolidação da formação de professores na escola”
C9	“A formação continuada da SEMED, permite a renovação de conhecimento, o acesso a saberes atualizados e o contato com experiências profissionais, essenciais para uma prática pedagógica mais afinada”.
C13	“As formações da SEMED nos aspectos teóricos são bastante ricas, porém nos aspectos metodológicos precisa melhorar pro lado dinâmico e prático da realidade”
C17	“A formação continuada é, sem dúvida, um direito dos profissionais da educação, mas, sobretudo, um espaço de tematização das práticas pedagógicas, o que impacta positivamente na aprendizagem das crianças”
C21	“A rede municipal vem desenvolvendo formação continuada desde 2002, com o projeto São Luís te quero lendo e escrevendo. Hoje nossas formadoras são profissionais da rede, geralmente os temas são voltados para o dia a dia de aula. Entretanto, sinto falta de um estudo que deixe claro o referencial teórico e conseqüentemente dizer um pouco sobre metodologia. Apesar de a proposta curricular trazer a concepção de infância/criança, aprendizagem numa perspectiva crítico social dos conteúdos, mas muito pouco se trabalha os clássicos que criaram essa teoria. Posso estar errada.”.
C23	“A Formação está voltada para as temáticas de interesse da maioria das coordenadoras pedagógicas da rede. Portanto, há uma necessidade em aprofundarmos questões referentes à prática docente vinculada ao cotidiano e demais linguagens a serem trabalhada nas Instituições da Educação Infantil”

Fonte: Elaborado pela autora, em 2021.

As considerações das coordenadoras, em relação ao estar satisfeitas quanto a formação continuada oferecida pela rede municipal de São Luís, revela um grau de satisfação; a fala das entrevistadas no seu aspecto teórico metodológico<sup>22</sup>; as respostas das participantes C3, C8, C9 e C13, C17, C21 e C23 apresentam satisfação em relação a pergunta, tais afirmativas leva ao pensamento de Tardif (2002, p. 61), quando diz que

Os saberes da formação profissional são os saberes integrados ao percurso da formação da docência, tanto inicial como continuada, transmitidos e

<sup>22</sup> Por consequência, nas entrelinhas das distintas pedagogias existem elementos teórico-metodológicos que devem elucidar aspectos pertinentes para a prática pedagógica, tais como: concepção de mundo, concepção de educação, relação entre professor e aluno, método de ensino etc.

socializados pelas instituições de formação, como as escolas normais (magistérios) ou as faculdades de educação.

Dessa forma, os saberes docentes são constituídos no campo de produção simbólica que se adquire através das vivências, dos embates teóricos, das oportunidades de leitura de mundo que os professores têm em seu campo de atuação.

As produções simbólicas são as crenças, os valores, a tradição de um grupo. “Mais do que simples ideologias [...] os sistemas simbólicos seriam, autenticamente, sistemas de percepção, pensamento e comunicação.” Trata-se da expressão do pensamento de uma classe, de um grupo, de forma discreta e até imperceptível, no seu campo específico. Cada campo atua conforme uma força simbólica, em consonância com seus interesses. O sujeito atua em função de sua posição social, que é marcada pelas experiências de sua classe, e compreende que é nessas condições que se consolida o trabalho docente (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 35).

Torna-se impossível transformar as práticas do coordenador, sem conhecer o que este sujeito fundamental da ação pedagógica pensa. Conforme Tardif (2002, p.15) “é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem se colocar em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidiano, são, fazem, pensam e dizem”. Portanto, é preciso unir os saberes e fazeres dos coordenadores, incorporá-los aos princípios teórico-metodológicos. Os saberes e fazeres construídos pelo coordenador ao longo de sua trajetória pessoal e profissional devem ser os pontos de partida para análise do trabalho.

É importante considerar que compreendemos por aspectos teóricos metodológicos, compreende também os ‘saberes docentes’, composto pelos estudos de diversos autores que buscam enfatizar aspectos epistemológicos na busca da compreensão da base de conhecimentos que compõem o exercício docente.

Questão 4: Você participa dos encontros formativos de Formação Continuada para Coordenadores Pedagógicos promovidos pela SEMED?

Para essa questão, todos os respondentes informaram que participam regularmente dos encontros formativos promovidos pela SEMED. Isso mostra que os profissionais demonstram interesse na busca de novos conhecimentos os quais contribuam para sua formação profissional, além de utilizar novas metodologias no ambiente escolar. Tal fato nos leva a comprovar que a rede Municipal está

cumprindo a determinação do PNE, anexo à Lei nº 13.005/14 aprovada em 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), considerando a importância desse documento que legisla sobre a educação Nacional para os próximos dez anos, em consonância com a Lei nº 9.394/96 (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Diretrizes), a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. O MEC, com referência explícita à formação continuada de professores, é obrigatória a partir da LDB e é prevista na BNCC e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Questão 5: Os assuntos abordados na Formação Continuada da Educação Infantil oferecidos pela SEMED, tem acrescentado conhecimentos em sua formação profissional? (Quadro 5).

Quadro 5 - Formação continuada e formação profissional

PARTICIPANTES	RESPOSTA
C2	"Não contempla necessidade das demandas da escola e o contexto da sala de aula".
C5	"Sim. As formações apresentam um bom nível de conhecimentos."
C7	"Quase não. Os estudos são vagos, sem aprofundamento e muito genéricos".
C8	"Quase não. Os estudos são vagos, sem aprofundamento e muito genérico"
C9	"Sim. Por ser um trabalho de reflexão sobre a prática".
C10	"Em alguns aspectos, sim, pois em muitos pontos. Discutimos as demandas da área".
C11	"Em muitas situações. Mas poderia contextualizar mais a realidade da rede de São Luís".
C13	"Sim. Pois as formações foram essenciais na atualização de conhecimentos, principalmente no estudo da BNCC, o que contribuíram na minha formação pessoal e profissional"
C17	"Estudo, mas vou além dessa orientação, focando as necessidades da equipe pedagógica da e na escola."
C20	"Sim, reproduzo na escola o que aprendo nas Formações."
C21	"Eu busco trabalhar na educação infantil a partir da concepção desta compreendendo a isso criança como sujeito de direito, como ser potente, protagonista, onde os eixos estruturantes são interações e a brincadeira. Mas muitas vezes percebo uma compreensão errônea deste eixo, com atividades sem significados para as crianças. Ainda precisamos melhorar muito."
C21	"Sim, com certeza! Este ano tivemos um grande salto em parceria com a Vale oportunizando Seminários, Tear Literário e Ciranda Pedagógica"

C23	“Sim. Como disse na 1ª, a equipe de Formadoras tenta sempre se aproximar das temáticas de interesse da maioria da C, e algumas sugestões ou materiais impressos podemos socializar com a equipe pedagógica nos encontros realizados na Escola”.
-----	---

Fonte: Elaborado pela autora, em 2021.

Quando nos referimos ao olhar sobre os conhecimentos e se estes tem acrescentado na formação profissional dos coordenadores, obtivemos um total de 87%, onde os participantes informaram que os assuntos abordados nos encontros de formação continuada promovidos pela SEMED têm contribuído positivamente para sua formação profissional, tanto no acesso a novos estudos e teorias na área da educação infantil, como também no debate e reflexões da vivência desses profissionais no ambiente escolar. Os que discordam desse ponto de vista, informaram que os assuntos são genéricos e não contemplam as necessidades demandadas pelo contexto do ambiente escolar.

Partindo da análise do resultado do questionário da pesquisa percebemos que os saberes da Formação Profissional proposta por Tardif (2002), corresponde ao percurso da formação da docência, tanto inicial, como continuada, transmitidos e socializados pelas instituições de formação, como as escolas normais (magistérios) ou as faculdades de educação.

Os saberes que envolvem o coordenador pedagógico são multifacetados e não se limitam aos saberes das ciências e nem tão pouco aos saberes disciplinares. Agrega também os saberes profissionais, éticos, políticos, relacionais, entre outros que se manifestam no cotidiano do trabalho do coordenador pedagógico (ANDRÉ; VIEIRA, 2006). A dicotomia teoria e prática da formação do coordenador pedagógico interfere no modo como os saberes vão se relacionar durante sua atuação, os quais acabam se sobrepondo de acordo com o processo de profissionalização. Assim, os saberes do coordenador pedagógico não são apreendidos no vazio, são adquiridos de acordo com a trajetória pessoal e profissional que ele possui ao longo do tempo.

## **6.2 Coordenação Pedagógica**

Questão 5: A Formação Continuada ofertada pela SEMED contribui ou tem contribuído com sua prática na função de Coordenador Pedagógico? Justifique sua resposta (Quadro 6).

Quadro 6 - A formação continuada e a prática do coordenador pedagógico

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
C4	“Sim. Além de contribuir com conhecimentos, tenho um norte de orientação para conduzir os trabalhos sem qualidade da educação infantil”
C2	“Não. A necessidade das temáticas de estudo são outras”.
C6	“Sim. A partir do que estudamos na formação e do que é sugerido pelas professoras em nossa jornada, elaboramos o Plano de <i>Formação Continuada e assim atendemos as necessidades de estudo da Equipe Pedagógica da escola.</i> ”
C8	“Não. As orientações são generalistas, distantes da realidade da escola e não um apoio real e efetivo à prática docente. Há cobrança.”
C18	“Sim. Em 17 anos de Rede Pública Municipal, a formação continuada tem sido preponderante na minha atuação enquanto coordenadora pedagógica”.
C20	“Sim, pois há um retorno significativo que é colocado em prática quando podemos estar sempre revendo a nossa prática no chão da escola”.
C22	“Sim! Contribui bastante, expandiu meu horizonte, alargou meu conhecimento, me fez ver e estudar novas práticas, onde era leiga a respeito da educação infantil. Me inovou como pessoa, como profissional.
C23	“Parcialmente pois a formação continuada da SEMED muitas vezes não aborda conteúdos, práticas referentes à realidade vivenciada no <i>contexto escolar, causando mais angústias na minha prática enquanto coordenadora pedagógica.</i> ”
C24	“Sim! As discussões preconizadas nos encontros de C.P. são relevantes para que possamos repensar a nossa prática e a relação de reciprocidade nas aprendizagens com os(as) professoras e se de fato, somos relevantes no processo reflexivo do trabalho docente.”

Fonte: Elaborado pela autora, em 2021.

Quando perguntado sobre a contribuição da formação continuada da SEMED para os coordenadores pedagógicos, tivemos um percentual de 83% dos coordenadores pedagógicos, este percentual nos fornece dados de satisfação quanto a prática da formação (Quadro 6).

Nesse contexto, a figura do coordenador pedagógico se constitui como essencial. Uma vez que ele é o responsável por fomentar as ações educativas com vista à melhoria no processo de ensino e aprendizagem, contemplando também a formação continuada na escola e sua contribuição para a profissionalização do professor da educação infantil.

A formação continuada faz-se necessária pela própria natureza do saber humano como prática que se transforma constantemente, principalmente quando se refere ao comportamento e seus efeitos na aprendizagem, porque:

[...] precisa ser revisto e ampliado, sempre dessa forma um programa de educação continuada se faz necessário para atualizar nossos conhecimentos, principalmente para as mudanças que ocorre em nossa prática, bem como para atribuímos direção esperada a essa mudança. (CHRISTOV, 2003, p. 9).

Na escola, a formação continuada é uma atribuição do coordenador pedagógico. Ainda nas palavras de Christov (2003), a formação promovida pelos coordenadores pedagógicos esta, sem dúvida relacionada aos seus docentes, deve ser direcionada sempre a serviço de ajudar e orientar seus educadores em uma prática satisfatória, por meio de um processo crítico-coletivo-reflexivo, o que ajudará na construção e na ressignificação da identidade desse profissional.

O coordenador pedagógico carece também de tempo e espaço para sua própria formação em cursos especializados [...], no compartilhamento de experiências com seus pares e até mesmo sozinho, para se preparar e organizar material para a formação dos professores e, assim construir subsídios para atuar como um coordenador formador (CORREIA, 2013, p. 9). Compreendemos, deste modo, que há a necessidade de autoformação do Coordenador Pedagógico, uma vez que “[...] um ser humano pode ser sujeito da transformação de si e da realidade, realizando, ele mesmo, essa formação, como resultado de sua intencionalidade” (GEGLIO, 2003, p. 59 e 118). Uma formação que deve ser contínua e continuada e, que segundo o autor “[...] acontece de forma marcante no próprio movimento de constituição de seu papel na formação continuada do professor”, haja vista que na medida em que o Coordenador Pedagógico contribui para a formação dos professores, ele conseqüentemente reflete sobre sua constituição enquanto atuação e vai ser profissional.

Questão 7 A formação continuada que é desenvolvida nas instituições da educação Infantil pelo coordenador pedagógico leva em consideração as necessidades da comunidade em torno dela?

Para essa questão obtivemos um total de 100% de respostas , este fato nos leva a crer que a família faz parte do processo educacional e está inserida como membro ativo da gestão da escola.

Para Lopes (2006 *apud* OLIVEIRA, 2018, p. 19) “a família e a escola são os principais pontos de sustentação de qualquer indivíduo. Cabe a ambas transformar a criança em cidadão consciente”, portanto, o papel que a escola desempenha na construção dessa parceria é de suma importância, pois cabe a ela levar em consideração as necessidades da família interagindo com vivências e situações que favoreçam a participação ativa da família na escola. Vale salientar que, a escola e a família devem se unir e dessa forma entender o que é família, o que é escola, e como ambas eram vistas antigamente e como se apresentam nos dias de hoje. Atualmente a escola busca o apoio da comunidade, permitindo sua presença para que reflita positivamente trazendo benefícios.

As reuniões de pais para a entrega de boletim escolar e para outros assuntos, podem ser uma forma com que a escola deve solicitar a colaboração dos pais na tarefa de ensinar. Uma ligação estreita e contínua entre os professores e os pais leva, muito mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos.

### 6.3 Prática pedagógica

Questão 3 Você utiliza em sua prática pedagógica os princípios teóricos-metodológicos estudados na formação continuada da SEMED? (Quadro 7).

Quadro 7 - Princípios teóricos metodológicos

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
C5	“Na maioria das vezes sim.”
C6	“Sempre, embora muitas vezes tenha que fazer o convencimento das professoras para tal.”
C16	“Estudo, mas vou para além dessa orientação, focando as necessidades da equipe pedagógica da e na escola”.

C19	“Sim. Os princípios teóricos-metodológicos analisados, discutidos nas formações, são utilizados na escola e dependendo da temática, adequados à realidade.”
C20	“Sim. Porém amplo com outros materiais de âmbito formativo e pessoal”.
C21	“Eu busco trabalhar na educação infantil a partir da concepção desta compreendendo a criança como sujeito de direito, como ser potente, protagonista, onde os eixos estruturados são interações e as brincadeira. Mas muitas vezes percebo uma compreensão errônea deste eixo, com atividades sem significados para as crianças. Ainda precisamos melhorar muito.”
C24	“Parcialmente pois a formação continuada da SEMED muitas vezes não aborda o conteúdo, práticas referentes à realidade vivenciada no contexto escola”.

Fonte: Elaborado pela autora, em 2021

Para essa questão, a maioria dos respondentes informou que utilizam os princípios pedagógicos estudados na formação continuada oferecida pela SEMED, total ou parcialmente. Informaram também que buscam outras fontes para complementar os estudos. Apenas um entrevistado disse não utilizar os conhecimentos apresentados na formação continuada.

Ao coordenador pedagógico atribui-se a responsabilidade maior pelo trabalho pedagógico:

O cerne do trabalho do coordenador pedagógico é justamente a coordenação do trabalho pedagógico e o trabalho pedagógico, por sua vez, é o núcleo das atividades escolares. Ele representa o conjunto de todas as práticas educativas que se desenvolvem dentro da escola. (PINTO, 2011, p. 151).

Aqui podemos perceber que 96% dos coordenadores utilizam os ensinamentos da formação continuada, na sua prática. Embora tenhamos encontrado o percentual de 4% de coordenadores que discordam desta utilização.

A formação continuada é um caminho que leva os coordenadores a diversas possibilidades, permite aos que participam se desenvolver e, construir relações que os levam a compreender continuamente seus próprios conhecimentos e saberes. E os outros e associar tudo isso com suas trajetórias de experiência pessoais (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010).

Nóvoa (1992) afirma que a formação de coordenadores vêm apontando a prática docente como lugar relevante de formação e produção de saberes, evidenciando a relação entre formação e exercício das profissões, em que o coordenador mobiliza os saberes profissionais, construídos e reconstruídos conforme a necessidade de utilização dos mesmos.

Questão 4: Como é planejado a formação continuada para as instituições de Educação Infantil coordenadas por você? (Quadro 8).

Quadro 8 - Planejamento da formação continuada

(continua)

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
C1	“Sugerimos que as professoras sugiram os temas”.
C2	“É planejado de acordo com as necessidades apresentadas pelas professoras e através da observação das práticas pedagógicas realizadas na escola”.
C3	“Duas vezes por mês, com duração de 4 horas. (Antes da pandemia) no contexto, 2 horas on-line, 2 vezes por mês”.
C4	“Antes de elaborar o plano de formação, fazemos um levantamento das nossas necessidades, a partir daí elaboramos o plano e cada encontro é norteado pela formação de coordenadores e quando necessário, desenvolvemos a temática que o grupo necessita mesmo que ainda não tenha sido tratado por nossas formadoras Plano de Formação Continuada e assim atendemos as necessidades de estudo da Equipe Pedagógica da escola.
C6	“Construímos o Plano de Formação Continuada na jornada Pedagógica e levamos em conta, para definição do que ser estudado, o que vejo na formação de coordenadores e o que as professoras apontam como necessários”.

Quadro 8 - Planejamento da formação continuada

(conclusão)

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
C7	“Não. As orientações são generalistas distantes da realidade da escola e não apoio real e efetivo a prática docente. Há cobrança.”
C20	“Faço um Plano de Formação Anual, onde estabeleço os encontros, horários e temáticas que serão trabalhadas, antes, porém, escuto as demandas das professoras para compor esse plano”.
C21	“Parcialmente pois a formação continuada da SEMED muitas vezes não aborda conteúdos, práticas referentes à realidade vivenciada no contexto escolar, causando muitas angústias na minha prática enquanto coordenadora pedagógica”.
C23	“Sim. As discussões preconizadas nos encontros de CP. são relevantes para que possamos repensar a nossa prática e a relação de reciprocidade nas aprendizagens com os(as) professoras e se de fato, somos relevantes no processo reflexivo do trabalho docente”.
C25	“Na Jornada Pedagógica, elencamos as temáticas a serem abordadas no decorrer do ano letivo anterior, conforme a avaliação realizada no Grupo. Portanto, quando surge uma temática de interesse coletivo, despertado por algum momento que envolve a(s) aprendizagem(ens) então, planejamos a ação. Lembrando que nossos encontros são realizados no primeiro sábado de cada mês”.
C26	“Coletivamente. Começamos sempre com uma roda de conversa, um texto era escolhido sempre por um do grupo. Após a leitura se explicitava os pontos positivos e negativos. Só a partir desse resultado que coletivamente íamos traçando o nosso planejamento”.

Fonte: Elaborado pela autora, em 2021.

Para essa questão, todos os respondentes comentaram que o planejamento da formação continuada, geralmente, é realizado nas seguintes etapas:

- a) levantamento das demandas relatadas pelos professores e observação da prática pedagógica na escola;
- b) delimitação dos assuntos a serem abordados;
- c) a realização de reuniões para debater as temáticas.

As formações nas escolas acontecem uma vez por mês, conforme orientação da rede municipal e as reuniões acontecem periodicamente de acordo com a necessidade da equipe pedagógica.

Diante do nosso questionamento que faz referência a forma de planejamento da formação continuada, compreendemos que o ato de planejar é uma das possibilidades que contribui e amplia o agir pedagógico das ações do professor para que este se torne estruturante da prática pedagógica.

Conforme Corsino (2009, p. 119): “o planejamento é o momento de reflexão do professor, que, a partir das suas observações e registros, prevê ações, encaminhamentos e sequências de atividades, organiza o tempo e espaço da criança na Educação Infantil”. O intento basilar do planejamento é permitir um trabalho de autoavaliação e intervenção na escola, sendo assim podemos constatar a importância de fazer um planejamento da formação continuada que garanta uma prática reflexiva dos professores.

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. É um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando atividade escolar e a problemática do contexto social. (LIBÂNEO, 2004, p. 221-222).

Questão 5: Os conteúdos trabalhados na formação continuada para a Educação Infantil, ofertada pela SEMED, são utilizados nas formações que oferece para as suas instituições que coordena? (Quadro 9).

Quadro 9 - Conteúdos da Formação Continuada da escola

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
C6	“Sim, pois muitas temáticas estão vinculadas com a prática de sala de aula também.”

C7	“Porque são vagos. Acabo buscando outros conhecimentos para aprofundar as temáticas e a necessidade das professoras da escola.”
C11	“Sim, sempre trabalhamos os conteúdos da formação para coordenadores.”
C15	“Sim. Todo o conteúdo trabalhando nas formações de Coordenadores nos levaram para nossos professores. Por isso digo que somos multiplicadores
C18	“Sim. Geralmente os conteúdos trabalhados nas formações são significativos para a prática da escola, como por exemplo os temas envolvendo a BNCC, sessões simultâneas parte dependendo das de leitura, entre outros.”
C20	“Sim. Em boa parte. Dependendo da temática e sequência do plano de formação da escola e do tempo disponível pelo grupo.”
C21	“Sim, deixo sempre um espaço no plano para inserir os assuntos trabalhados na Formação da SEMED.”
C22	“Sim. Em boa parte. dependendo da temática e sequência do plano de formação da escola e do tempo disponível pelo grupo.”
C23	“Às vezes, algumas temáticas, sugestões de referências e demais materiais podem ser utilizados conforme a necessidade e abordados nos encontros, mas, sabemos que os saberes se diferenciam e por isso nem tudo pode ser abordado nos momentos formativos com os professores na escola. Os interesses as realidades presentes em cada Instituição nos pedem que direcionamos um olhar voltado à prática docente e sua problematização.”

Fonte: Elaborado pela autora, em 2021.

Para essa questão, a maioria dos entrevistados informou que os temas abordados nos encontros de formação continuada promovidos pela SEMED são utilizados na formação dos coordenadores, atendendo as demandas desses profissionais. Aos que consideram que os conteúdos apresentados não são usados na formação dos coordenadores, informaram que a abordagem é muito superficial e que buscam acessar outras informações para complementar seu arcabouço teórico e aplicar esses conhecimentos no cotidiano do ambiente escolar.

A nosso ver, a formação continuada passa a ser um dos pré-requisitos básicos para a transformação do professor, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, proporcionado pelos programas de formação continuada, que é possível a mudança. Fica mais difícil para o professor mudar seu modo de pensar o fazer pedagógico se ele não tiver a oportunidade de vivenciar novas experiências, novas pesquisas, novas formas de ver e pensar a escola. A formação continuada de professores tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à

atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos.

Tardif (2002, p. 83) nos ajuda a entender essa ideia quando afirma:

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais. É um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir do significado que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber/fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Neste sentido, vincular os conhecimentos específicos denominados por Tardif, Lessard e Lahaye (1991) de saberes das disciplinas aos saberes pedagógicos, pressupõe a vinculação desses conhecimentos necessários à subjetividade desses professores, pois, no desenvolvimento da atividade profissional, os professores vivenciam situações que oferecem condições de contextualização e uma nova concepção de seus saberes, denominados de saberes da experiência, adquiridos ao longo do exercício da profissão.

A formação continuada da rede municipal, tem um planejamento que atende as necessidades desta rede.

#### **6.4 Fazer Pedagógico**

Questão 6: Você participa dos encontros formativos de Formação Continuada para Coordenadores Pedagógicos?

Para essa questão, todos os participantes informaram que participaram regularmente dos encontros formativos promovidos pela SEMED. A participação garante um certificado que será apresentado no setor da COAPEM, para que possa ser utilizado na progressão horizontal e vertical. Isso mostra que os profissionais demonstram interesse na busca de novos conhecimentos que contribuam para sua formação profissional, além de utilizar novas metodologias no ambiente escolar. A formação continuada é a extensão da formação inicial e visa ao aperfeiçoamento profissional no próprio contexto de trabalho, associado sempre à teoria e prática (LIBÂNEO, 2004).

A formação continuada é condição necessária ao aprimoramento profissional e participar da formação continuada da SEMED, está atrelado a

formação em serviço, complementando que participar da formação perante mecanismo de qualificação e promoção da inclusão dos participantes, que atuam nos diferentes espaços educacionais.

Questão 6: Em sua opinião a formação continuada para a Educação Infantil desenvolvida pela SEMED atende as necessidades das instituições de Educação Infantil? (Quadro 10).

Quadro 10 - Formação Continuada atende as escolas

(continua)

PARTICIPANTES	PERGUNTAS
C2	"Não"
C5	"Somente quando o coordenador, faz a ponte e leva para a escola o que foi estudado".
C6	"Somente quando o coordenador, faz a ponte e leva para a escola o que estudado"
C8	"Sim, em 80% pois as instituições de educação infantil possuem realidades diferentes".
C17	"Sim, no entanto, começa a surgir a necessidade de pensar em outra roupagem para este processo".
C18	"Sim, no entanto, começa a surgir a necessidade de pensar em uma outra roupagem para este processo".

Quadro 10 - Formação Continuada atende as escolas

(conclusão)

PARTICIPANTES	PERGUNTAS
C24	"Parcialmente pois a formação continuada da SEMED muitas vezes não aborda conteúdos, práticas referentes à realidade vivenciada no contexto escolar. "
C25	"Não. Pouco eficiente e descontextualizada com o momento não participei de algo efetivo sobre o tema".
C26	"Alguns aspectos necessitam ser redimensionados principalmente no que tange ao cotidiano nas Escolas de Educação Infantil e como coordenadora poderá refletir e analisar com as professoras sobre o cotidiano, o currículo instituído e instituinte nesses espaços."

Fonte: Elaborado pela autora, em 2021.

Nessa questão, a maioria dos entrevistados informou que a formação continuada oferecida pela SEMED atende as necessidades das instituições de educação infantil, porém com ressalvas. Dentre estas, foi mencionado que as abordagens apresentadas durante esses encontros, em certos casos, não se contextualizam com a realidade local e acabam contrastando muito com a vivência

dentro do ambiente escolar. Aos que informaram que a formação continuada não atendia as necessidades, alegaram que não eram abordados temas contextualizados que dialogavam com a realidade das instituições educacionais.

A Formação continuada da SEMED, destaca um percentual de 92% de grau de satisfação, embora tenha apresentado 8% de insatisfação, no item satisfação das necessidades da educação infantil.

Placo e Almeida (2003, p. 26-27) entendem a formação como:

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

Portanto, a formação traz novos horizontes no dia a dia do professor, pois renova e aprimora os conhecimentos trazidos desde a sua formação inicial. Percebe-se que ter contato com a formação continuada a partir da orientação do coordenador pedagógico traz mais segurança e organização na produção do saber pedagógico e, registrar experiências realizadas, construir saberes específicos para uma melhor atuação na Educação Infantil são algumas das prerrogativas da construção do saber pedagógico. Constatou-se que o diálogo estabelecido durante o processo de formação continuada foi satisfatório pois a maioria dos questionados afirmam estarem satisfeitos com a formação, mediante discursos elaborados em situações dos resultados da análise de dados.

Outra percepção importante são as relações interpessoais que se destacam como sendo um fator importante na ação do coordenador pedagógico. Notou-se que elas podem facilitar ou dificultar os processos de mudança, por essa razão, é imprescindível que este profissional tenha seu olhar atento e saiba escutar os educadores, respeitando seus processos, suas histórias e acompanhando cada um na sua trajetória. Os relatos sugerem, portanto, que suas ações precisam estar pautadas em um movimento dialético e dialógico, para saber o que os professores já sabem e o que não tem conhecimento, suas fragilidades, inseguranças, expectativas, experiências, sucessos e dificuldades.

Desse modo, o coordenador pedagógico deve estimular a construção de conhecimento e reflexão crítica dos docentes, mas precisa conhecer melhor o seu grupo e as necessidades que eles apresentam, investigar essas necessidades, favorecer a manifestação das diferenças, promover a manifestação de vínculos pelo

trabalho, considerar também a trajetória individual de cada profissional, a sua identidade pessoal e profissional.

Assim, a partir das respostas dos questionários aplicados me possibilita afirmar que ouvir estes profissionais e fazer a análise à luz da teoria de seus depoimentos, alguns deles mostram a importância da formação continuada na construção e reconstrução do conhecimento para melhor atuação na prática diária, perceber seus sucessos, insucessos, desejos, e também suas inseguranças, dúvidas, expectativas, tristezas e indignações foram de grande importância para a melhor atuação Coordenador Pedagógico.

Considero, portanto, que jamais serei a Coordenadora Pedagógica que fui antes de ouvir os profissionais, pois seus relatos impactaram as ações e, indubitavelmente, deram ressonância às minhas práticas. O trabalho de pesquisa possibilitou a autora desta dissertação desenvolver um novo olhar, um olhar mais crítico, um olhar acolhedor, investigador e desejoso de novas descobertas, pois quanto mais o pesquisador investiga, mais ele descobre que há outras questões que ele precisa olhar e compreender sob outras perspectivas. Nesse processo, se constitui uma pesquisadora-iniciante, não só no olhar, mas na compreensão da necessidade de um rigor metodológico para investigar a própria prática.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apresentado no decorrer desse estudo pode-se evidenciar que ele atingiu os objetivos propostos tendo em vista que analisou o papel do coordenador pedagógico na formação continuada de professores e professoras no tocante ao espaço e tempo do exercício da coordenação pedagógica, tanto na prática quanto na teoria. Com a realização do estudo constatou-se que a função de coordenador pedagógico na escola está relacionada ao pragmatismo, ou seja, o bom exercício da sua prática pedagógica.

Percebe-se a sua atuação em toda a escola no sentido de manter a ordem, estabelecer a disciplina com os estudantes, acompanhar as saídas de campo, atender os professores quando necessitam de recursos para o planejamento das atividades e para as aulas.

Sendo oportuno revisitar o objetivo geral da pesquisa que analisou como os coordenadores pedagógicos da Educação Infantil experienciam na formação continuada de educadores, a partir dos espaços formativos promovidos pela SEMED, com vista a construção de um caderno de orientação pedagógica de formação continuada. Portanto, ao longo do estudo, pode-se perceber o papel do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores.

É inegável a relevância do papel do coordenador pedagógico como gestor da formação continuada docente, utilizando como estratégia a mediação. A mediação do coordenador entre o conhecimento e os professores possibilita e promove todo o processo de compartilhamento das experiências pedagógicas entre os docentes, assim como tentar sanar as dúvidas dos professores, e, em consequência, buscar responder de forma mais consistente e objetiva estas dúvidas, tendo como ferramentas de ação as diversas estratégias de formação utilizadas pelo coordenador. A partir do exposto, fica claro a importância e a necessidade de se investir na formação continuada dos professores para que estes possam buscar uma melhor fundamentação para organizar o seu fazer pedagógico. As formações possibilitam um aprimoramento dos pressupostos teóricos e, sobretudo, podem promover uma reflexão da prática no dia a dia da sala de aula.

Desse modo, para os coordenadores pedagógicos a formação continuada dos professores nos horários complementares é extremamente relevante. O professor é estimulado a ter uma atitude reflexiva a respeito de sua prática em

classe buscando na coletividade propostas para a melhoria constante de seu trabalho, uma reflexão sobre a sua prática, através da mediação do coordenador pedagógico.

Percebe-se a partir do exposto que a tarefa do coordenador de gerenciar a formação continuada docente é difícil porque, primeiramente, não há fórmulas padronizadas a serem reproduzidas sendo necessário criar soluções de acordo com a vivência de cada escola. Entretanto, a formação continuada dos professores não é útil somente no cumprimento das atividades descritas no planejamento ou programas escolares, mas também, para o enfrentamento de desafios não previstos vividos no cotidiano. O coordenador pedagógico deve ter consciência de que tais situações, ao surgirem na pauta das reuniões de horário complementar, podem ser uma estratégia do corpo docente, no processo da busca de soluções, de crescer e fortalecer-se no coletivo da escola.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir de forma significativa para a educação, proporcionando aos coordenadores e professores um norte na construção da formação continuada, visto que a formação continuada é um elemento muito importante.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. A formação do professor reflexivo. *In*: ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010.
- ALVES, C. N. **O sentido dos argumentos para a formação de coordenadores pedagógicos**: caminhos para a aproximação entre teoria e prática. 2007. 305 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- AMARAL, M. J. *et al.* O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. *In*: ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; VIEIRA, M. M. S. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2006.
- ANGELO, A. De. Educação Infantil no contexto dos movimentos sociais: duas leituras possíveis. **Especiaria - Cadernos de Ciências Humanas**, Ilhéus, v. 12/13, n. 22/23, p. 123-153, jul./dez. 2009/jan./jun. 2010.
- ANJOS, A. **Relação entre a função de liderança do Supervisor Escolar e a satisfação de professores**: estudo de caso na 1ª D.E. de Porto Alegre. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1988.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zabar Editores, 1978.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BASTOS, M. D. J. Políticas Públicas na Educação Brasileira. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 253-263, 2017. Disponível em:  
<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wp-content/uploads/artigo-cientifico/pdf/politicas-publicas.pdf>. Acesso em: 18 ago.2020.

BELASCO, A. G. S.; FONSECA, C. D. da. Coronavírus. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 73, n. 2, p. e2020n2-2020, 2020.

BRANDÃO, C. R.; SOUZA, A C. **Lutar com a palavra**: escritos sobre o trabalho do educador. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

BRANT, J.; TONELLI, G. Existirá um fim para a covid? **Correio Braziliense**, Brasília, DF, 29 jan. 2022. Disponível em: [www.correiobraziliense.com.br/opiniaio/2022/01/498110](http://www.correiobraziliense.com.br/opiniaio/2022/01/498110). Acesso em: 10 fev. 2022.  
BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: [ttp://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 12 nov. 2009a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em: 13 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 13 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm). Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional,

para dispor sobre a, Formação dos profissionais da Educação e da outros providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 5 abr. 2013a.

Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. de Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 13 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é base. Brasília, DF: MEC, 2017a. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 17 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 252, de 1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. **Documenta**, Brasília, DF, n. 100, p. 101-179, 1969.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 16 maio 2006. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 27 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002b. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf). Acesso em: 27 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 jan. 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Periódicos Capes**. Brasília, DF: Capes, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 131, de 28 de junho de 2017. Dispõe sobre o mestrado e o doutorado profissionais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 17, 30 jun. 2017c. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19150989/do1-2017-06-30-portaria-n-131-de-28-de-junho-de-2017-19150907](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19150989/do1-2017-06-30-portaria-n-131-de-28-de-junho-de-2017-19150907). Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar de 2020**. Brasília, DF: Inep, 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 389, de 23 de março de 2017. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 58, p. 61, 24 mar. 2017b. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20482828/do1-2017-03-24-portaria-no-389-de-23-de-marco-de-2017-20482789](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20482828/do1-2017-03-24-portaria-no-389-de-23-de-marco-de-2017-20482789). Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **O PNE 2011-2020: metas e estratégias**. Brasília, DF: MEC/SEB/, 2011. Disponível em: [http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas\\_tecnicas\\_pne\\_2011\\_2020.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf). Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria De Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília: SEF/ MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Sobre a doença**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2020a. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRITO, C. F. **Transição política e educação infantil em Feira de Santana: a democratização e seus sentidos no governo Colbert Martins (1989- 1992)**. 2015. 159 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2015.

CABRAL, A. C. F. C. **Formação de professores para a educação infantil: um estudo realizado em um Curso Normal Superior**. 2005. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Belo Horizonte, 2005.

CANAVIEIRA, F. O.; PALMEN, S. H. C. Movimentos sociais e a luta pela educação infantil. *In: GEPEDISC-CULTURAS INFANTIS. Infâncias e movimentos sociais*. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. p.33-49. Disponível em: [www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=73885](http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=73885). Acesso em: 10 mar. 2020.

CARVALHO, L. F. de. O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores: implicações nos saberes e práticas docentes. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: Educere, 2017.* Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26895\\_13849.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26895_13849.pdf). Acesso em: 17 jul. 2020.

CASTRO, C. M. **Estrutura e apresentação de publicações científicas**. São Paulo: McGraw-Hill, 1976.

CESÁRIO, P. Quem é a professora de crianças menores de 6 anos para Maria Montessori? Uma análise a partir de suas obras educacionais. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 116-127, 2007.

CHAGAS, V. Currículo mínimo e duração do curso de letras (Parecer nº 283/62). **Documenta**, Rio de Janeiro, DF, n. 10, 1962a.

CHAGAS, V. Matérias pedagógicas para as licenciaturas (Parecer nº 292/62). **Documenta**, Rio de Janeiro, n. 10, 1962b.

CHAMPAIGN, P. de. **As crianças de Habert de Montmort**. 1649. 1 gravura. Disponível em: <https://www.meisterdrucke.pt/impressoes-artisticas-sofisticadas/Philippe-de-Champaigne/75119/As-criancas-de-Habert-de-Montmort,-1649.html>. Acesso em: 10 mar. 2021.

CHAVES, M. W. A afinidade eletiva entre Anísio Teixeira e John Dewey. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, DF, n. 11, p. 86-98, 1999. Disponível em: [http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11\\_09\\_MIRIAM\\_WAIDENFELD\\_CHAVES.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_09_MIRIAM_WAIDENFELD_CHAVES.pdf). Acesso em: 10 ago. 2020.

CHRISTOV, L. H. S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. *In: GUIMARÃES, A. A. et al. O coordenador pedagógico e a educação continuada*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

COMENIUS, I. A. **Didática magna**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

COMENIUS, J. A. **Didática Magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.

CORREIA, S. O. A. **A formação da coordenadora pedagógica como articuladora da formação continuada das professoras**. 2013. 42 f. Monografia (Especialização em Coordenação Pedagógica) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

CORSINO, P. **Educação infantil**: cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2009.

COSTA, L. N.; MAHL, M. L. O sentimento de infância na perspectiva de Philippe Ariès. **Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, 24 mar. 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/sentimento-de-infancia>. Acesso em: 10 set. 2020.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. 3. ed. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 2011.

DIAS, E.; PINTO, F. C. F. Avaliação e políticas públicas em educação. **Educação e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 104, p. 449-454, set. 2019.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, 2012.

FARIAS, M. Infância e educação no Brasil nascente. *In*: VASCONCELOS, V. M. R. (org.). **Educação da infância**: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 33-49.

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

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GAIO, V. M.; CARTAXO, S. R. M. A formação continuada do coordenador pedagógico de uma rede municipal de ensino. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Educere, 2017. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23987\\_11738.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23987_11738.pdf). Acesso em: 19 jul. 2020.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GATTI, B. A.; GOLDBERG, M. A. A. Influência dos “kits”: os cientistas no desenvolvimento do comportamento científico em adolescentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 10, p. 13-23, ago. 1974.

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. Uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em Ciências Sociais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GUIMARÃES, C. M. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017.

HÖRNER, E. Trabalhadores e trabalho na Revolução Inglesa. *In*: HÖRNER, E. Blog **Depois da Aula**. [S. l.], 31 maio 2010. Disponível em: <http://pos-aula.blogspot.com/2010/05/os-textos-abaixo-nao-sao-novidade-para.html>. Acesso em: 10 maio 2021.

IMBERNÓN, F. **Em busca del discurso educativo**. Buenos Aires: Magistério del Rio de la Plata, 1996.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

KRAMER, S. (org.). **Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: ACHIAMÉ, 1984.

KRAMER, S. *et al.* (org.). **Ética: pesquisa e práticas com crianças na Educação Infantil**. Campinas: Papyrus, 2019.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Educando a infância brasileira. *In*: LOPES, E. M.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 469-496.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Formação Continuada de Professores: a dimensão histórica velhos dilemas e perspectivas para o presente. *In*: MELO, J. C. de(org.). **A formação continuada de professores da educação infantil**: distintas abordagens. São Luís: Edufma, 2015.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAUNDE, M. de F. R. F. **Política de professores**:uma leitura a partir da análise do programa especial de formação de professores para a educação básica – PROEB/UFMA. São Luís: Edufma, 2013.

LEITINHO, M. C.; DIAS, A. M. I. O estado da arte dos estudos curriculares nas Regiões Norte e Nordeste: ementário de disciplinas, temáticas investigativas e contribuições à área. *In*: GOMES, A. M.; LEAL, T. F. (org.). **Pesquisas em educação nas Regiões Norte e Nordeste**:balanço e perspectivas. Recife: Editora da UFPE, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, Catalão, v. 3, n. 3, p. 5-24, 2006.

LÖSSNITZ, G. **O primeiro jardim de infância do Brasil**:Emília Ericksen. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2006.

LUNA, S. V. de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 1996.

MARCÍLIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil - 1726-1950. *In*: FREITAS, M. C. de (org.). **História social da infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MEDINA, J. P. **A educação física cuida do corpo... “mente”**. Campinas: Papirus, 1995.

MICARELLO, H. Formação de professores da educação infantil: puxando os fios da história. *In*: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (org.). **Educação infantil**: enfoques e diálogos. Campinas: Papirus, 2011.

MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MONTESSORI, M. **Da infância à adolescência**. Tradução e organização Sônia Maria Alvarenga Braga. Rio de Janeiro: ZTG Editora, 2006.

MONTESSORI, M. **Pedagogia científica**: a descoberta da criança. São Paulo: Flamboyant, 1965.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. **Bourdieu & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOGUEIRA, M. G. **Supervisão educacional**: a questão política. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação do mesmo autor**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2001.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, E. S. G. de; GRINSPUN, M. P. S. Z. **Princípios e métodos de supervisão e orientação educacional**. Curitiba: IESDE Brasil, 2012.

OLIVEIRA, N. A. Q. de. **Interação entre escola e família no processo de ensino e aprendizagem da criança**: análise da Revista brasileira de Educação Especial. 2018. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

OLIVEIRA, V. B. de (org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Z. R. de *et al.* **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Biruta, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19**. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acesso em: 4 jun. 2020.

PAPARICARÃO. *In*: DICIONÁRIO online de português. [S. l.], 6 ago. 2018. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/paparicarao/>. Acesso em: 10 set. 2021.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.33, p.78-95, 2009. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05\\_33.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf). Acesso em: 1 fev. 2021.

PESTALOZZI, J. H. **Cartas sobre educação infantil**. Madrid: Tecnos, 1998.

PILETTI, N. **Estrutura e funcionamento do ensino fundamental**. São Paulo: Ática, 1998.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes e a identidade da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

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

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2014.

PINAZZA, M. A. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. *In*: FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PINTO, Felipe Menezes. **O vermelho e o negro: intolerância, construção da identidade nacional e práticas educativas durante o estado novo (1937 – 1945)**. 2011. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

PIONÓRIO, M. A. A. O movimento feminista e sua contribuição para a educação infantil no Brasil. **Revista Parâmetro**, [S. l.], 25 jan. 2011.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.

PLACCO, V. M. N. de S.; SILVA, S. H. S. A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas. *In*: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CRISTOV, L. H. S. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo, v. 2, p. 227-288, 2011.

PRIORE, M. de. **História das crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

PRIORE, M. del. **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. Inovação e conhecimento: desafios e práticas institucionais. **Gestão e Desenvolvimento**, Novo Hamburgo, v. 4, n. 2, p. 11-22, ago. 2013.

QUINTANILHA, Dayanna de Oliveira. Ministério da Saúde confirma primeiro caso de coronavírus no país. **Pubmed**, [S. l.], 5 mar. 2020. Disponível em: [https://pubmed.com.br/ministerio-da-saude-confirma-primeiro-caso-de-coronavirus-no-pais/?utm\\_source=artigoportal&utm\\_medium=copytext](https://pubmed.com.br/ministerio-da-saude-confirma-primeiro-caso-de-coronavirus-no-pais/?utm_source=artigoportal&utm_medium=copytext). Acesso em: 20 mar. 2020.

REDIN, E. A representação da criança: visão histórica. *In*: REDIN, E. **O espaço e o tempo da criança**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

RIBEIRO, M. L. S. **A história da educação brasileira: a organização escolar**. Cortez, 1978.

RICHARDSON, R. J. (org.). **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ROCHA, S. A.; OLIVEIRA, A. C.; SILVA, J. L. Formação de coordenadores pedagógicos: práticas e necessidades formativas em discussão. **Devir Educação**, Lavras, v. 4, n. 1, p. 26-46, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.30905/ded.v4i1.169>. Acesso em: 18 jul. 2020.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio do curso de administração: guia para pesquisa, projetos, estágios e trabalhos de conclusão de curso**. São Paulo: Atlas, 1996.

RÖHRS, H. **Maria Montessori**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010. (Coleção Educadores). Disponibilidade em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4679.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2021.

ROSSEAU, J. **J Emílio, ou, da educação**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTOS, M. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. **Revista Ensaio: Avaliação em Políticas Públicas Em Educação**, Rio de Janeiro, v.26, n. 98, p. 185-212, 2018.

SANTOS, M. P. dos. **História da supervisão educacional no Brasil**: reflexões sobre política, pedagogia e docência. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

SÃO LUÍS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Política de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de São Luís**. São Luís: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

SÃO LUÍS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Formação dos educadores**: uma ação estratégica e transversal as políticas públicas para a educação. São Luís: Semed, 2004.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento Escolar da Rede Municipal de Ensino**. São Luis: Semed, 2019.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. **Infância (In)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação, trajetória, limites e perspectivas**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHLINDWEIN, L. M.; DIAS, J. Avaliação de contexto na educação infantil: diferenciação e conflito na formação docente. **Pro-Posições**, Campinas, v. 29, n. 2, p. 137-158, 2018. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072018000200137](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072018000200137). Acesso em: 18 jul. 2020.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, A. M.; OLIVEIRA, M. R. F. A relevância da formação continuada do(a) professo(a) de Educação Infantil para uma prática reflexiva. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CEMAD, 2., 2014, Londrina. **Anais** [...]. Londrina: Cemad, 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/III%20Jornada%20de%20Didatica%20%20Desafios%20para%20a%20Docencia%20e%20II%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD/A%20RELEVANCIA%20DA%20FORMACAO%20>

20CONTINUADA%20DO%20(A)%20PROFESSOR%20(A)%20DE.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, S. P.; NOBREGA-THERRIEN, S. M.; FARIAS, I. M. S. de. Produções sobre a formação de professores no EPENN: análise do período 2003 a 2011. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 21., 2013, Recife. **Anais [...]**. Recife: UFPE, 2013.

SOËTARD, M. **Jean-Jacques Rousseau**. Tradução Verone Lane Rodrigues Doliveira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

STEARNS, P. N. **A infância**. Tradução Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, DF, n. 13, p. 5-24, jan./mar. 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, São Carlos, v. 1, n. 4, p. 215-253, 1991.

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

UJII, N. T.; PIETROBON, S. R. G. O movimento a favor da infância no Brasil. **Cadernos do CEOM – Memória, História e Educação**, Chapecó, v. 21, n. 28, p. 289-302, 2008. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/166>. Acesso em: 1 fev. 2021.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 3. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 11. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2009. (Subsídios Pedagógicos do Libertad, 3).

VIEGAS, A. Formação continuada para o coordenador pedagógico. **PAR –Plataforma Educacional**, [S. l.], 15 fev. 2019. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/formacao-continuada-para-o-coordenador-escolar/>. Acesso em: 19 jul. 2020.

ZEN, G. C. O papel da Coordenação Pedagógica na escola. **Salto para o Futuro**, [S. l.], ano 22, n. 1, p. 8-12, 2012.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA COORDENADORES PEDAGÓGICOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
 AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-  
 GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO – AGEUFMA  
 CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA  
 EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

### A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS COORDENADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gênero	Vínculo Profissional
Graduação	Vínculo Funcional
Pós-Graduação	Núcleo

1. Tempo de Experiência na Função de Coordenador pedagógico?
2. Conte-nos um pouco da formação Continuada, no que se refere aos seus aspectos teóricos metodológicos, e seus objetivos, principalmente em relação a formação continuada destinada aos educadores da Educação Infantil?
3. Você utiliza em sua prática pedagógica os princípios teóricos-metodológicos estudados da formação continuada da SEMED?
4. Você participa dos encontros formativos da Formação Continuada para Coordenadores Pedagógicos promovidos pela SEMED?
5. Os assuntos abordados na Formação Continuada da Educação Infantil oferecidos pela SEMED, têm acrescentado conhecimentos em sua formação pessoal? Justifique sua resposta?
6. Em sua opinião a formação Continuada para a Educação Infantil desenvolvida pela SEMED atende as necessidades das instituições de Educação Infantil?
7. A Formação Continuada que é desenvolvida nas Instituições de Educação Infantil pelo Coordenador pedagógico leva em consideração as necessidades da comunidade em torno dela?

8. Você conhece a Proposta Curricular da SEMED? Quais os indicadores para a educação infantil?
9. Gostaria de contar com sua colaboração na construção do produto da nossa dissertação. Quais conteúdos que na sua opinião devem conter em um caderno de orientação para a formação continuada para educadores da Educação Infantil.

APÊNDICE B - PRODUTO: CADERNO DE ORIENTAÇÕES DE FORMAÇÃO  
CONTINUADA DA EDUCAÇÃO INFANTIL



Rita Maria Sousa Franco

*Caderno de*  
**Orientações para  
Coordenadores Pedagógicos  
da Educação Infantil**



Rita Maria Sousa Franco

*Caderno de*  
**Orientações para  
Coordenadores  
Pedagógicos da Educação  
Infantil**

SÃO LUÍS  
2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO–UFMA  
Professor Dr. Natalino Salgado Filho(Reitor)

AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA,  
PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO (AGEUFMA)  
Prof.Dr. Antônio Fernando de Carvalho Silva (Pró-Reitor)

COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
(PPGEEB)  
Prof. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes  
(Coordenadora)  
Prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes (Vice-Coordenador)

ORIENTADOR DA PESQUISA  
Dr. José Carlos de Melo

ORGANIZAÇÃO  
Mestranda: Rita Maria Sousa Franco

DESIGNER GRÁFICO  
Mariceia Ribeiro Lima  
Imagens: Banco de Imagens Canva®



***Dedicamos este Caderno de orientações pedagógicas a todos os profissionais da educação que lutam por uma educação igualitária, a favor da liberdade, contra o autoritarismo, a favor da democracia.***



# Aquarela

Maurizio Fabrizio / Guido Morra /  
Antonio Pecci Filho / Marcus Vinicius Da Cruz De M. Moraes



Numa folha qualquer  
Eu desenho um sol amarelo  
E com cinco ou seis retas  
É fácil fazer um castelo

Com o lápis em torno da mão  
E me dou uma luva  
E se faço chover  
Com dois riscos tenho um guarda-chuva

Se um pinguinho de tinta  
Cai num pedacinho azul do papel  
Num instante imagino  
Uma linda gaivota a voar no céu

Vai voando  
Contornando a imensa curva, norte, sul  
Vou com ela viajando  
Havaí, Pequim ou Istambul  
Pinto um barco à vela branco, navegando  
É tanto céu e mar num beijo azul

Entre as nuvens vem surgindo  
Um lindo avião rosa e grená  
Tudo em volta colorindo  
Com suas luzes a piscar

Basta imaginar e ele está partindo  
Serenando indo  
E se a gente quiser  
Ele vai pousar

Numa folha qualquer  
Eu desenho um navio de partida  
Com alguns bons amigos  
Bebendo de bem com a vida

De uma América a outra  
Eu consigo passar num segundo  
Giro um simples compasso  
E num círculo eu faço o mundo

Um menino caminha  
E caminhando chega num muro  
E ali logo em frente  
A esperar pela gente o futuro está

E o futuro é uma astronave  
Que tentamos pilotar  
Não tem tempo, nem piedade  
Nem tem hora de chegar

Sem pedir licença, muda a nossa vida  
E depois convida a rir ou chorar  
Nessa estrada não nos cabe  
Conhecer ou ver o que virá

O fim dela ninguém sabe  
Bem ao certo onde vai dar  
Vamos todos numa linda passarela  
De uma aquarela  
Que um dia enfim descolorirá

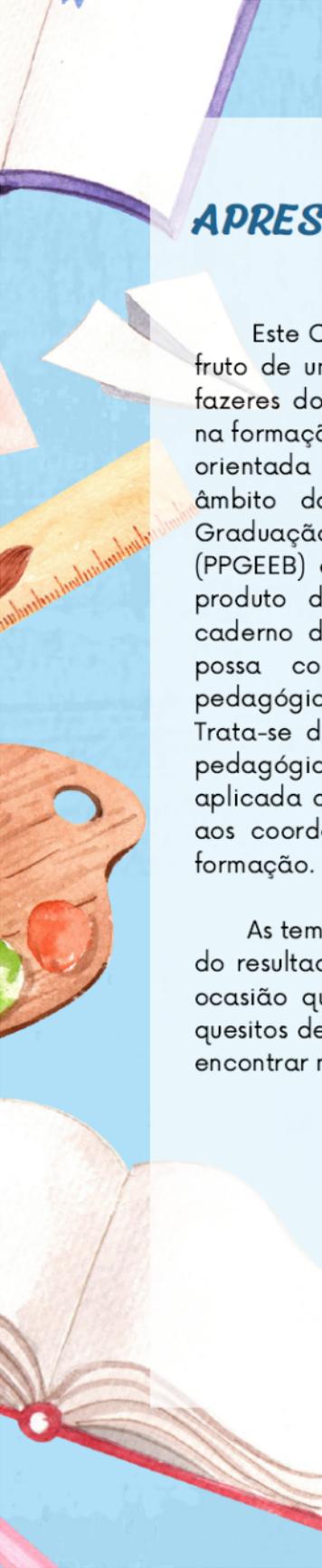
Numa folha qualquer  
Eu desenho um sol amarelo (que descolorirá)  
E com cinco ou seis retas  
É fácil fazer um castelo (que descolorirá)  
Giro um simples compasso  
E num círculo eu faço o mundo (que descolorirá)



## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	8
1 INTRODUÇÃO .....	10
2 O Coordenador Pedagógico.....	16
2.1 Coordenador Pedagógico e suas atribuições.....	19
2.2 Rotina de um Coordenador Pedagógico.....	23
3. Coordenador Pedagógico e a Formação Continuada	36
4. Registrando a Formação Continuada.....	61
5 As Práticas de Formação .....	63
6 Considerações Finais .....	66
7 Referências .....	68





## APRESENTAÇÃO

Este Caderno de Orientações de Formação Continuada é fruto de uma pesquisa de mestrado intitulada “Os saberes e fazeres dos Coordenadores pedagógicos: a sua importância na formação continuada dos Educadores da Educação Infantil” orientada pelo Prof. Dr. José Carlos de Melo e, realizada no âmbito do Mestrado Profissional do programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). O produto da mencionada pesquisa materializou-se em um caderno de orientações de formação continuada para que possa contribuir com o trabalho dos coordenadores pedagógicos que ofertam formação na Educação Infantil. Trata-se de um material que visa auxiliar os coordenadores pedagógicos no desenvolvimento da formação continuada aplicada aos educadores da Educação Infantil, possibilitando aos coordenadores um olhar diferenciado na execução da formação.

As temáticas aqui apresentadas foram elaboradas a partir do resultado da pesquisa realizada através do google forms, ocasião que pudemos consultar os sujeitos da pesquisa, nos quesitos de formação continuada, apresentar o que o leitor irá encontrar no caderno.

Rita Maria Sousa Franco  
Mestranda-PPGEEB

## INTRODUÇÃO

O Caderno de Orientações pedagógicas tem como principal finalidade possibilitar a sensibilização e reflexão aos educadores sobre a formação continuada dos educadores, com vistas a garantir uma melhor formação continuada na educação infantil.

Dessa forma, além das informações da formação continuada dos coordenadores da educação infantil, organizamos o caderno de orientações de formação continuada, destacamos as atividades práticas, e tivemos curiosidade de trazer algum momento de atuação do coordenadores pedagógicos. Assim, este Caderno de Orientação é um pontos de partida e não de chegada, devendo ser revistas e ajustadas, sempre que necessário, a partir de novos contextos formativos, inspirando e aprofundando práticas educacionais que garantam às nossas crianças e aos nossos coordenadores pedagógicos da Educação.



## **AS CEM LINGUAGENS DO ADULTO**

MÔNICA SAMIA

Adultos também são feitos de cem.  
Cem mãos, cem pensamentos, cem experiências.  
Cem modos de pensar, sentir, se expressar.  
Cem modos de escutar. Cem modos de amar.  
Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.  
Cem mundos para sonhar.  
Os adultos têm cem linguagens (e depois cem cem cem).  
Mas roubaram-lhes noventa e nove.  
A escola, a formação lhes separam a cabeça do corpo o sensível do inteligível o lúdico do sério.  
("As cem linguagens dos adultos e os desafios na formação de ...")  
Dizem-lhe: de pensar sem emoção. De saber sem experimentar. De reproduzir e não criar.  
De compreender sem alegrias. Dizem-lhe: de ir pra escola só pra ensinar.  
E de cem, roubaram-lhe noventa e nove.  
Dizem-lhe que das cem umas são mais, outras, menos.  
Dizem-lhe: que as cem não existem. Mas o adulto (re)conectado à criança sabe: ao contrário, as cem existem.



## **2. O COORDENADOR PEDAGÓGICO**



## 2. O COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUAS ATRIBUIÇÕES

O coordenador pedagógico é primeiramente, um educador e, como tal deve estar atento ao caráter pedagógico das relações pedagógicas e relações de aprendizagem no interior da escola.

O coordenador é como afirma Paulo Freire:

um educador e, se ele é um educador, ele não escapa na sua prática a esta natureza epistemológica da educação. Tem a ver com o conhecimento, com a teoria do conhecimento. O que se pode perguntar é: qual o objeto de conhecimento que interessa diretamente [...]. Aí talvez a gente pudesse dizer: é o próprio ato de conhecimento que está se dando na relação educador educando. (FREIRE, 1982: 95, APUD VASCONCELOS 2009: 90)

Nesta direção, o Coordenador Pedagógico é o profissional intelectual orgânico do grupo, é o mesmo que está envolvido com as relações da educação da escola; sendo assim ele organiza e, desenvolve no coletivo, auxiliando na busca conjuntas das formas de enfrentamento no cotidiano escolar.

O Coordenador pedagógico tem grande importância no espaço escolar. Ele promove a integração dos professores, dos alunos e de todos que fazem parte do processo ensino-aprendizagem, estando de forma harmoniosa, as relações interpessoais. É um profissional que atua entre a direção e os professores.

Cabe ao coordenador ser um agente articulador, que tenha uma rotina de trabalho pautada na ação-reflexão, aspirando um ensino de qualidade. O trabalho desse profissional é complexo, pois tem que coordenar todas as atividades escolares mediando a atuação dos educadores.

O Coordenador Pedagógico dentre as suas diversas atividades, uma das principais é contribuir com o trabalho do professor tendo como propósito aproximá-lo das expectativas da sala de aula e manter a qualidade de ensino proposta pela instituição. Esse profissional precisa manter-se atento e, em constante contato com a sala de aula, porque ela vai lhe sinalizar, de forma fiel, o trabalho que o professor vem desenvolvendo junto aos alunos. Essa mediação e intervenção entre as ações praticadas pelo professor tem o propósito de aperfeiçoar o processo de ensino/aprendizagem.



Conforme Libâneo (2001), o coordenador pedagógico responde pela integração, articulação e organização do trabalho pedagógico na escola. Está diretamente em comunicação com a equipe de alunos e de pais. Ainda, tem função refletir sobre as práticas de ensino, auxiliar

Segundo Christov (1998), a função do coordenador pedagógico tem uma ligação direta com ao processo de formação continuada dos professores, bem como mediar e coordenar à interface entre a formação e o trabalho desenvolvido na sala de aula (CHRISTOV, 1988).

Libâneo; Oliveira; Toschi (2011, pag.342), também corroboram com o pensamento de Christov e enfatizam que o coordenador pedagógico é o principal responsável por:

[...] coordena, acompanha aconselha, apoia, e avalia as atividades pedagógico curriculares. Sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico didática aos professores em suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos. Outra atribuição do coordenador pedagógico é o relacionamento com os pais e com a comunidade, especialmente no que se refere ao funcionamento pedagógico-curricular e didático da escola, à comunicação das avaliações dos alunos e à interpretação feita delas.

Dessa maneira ressalta-se que o trabalho do coordenador é essencialmente a formação continuada em serviço, ao promover a reflexão dos professores sobre suas práticas docentes, está favorecendo a tomada de consciência dos professores.



Garrido (2003, p.9) defende a ideia de que o trabalho da coordenadora pedagógica:

são fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço. Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, o professor coordenador está favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar que atuam.

A formação continuada ocorre no próprio espaço educativo, necessita de uma liderança que articule a equipe de docentes por meio de um projeto de formação que atenda às necessidades do grupo. Em grande parte das unidades escolares é o coordenador pedagógico que assume esse papel, visto que ser o mesmo o designado para tal função, sendo a mesma é complexa, multidirecional e interrelacionada, mas seu trabalho efetivo se concretiza na interação com o corpo docente. É pelo debate, pelo espaço coletivo para reflexão contínua sobre as ações educativas, que o processo formativo dos docentes, liderado pelo coordenador pedagógico, proporciona a oportunidade de se confrontar os problemas do cotidiano da realidade escolar e as dificuldades dos educadores, com os objetivos da escola e os preceitos que orientam o projeto político-pedagógico.





O Coordenador Pedagógico assume várias atividades na escola, mas precisa estar atento e, em constante contato com a sala de aula, porque ela vai sinalizar, de forma fiel, o trabalho que o professor vem desenvolvendo junto aos alunos.

Para que o Coordenador realize uma gestão comprometida, faz-se necessário à sua participação em todas as atividades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. E preciso manter um clima de parceria, de trocas de experiências, de diálogos e saber ouvir, e também ser um conciliador nas questões adversas do cotidiano escolar.

***Coordenador é categorizado por três dimensões:***

Pautado em relações interpessoais éticas, promovendo espaços de diálogo e reflexão da prática pedagógica

**COORDENADOR COMO  
ARTICULADOR**

O coordenador precisa estar aberto a transformar-se continuamente, reconhecendo a sua própria necessidade de formação

**COORDENADOR AGENTE  
TRANSFORMADOR**

Está pautada na formação contínua dos professores e, quando relevante e possível, dos demais profissionais da instituição

**COORDENADOR FORMADOR**

Fonte: autora (2021)

**COORDENADOR ARTICULADOR:**

Implica em articular, estruturar um ambiente colaborativo, regulado em relações interpessoais éticas, promovendo espaços de diálogo e reflexão da prática pedagógica. Assim, a ação educativa precisa ser planejada, articulada com os participantes da unidade escolar, sendo o coordenador pedagógico um dos elementos de ligação fundamental, por meio de estratégias interativas de trabalho, em momentos de estudos, proposições, reflexões e ações

**COORDENADOR AGENTE TRANSFORMADOR:**

A transformação é aqui atingida como atitude de estar posto para as mudanças, para novas aprendizagens. Cabe ao Coordenador ser um agente transformador, o coordenador deve ter, em primeira instância, disposição pessoal para colaborar com a constituição de um ambiente escolar favorável às mudanças. Por outro lado, para que ocorram de modo significativo é preciso que, pelo menos, parte dos sujeitos da comunidade educativa esteja envolvida nestes processos de transformação.

**COORDENADOR FORMADOR:**

A responsabilidade formadora do coordenador pedagógico está pautada na formação contínua dos professores e, quando relevante e possível, dos demais profissionais da instituição, devendo estar aberta aos saberes adquiridos no cotidiano, que precisam ser refletidos e incorporados na prática pedagógica.



## 2.1 COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



A imagem poética das crianças, tecendo lã, construindo seus próprios brinquedos, construindo a partir de muitos fios, que vão sendo criados a partir do encontro de tantas tentativas. Nos leva a pensar sobre a infância e o que concerne em primeiro lugar à descoberta de si, o contato e convivência com os outros e com o mundo; as dinâmicas do vínculo, afeto e cuidado. A importância do brincar, imaginar, criar, do experimentar, expressar e significar.

*Ensinar não é transferir conhecimento,  
mas criar as possibilidades para a  
sua própria produção ou a sua  
construção.*

*Paulo Freire (2003)*

O desempenho da função do Coordenador Pedagógico de unidade de educação infantil vai mais além da construção do seu referencial teórico e prático, e construído com base na experiência vivida e também a partir de suas necessidades profissionais. Quem trabalha com criança, sabe que um dia nunca será igual ao outro.

A criança é um sujeito social e histórico que está em um processo de desenvolvimento. Ao aprender e se desenvolver constrói paulatinamente sua bagagem social com sua família e comunidade. Sendo assim, a criança como é um ser histórico, produtora de cultura e que está em processo de desenvolvimento e aprendizagem.

O Coordenador pedagógico da Educação Infantil, está estreitamente ligado ao cuidar e educar como indissociáveis em sua formação, requer conhecimentos para que se realize e desenvolva um trabalho voltado para as crianças e suas infâncias. A coordenadora pedagógica deve impulsionar o trabalho pedagógico e o:

Cuidar exige estar disponível para atender às necessidades, aos desejos e às inquietações das crianças, supõe encorajar as ações no coletivo, solicita apoiar a criança em seus devaneios e desafios, requer interpretação do sentido singular de suas conquistas no grupo. Implica também aceitar a lógica das crianças em suas opções e tentativas de explorar movimentos no mundo (BARBOSA, 2009, p.69).

O documento práticas cotidianas na educação infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares (2009), aponta que as ações integradas de educar e cuidar afirmam os direitos das crianças, direitos que comportam a dimensão da proteção à vida até direitos como se expressar, aprender, sonhar, duvidar, pensar, brincar, rir, movimentar-se. Essa visão ampla de cuidado também aparece no documento Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), que afirma: em primeiro lugar, pela sua presença e atuação, pelo diálogo que proporciona a compreensão dos fenômenos educativos, pelo acompanhamento avaliativo das situações e desempenhos. Ou seja, pelo que é e pelo que faz, pelo que diz e pelo que sabe.



O coordenador pedagógico é aquele que atua como o mediador e articulador da construção coletiva do projeto político pedagógico e que, em comunhão com os professores, elabora a qualidade das práticas educativas. (BRUNO, 2010, p.84). Considerando as reflexões feitas até aqui, é reafirmada a importância do papel desempenhado pelo coordenador pedagógico, compreendido como o profissional responsável pela programação, estudo, organização e avaliação do projeto pedagógico, pela formação continuada, pela reflexão permanente da equipe de profissionais e pela mediação das relações interpessoais e profissionais como condição para nortear o trabalho coletivo e compartilhado da escola de educação infantil.

O trabalho do Coordenador Pedagógico é altamente complexo, possuindo uma vasta atuação. É necessário que o Coordenador Pedagógico tenha clareza de suas ações e do papel social da escola, sobretudo da Escola que atende a primeira infância. Somente desta forma sua atuação poderá fazer a mudança



## 2.2 ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

As atribuições do Coordenador Pedagógico são definidas no Regimento Escolar da rede Municipal de Ensino, aprovada no dia 11 de junho de 2019, que fixa as normas, atribuições etc. dos profissionais que integram as equipes escola- res das Unidades Educacionais.

Art. 36. O Serviço de Coordenação Pedagógica é um processo contínuo, sistemático, dinâmico e integrado em todo o currículo, com as funções básicas de assessoramento, planejamento, coordenação e avaliação das ações educativas, visando à formação continuada do professor e ao desenvolvimento integral do estudante. (Regimento Municipal – SEMED)

Coordenador Pedagógico dentre as suas diversas atividades, uma das principais é intervir no trabalho do professor com o propósito de aproximá-lo das expectativas da sala de aula e manter a qualidade de ensino proposta pela instituição.

O Coordenador Pedagógico precisa manter-se atento e, em constante contato com a sala de aula, porque ela vai lhe sinalizar, de forma fiel, o trabalho que o professor vem desenvolvendo junto aos alunos.

Um dos papéis do Coordenador Pedagógico é essa mediação e intervenção entre as ações praticadas pelo professor, com o propósito de aperfeiçoar o processo de ensino/aprendizagem.

De acordo com Libâneo (2004), o Coordenador pedagógico é o profissional responsável por viabilizar a integração, bem como a articulação do trabalho pedagógico mantendo o seu relacionamento direto com toda a comunidade: professores, alunos e Pais (LIBÂNEO, 2004).

### TROCANDO EM MIÚDOS

Para realizar um bom trabalho, o coordenador precisa ter clareza do seu papel, ter competência para exercê-lo e estar em um ambiente de trabalho em que sua função seja reconhecida, ou seja, precisa de formação permanente

O Coordenador Pedagógico dentre as suas diversas atividades, uma das principais é intervir no trabalho do professor com o propósito de aproximá-lo das expectativas da sala de aula e manter a qualidade de ensino proposta pela instituição.

O Coordenador Pedagógico precisa manter-se atento e, em constante contato com a sala de aula, porque ela vai lhe sinalizar, de forma fiel, o trabalho que o professor vem desenvolvendo junto aos alunos.

Um dos papéis do Coordenador Pedagógico é essa mediação e intervenção entre as ações praticadas pelo professor, com o propósito de aperfeiçoar o processo de ensino/aprendizagem.

De acordo com Libâneo (2004), o Coordenador pedagógico é o profissional responsável por viabilizar a integração, bem como a articulação do trabalho pedagógico mantendo o seu relacionamento direto com toda a comunidade: professores, alunos e pais (LIBÂNEO, 2004).

Com tantas atividades e atribuições na escola o Coordenador precisa organizar sua rotina de trabalho. A organização do tempo conduz um trabalho mais sistematizado além de demonstrar clareza sobre quais são as verdadeiras funções a ser desempenhadas no âmbito escolar.

O produto fruto da pesquisa realizada na rede municipal de São Luis, onde pesquisa a formação continuada dos coordenadores pedagógico desta rede, sendo assim destaquei as atribuições dos coordenadores pedagógicos no regimento escola aprovado em sessão plenária no dia 11/07/2019:

#### FUNÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Com tantas atividades e atribuições na escola o Coordenador precisa organizar sua rotina de trabalho. A organização leva a ter um trabalho mais sistematizado além de demonstrar clareza sobre quais são as verdadeiras funções.

- 
- ✓ **Trabalhar** em parceria com o gestor contribuindo para uma administração eficiente e eficiente;
  - ✓ **Planejar**, estimular, articular e executar a formação continuada da equipe escolar;
  - ✓ **Cuidar** dos aspectos organizacionais do ensino, orientando ações de desenvolvimento do currículo, do planejamento e da gestão de sala de aula;
  - ✓ **Acompanhar** e observar os professores em sala de aula de acordo com as rotinas planejadas, com posterior devolutiva;

- ✓ **Orientar** a equipe docente na elaboração e execução de planos didáticos adequando-os às necessidades dos estudantes;
- ✓ **Orientar** o professor, contribuindo para a na superação de dificuldades no processo de ensino e aprendizagem;
- ✓ **Zelar** pela qualidade das relações, interpessoais e o intercâmbio de experiências na escola e na rede;
- ✓ **Participar** ativamente da discussão, elaboração, execução e avaliação do projeto político pedagógico;
- ✓ **Acompanhar** o planejamento, a execução e avaliação das atividades pedagógicas e didáticas;
- ✓ **Estimular** a utilização de metodologias diversificadas que melhor atendam às diferenças individuais;
- ✓ **Orientar** e assistir os estagiários, quando houver, na realização de suas atividades;
- ✓ **Promover** a integração entre a comunidade escolar no processo educativo;
- ✓ **Realizar** atendimento aos pais/ou responsáveis, a fim de obter informações sobre o contexto familiar do estudante, com vistas ao fortalecimento do processo ensino aprendizagem;
- ✓ **Identificar** as necessidades e dificuldades relativas ao desenvolvimento do processo educativo da escola;
- ✓ **Planejar** e coordenar o processo de sondagem de interesses, aptidões e habilidades, visando despertar no estudante a valorização do trabalho;
- ✓ **Elaborar** relatório semestral das atividades desenvolvidas na unidade de ensino;
- ✓ **Elaborar** anualmente o plano de atividades da coordenação pedagógica, de acordo com a realidade da unidade de ensino, buscando desenvolver uma ação integrada na escola;
- ✓ **Planejar**, organizar e executar, em parceria com o gestor, as ações inerentes ao conselho de classe;
- ✓ **Encaminhar** a outros especialistas os estudantes que necessitam atendimento especializado;
- ✓ **Executar** outras atividades correlatas.



## 2.3 A ROTINA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Rotina!

- O que chamamos de rotina;
- É mais um dia, virando a esquina;
- O dia acaba;
- O trânsito trava;
- O ônibus atrasa;
- E essa é..., a nossa rotina;
- Um abre e fecha de cortina;
- Um carrossel de emoção;
- Só para testar, o nosso coração.

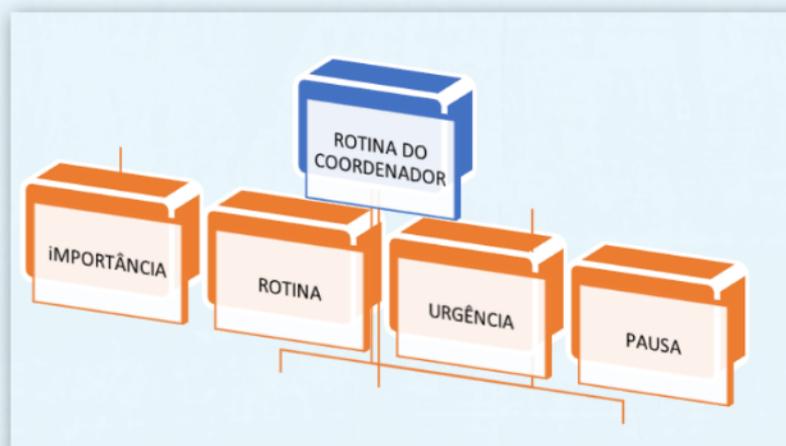
Coordenador pedagógico como gerente escolar está envolvido com o processo educativo. O ritmo e as movimentações da escola envolvem a Coordenação pedagógica a uma rotina de trabalhos intenso e, por vezes, incontrolada. Abarcar a importância da gestão, organização e bom uso do tempo são aspectos que o auxiliarão nesse sentido.

No contexto da atuação do Coordenador Pedagógico, o planejamento de sua rotina de trabalho deve considerar a momentos específicos de coordenação, articulação e acompanhamento dos programas, projetos e práticas pedagógicas desenvolvidas na Unidade de Ensino. Sendo, a percepção de seu papel como profissional da educação deve fazer com que o Coordenador Pedagógico reflita sobre seu fazer diário, como destaca Placco:

Dado que o trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico-educacional visa ao melhor planejamento possível das atividades escolares, faz-se necessário que ele(a) seja capaz de analisar suas ações, no dia a dia, identificando quais aspectos – e em que medida – podem e devem ser aperfeiçoados ou organizados melhor (PLACCO, 2003, p.48).

O Coordenador Pedagógico deve estabelecer organização e prioridades na sua rotina de trabalho, as prioridades e ações devem ser claras e discutidas abertamente, não somente entre os coordenadores, mas também com os demais membros da equipe gestora.

O processo formativo, está envolto de diversos tipos de atividades de trabalho, Placco (2003), reflete que estas atividades fazem parte da rotina do coordenador pedagógico e podem ser caracterizadas a partir das contribuições de MATTUS (1991):



Fonte: Elaborado pela Autora 2021

## Como organizar a rotina

**Importância:** refere-se às atividades que estão previstas no Projeto Político Pedagógico da escola, implicadas com o atendimento das “metas e finalidades a longo, médio e curto prazo”. As atividades caracterizadas como de “importância” são estabelecidas pelos diagnósticos realizados e priorizadas para o atendimento das necessidades pedagógicas da escola e avanço das aprendizagens dos estudantes.

**Rotina:** são as atividades caracterizadas como de aquelas que dizem respeito ao funcionamento do cotidiano das Unidades de Ensino, São essenciais a manutenção dos processos de decisão.

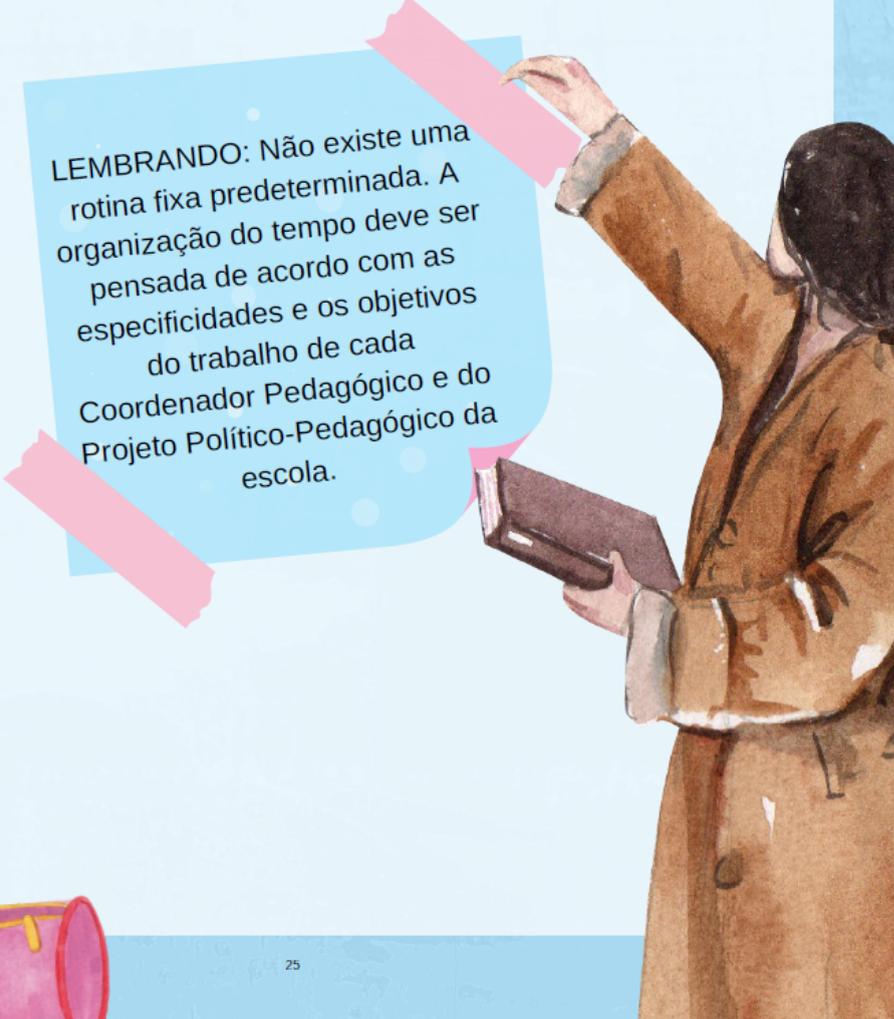
**Urgência:** são as aquelas não previstas na rotina que necessitam de atendimento tão logo ocorram, significam “quebras de rotinas”.

**Pausa:** são as atividades destinadas ao atendimento das necessidades individuais do sujeito e incluem momentos de comunicação entre os professores. Tais momentos favorecem e fortalecem as parcerias.



A rotina é uma forma de organizar o trabalho, também serve para direcionar as ações que serão feitas na escola, o Coordenador Pedagógico tem muitas atribuições; reuniões, planejamento, formação continuada, assistência aos professores, reunião com a direção da escola, reunião com a secretária e outros.

A sua função principal se divide entre a formação continuada de professores e a articulação do Projeto Político Pedagógico da escola, lembrando que existe outras atividades e ele não significa que deva abandonar as demais atividades, mas é preciso priorizar sua função de formador e articulador



**LEMBRANDO:** Não existe uma rotina fixa predeterminada. A organização do tempo deve ser pensada de acordo com as especificidades e os objetivos do trabalho de cada Coordenador Pedagógico e do Projeto Político-Pedagógico da escola.

## MODELO DE ROTINA DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Recepção das crianças	Recepção das crianças	Recepção das crianças	Recepção Das crianças	Recepção das crianças
Observação em sala T1 – Projeto	Observação em sala T1 – Projeto	Atendimento a pais	Leitura e devolutiva de registros dos professores	Reunião com a técnica de Acompanhamento
Análise das situações observadas	Orientação individual T1	Orientação individual T3	Reunião com a Diretora	
LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE
Orientação individual aos professores G2	Pesquisa e Seleção de material para a formação continuada	Observação em sala T2	Observação em sala T3	Reunião de Formação
Leitura e devolutiva das educadoras	Leitura e devolutiva de registros das educadoras		Leitura e devolutiva dos educadores	
		Reunião com a Diretora		

Fonte: Elaborada pela Autora 2021

Como já foi definida as atribuições dos coordenadores pedagógicos, torna-se mais claro definir a rotina que exercerá na escola, sendo estará em volta do seu verdadeiro papel pedagógico:

- Que o coordenador pedagógico deve ser essencialmente um formador;
- Que as intervenções devem ser sempre no sentido de fazer o professor refletir sobre sua prática;
- Que o foco do trabalho do coordenador deve ser sempre a aprendizagem e não só o ensino.

Dentre as muitas atribuições do coordenador, organizamos abaixo, aquelas que consideramos fundamentais para o exercício profissional dentro da escola:

## REUNIÃO DE FORMAÇÃO

A reunião de formação precisa ser articulada ao contexto de trabalho e centrada na reflexão sobre as práticas de sala de aula e a aprendizagem dos alunos. Tem como principal objetivo construir coletivamente respostas para os problemas pedagógicos enfrentados pelo grupo. Há lugares que possibilitam um encontro formativo mensal de oito horas, além de mais três ou quatro horas semanais. Alguns garantem apenas o horário semanal de duas, três ou quatro horas. Essa variação depende da estrutura e do funcionamento da formação no município e na escola. Os estudos e planejamentos podem ser feitos em duplas ou pequenos grupos, dependendo dos conteúdos, dos objetivos e das necessidades dos professores.



## OBSERVAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DOCENTE

O acompanhamento da sala de aula é uma importante ferramenta para melhorar a prática pedagógica, pois se centra especificamente nos problemas didáticos. Podemos dizer que é na sala de aula que se materializa todo o trabalho da formação permanente estabelecida na escola e prevista no planejamento. Entretanto, em muitas instituições, essa ainda é uma conquista a ser feita. Em uma escola que está implantando um processo formativo, tanto os docentes iniciantes quanto os mais experientes podem resistir a abrir as portas da sua sala de aula para essa finalidade, por isso ela precisa ser cuidadosamente encaminhada. É importante que, no início, os professores se ofereçam voluntariamente para terem suas aulas observadas. O passo seguinte é fazer o planejamento do conteúdo que será observado junto com o docente que receberá a visita do Coordenador Pedagógico. Posteriormente, o formador deve ter uma reunião individual com o professor para dar devolutivas orais ou escritas e, juntos, replanejarem as intervenções para a atividade seguinte.



## ACOMPANHAMENTO

A orientação ao docente pode ser realizada diretamente, como foi descrito na situação de observação da classe, ou de modo indireto, por meio da análise de planos de ensino, projetos e sequências didáticas, planos de aula, atividades, produções e cadernos dos alunos, atividades avaliativas e registros. Para tanto, o Coordenadores Pedagógicos precisa reservar em sua rotina um tempo para avaliar esses documentos e estabelecer o dia da semana em que receberá o material e o devolverá com as observações. O Coordenador Pedagógico pode tratar disso individualmente com cada professor ou combinar com eles que os documentos serão discutidos durante a formação permanente.



## PLANEJAMENTO DA FORMAÇÃO

O Coordenador Pedagógico vai elaborar e rever periodicamente o projeto de formação e montar as pautas de cada reunião. Em geral, para essa tarefa, é necessário estudar e pesquisar referências bibliográficas e videográficas.



## ORGANIZAÇÃO DO ACERVO

O Projeto político pedagógico, os planos de ação, os projetos e as sequências didáticas, os portfólios e as avaliações, entre outros, são documentos de trabalho para o Coordenador Pedagógico. Portanto, devem estar sempre em ordem para serem consultados e servirem para a montagem do acervo e da memória pedagógica da instituição.



## PLANEJAMENTO DA PRÁTICAS FORMATIVAS

Estudar, investigar e planejar práticas formativas, a fim de atingir os objetivos do projeto de formação, são procedimentos que demandam tempo. O Coordenador pedagógico precisa ver os vídeos que pretende tematizar, aprofundar seus conhecimentos sobre as estratégias a serem usadas e o conhecimento didático específico para ajudar os professores a compreenderem melhor o objeto de ensino e a maneira de ensinar.



## PRODUÇÃO DE REGISTRO

Relatórios das observações de sala de aula e das análises dos planos dos professores precisam ser registrados por escrito, tanto para dar devolutivas quanto para o próprio planejamento do Coordenador Pedagógico. Assim, cabe a ele organizar o portfólio da formação, bem como o de cada professor, pois isso o ajuda no acompanhamento da formação continuada.



**O Processo formativo trouxe a dimensão para estruturar uma rotina mais compatível com o seu papel de Coordenador:**

- Coordenar, apoiar e acompanhar o planejamento e a execução das ações pedagógicas na escola sua efetividade;
- Organizar diferentes espaços e estratégias de formação continuada com vistas a instauração de um ambiente reflexivo na escola;
- Coordenar e acompanhar as reuniões Pedagógicas, promovendo a oportunidades de discussão e proposição de inovações pedagógicas, assim como apoio a produção de materiais didáticos-pedagógicos, na perspectiva de uma formação continuada;
- Acompanhar e avaliar os processos de ensino e de aprendizagem e contribuir na busca de soluções para os problemas identificados;
- Acompanhar as aprendizagens dos alunos, através de registros dos cadernos dos professores;
- Gerenciar o tempo pedagógico, com vistas à promoção da aprendizagem dos alunos;
- Elaborar plano de ação do coordenador, estabelecendo as metas a serem executadas em função das necessidades pedagógicas;
- Coordenar, juntamente com a direção da escola o Projeto Político pedagógico da escola, assumindo o papel de socializar a e execução na comunidade escolar, articulando esse processo de forma participativa;
- Contribuir para um ambiente favorável a aprendizagem e ao ensino que favoreça a criação de vínculos de respeito e tocas no trabalho educativo, a partir do entrosamento entre os membros da comunidade escolar;
- Promover, juntamente com a direção, a articulação e estabelecimento de parceiros entre escola, família e comunidade.





### 3. O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada é um direito dos profissionais do magistério. É necessário para aprimorar a ação dos professores, provocando mudanças. É assim que o Coordenador Pedagógico pode assumir fundamental importância como colaborador desse processo. Exercendo práticas concretas que levem os professores a buscarem sua qualificação:

Desse modo, a formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais.

Desse modo, a reflexão é uma ação que faz parte da atividade docente que pode ser acionada por meio de diferentes estratégias de formação, as quais podem ser

A formação continuada na LDB9394/96

No âmbito legal, a formação inicial e continuada dos professores está garantida na LDB, que, na sua versão atualizada (incluído pela Lei nº 12.014, de 2009), determina: Art. 61 Parágrafo Único: A formação de profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação, terá como fundamentos: I. a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II. a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III. o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. Cuidar é a palavra que deve guiar a

A formação continuada de educadores, de acordo com García (1999), tem por objetivo o estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem sua competência profissional. É uma área de conhecimento e investigação que fomenta o aprendizado e reorganiza o conhecimento adquirido na formação inicial “[...] uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre a formação inicial e aperfeiçoamento dos professores” (GARCÍA, 1999, p.137).

Na Educação Infantil, a formação continuada é uma atribuição do coordenador pedagógico. Ainda nas palavras de Christov (2003), a formação promovida pelo coordenador pedagógico está, sem dúvida relacionada aos seus docentes, deve ser direcionada sempre a serviço de ajudar e orientar seus professores numa prática satisfatória, por meio de um processo crítico-coletivo-reflexivo, o que ajudará na construção e na resignificação da identidade desse profissional.

Os saberes necessários ao ensino são reelaborados e construídos pelos professores “em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 1999, p. 29) e, nesse confronto, há um processo coletivo de troca de experiências entre seus pares, o que permite que os professores a partir de uma reflexão na prática e sobre a prática, possam constituir seus saberes necessários ao ensino.

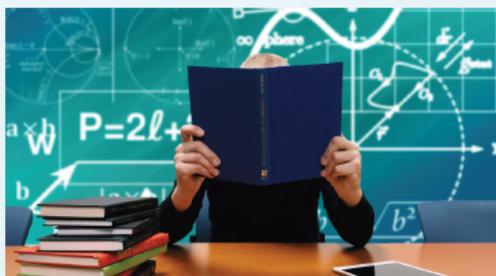
## FALA COORDENADORA!

Sim, além de contribuir com conhecimentos, tenho um norte de orientações para conduzir os trabalhos sem qualidade da educação infantil.  
(Coordenadora Pedagógica C3)

São os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação continuada que ajudarão a entender e orientar a prática dos professores de forma satisfatória, aproveitando a experiência anterior e fazendo uma nova prática a partir dos conhecimentos adquiridos. Quando se dá no ambiente escolar, constitui a articulação das ideias e recursos que atendam às necessidades dos professores e dos alunos, deve ter como objetivo central a reflexão sobre a prática, tendo em vista uma reconstrução da autonomia intelectual não só para si, mas para toda equipe escolar.

Como nos educadores adultos aprendemos? Aprendemos de muitas formas, por intermédio de muitas relações. Entretanto é só no grupo que ocorre a interação que favorece as relações e os significados, as emoções, os encantamentos.

Aprendemos, quando o aprender se torna necessário e útil para nós, mesmo que seja um parto doloroso.





## Cuidados na realização dos encontros formativos

Os encontros formativos ou formação continuada, fazem parte da rotina dos coordenadores pedagógicos, tem como grande desafio garantir espaços de formação in loco, ou seja, no interior das escolas, de modo que o coletivo de professores possa se encontrar para pensar a escola, suas práticas e construir aprendizagens necessárias ao seu fazer pedagógico. Possa, além disso, construir uma identidade institucional que só é conquistada quando se reflete conjuntamente sobre o Projeto Político Pedagógico.

Assim, torna-se um desafio para a equipe gestora da instituição planejar encontros formativos de modo a atender às diversas demandas. Por isso, o primeiro passo é valorizar esse espaço de tal forma que o Plano de Formação e/ou o planejamento dos encontros sejam discutidos pelo grupo gestor, ou pela direção e coordenação conjuntamente.

Seguindo o pensamento de construir encontros formativos, para atender os saberes e fazeres dos educadores da educação infantil e, nestes momentos estaremos dialogando sobre as práticas, o saber pedagógico. Elencamos cuidados que são essenciais aos nossos encontros:

- Planejar os encontros com o máximo critério, de forma compartilhada. Os professores também podem ser envolvidos sugerindo pautas, recursos ou estratégias. Esses encontros se caracterizam como espaços de concretização das ações previstas nos Planos de Formação.
- Cuidar do ambiente: se possível, com um espaço para a “pausa”. Um café ou lanche é sempre bem-vindo e demonstra cuidado com as pessoas. Acolher o grupo também é recomendável. Para isto, é preciso diversificar as estratégias. Escolher um lugar adequado e fazer as adaptações necessárias para viabilizar a produtividade do encontro é essencial.
- Usar o momento de AC como espaço de formação continuada: esse deve ser o principal objetivo do horário de Atividade Complementar. É o espaço para a efetivação do Plano de Formação, para o planejamento como instrumento de reflexão da prática, para a análise de resultados, enfim, para a reflexão sobre as questões pedagógicas da instituição, com vistas à melhoria do trabalho realizado.
- Ter uma pauta relevante: os encontros devem partir de demandas levantadas no diagnóstico ou alguma situação “emergencial”, mas que seja reconhecida como relevante pelo grupo de professores. Devem se constituir em demandas formativas. Os informes podem ser dados por escrito, a partir de outras estratégias. Não é necessário usar um tempo tão precioso para este fim.
- Promover um clima de respeito, confiança e colaboração: esse é um pressuposto para que haja adesão dos professores aos encontros e para que a reflexão e a tomada de decisão ocorram.



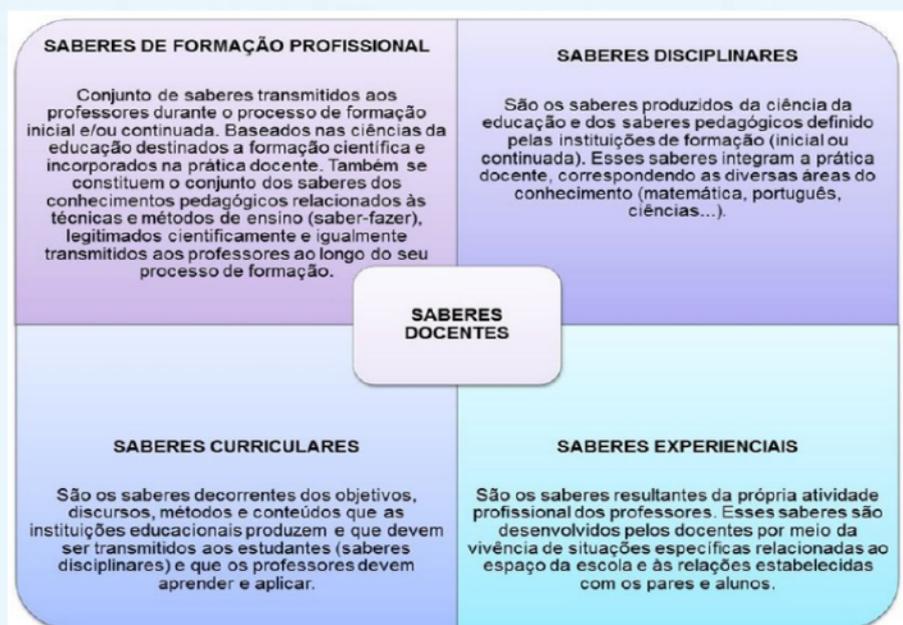
## Cuidados na realização dos encontros formativos

- Ser pontual: as pessoas que estão à frente da organização devem primar pela pontualidade, tanto no início quanto no final do encontro. Tendo em vista que, em geral, são apenas 2h, é fundamental planejar o "tempo".
- Gerenciar bem o tempo: esse deve ser um compromisso de todos, e não apenas do mediador, no caso o coordenador. Como o tempo é pouco, é importante criar estratégias para que a fala não fique centralizada, que se mantenha o foco do debate, e que a pauta possa ser cumprida. Uma boa estratégia é pedir a colaboração do grupo para monitorar esse tempo. É possível ainda eleger um representante por encontro para exercer esta função.
- Documentar o encontro: essa prática é fundamental para viabilizar o compartilhamento com o grupo ou com quem não esteve presente. Também é importante para o registro institucional. Atas, registros reflexivos, diários de bordo, são algumas das possibilidades.
- Finalizar com encaminhamentos claros: para que as decisões ou aprendizagens oriundas dos encontros não se percam, é importante traçar encaminhamentos claros de passos ou atitudes a serem tomadas, a partir do que foi vivenciado.
- Avaliar continuamente: ao final dos encontros é importante usar alguns minutos para uma avaliação, que fornecerá elementos para planejar os próximos.

Os encontros formativos dos educadores tornam-se espaços de reflexão, aprendizagem, conhecimento troca de saberes e fazeres aprendizagem e participação, levando a entender e orientar a prática dos educadores de forma satisfatória, aproveitando a experiência anterior e fazendo uma nova prática a partir dos conhecimentos adquiridos. Quando se dá no ambiente escolar, constitui a articulação das ideias e recursos que atendam às necessidades dos professores e dos alunos, deve ter como objetivo central a reflexão sobre a prática, tendo em vista uma reconstrução da autonomia intelectual não só para si, mas para toda equipe escolar

## Classificação dos saberes docentes a Formação dos Educadores

Aprendemos bastante nas formações e acabamos sendo multiplicadores desses conhecimentos. Cada formação um novo aprendizado e isso nos deixa com gosto de quero mais é mais.  
Muito grata por essas formações (questionário aplicada as Coordenadoras pedagógicas)



Fonte: Tardif (2010)



Compreende-se, assim, que a formação deve promover continuamente o desenvolvimento profissional a partir do aprofundamento de temáticas que conduza a construção contínua de competências, bem como a capacidade investigativa e reflexiva, tendo em vista, que a atividade profissional docente é um campo de produção do conhecimento que envolve aprendizagens que devam estabelecer uma íntima relação entre teoria e prática. É o que Freire (1987, p. 121) na sua *Pedagogia do Oprimido* destacava ao citar que “os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo”.

Dessa maneira, para que o processo de formação continuada possa favorecer ao desenvolvimento pedagógico principalmente do corpo docente é necessário que o coordenador pedagógico articule ações formativas na escola que possibilite a construção de novas aprendizagens, considerando as opiniões dos docentes e a análise dos problemas que enfrentam para desenvolver em sala de aula práticas inovadoras a fim de apoiá-los em suas dificuldades.

Compete ao coordenador proporcionar momentos de formação continuada para que o docente compreenda a importância de desenvolver o trabalho pedagógico de acordo com os conhecimentos teóricos, visto que, estes estão sempre presentes nas ações pedagógicas através de intenções conscientes e inconscientes no processo educacional e contribuem para a revolução e a transformação da realidade.

Como expressa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996, no Art. 64:

Coordenador Pedagógico deve ser o profissional que possua a formação de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, sendo feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida,

Desta forma, a base comum nacional. (BRASIL, 1996). Nesse sentido buscamos identificar a epistemologia que perpassa o processo de formação continuada dos docentes e o papel do coordenador pedagógico como gestor da formação continuada.



## Reflexão para Formação

Quem é o seu Amante?

(Jorge Bucay - Psiquiatra e Psicoterapeuta)

" Muitas pessoas tem um amante e outras gostariam de ter um.  
Há também as que não têm, e as que tinham e perderam".

Geralmente, são essas últimas que vem ao meu consultório, para me contar que estão tristes ou apresentam sintomas típicos de insônia, apatia, pessimismo, crises de choro, dores etc.

Elas me contam que suas vidas transcorrem de forma monótona e sem perspectivas, trabalham apenas para sobreviver e que não sabem como ocupar seu tempo livre.

Enfim, são várias as maneiras que elas encontram para dizer que estão simplesmente perdendo a esperança.

Antes de me contarem tudo isto, elas já haviam visitado outros consultórios, onde receberam as condolências de um diagnóstico firme:

"Depressão"!

Assim, após escutá-las atentamente, eu lhes digo que não precisam de nenhum antidepressivo; digo-lhes que precisam de um "AMANTE!!!"

É impressionante ver a expressão dos olhos delas ao receberem meu conselho.

Há as que pensam:

"Como é possível que um profissional se atreva a sugerir uma coisa dessas"?!"

Há também as que, chocadas e escandalizadas, se despedem e não voltam nunca mais.

Aquelas, porém, que decidem ficar e não fogem horrorizadas, eu explico o seguinte:

"AMANTE" é aquilo que nos "apaixona", é o que toma conta do nosso pensamento antes de pegarmos no sono. É também aquilo que, às vezes, nos impede de dormir.

O nosso "AMANTE "

é aquilo que nos mantém distraídos em relação ao que acontece à nossa volta. É o que nos mostra o sentido e a motivação da vida.

Às vezes encontramos o nosso "AMANTE" em nosso parceiro, outras, em alguém que não é nosso parceiro, mas que nos desperta as maiores paixões e sensações incríveis.

Também podemos encontrá-lo na pesquisa científica ou na literatura, na música, na política, no esporte, no trabalho, na necessidade de transcender espiritualmente, na boa mesa, no estudo ou no prazer obsessivo do passatempo predileto....

Enfim, é "alguém!" ou "algo" que nos faz "namorar a vida" e nos afasta do triste destino de "ir levando"!..

E o que é "ir levando"?

Ir levando é ter medo de viver. É o vigiar a forma como os outros vivem, é o se deixar dominar pela pressão, afastar-se do que é gratificante, observar decepcionado cada ruga nova que o espelho mostra, é se aborrecer com o calor ou com o frio, com a umidade, com o sol ou com a chuva. Ir levando é adiar a possibilidade de desfrutar o hoje, fingindo se contentar com a incerta e frágil ilusão de que talvez possamos realizar algo amanhã".

Por favor, não se contente com "ir levando"; procure um amante, \*seja também Um....\*

"PARA ESTAR SATISFEITA(O), ATIVA(O) E SENTIR-SE JOVEM E FELIZ,  
É PRECISO NAMORAR A VIDA".

Jorge Bucay

O que você destaca neste texto ?  
O que nos leva a acreditar que a educação é uma paixão?  
Como acendermos os saberes dos coordenadores pedagógicos?  
Qual a mensagem deste texto para nós e para nossa formação?

## Coordenador pedagógico e as competências

- Identidade profissional: o coordenador precisa entender sua função na escola, a troca de experiências entre os pares é uma boa opção para isso;
- Concepção de formação: o coordenador deve monitorar constantemente as práticas em sala de aulas, não basta somente encaminhar os professores para cursos.
- Relações interpessoais: para ser um bom articulador e formador, o coordenador deve se relacionar bem com todas as pessoas no âmbito escolar, para não parecer um fiscal aos observar aulas.
- Liderança e condução de grupo: o coordenador tem que ter competência e liderança para conduzir os profissionais de sua equipe durante as reuniões pedagógicas e durante as atividades rotineiras na instituição.
- Planejamento: o coordenador deve elaborar uma pauta para seus horários, reuniões, orientações aos professores e com estratégias para a melhoria de trabalho.
- Estratégias de avaliação: o coordenador precisa saber observar os docentes em sala de aula, analisando o conhecimento que os professores possuem dos conteúdos, a forma como são ensinados e as interações com os alunos.

### **3.1 O Coordenador Pedagógico e o Planejamento Escolar**

O Coordenador pedagógico é principal responsável pelo planejamento na escola, este é o agente articulador do diálogo deve estar atento à transformação da comunidade escolar, promover a reflexão em torno das relações escolares e da transformação da prática pedagógica. O mesmo estabelece diferentes vínculos e relações interpessoais na escola ao fortalecer as múltiplas atividades que caracterizam a sua função. As ações educativas devem ser planejadas, articulada com os sujeitos escolares e o coordenador pedagógico figure como conciliador de formas interativas de trabalho, em momentos de estudos, proposições, reflexões e ações.

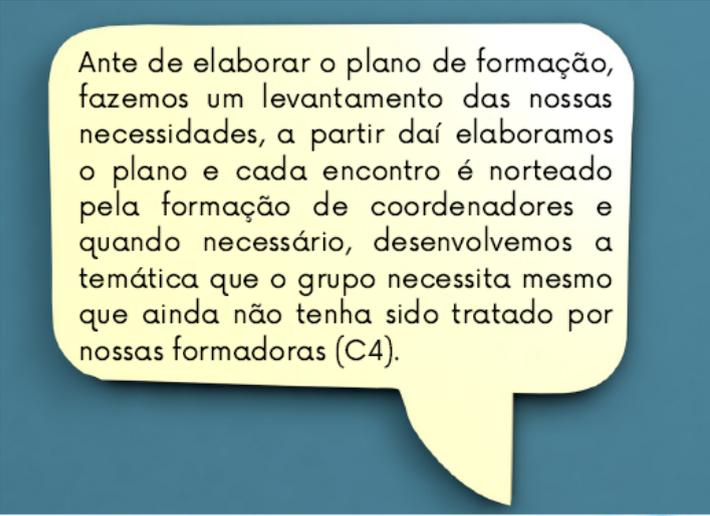
O planejamento ocupa um lugar de destaque na rotina do coordenador pedagógico, ou seja, se insere como atribuição. É necessário que esta atividade esteja presente no plano de ação dos coordenadores.

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação. Há três modalidades de planejamento, articulados entre si o plano da escola, o plano de ensino e o plano de aulas

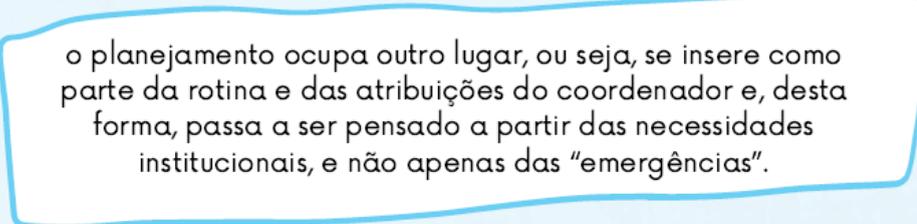
O planejamento é indispensável ao processo de gestão dos coordenadores pedagógicos. Ele é condição para a definição dos rumos e para viabilizar a abrangência, as perspectivas e as especificidades das ações necessárias ao atendimento dos objetivos pretendidos. Do mesmo modo, os planos de ensino e as rotinas são também instrumentos essenciais para a gestão da sala de aula pela professora, ou pelo professor, pois organizam o conjunto das experiências e situações a ser implementadas e orientadas por ela, ou por ele, em classe e extraclasse, ao longo do ano letivo. É indiscutível a importância do ato de planejar no contexto educacional e escolar.



O planejamento das atividades dos Coordenadores Está representado neste depoimento:



Ante de elaborar o plano de formação, fazemos um levantamento das nossas necessidades, a partir daí elaboramos o plano e cada encontro é norteado pela formação de coordenadores e quando necessário, desenvolvemos a temática que o grupo necessita mesmo que ainda não tenha sido tratado por nossas formadoras (C4).



o planejamento ocupa outro lugar, ou seja, se insere como parte da rotina e das atribuições do coordenador e, desta forma, passa a ser pensado a partir das necessidades institucionais, e não apenas das "emergências".

A construção dos planos de ensino deve ser coparticipada com o coordenador pedagógico, pois os planos de ensino, planos de trabalho docente e planos de aula, rotinas, cadernos de registros, e outros são ferramentas essenciais na organização do fazer pedagógico cotidiano do professor e do coordenador. A própria preparação do fazer pedagógico pressupõe que o coordenador pedagógico elabore também o seu plano de ação, que deve estar em consonância com o projeto político-pedagógico e com as diretrizes gerais referentes ao seu exercício profissional.

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação. Há três modalidades de planejamento, articulados entre si o plano da escola, o plano de ensino e o plano de aulas



O coordenador pedagógico deve estar aberto ao diálogo, ser estudioso, leitor e ouvinte, estar aberto às inovações e atento aos aspectos das relações interpessoais inerentes ao universo escolar e, exercer a liderança junto aos seus pares de modo a garantir, ao mesmo tempo, espaço para a criatividade e o cumprimento das diretrizes gerais da educação básica e das normas estabelecidas pela escola. É necessário sustentar suas práticas sob uma fundamentação teórico-metodológica capaz de orientá-lo nos principais conceitos de ordem político-pedagógica, bem como no que se refere ao planejamento escolar (e de ensino) com foco no Projeto Político Pedagógico.

Cabe a equipe da gestão da escola, a elaboração do Projeto Político Pedagógico, mas antes faz-se necessário a elaboração do Plano de Ação da escola, para que as atividades que constam nele possam ser realizadas.

Com o plano de Ação e provável estruturarmos o processo formativo do semestre. Mas também existem outros documentos como o Plano de Formação dos Coordenadores que servem para estabelecer uma rotina na vida dos coordenadores pedagógicos.



Fonte: Elaborada pela autora (2021)

### 3.2 Ações dos Coordenadores Pedagógicos na Escola

#### PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - PPP

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um instrumento que reflete a proposta educacional da escola. É através dele que a comunidade escolar pode desenvolver um trabalho coletivo, cujas responsabilidades pessoais e coletivas são assumidas para execução dos objetivos estabelecidos.

O Projeto Político Pedagógico é um documento que detalha quais são os objetivos, as diretrizes e ações do processo educativo a serem desenvolvidas na escola. O PPP da escola, passa a ser também um projeto político, já que o mesmo define as ações educativas da escola para cumprir sua função e sobretudo sua intencionalidade.

Os conceitos que compõem o título desse documento, o define como um processo permanente de reflexão e de discussão dentro da escola:

Por que é um PROJETO?



Porque reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período de tempo. Está constantemente em construção.

Por que é POLÍTICO?



Por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir.

Por que é PEDAGÓGICO?



Porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem. Diz respeito à reflexão sistemática sobre as práticas educativas.



O PPP é composto de várias ações que correspondem ao todo da escola; mas e no Plano de Trabalho Docente - PTD faz parte dos documentos que organizam o processo pedagógico na escola, que encontraremos a ação docente, organizando o tempo e norteando as ações educacionais. É o registo de como o(a) professor(a) pensa em fazer, como fazer, quando fazer, com que e com quem fazer. Pressupõe a reflexão sistemática da prática educativa (PARANÁ, 2008, p.7-9) e resulta da relação estabelecida entre o Projeto Político-Pedagógico/Proposta Pedagógica e a Proposta Pedagógica Curricular, constituindo-se, portanto, na expressão do currículo em sala de aula que, por sua natureza, expressa e legítima intencionalidade da escola.

O Coordenadores Pedagógicos é o principal articulador para alimentar este documento, mas os demais funcionários da escola estão conduzindo o processo da Gestão pedagógica.



## PLANO DE AÇÃO DA ESCOLA

O Plano de Ação da Escola é um documento onde são planejadas as atividades que serão realizadas para atingir as metas e os objetivos da escola. Dessa forma, os coordenadores e professores, com facilidade, conseguem acompanhar se os resultados esperados para a escola naquele ano serão atingidos.

O Plano de Ação da Escola consiste num instrumento de trabalho dinâmico, cujo intuito é o de organizar as ações, que tenham como objetivo resolver os principais problemas enfrentados pela instituição. Este deve ser elaborado com transparência, com a participação de todos que fazem parte do grupo escolar, inclusive com as organizações sociais do entorno da escola, que estejam envolvidas no processo. O Plano de Ação deve se fundamentar na realidade sociocultural e nas demandas sociais e educacionais da escola, sistematizadas e avaliadas permanentemente, contendo estratégias metodológicas de ação e de monitoramento coerentes com os princípios da educação. Na elaboração anual do Plano de Ação, a Escola deverá explicitar objetivamente como pretende alcançar os objetivos propostos e resolver as questões apresentadas no marco do diagnóstico da realidade escolar. O Plano de Ação deve resultar em ações pedagógicas, de recursos humanos e gestão de materiais e estrutura física.

Como elaborar um Plano de Ação?

Plano de Ação tem:

- .....
- Problema → Indica a situação levantada/ diagnóstico
- Objetivos → Expressa os resultados esperados com o desenvolvimento do Projeto ou Ação
- Metas → Quantifica o que está expresso no objetivo (tempo e prazos)
- Ações → São Atividade exequíveis propostos para o alcance de uma meta ou objetivos. As ações possibilitarão o alcance dos objetivos e dinalidade da Escolsa. Para isso, devem ser propostas ações nas dimensões; pedagógicas, recursos humanos das matérias, de estrutura física e patrimônio entre outros.
- .....

## Modelo de um Plano de Ação

### PLANO DE AÇÃO DA ESCOLA

#### 1) IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

**UEB/ANEXO:** UNIDADE DE EDUCAÇÃO APARECIDA

**ENDEREÇO:** Rua do Beija Flor 05

**GESTORA:** MARIA CISTINA SAMPAIO

**HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO DA UEB/ANEXO:** matutino/  
vespertino

QUANTIDADE	MATUTINO	VESPERTINO
CRIANÇAS	70	70
PROFESSORAS	25	25
COORDENADORAS	02	02
APOIO PEDAGÓGICO	01	01
TURMAS FUNCIONANDO	05	05

#### JUSTIFICATIVA:

No contexto atual, torna-se impossível não falarmos sobre a pandemia que se espalhou no mundo, e a mesma trouxe muitas mudanças, a ausência de vacinas contra o Corona vírus 19, levou os governantes a tomar medidas de que possam garantir um maior isolamento sanitário e contato entre as pessoas, a população em geral a adoção das medidas de prevenção contra a infecção, preconizadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS). O ano letivo de 2020 foi interrompido temporariamente por causa da grave pandemia do Covid19 em todos os estados brasileiros e o ano de 2021 segue com o trabalho sob online.

A suspensão das aulas é uma medida importante para colaborar no distanciamento social, Diante desta situação, as redes de todos os níveis educacionais vêm reorganizando o trabalho pedagógico de forma que possa atender a essa nova demanda.

Considerando a atual conjuntura social, decorrente das mudanças de rotinas impostas às famílias e a sociedade, frente a pandemia da COVID-19, e sendo a Educação Infantil de natureza relacional, é importante considerar alguns aspectos para a organização do trabalho pedagógico diante da nova proposta de educação remota: É de suma importância que os profissionais da educação conheçam as realidades de suas crianças e de suas famílias ou responsáveis legais, buscando compreender suas necessidades, mantendo os vínculos e ouvindo-as.

**Objetivo Geral:**

Planejar e organizar ações/atividades para o trabalho remoto, em conjunto com a equipe pedagógica, visando amenizar os prejuízos causados pelo longo período de afastamento das crianças do ambiente escolar, promovendo os e mantendo os vínculos afetivos entre a equipe pedagógica, as crianças e suas famílias.

**Objetivos Específicos:**

- Promover a interação: direção, coordenação pedagógica, corpo docente, administrativo e auxiliares, promovendo maiores vínculos afetivos profissionais.
- Incentivar a utilização de diferentes canais de comunicação com as famílias, com envolvimento dos pais e responsáveis legais e as crianças;
- Estimular e fortalecer vínculos com a equipe pedagógica, crianças e família;

**2) DETALHAMENTO DAS AÇÕES**

<b>AÇÃO</b>	<b>ESTRATÉGIAS</b>	<b>PERÍODO</b>	<b>RESPONSÁVEIS</b>
Entrega do Kits de alimentação nas escolas	Envio de comunicado via whatsapp sobre o período de entrega dos kits de alimentação para os responsáveis das crianças	Agosto à dezembro/2021	Equipe gestora da escola

Fonte: Elaborada pela Autora (2021)

## PLANO DE AÇÃO DOS COORDENADORES

Para elaborar seu plano de trabalho, o coordenador precisa conhecer muito bem o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar da instituição que coordena. Esses documentos lhe trarão clareza dos objetivos que se quer alcançar no processo educativo, com a finalidade de garantir uma educação de qualidade a todos os alunos. Assim, seu trabalho deve ser coletivo, compartilhado e vivenciado por todas as pessoas da escola, para que aconteça uma junção de atitudes, de conhecimentos e de atitudes novas e enriquecedoras, buscando a garantia de igualdade de tratamento, do respeito às diferenças, da qualidade do atendimento e da liberdade de expressão. Ao traçar seu plano de trabalho, o coordenador não deve simplesmente guardá-lo para si, é muito importante que ele apresente o mesmo para o corpo docente e discuta as ações previstas, a fim de que todos possam conhecer como

“não se trata mais de administrar pessoas, mas de administrar com as pessoas. As organizações cada vez mais precisam de pessoas proativas, responsáveis, dinâmicas, inteligentes, com habilidades para resolver problemas, tomar decisões.”.

### O QUE NÃO PODE FALTAR NO PLANO de ação DOS COORDENADORES



Fonte: elaborado pela autora (2021)



## PLANO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

O Plano de formação é a melhor hipótese de trabalho para fazer avançar as habilidades profissionais do coordenador.

O Plano de Formação dos Professores é um instrumento que centraliza as ações e precisa se organizar para aplicar a formação continuada, tendo o coordenador pedagógico como articulador desse processo. A formação dos professores deve ser realizada na própria escola, assim, torna-se possível a todos discutirem as reais necessidades, bem como, os problemas enfrentados no dia a dia no espaço escolar. O termo formação continuada é usado para definir o conjunto de formação vivenciado pelos profissionais da educação e que acontece paralelo ao exercício da docência (PERRENOUD, 1993). Segundo Vasconcelos (2011), uma exigência hoje dos educadores é a formação didática. Ela se torna especial, pois, refere-se à complexidade da atividade docente, tendo relação com a frágil formação inicial dos professores. A didática é um dos campos teóricos mais específicos da atividade do professor “dominar bem uma área de conhecimento não nos faz professores, mas especialistas naquela área” (VASCONCELOS, 2011, p. 33).

O Plano de Formação é um instrumento de planejamento elaborado pelo coordenador pedagógico, a partir da observação e análise das demandas de formação existentes levando em consideração os saberes e demandas do grupo de professores com o qual trabalha tendo em vista contribuir para a reflexão, buscando encaminhamentos, qualificando a ação docente, e conseqüentemente, melhorando a aprendizagem do alunos.

É planejamento elaborado para estruturar o processo formativo do semestre ou bimestre, a depender das demandas levantadas. Portanto se faz necessário ouvir os docente e a gestão, os planejamentos precisam estar articulados com o Projeto Político Pedagógico – PPP.

O Plano de formação é a melhor hipótese de trabalho para fazer avançar as habilidades profissionais do coordenador.

O Plano de formação é um estágio para a concretização das metas de educação, partindo do triplo objetivo de desenvolver a instituição escolar, a profissão do coordenador pedagógico e a profissionalização permanente dos educadores (Novoa, 2003).



## O QUE NÃO PODE FALTAR NO PLANO DE FORMAÇÃO DOS EDUCADORES

Não existe um modelo único de plano de formação. Entretanto, alguns elementos serão essenciais e, por assim ser, não podem faltar no plano. Este pequeno texto, como forma de auxiliar os (as) coordenadores (as) na construção e/ou atualização do plano de formação de professores (as), traz os elementos básicos que devem fazer parte do referido documento. São elementos, como afirma o título do texto, básicos, que são de obrigatória existência no plano e que, por outro lado, não o engessa, deixando margem para que o (a) coordenador (a) possa ampliá-lo com outros elementos que julgar necessários. Vamos a eles:

- Realizar o diagnóstico dos saberes dos professores;
- Organizar outras formas de diagnosticar saberes;
- Pesquisar e estudar;
- Priorizar o conteúdo.

### VAI A DICA: NÃO PODE FALTAR NO PLANO DE FORMAÇÃO

Justificativa	Objetivo	Conteúdo	Procedimentos metodológicos	Avaliação	Referências
<b>Explicar a razão de ser da Formação.</b>	O quê? (Qual minha finalidade.	Conteúdo diz respeito às necessidades dos envolvidos.	Como trabalhar os conteúdos com os professores.	Perceber se os objetivos foram alcançados.	Todas as referências citadas no plano devem ser citadas.

Fonte: elaborado pela autora (2021)

## HORA DE PLANEJAR AS ATIVIDADES NAS ESCOLAS

### UBS PARTICIPANTE

#### 1.JUSTIFICATIVA

“É preciso que as ações sejam pautadas na cultura profissional, pois esta atua como espécie de filtro interpretativo da realidade. Faz-se necessário um trabalho conjunto dos diferentes atores educacionais com intuito de solucionar as situações problemáticas das práticas educativas, bem como (re) construir constante a identidade docente” (IMBERNÓN, 2009).

Pensar em formação de professores é pensar na formação de seres humanos, com suas diferenças, seus múltiplos aspectos e características diversas. Nesta perspectiva, devem ser levadas em consideração a imponderabilidade e complexidade que envolve a questão. No sentido desta humanização, vislumbram-se aspectos referentes à capacidade crítica e de criação, possibilitando assim a existência de mudanças significativas, em todos os contextos em que o espaço educativo esteja em desenvolvimento.

Diante da complexidade das transformações políticas, sociais e culturais presentes, a formação de professor na atualidade, passa a ter caráter diferenciado, não só por mediar o conhecimento sistematizado e as experiências dos educandos, mas principalmente por ser uma ação educativa compartilhada na construção e reconstrução da identidade dos sujeitos envolvidos em processos, relações e contextos de aprendizagem.

O presente Plano de Formação Continuada para Professores, foi realizado de forma coletiva por algumas escolas do Núcleo Anil e Coroadinho, por entender que essa atividade se sustenta melhor quando realizada em grupo. Tem como objetivo apresentar as atividades de formação em serviço, propostas para o biênio de 2020/2021, contribuindo para a autoformação e melhor gestão das professoras em sala de aula.

Neste contexto, ressaltam-se os conteúdos e a forma como serão postos em prática, mediante as necessidades da Escola, as demandas da SAEI, no decorrer do ano letivo.

#### 1.OBJETIVO GERAL

#### 2.OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Direitos de Aprendizagem;
- Campos de experiências;
- Objetivos.



### 3. PROPOSTA CURRICULAR DA REDE

#### 3.1. CONCEPÇÃO DE CRIANÇA

Características;  
Desenvolvimento;  
Afetividade.

#### 3.2 EDUCAÇÃO INFANTIL

Creche e Pré- Escola  
Organização;  
Atividades específicas.

### 4. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

### 5. PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA.

### 6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A formação continuada será realizada através de um encontro mensal, de forma coletiva, no último sábado de cada mês e durante as de cada professora.

Os conteúdos a serem contemplados serão de acordo com a solicitação das professoras durante a Jornada Pedagógica e das demandas da Escola e da SAEI.

O tratamento pedagógico a ser dado aos conteúdos, deverão privilegiar a construção e compartilhamento dos estudos e ideias de forma coletiva, assim como a reflexão das ações desenvolvidas, que por sua vez serão sistematizadas, a saber:

- Apresentação dos objetivos e conteúdo;
- Leitura em voz alta;
- Leitura do registro da formação anterior;
- Análise de situações problemas;
- Sistematização de conhecimentos;
- Exibição e análise de vídeos;
- Textos para leitura e fundamentação teórica;
- Socialização de ideias e compartilhamento das práticas.



## 1. AVALIAÇÃO

Durante o processo considerando: a participação, atividade, assiduidade, interesse, registro, produtividade.

Será analisada a capacidade de pôr em prática, os conhecimentos construídos em sua prática, aprimoramento em sala de aula e outros espaços, utilizando diversos instrumentos, dentre eles o protocolo de observação.

## 2. CRONOGRAMA DAS FORMAÇÕES

MÊS	DIA
FEVEREIRO – JORNADA PEDAGÓGICA	
ABRIL	
MAIO	
JUNHO	
AGOSTO	
SETEMBRO	
OUTUBRO	
NOVEMBRO	
DEZEMBRO	

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANAU, V.M. **Formação continuada de professores: tendências atuais.** In: (Org). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

DEMO, P. Professor e seu direito de estudar. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L.S.B. (Orgs). **Reflexões sobre a formação de professor.** Campinas: Papyrus, 2002.

MELO, José Carlos de (Org). **A formação continuada de professores da educação infantil: distintas abordagens.** São Luís: EDUFMA, 2015. Brasil.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização da idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização da idade certa.** Brasília: 2012

## ANEXOS

- Versão Preliminar da Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de São Luís- MA.
- Protocolo de Observação de Aula
- Regimento Escolar da Rede Municipal de São Luís



## Pautas de Formação

De posse do plano de formação, caberá ao Coordenador Pedagógico agilizar as ações destes nas redes de ensino e, um destes é a pauta de formação principal na formação.

Ao definir qual o conteúdo formativo será trabalhado no encontro de formação com os (as) professores (as), o (a) Coordenador (a) deverá construir a pauta do encontro, que, em outras palavras, nada mais é que o planejamento do encontro formativo. Nessa construção, retomam-se as modalidades organizativas de conteúdos, como forma de facilitar o alcance dos objetivos desejados.

### MODELO DE PAUTA DE FORMAÇÃO

6º Encontro de Formação

TEMA: A Rotina e a BNCC, como fica o registro diário?

01. REGISTRO DA AGENDA DO DIA

ENCAMINHAMENTOS:

- Entregar a cópia da agenda do dia e solicitar que elas colem no caderno de formação.

02. LEITURA DOS OBJETIVOS DO ENCONTRO:

- Analisar modelo de rotina de acordo com a BNCC;
- Construir uma versão de rotina para ser usada como forma de registro diário.

03. LEITURA DO REGISTRO DO ENCONTRO ANTERIOR

ENCAMINHAMENTOS:

- Escolher uma professora para fazer o registro do encontro do dia.

04. LEITURA EM VOZ ALTA: "A Terceira Margem do Rio" de Guimarães Rosa

ENCAMINHAMENTOS:

- Fazer a leitura, antes, apresentar o autor e o portador;
- Contar a história do livro.

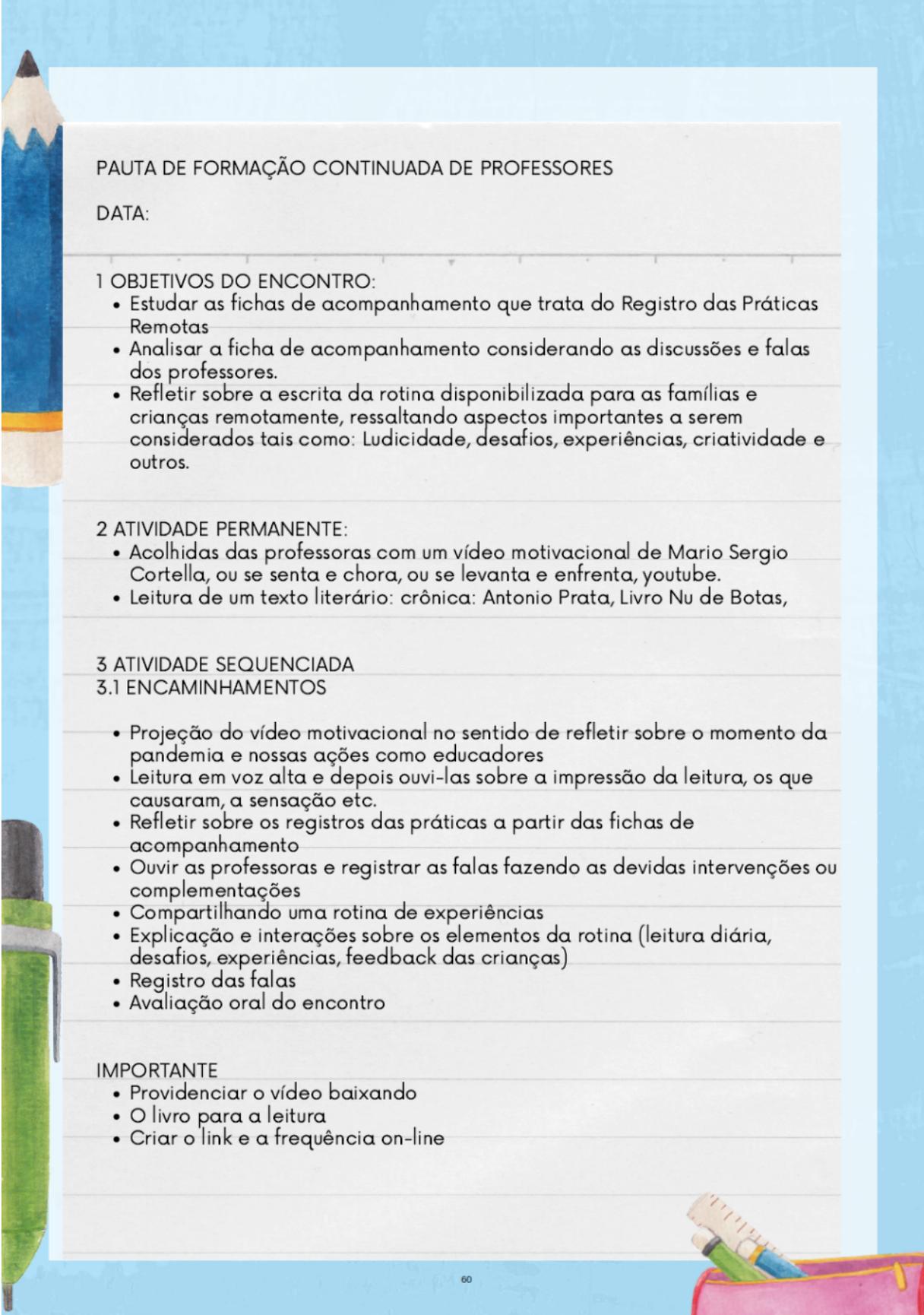
05. Análise e ampliação de modelos de rotina

ENCAMINHAMENTOS:

- Entregar o modelo de rotina
- Apresentar o modelo de rotina (anexo 1) destacando os elementos apresentados e a forma de disposição deles;
- Dividir a equipe por segmento e pedir que elas façam complementações, observações no modelo de rotina de modo que ela seja o mais aplicável possível em sala de aula.

IMPORTANTE:

- Informar às professoras que este será o modelo de rotina a ser utilizado a partir do ano de 2019



## PAUTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

DATA:

### 1 OBJETIVOS DO ENCONTRO:

- Estudar as fichas de acompanhamento que trata do Registro das Práticas Remotas
- Analisar a ficha de acompanhamento considerando as discussões e falas dos professores.
- Refletir sobre a escrita da rotina disponibilizada para as famílias e crianças remotamente, ressaltando aspectos importantes a serem considerados tais como: Ludicidade, desafios, experiências, criatividade e outros.

### 2 ATIVIDADE PERMANENTE:

- Acolhidas das professoras com um vídeo motivacional de Mario Sergio Cortella, ou se senta e chora, ou se levanta e enfrenta, youtube.
- Leitura de um texto literário: crônica: Antonio Prata, Livro Nu de Botas,

### 3 ATIVIDADE SEQUENCIADA

#### 3.1 ENCAMINHAMENTOS

- Projeção do vídeo motivacional no sentido de refletir sobre o momento da pandemia e nossas ações como educadores
- Leitura em voz alta e depois ouvi-las sobre a impressão da leitura, os que causaram, a sensação etc.
- Refletir sobre os registros das práticas a partir das fichas de acompanhamento
- Ouvir as professoras e registrar as falas fazendo as devidas intervenções ou complementações
- Compartilhando uma rotina de experiências
- Explicação e interações sobre os elementos da rotina (leitura diária, desafios, experiências, feedback das crianças)
- Registro das falas
- Avaliação oral do encontro

#### IMPORTANTE

- Providenciar o vídeo baixando
- O livro para a leitura
- Criar o link e a frequência on-line





## 4 - REGISTRANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA

O registro está presente de várias formas, na formação dos educadores da educação infantil; nas suas anotações, na chamada dos alunos, quando assina seu ponto vários momentos. O registro reflexivo utilizamos nos momentos de formação continuada, pois em cada encontro um formador é responsável em apresentar um relato que vai além dos fatos ocorridos, trazendo falas relevantes, discussões, percepções e encaminhamentos, ou seja, um registro com elementos significativos que fogem do relato descritivo que estamos acostumados encontrar em muitas atas de reuniões. Utilizamos também o registro reflexivo como atividade em nossos cursos e formações, possibilitando aos participantes vivenciarem essa prática.

Registrar é uma tática à formação dos professores. Tendo como função e contribuir para a qualidade das práticas na Educação Infantil são reconhecidas e incentivadas ao longo de todo o processo formativo. Entendemos que o cotidiano institucional, as propostas envolvendo as crianças e a comunidade, as relações interpessoais, entre outros aspectos, figuram como ricas fontes de observação, e refletir sobre elas confere sentido ao fazer docente.

Essa mudança na forma de registrar não é algo simples e fácil, mas é uma ação que pode ser construída coletivamente com o grupo. O primeiro passo é assegurar que todos os envolvidos compreendam seu propósito e construam coletivamente, para que se apropriem e tenham ao menos um exemplo do que se espera na forma de registrar.



Registro tudo o que pretendo fazer e passo para a diretora da escola, que toma ciência das minhas atividades. Ao final da semana, elas são colocadas em meu portfólio para posterior avaliação da equipe.

1 - Tenha cuidado para reunir o maior número de evidências possíveis do processo descrito

2 - Ao refletir sobre o fato a ser descrito tenha um olhar cauteloso e de quem olha com distância. Não deixe que o calor do momento descaracterize sua análise.

3 - Ele precisa ser objetivo e ao mesmo tempo vivo, pois o registro reflexivo não é um relatório formal.

4 - Toda reflexão ou análise descrita deve ser fundamentada em evidências, isto é, dados que comprovam ou sustentam sua análise.

5 - Ao final, não esqueça de revisar o seu texto para garantir que esteja bem escrito, coerente, sem repetições desnecessárias. Afinal, escrevemos para nós, mas também para alguém.



## 5 - AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO

A Formação Continuada é um direito dos educadores, mas para garantir uma organização dos seus trabalhos com professores; a coordenação também é responsável por um serviço de organização e administração de fichas, relatórios, planos, planejamentos, rotinas, horários etc.

Penso que é essencial que o profissional da educação ao exercer a função de coordenação escolar tenha a consciência que sua prática pedagógica deve e tem que ser constantemente questionada, pois ao fazer uma reflexão da sua prática o coordenador contribuirá para um bom desenvolvimento da sua atuação e qualificando os resultados obtidos junto ao alunado e o corpo docente.

Exercer o papel de coordenador pedagógico na educação infantil é abraçar a responsabilidade de incentivar a consolidação do projeto escolar, que se constitui a bússola norteadora da construção cognitiva.

A função primeira do coordenador pedagógico é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição, tarefa de importância primordial e de inegável responsabilidade e que encerra todas as possibilidades como também os limites da atuação desse profissional. Quanto mais esse profissional se voltar para as ações que justificam e configuram a sua especificidade, maior também será o seu espaço de atuação.

Em contrapartida, o distanciamento dessas atribuições seja por qual motivo for, irá aumentar a discordância e desconhecimento quanto às suas funções e ao seu papel na instituição escolar (PIRES, 2004, p. 182).

É possível trazer anotações mais narrativas e intercalar com outras. Trata-se de um caderno no qual o professor registra diariamente duas iniciativas com o grupo de crianças, suas hipóteses de trabalhos, suas descobertas, suas preocupações, o que o torna um instrumento para o pensamento do professor" (O trabalho do professor na Educação Infantil, p. 302). Para Karina Rizek, especialista de Educação Infantil, é importante que nesses registros o educador tenha um olhar para os talentos das crianças, isto é, não olhe apenas para as dificuldades ou pontos a desenvolver. Também é importante diversificar os registros seja nas mais descritivas.



## Momentos de Práticas de Formação dos Educadores

---



## 9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar.”  
(FREIRE, 2011)

Este produto é um resultado de uma pesquisa realizada no mestrado profissional, mas também compreende uma pesquisa que foi realizada, a partir da elaboração da dissertação, por não termos feito a intervenção na escola, foi necessário estudarmos e ir em busca de materiais que pudessem nos subsidiar nesta construção.

Com grande entusiasmo, construímos este produto para que ele possa contribuir, para a elaboração, pesquisa e construção de atividades relacionadas a formação continuada, não temos a pretensão do mesmo ser um “chave das soluções”, mas que servirá para a prática dos educadores.

Espera-se que este caderno de orientações de Formação Continuada construído para os profissionais da educação, em especial aos Coordenadores Pedagógicos da Educação Infantil que tecem histórias na infância, espero que possam ampliar seus saberes e fazeres e que estenda a sua prática pedagógica, especialmente as Coordenadoras Pedagógica da Educação Infantil



## REFERÊNCIAS

AMARAL, M. J. et al (1996). **O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão.** In Alarcão, I. Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão. Porto: Porto Editora, Coleções CIDInE.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família.** Rio de Janeiro: Zabar Editores.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação:** Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996 (atualizada). Brasília DF, 2013.

Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB n. 05, de 17 de dezembro de 2009.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18

BELLONI, M. L. **Tecnologia e Formação de Professores:** Rumo a uma Pedagogia Pós Moderna. Educação e Sociedade, Campinas, v. 65, n.65, p. 125-139, 1998.

BRUNO, Eliane; ALMEIDA, Laurinda; CHRISTOV, Luiza Helena. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** 9. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2008

CHRISTOV, L. H da S. **Educação Continuada:** função essencial do coordenador pedagógico. IN: O coordenador pedagógico e a educação continuada. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, Ana Arcangelo et al. (Org.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada.** 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003. p. 9-12.

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsario.** São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância & Educação-** era uma vez- quer que conte outra vez / Sandra Mara Corazza. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GARCIA, C. (1999). **Formação de professores:** Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora.



FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: Bruno, E.B.G, Almeida, L.R.; Cristov, L.H. (Org). **O coordenador pedagógico e formação docente**. 4ed. São Paulo: Loyola, 2003. P.9-15.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

MATUS, Carlos. Fundamentos da planificação situacional e os métodos do VII Plano da Nação. In: RIVERA, Francisco Javier Uribe. **Planejamento e programação em saúde**: um enfoque estratégico. São Paulo: Cortez, 1992, cap.3, p.107 - 149. \_\_\_\_\_. O plano como aposta. In: Planejamento e Orçamento governamental coletânea – volume 1. ENAP, Brasília 1991 \_\_\_\_\_. Política, Planejamento e Governo. Brasília. Ed. IPEA, Tomos I e II, 1993

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002

PARANÁ. SEED/SUED. **Estudos para discussão sobre concepção de currículo e organização da prática pedagógica**. Curitiba: SEED, 2009. (Orientações para a Organização da Semana Pedagógica – fevereiro/2009). Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/cge>. PARANÁ. SEED/DEB. Orientações Curriculares da Educação Básica. Curitiba: SEED, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

PIRES, Ennia Débora Passos Braga. **A prática do coordenador pedagógico**-limites e perspectivas. Dissertação, (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

PLACCO, Vera M. N. S., ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2003

DEMARTINI, P. **Contribuições da sociologia da infância**: focando o olhar. Florianópolis: Revista Zero-a-seis. 2001. Disponível em. Acesso em 21/06/2007.

SMOLE, Kátia Stocco (org.); DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. **Brincadeiras infantis nas aulas de matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.





TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6° Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

VASCONCELLOS, C. S. Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas; In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 33-58, v. 8.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. Sobre o Papel da Supervisão Educacional Coordenação Pedagógica. In: VASCONCELOS (org.) **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 10° ed. São Paulo: Libertad, 2009.



## CONHECENDO A AUTORA



Rita Maria Sousa Franco é Mestranda do Programa de Pós-graduação Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB). Especialista em Supervisão Educacional, Informática da Educação, Especialista na docência na Educação Infantil – CEDEI(UFMA). Integra o Grupo de Estudos, Pesquisa & Docência (GEPEID). Atualmente, é coordenadora pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de São Luís -MA. Possui experiência profissional na área de Educação, com ênfase em História da Educação, Currículo e Educação Infantil

## CONHECENDO O ORIENTADOR



Pós doutor em Educação pela Universidade Católica de Santos - UNISANTOS, Doutor em Educação: Currículo na linha de pesquisa Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares pela PUC-SP, Mestre em Educação pela Université Du Quebec à Montréal - UQAM - Canadá, Especialista em Psicopedagogia pela Faculdades Integradas Jacarepaguá - RJ, Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, É Docente Associado do departamento de Educação II na UFMA, Docente do Programa de Pós Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Educação Infantil, Psicologia da Educação, Currículo, Docência no Ensino Superior, Educação Ambiental e Prática Docente. Atualmente é professor Adjunto IV na UFMA (Universidade Federal do Maranhão - UFMA). Em São Luis. Foi coordenador de área do PIBID-UFMA/CAPES Pedagogia (05-2010 à 01-2014) e Membro do Núcleo de Educação e Infância da UFMA - NEIUFMA/Tutor do PET Conexões dos Saberes Pesquisas em espaços Sócios pedagógicos (02/2014 a 10/2017) Coordenador Adjunto do CEDEI e Coordenador do Curso de Extensão Docência em Educação Infantil (2013 a 2017). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infância & Docência - GEPEID. Consultor Ah Doc de vários periódicos Nacionais.



## **ANEXOS**

## ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E  
INOVAÇÃO CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



### CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO

Prezado(a) Senhora(a) Secretário de Educação do Município de São Luis

Vimos por meio desta apresentar-lhe o(a) estudante

**Rita Maria Sousa Franco**

, regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, intitulada: **Os Saberes e Fazeres dos Coordenadores Pedagógicos: A sua importância na formação continuada dos Educadores da Educação Infantil**

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa neste recinto educacional para que o(a) referido(a) estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de V. S<sup>a</sup> para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, 01/junho/2021

  
**Prof. Dr. ANTONIO DE ASSIS CRUZ NUNES**  
 Coordenador do PPGEEB/UFMA

## ANEXO B – CARTA DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA DE CAMPO



PREFEITURA DE SÃO LUÍS  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED  
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO – SAE  
NÚCLEO DE ESTÁGIO E PESQUISA-NEP

### CARTA DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA DE CAMPO

A Secretaria Municipal de Educação – SEMED, através do Núcleo de Estágio e Pesquisa – NEP, autoriza a realização da pesquisa de campo, a partir das informações apresentadas no Projeto de Pesquisa da (tese/dissertação/monografia) intitulada A Formação Contínua de Professores da Educ. Infantil: os saberes do coordenador pedagógico..., sob a responsabilidade do(a) Pesquisador(a) Rita Maria Franco

Coordenada \_\_\_\_\_ pelo(a)  
Prof<sup>o</sup>(a) Dr. José Carlos de Melo da  
IES UFMA

A pesquisa será realizada na UEB Núcleo Estágio  
Bacanga, no turno mat/vesp, no período de 12/12/2020 à 06/06/2021.

O(A) Pesquisador(a) e a Instituição de Ensino Superior, se corresponsabilizam de forma ética no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados e das informações obtidas nesse processo, sendo assegurada a confiabilidade dos dados.

O descumprimento das condicionantes assegura à SEMED o direito de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa.

Para efeito de publicização dos resultados, a SEMED deverá em tempo, ser informada, considerando sua coparticipação no trabalho científico.

São Luís, 15 de dezembro de 2020.

Jesus Gaspar Leite  
Secretária Adjunta de Ensino  
Secretária Adjunta de Ensino

Gláucia Santos  
Núcleo de Estágio e Pesquisa

Avenida Marechal Castelo Branco, Quadra 14, Lote 14, nº 250, CEP: 65076-090  
Edifício Trade Center, Bairro São Francisco, São Luís - MA