

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc
Mestrado Profissional em Educação

JANAINA SOSA RIBEIRO

**AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE JAGUARÃO/RS:
REFLEXÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA DE
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

Jaguarão
2023

JANAINA SOSA RIBEIRO

**AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE JAGUARÃO/RS:
REFLEXÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA DE
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao Programa de Pós Graduação em Educação, Curso de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Pampa – campus Jaguarão, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Paula Trindade da Silva Selbach

**Jaguarão
2023**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

R484p Ribeiro, Janaina Sosa

AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE JAGUARÃO/RS: REFLEXÕES
PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA DE DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL/ Janaina Sosa Ribeiro.

109 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Pampa, MESTRADO EM
EDUCAÇÃO, 2023.

"Orientação: Paula Trindade da Silva Selbach".

1. Políticas públicas. 2. Educação básica. 3. Trabalho pedagógico. I. Título.

JANAINA SOSA RIBEIRO

**AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE JAGUARÃO/RS:**

**REFLEXÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA DE
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Dissertação defendida e aprovada em: 25 de abril de 2023.

Banca examinadora:

Profa Dra Paula Trindade da Silva
Selbach Orientadora
(UFSM/Unipampa)

Prof. Dr. João Carlos Pereira de Moraes
(UTFPR)

Profa Dra Dóris Pires
Vargas Bolzan(UFSM)

Profa Dra
Maria Beatriz
Luce(UFRGS/
Unipampa)



Assinado eletronicamente por **João Carlos Pereira de Moraes, Usuário Externo**, em 07/08/2023, às 18:49, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Dóris Pires Vargas Bolzan, Usuário Externo**, em 08/08/2023, às 12:02, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Maria Beatriz Moreira Luce, Usuário Externo**, em 10/08/2023, às 11:47, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **PAULA TRINDADE DA SILVA SELBACH, Usuário Externo**, em 14/08/2023, às 16:04, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1160316** e o código CRC **094A8091**.

Dedico este trabalho a minha mãe Neiva Olinda (in memoriam), que foi sempre a minha maior incentivadora, mesmo não estando presente fisicamente, está sempre comigo iluminando os meus passos.

AGRADECIMENTO

Ao concluir mais uma etapa de minha trajetória profissional e acadêmica , agradeço a todos que estiveram me acompanhando, incentivando, contribuindo para que eu pudesse alcançar os meus objetivos. Em especial:

A Deus, que sem ele não iria a lugar nenhum, aquele que me guia, me ilumina e conduz o meu caminho.

Ao meu marido Diego por todo o companheirismo e amor, que incansavelmente me apoiou e incentivou em todos os momentos.

À minha família e amigos por toda a paciência, pelos meus momentos ausentes, pelo apoio e torcida nessa caminhada.

As minhas colegas de mestrado, pela parceria, incentivo, pelas experiências e ideias compartilhadas. Em especial a Daiane pelas palavras de carinho e de estímulo nesse caminho de escrita que trilhamos juntas.

À minha orientadora, Paula Trindade da Silva Selbach, pela acolhida no curso de Mestrado e pela confiança investida em meu trabalho.

Aos membros da banca que deram valiosas contribuições à pesquisa.

As coordenadoras pedagógicas que compartilharam comigo as suas experiências e os seus conhecimentos. Foram de extrema importância para a pesquisa e a discussão que girou em torno dela.

À Secretaria Municipal de Educação por liberar as coordenadoras para os encontros e por disponibilizar os documentos e os dados necessários para a pesquisa.

Enfim, minha gratidão a todos que me incentivaram nesta caminhada.

“O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram”.

Jean Piaget

RESUMO

O presente relatório-crítico reflexivo tem como questão norteadora quais os desafios e possibilidades para a construção de uma política de desenvolvimento para as coordenadoras pedagógicas das EMEI do município de Jaguarão/RS? Os referenciais teóricos utilizados neste estudo discutem o papel do coordenador (a) pedagógico (a), que com base em Santos; Holanda e Andrade (2020) cabe ao coordenador promover espaços de formação e reflexão sobre a prática pedagógica com os seus professores contribuindo com o desenvolvimento profissional trazido por Dóris; Powaczuk (2017) como um processo formativo contínuo e permanente que permanece no decorrer da prática desses profissionais. A metodologia apresenta-se como uma pesquisa-intervenção de cunho qualitativo, como instrumento metodológico foi utilizada as rodas de conversa com as sete coordenadoras das escolas municipais de Educação Infantil ocorridas em quatro encontros. Foram realizadas leituras e debates de textos, o exercício da escrita no diário reflexivo como um movimento de reflexão individual para posteriormente tornar-se uma reflexão com o grupo e a participação da coordenadora pedagógica de Alegrete/RS que vão de encontro ao problema da pesquisa. A partir das transcrições das narrativas trazidas pelas rodas de conversa emergiram quatro categorias que foram: os problemas enfrentados pelas coordenadoras pedagógicas na gestão, pautada por vários elementos que vão desde a organização e sistematização das rotinas escolares como também pelo modo como as coordenadoras operam para desenvolver o trabalho; as dificuldades com as realizações das reuniões pedagógicas centradas nas rotinas escolares, a ausência dessas como um espaço privilegiado de formação e de reflexão sobre a prática pedagógica; não se identificarem como coordenadoras pedagógicas e sim como diretoras nas escolas, se dá ao fato de exercerem muito pouco ou nada as funções pedagógicas direcionadas a formação de seus professores; e por último a necessidade de um profissional para ajudar na parte das questões burocráticas, as coordenadoras se sentem exaustas tendo que dar conta de diferentes papéis para suprir a falta de uma equipe diretiva. Como achados neste estudo destaque-se a necessidade da Secretaria Municipal de Educação de promover espaço de formação entre as coordenadoras pedagógicas das EMEI, necessitam se reconhecer em suas funções para então desempenhar um de seus mais relevantes papéis que é o de articular espaços de diálogo e reflexão com os seus professores construindo assim um trabalho conjunto nas instituições infantis. Como produto deste estudo foi construído um documento que será encaminhado a Secretaria de Educação com sugestões para a construção de uma política de desenvolvimento profissional para as coordenadoras. Neste documento estão as

lacunas que se apresentam na Educação Infantil encontradas pela pesquisa intervenção, que é a falta de uma equipe diretiva, a ausência de formações entre as coordenadoras, a não realização de reuniões pedagógicas no contexto escolar e a necessidade de oferecer um curso específico de gestão para os docentes que forem atuar como coordenador (a) pedagógico (a) nas EMEI. Busca-se uma construção coletiva em prol da melhoria da qualidade da Educação Infantil, uma qualidade política e pedagógica.

Palavras-Chave: Políticas públicas. Educação básica. Trabalho pedagógico.

ABSTRACT

This reflective-critical report has as its guiding question what are the challenges and possibilities for the construction of a development policy for pedagogical coordinators of EMEI's in the municipality of Jaguarão/RS? Based on Santos, Holanda, and Andrade (2020), the coordinator is responsible for promoting spaces for training and reflection on the pedagogical practice with their teachers, thus contributing to the professional development described by Doris and Powaczuk (2017) as a continuous and permanent formative process that continues throughout the practice of these professionals. The methodology is presented as an intervention research of qualitative nature, as a methodological instrument we used the conversation circle with the seven coordinators of municipal schools of early childhood education that occurred in four meetings. Texts were read and discussed, writing in a reflective journal as a movement of individual reflection to later become a reflection with the group, and the participation of the pedagogical coordinator of Alegrete/RS, which meet the research problem. Four categories emerged from the transcriptions of the narratives brought forth by the conversation rounds: the problems faced by pedagogical coordinators in management, based on several elements that range from the organization and systematization of school routines to the way coordinators operate to develop their work; the difficulties with holding pedagogical meetings centered on school routines, the absence of these as a privileged space for training and reflection on pedagogical practice; The fact that they do not identify themselves as pedagogical coordinators but rather as school directors is due to the fact that they exercise very little or no pedagogical functions directed to the formation of their teachers; and finally the need for a professional to help with bureaucratic issues. As findings of this study, we highlight the need for the Municipal Secretariat of Education to promote a space for training among the pedagogical coordinators of the EMEI's. They need to recognize themselves in their functions so that they can then play one of their most relevant roles, which is to articulate spaces for dialogue and reflection with their teachers, thus building a joint effort in children's institutions. As a result of this study, a document was produced that will be sent to the Secretary of Education with suggestions for the construction of a professional development policy for coordinators. In this document there are the gaps in Early Childhood Education found by the intervention research, which are the lack of a management team, the lack of training among coordinators, the lack of pedagogical meetings in the school context, and the need to offer a specific management course for teachers who will work as pedagogical

coordinators at the EMEIs. A collective construction is sought in favor of improving the quality of Early Childhood Education, a political and pedagogical quality.

Keywords: Public policies. Basic education. Pedagogical work.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 e 2: Localização do município de Jaguarão, no mapa político do estado do Rio Grande do Sul e imagem aérea da cidade de Jaguarão.....	42
Figura 3: Mensagem reflexiva para finalizar o encontro.....	71
Figura 4: Foto registradas do segundo encontro com as coordenadoras pedagógica.....	72
Figura 5: Mensagem reflexiva para finalizar o encontro.....	73
Figura 6 e 7: Fotos do encontro presencial com as coordenadoras.....	74
Figura 8 e 9: Fotos registradas no encontro com as coordenadoras.....	75
Figuras 10 e 11: Fotos capturadas no encontro com as coordenadoras.....	75

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Entrevista realizada com a coordenadora Pedagógica das EMEI.....	43
QUADRO 2 – Panorama das Escolas Municipais de Educação Infantil do Município de Jaguarão-RS.....	51
QUADRO 3 – Dados dos participantes.....	57
QUADRO 4 – Cronograma.....	62
QUADRO 5 – Relatos das trajetórias profissionais das coordenadoras pedagógicas.....	68
QUADRO 6 – Relatos das coordenadoras pedagógicas sobre a chegada à gestão da Educação Infantil.....	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CME- Conselho Municipal de Educação

DCNEI- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DOM- Documento Orientador Municipal

EMEI- Escolas Municipais de Educação Infantil

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PME- Plano Municipal de Educação

PNE- Plano Nacional de Educação

PPP- Projeto Político Pedagógico

PPGEDU- Programa de Pós Graduação em Educação

RCG-Referencial Curricular Gaúcho

SMED- Secretaria Municipal de Educação

UNIPAMPA-Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA	17
2 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO QUE ATUA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	22
2.1 Coordenação pedagógica e desenvolvimento profissional	22
2.2 O coordenador pedagógico que atua na educação infantil e as especificidades deste nível de ensino	28
2.3 Coordenação pedagógica na educação infantil e o processo formativo centrado na escola	33
2.4 O papel formador	38
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS	41
3.1 Contexto e sujeitos da pesquisa	42
3.2 Procedimentos e instrumentos para o diagnóstico	43
3.3 Procedimentos e instrumentos para a intervenção	45
4 DIAGNÓSTICO	47
4.1 Documentos normativos sobre a educação infantil no município de Jaguarão/RS	47
4.2 Contextualização das escolas municipais de educação infantil (EMEI) na cidade de Jaguarão-RS	52
4.3 Entrevista semiestruturada com a coordenadora das EMEI do município.	54
4.4 Roda de conversa	58
4.5 Plano de ação	64
5 CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	68
5.1 Primeiro encontro/descrição	68
5.2 Segundo encontro/descrição	72
5.3 Terceiro encontro/descrição	74
5.4 Quarto encontro/ descrição	76

6 UMA REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A EXPERIÊNCIA REALIZADA E PLANEJADA	77
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
8 PRODUTO FINAL	99
REFERÊNCIAS	101

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e responsável pelo desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos de idade, em seus aspectos cognitivos, físicos, de socialização e de formação integral. Os profissionais da educação precisam compreender os processos que permeiam esta etapa, para melhor organizarem suas ações e planejamentos.

Nessa perspectiva Veiga (2009) explica a educação de qualidade, como algo dinâmico, sendo reconstruída continuamente através das interações vividas entre os diferentes segmentos da escola, que tem autonomia para exercer uma reflexão acerca de como construir uma educação de qualidade, intervindo de forma a contribuir para a melhoria de ensino. Nesse sentido, a escola promove a autonomia, num espaço em que todos possam cooperar para inovar as práticas educativas.

Apresento como proposta de intervenção a reflexão sobre o processo de desenvolvimento profissional das coordenadoras pedagógicas¹ da Educação Infantil no município de Jaguarão/RS. Essas profissionais precisam de espaços para o diálogo, para refletir sobre as suas ações e produzir saberes que os auxiliem a fundamentar e justificar suas escolhas.

As coordenadoras pedagógicas têm como algumas de suas ações, promover a formação, o planejamento e acompanhamento das práticas pedagógicas. E ser coordenadora na Educação Infantil exige saberes sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem da faixa-etária que compreende essa etapa, a articulação entre o educar e o cuidar, bem como um planejamento que organize um ambiente que oportunize às crianças materiais, espaços e tempo para terem experiências significativas. Um tempo e espaço em que as coordenadoras devem articular para que os professores possam disfrutar de momentos de reflexão, de uma formação contínua e permanente de desenvolvimento profissional construindo um lugar de realização de um trabalho colaborativo com os seus pares. Silva e Garcia (2017) destacam que a formação das coordenadoras não pode ocorrer de forma superficial, em sim num espaço de reflexão, de se reconhecer em suas funções e a relevância desses papéis nas instituições escolares e perceber que o processo formativo é permanente e se faz necessário estar presente no exercício de sua prática, que promova o desenvolvimento profissional a partir de ações com base na teoria e na reflexão sobre a prática pedagógica.

¹ Coordenadoras Pedagógicas são as profissionais que atuam nas Escolas Municipais de Educação Infantil do município de Jaguarão, exercendo suas funções na gestão da escola. Funções essas de acordo com o Plano de Carreira do Magistério Público do Município, Lei nº 4.168.

O interesse por empreender esforço nesta área surgiu a partir da minha experiência na Educação Infantil. No ano 2011, quando estava cursando o segundo semestre do Curso de Pedagogia, me candidatei para uma vaga de estágio não obrigatório que a prefeitura estava oferecendo a partir da cooperação com a Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Realizei uma entrevista e ingressei como estagiária em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI). Foi o primeiro contato que tive com essa etapa da Educação Básica. A minha função era auxiliar os professores titulares e, por várias vezes, assumi a turma, em momentos em que eles estavam ausentes.

Na época, os profissionais que atuavam na sala de aula eram concursados na função de recreacionistas. A maioria deles não eram graduados em Pedagogia, pois o município de Jaguarão ainda estava se adaptando às novas legislações. Alguns desses profissionais faziam atividades com os alunos, mas o que priorizavam era o cuidado com higiene e alimentação. O local era visto mais como um lugar de recreação, onde os pais precisavam deixar os seus filhos para poderem trabalhar e não como uma escola preocupada com as questões pedagógicas.

Nesta creche trabalhei por dois anos e, no segundo ano, em 2012, presenciei a transição de creche para escola. Foram chamados professores com formação para atuar nas escolas de Educação Infantil e que passaram no concurso público para assumirem a sala de aula e, a partir daí, começou a ser exigido plano de aula, o planejamento de atividades que contemplassem o desenvolvimento pleno da criança, desde o social, cognitivo, motor, enfim, todo um trabalho pedagógico com objetivos focados no ensino e aprendizagem articulando o educar com o cuidado. Nessa mesma época, as escolas deram início à construção do Projeto Político- Pedagógico (PPP), grande avanço na Educação Infantil do município de Jaguarão. E em relação às coordenadoras pedagógicas das EMEI, houve mudanças, pois passou a ser exigida que elas viessem do quadro de docentes concursados.

Nos dois anos de experiência na escola municipal de Educação Infantil, participei de um processo de transformação, de um local que era focado principalmente no cuidado e recreação para as crianças, para um local que passou a se preocupar também com o processo de ensino e aprendizagem. Essas mudanças influenciaram e continuam influenciando na organização das escolas, no processo de formação tanto da gestão como dos docentes que atuam nessa área, e nas discussões em torno dessa etapa. Para Santos e Barros:

[...] o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica resulta da luta de movimentos populares e de mulheres em defesa da criança pequena e de seus direitos – desse modo, evidencia um processo marcado por um

misto de descontinuidade e rupturas com efeitos sobre a constituição do estatuto profissional das coordenadoras pedagógicas que trabalham nas instituições de cuidado e educação (SANTOS; BARROSO, 2022, P.5).

Nos últimos anos, a Educação Infantil vem assumindo um papel cada vez mais importante no cenário educacional, buscando na prática um espaço inovador e de descobertas, no qual as crianças possam construir as suas aprendizagens de forma autônoma através do brincar e de um ambiente que oportunize o seu pleno desenvolvimento. Apesar desse avanço estar acontecendo lentamente, na prática, considerando o tempo em que já temos documentos que asseguram o reconhecimento da Educação Infantil como um direito que estabelece o vínculo entre o atendimento às crianças de zero a cinco anos e a educação, são avanços significativos.

Por muitos anos a Educação Infantil foi vista como assistencial, um espaço somente para cuidar, e não com uma concepção de escola. De acordo com Kuhlmann Jr. (2004), em relação ao atendimento às crianças nas creches, houve influência do assistencialismo nos séculos XIX e XX, tais práticas foram destinadas às crianças e famílias para tirá-las da rua e, segundo o autor, ainda é possível encontrar políticas públicas educacionais com essa visão assistencialista. Romper com isso requer rever concepções sobre a infância, o papel das crianças na sociedade e de qual escola pretendemos construir para esta etapa da educação básica.

Neste contexto, compreendo que os profissionais que atuam na gestão das EMEI também precisam de formação, pois a gestão precisa estar preparada para assumir e protagonizar essas mudanças que vem acontecendo na Educação Infantil, corroborando para a construção uma escola em que as crianças construam as suas aprendizagens, considerando a integralidade no seu desenvolvimento.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010) reforçam que as escolas de Educação Infantil tenham uma proposta pedagógica que possa oferecer um espaço para a criança apropriar-se e articular conhecimentos de diversas linguagens.

O interesse por pesquisar a gestão na Educação Infantil é uma possibilidade de dar continuidade ao meu trabalho de conclusão de curso da Especialização em Gestão da Educação Básica, intitulado “Articulações entre o Político e Pedagógico”, que discute a gestão na Educação Infantil e os saberes que as gestoras mobilizam diante do seu trabalho. Através da pesquisa, uma das questões levantadas pelas coordenadoras pedagógicas foi o fato de não existirem atualmente as reuniões pedagógicas para as coordenadoras proporcionadas pela Secretaria Municipal de Educação de Jaguarão/ RS. Este seria um espaço para

dialogarem e refletirem sobre as suas atuações nas escolas, sendo que a ausência dessas reuniões impacta negativamente no trabalho realizado nestas instituições. Não há um espaço de problematização e de troca entre elas. Desta forma, encaminho a questão de pesquisa-intervenção: quais os desafios e possibilidades para a construção de uma política de desenvolvimento profissional para as coordenadoras pedagógicas das EMEI do município de Jaguarão/RS?

Quanto ao objetivo geral propus: analisar os desafios e possibilidades do processo de construção e desenvolvimento profissional das coordenadoras pedagógicas que atuam nas EMEI do município de Jaguarão/RS, para a construção de uma política. Especificamente, refletir os saberes construídos a partir das experiências como coordenadoras pedagógicas; verificar os aspectos que as coordenadoras pedagógicas consideram mais relevantes no desenvolvimento profissional; perceber o processo de construção desta política articulado à Secretaria Municipal de Educação (SMED). Quanto ao objetivo prático como objetivo geral: construir um espaço de reflexão sobre o desenvolvimento profissional das coordenadoras pedagógicas que atuam nas EMEI do município de Jaguarão/RS. Especificamente Promover momentos de reflexão entre as coordenadoras pedagógicas a partir das escritas e dos relatos sobre as trajetórias profissionais delas e de suas experiências no cargo de coordenação de uma escola de Educação Infantil; analisar o papel e as atribuições do coordenador pedagógico da Educação Infantil a partir de leituras e da partilha de experiências através dos relatos; analisar as concepções teórico-práticas das coordenadoras pedagógicas sobre a Educação Infantil e discutir possibilidades de desenvolver o real papel do coordenador pedagógico na Educação Infantil.

Considerando que a concepção de gestão discutida por Libâneo (2007) é a organização que agrega pessoas, que interagem e trabalham coletivamente, esses momentos são fundamentais para a prática profissional. As escolhas e decisões se dão coletivamente e se não tiver esse espaço de diálogo como que se realiza uma gestão democrática? Para Souza (2019, p. 274) sem diálogo não há espaço para democracia.

[...] sem o diálogo, não há espaço para a contradição, para o pensamento diferente, para a diversidade de opiniões, o que significa que, sem contradição, sem diversidade, não há democracia. Além do princípio, implica considerá-la como procedimento. Mas, se os sujeitos não estão dispostos ao diálogo, pouco espaço restará, de fato, à democracia (SOUZA, 2019, p. 274).

O trabalho que se realiza nas escolas envolve escolhas e decisões que nem sempre são objetos de reflexão. Muitas vezes os profissionais não têm tempo, nem espaço para momento

de reflexão sobre as ações que realizam. Contudo, são nos momentos de interação a partir de encontros entre os profissionais, gestores e docentes que os saberes vão sendo construídos pelos sujeitos que ali estão. Em todo o espaço que houver diálogo, estão sendo produzidos saberes. Para Tardif (2011), a prática profissional se transforma num espaço de produção de saberes e relativamente autônoma para práticas educativas inovadoras.

O público alvo da pesquisa-intervenção são as coordenadoras pedagógicas de Educação Infantil das escolas municipais de Jaguarão-RS, são docentes concursadas indicadas ao cargo, não sendo pré-requisito uma formação específica para assumirem a coordenação. As coordenadoras atuam sozinhas na gestão da escola, sem uma equipe diretiva, exercendo vários papéis simultaneamente.

Nesse sentido, entendo que a formação para exercer a coordenação pedagógica reflete nas possibilidades para a formação continuada dos professores nas escolas, em que consigam dialogar, falar de suas experiências, escutar os colegas e refletirem sobre suas práticas, o que se torna fundamental para o atual cenário educacional que a Educação Infantil está inserida.

A seguir, apresento a fundamentação teórica abordando aspectos relevantes para validar essa pesquisa. Na sequência, será abordada a construção dos caminhos metodológicos deste estudo, de uma abordagem metodológica de pesquisa intervenção e de caráter qualitativo. Dando continuidade com o diagnóstico realizado com as coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil do município de Jaguarão/RS através de uma roda de conversa e de uma entrevista semiestruturada com a coordenadora pedagógica geral das EMEI que atua na Secretaria de Educação, os documentos normativos disponibilizados pela SMED também compõem esta contextualização juntamente com o plano de ação.

Finalizando com a seção que compõe a construção de uma proposta de política de valorização dos profissionais da Educação Infantil com detalhamento dos encontros da intervenção, uma reflexão crítica sobre a experiência realizada e planejada, as considerações finais até o momento pontuadas, o documento produzido na pesquisa intervenção e as referências do estudo.

2 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO QUE ATUA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Falo, inicialmente, sobre a coordenação pedagógica e desenvolvimento profissional. Dando continuidade, discuto sobre o coordenador pedagógico que atua na Educação Infantil e as especificidades deste nível de ensino. Na sequência, busco aprofundar sobre a coordenação pedagógica na Educação Infantil e o processo formativo centrado na escola. Concluindo essa seção, com a discussão em volta do papel formador.

2.1 Coordenação pedagógica e desenvolvimento profissional

O (a) coordenador (a) pedagógico (a) faz parte da gestão da escola com determinadas incumbências em relação a promover, em parceria com os colegas professores, os processos de formação continuada. Nesse sentido, a gestão escolar é uma temática que no momento vem sendo debatida mais frequentemente, por se fazer necessária no atual cenário que a escola tem sido pauta de diversas discussões que coloca a estrutura organizacional como ponto relevante para exercer autonomia, participação nas tomadas de decisões, nos projetos pedagógicos. Como o (a) coordenador (a) pedagógico (a) é integrante da equipe gestora da escola, também acaba sendo responsável por desencadear tais processos com toda a comunidade escolar.

Esta pesquisa está voltada às coordenadoras pedagógicas, compreendendo que elas têm atribuições de gestão na escola. Primeiramente, foi discutido a gestão escolar e o gestor, para, posteriormente, delimitar a discussão em torno dos conceitos e o papel da coordenação pedagógica.

Pontuei alguns dos conceitos de gestão escolar que contemplam a forma como foi abordado na pesquisa intervenção, sendo estes trazidos por autores como Libâneo (2007) que conceitua gestão escolar como um sistema que agrega pessoas, em que todos os envolvidos com a escola participam de forma democrática nas tomadas de decisões. Para Oliveira (2018), gestão escolar leva ao conceito de compartilhamento de ideias, participação de todos no processo de organização e funcionamento da escola. Lück, Freitas e Girling (2012) conceituam gestão como um ambiente educacional autônomo, de participação e compartilhamento com tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados, acompanhamento, avaliação e retorno de informações. É partindo desses conceitos que a formação continuada se torna fundamental para que se realize uma gestão em que todos participam e são ouvidos.

A gestão escolar implica em todo o processo educativo desenvolvido nas instituições. Um processo participativo, não centrado na figura do diretor ou do vice diretor, mas de todos os sujeitos que compõem a escola, conforme garante o princípio colocado no Artigo 206, § 6 da Constituição Federal, Brasil (1988) em que pontua a gestão democrática das escolas públicas, através da participação de todos os envolvidos nesse processo

Destaco um ponto importante sobre conceito de gestor trazido por Lück, Freitas e Girling (2012), como um líder que delega e compartilha responsabilidades, envolvendo todos no processo de tomada de decisões, numa concepção real e efetiva de participação. A escola é vista como um lugar de aprendizagem, de trocas entre os sujeitos que ali estão possibilitando aprenderem mais sobre o seu trabalho. Complementando a discussão, Guterres e Santos (2021) pontuam sobre o cuidado que se traz com o conceito de gestão escolar.

[...] desse modo, faz-se necessário trazer à baila a discussão sobre o conceito de gestão escolar. O termo gestão escolar, que parte de um processo de superação da abordagem limitadora do termo administração, pois esse termo carrega um conceito técnico, sendo que os problemas educacionais são muito mais complexos e carecem de um olhar mais abrangente. A gestão escolar parte do pressuposto de gerir e conduzir o processo educativo na escola, em todas as suas instâncias, seja ela administrativa, pedagógica, financeira de forma integrada (GUTERRES; SANTOS, 2021, p. 4).

A partir dessas compreensões, a gestão e organização da escola adquire uma compreensão mais ampla de tudo que abrange, não se limitando apenas a questões burocráticas e administrativas. Borges (2015, p. 100) pontua que “a dialogicidade na gestão escolar implica abandonar modelos burocráticos da administração tradicional e ressignificar a função da diretora”. Configura-se o papel do diretor nas escolas como um líder, que realiza a mediação de um trabalho coletivo e colaborativo, buscando formas de realizar uma gestão democrática com todos os envolvidos no contexto escolar.

Para realizar o exercício de uma gestão democrática na escola, todos os sujeitos que compõem o contexto educacional devem estar envolvidos tanto no que diz respeito aos processos administrativos e financeiros como aos processos pedagógicos, se tornando assim, um lugar de ações democráticas, de ouvir os outros, de respeitar, e que também haja o espaço para divergências, crítica e debates. A democracia se faz presente nos diálogos, nas contradições e na diversidade. Trago aqui para complementar a discussão, a citação de Vieira que afirma que:

[...] a gestão se faz em interação com o outro. Por isso mesmo, o trabalho de qualquer gestor ou gestora implica sempre em conversar e dialogar muito. Do

contrário, as melhores ideias também se inviabilizam. Embora o diálogo seja um instrumento fundamental na obtenção dos consensos necessários à construção das condições políticas, há outros ingredientes que alimentam este processo. A negociação é outro componente importante desse processo, porque gestão é arena de interesses contraditórios e conflituosos (VIEIRA, 2007, p. 59).

É a partir da gestão que a instituição se movimenta e se organiza para debater os conceitos de participação e autonomia, que se tornam necessários para o exercício de uma gestão realmente democrática que oportunize uma educação de qualidade para os seus alunos. Indo ao encontro do que traz Guterres e Santos (2021, p. 2) sobre o coordenador pedagógico neste contexto da escola democrática:

[...] o coordenador pedagógico tem papel fundamental para que a escola se torne democrática, pois ele trabalha diretamente com o âmbito do ensino e da aprendizagem, sendo um mediador juntamente com os demais integrantes da equipe gestora, o qual busca articular professores, alunos e famílias para a criação de projetos inovadores que tenham impacto no ensino e na aprendizagem (GUTERRES; SANTOS, 2021, p. 2).

Chego aqui à discussão voltada à coordenação pedagógica, nomenclatura do cargo exercido pelos sujeitos dessa pesquisa, as coordenadoras pedagógicas que atuam nas EMEI do município de Jaguarão-RS. Sujeitos esses que exercem a gestão da escola, sem a figura de diretor, orientador, enfim, sem uma equipe diretiva conforme o regulamento do Plano Municipal de Educação (2015)

Para Franco (2008, p.122) “o trabalho do coordenador pedagógico é uma atividade voltada essencialmente à organização, à compreensão e transformação da práxis docente, para fins coletivamente organizados e eticamente justificáveis”. Sendo assim, a coordenação não é uma função isolada e sim compartilhada e desenvolvida coletivamente. Tal concepção vai ao encontro do que dizem Santos, Holanda e Andrade (2020, p. 11) sobre as atribuições do cargo do coordenador: “ao coordenador pedagógico cabe coordenar de forma coletiva e colaborativa, entre seus pares, todos os processos que irão provocar a construção de conhecimentos na escola”.

A coordenação pedagógica tem o papel de promover o trabalho em equipe a fim de discutir e refletir sobre o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Construindo assim uma reflexão coletiva e compartilhada articulando os saberes oriundos desses espaços de trabalho. Assim como Guterres e Santos (2021, p. 6) dizem sobre a escola ter o papel determinante em desenvolver ações em grupo, refletir coletivamente:

[...] a escola precisa constantemente ressignificar-se, e para isso, implica em mobilizar seus membros a refletirem sobre seu papel, de forma coletiva, assim sendo, uma escola reflexiva pauta-se no entendimento de um espaço de profundos diálogos, de espaços de mudança, que transforme seus membros em sujeitos capazes de, a partir das reflexões e problematizações que ali se constituem, transformar a escola num espaço humanizador e formativo.

Neste contexto da escola como espaço de reflexão, as coordenadoras pedagógicas têm como uma de suas atribuições, diria a mais relevante delas e que, através dessa, abre caminho para as demais, que é determinar um conjunto de possibilidades para ajudar os professores a investigar o seu trabalho, sua prática pedagógica, e assim contribuir com momentos de trabalho coletivo e reflexão. Por muito tempo, o papel do coordenador pedagógico não se caminhava nesse sentido, como afirma Santos:

A imagem que se tinha de um coordenador pedagógico (especialmente em uma instituição privada) era a de um profissional titulado e qualificado, que estava naquele cargo com o objetivo de controlar e orientar a equipe de professores, certificando-se de que ela estava fazendo exatamente como a direção da escola esperava. De um ponto de vista, a coordenação parecia ser voltada aos interesses da direção e não aos dos alunos e professores, que deveriam ser o centro do trabalho desenvolvido (SANTOS, 2007, p. 14) .

Para que o seu trabalho seja efetivamente posto em prática, as coordenadoras pedagógicas precisam se reconhecer como tal e conhecer as suas atribuições. Para isso, primeiramente deve-se saber o que é o pedagógico e qual pedagógico deve coordenar. Na percepção de Franco (2008) coordenar o pedagógico é oportunizar e criar espaços de reflexão a partir e sobre as práticas.

Na construção de identidade, as coordenadoras precisam construir uma conexão com os profissionais que ali estão num processo que seja ao mesmo tempo de reflexão e formativo. O que torna o trabalho mais complexo, visto que não é exigida uma formação específica em gestão, para assumir o cargo de coordenadora pedagógica em uma EMEI no município de Jaguarão. Aquele profissional é um docente que fez uma licenciatura voltada para trabalhar com os alunos, e muitas vezes não está preparado para organizar uma escola, uma equipe, precisando ir buscar e construir novos saberes. Indo ao encontro dessa discussão, trago Santos, Holanda e Andrade (2020) pontuam sobre a construção de identidade do coordenador e o seu reconhecimento no seu papel e suas atribuições:

[...] a construção da identidade de ser coordenador pedagógico não é construída fora da vivência nesta função. Durante os momentos formativos, com coordenadores experientes e com os de primeira viagem, compreendemos que ser coordenador pedagógico é reconhecer estar nessa função como um sujeito que trabalha de forma

coletiva e colaborativa com seus pares professores, mas que antes disso tem a função de coordenar as ações pedagógicas no contexto escolar. Esse reconhecimento da investidura do ser coordenador pedagógico permite que a cada dia seus processos de identificação com a função possam auxiliá-lo no seu trabalho pedagógico (SANTOS; HOLANDA; ANDRADE, 2020, p. 13).

Diante disso, o processo formativo se torna necessário para a construção da identidade das coordenadoras pedagógicas, para que não aconteça o distanciamento do real papel da coordenação pedagógica em suas ações nas escolas. Nesse sentido, Santos, Holanda e Andrade (2020, p. 2) ressaltam que, coordenar o pedagógico:

[...] é atravessar as ações cotidianas por um processo político formativo, ou seja, é travar uma luta para que toda ação pedagógica de professores, técnicos administrativos, apoio estrutural, diretor, secretário, sejam voltadas para a formação de sujeitos críticos e reflexivos, capazes de provocar mudanças sociais, culturais e políticas.

Dessa forma, o processo de desenvolvimento profissional das coordenadoras pedagógicas se torna fundamental, considerando que elas são responsáveis por desencadear o desenvolvimento profissional das professoras que atuam nas escolas. Os encontros de formação são uma possibilidade para que as coordenadoras possam fortalecer o trabalho juntos com os demais profissionais nos contextos escolares.

O conceito de desenvolvimento profissional docente, segundo Garcia (1999, p. 137) traz consigo uma “conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores”. Esta concepção está mais adequada ao mundo atual que está em constante mudança, em especial numa profissão que lida com pessoas e sua formação, num momento em que surgem novas tecnologias modificando a maneira de ensinar e aprender. Desenvolvimento profissional também pode ser definido como:

[...] um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação [sic], incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. Esta definição pressupõe que a grande finalidade dos processos de desenvolvimento profissional não é só o enriquecimento pessoal, mas também o benefício dos alunos. Pressupõe a procura de conhecimento profissional prático sobre a questão central da relação entre aprendizagem profissional do professor e aprendizagem dos seus alunos, centrando-se no contexto profissional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 226).

Um exemplo real das inovações e renovações na área educacional é o caso da pandemia² do covid-19 causada pelo vírus coronavirus SARS-CoV-2. Os profissionais tiveram que modificar seu trabalho pedagógico e prática docente adaptando-se a todas as mudanças que o contexto pandêmico ocasionou entre elas, aulas remotas, ensino híbrido, utilização de tecnologias, novos instrumentos de ensino. No entanto, foram enormes os desafios para implementar, ainda que de forma temporária e emergencial uma maneira de promover processos de ensino e aprendizagem. Selbach e Luce (2022, p. 9) afirmam sobre o conceito de desenvolvimento profissional.

[...] argumentamos, ao tomarmos a formação docente a partir desse conceito, que esta constitui-se em possibilidade de compreender que a apropriação dos conhecimentos pedagógicos ocorre por meio de processo permanente de desenvolvimento profissional do docente, independentemente do momento profissional em que se encontra, se recém-ingressante ou estável na carreira.

O desenvolvimento profissional como uma construção da identidade profissional docente, que evolui ao longo do seu trabalho, das mudanças, de suas experiências e que pode ser influenciado pela escola, pelo contexto social, pelas leis e reformas, pelas políticas públicas e pelo próprio currículo.

Engloba também as responsabilidades e comprometimento em aprender a ensinar os valores influenciados pelos conhecimentos trazidos pela experiência e vivências desses professores. Marcelo Garcia (1999, p. 144) articula o desenvolvimento profissional como um “conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência”. Dando continuidade a discussão Bolzan e Powaczuk relatam que:

[...] é possível afirmar que a aprendizagem docente está alicerçada na relação entre a formação profissional recebida e o processo formativo em andamento, considerando-se a individualização de cada profissional, pois ensinar e aprender pressupõe caminhos próprios, que dependem das experiências de ser professor e dos seus conhecimentos pessoais, além de suas necessidades e interesses, permitindo, assim, que possa adaptar-se ao contexto no qual atuará, fomentando, desse modo, sua participação e reflexão, possibilitando questionar seus saberes e fazeres docentes (BOLZAN; POWACZUK, 2017, p. 9).

Nas escolas os profissionais continuam construindo conhecimentos para realizar o seu trabalho e compreender as suas práticas. Essa é a razão pela qual a escola se constitui em

² No dia 12 de março de 2020 a Organização Mundial da Saúde decreta a pandemia causada pelo novo coronavírus

espaços de aprendizagens e desenvolvimento profissional dos professores, indo ao encontro de Hobold que diz que:

[...] as diferentes funções e situações que circunscrevem a escola, tais como a equipe diretiva, a forma de organização e de funcionamento da escola, concepções e ideologias pedagógicas, considerando os processos de avaliação e a compreensão sobre a função do currículo, os diferentes integrantes da comunidade, forma de gestão e de elaboração e implementação do projeto político pedagógico consolidam e definem a influência da escola no desenvolvimento profissional dos professores (HOBOLD, 2018, p. 428).

Na escola o processo de desenvolvimento profissional dos professores ganha outras conotações influenciadas pelas questões impostas pela complexidade da prática pedagógica. Marcelo (2009, p. 10) aponta que este processo “deve contextualizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais”.

Os processos formativos devem ser planejados na intencionalidade de ter resultados significativos, de fato não basta saber da dificuldade enfrentada na profissão, é preciso refletir sobre ela e buscar soluções, mediante ações coletivas por meio do estudo, da discussão, da confrontação das experiências dos docentes.

Para Lück, Freitas e Girling (2012) o grande desafio da gestão educacional é a prática de ações coletivas, exercendo assim a democracia e socialização que garantem tanto o desenvolvimento institucional e do grupo como o desenvolvimento profissional individual. E isso se faz a partir do processo formativo, que possibilita o crescimento e desenvolvimento de seus profissionais, se tornando um ponto desafiador para as gestões atuais.

2.2 O coordenador pedagógico que atua na educação infantil e as especificidades deste nível de ensino

A qualidade dos processos educativos na Educação Infantil requer conhecimento sobre infância e o que permeia essa etapa da educação básica. As concepções de Educação Infantil, infância e crianças foram construídas historicamente. Redin (2007) discute que essas concepções de criança e infância estão acompanhadas de valores, histórias e formas de pensar que vão se transformando ao longo dos anos e são expostas conforme o que foi construído em cada momento histórico.

Para Charlot (1986) a infância é um dado construído historicamente e socialmente a partir de interesses políticos, culturais, enfim, interesses projetados em um determinado tempo

e lugar. Já para Kuhlmann (1998, p. 15) “é preciso considerar a infância como uma condição de ser criança”. Nessa lógica, compreendo que as concepções de criança, infância e Educação Infantil são as principais referências utilizadas para nortear as ações dos profissionais que atuam nas escolas de Educação Infantil. Torna-se relevante e necessário problematizar tais concepções, colocando no cerne da formação. Discutir sobre Educação Infantil significa refletir na situação das crianças como sujeito ativo na sociedade, nas bases curriculares e nas políticas públicas para essa etapa.

Borges (2015) destaca que nesta etapa da educação básica o cuidar e o educar se articulam entre si, essas duas dimensões não se separam, nesse sentido, a criança precisa ser entendida nos aspectos físicos, sociais, emocionais e cognitivos. O cuidar e o educar estão presentes nos momentos de higiene e alimentação, como também nas atividades planejadas. Os profissionais da Educação Infantil precisam compreender as necessidades das crianças e oportunizar situações que as possibilitem acessar o mundo e articular diferentes saberes.

Construir um planejamento tendo as crianças como ponto inicial para pensar em projetos voltados ao desenvolvimento e aprendizagem delas. Araújo (2020, p. 75) pontua que “revisitar os teóricos do desenvolvimento infantil será, pois, o pontapé inicial de um bom plano de formação continuada. Tematizar a prática à luz desses teóricos poderá ser um potente conteúdo formativo para suprir essa deficiência”.

Além da reflexão sobre essas concepções teóricas, cabe também aos coordenadores pedagógicos e docentes que atuam na Educação Infantil estarem atentos a legislação e políticas que tratam dessa etapa. A Educação Infantil na legislação brasileira como direito assegurado se dá primeiramente na Constituição Federal de 1988, que tem no Art. 211. “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. No § 2º os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil”.

Posteriormente, a LDB reforça a Educação Infantil como um direito fundamental às crianças e a relevância da formação para os profissionais que vão atuar nessa etapa de educação básica. No ano de 2013, a Lei 12.796 altera a Lei 9.394/96.

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 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 2013).

Outro documento importante que trata dessa etapa de ensino é as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que traz a concepção de criança como um:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p.12).

Neste documento está descrito que a proposta deve ir ao encontro de oportunizar à criança acesso a processos de articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim também como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à brincadeira, à convivência e à interação com as demais crianças entre outros.

Nos últimos anos a Educação Infantil vem sendo cada vez mais reconhecida no contexto educacional brasileiro como uma importante etapa da Educação Básica. Atualmente, o Plano Nacional de Educação (PNE) traz como uma das estratégias da Meta 1, “1.8) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior” (BRASIL, Lei N. 13.005/2014). Observa-se assim, a compreensão da legislação atual de que para se atingir a Meta 1 do PNE universalizando a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliando para 50% a oferta de educação infantil em creches das crianças de até 3 (três) anos, a formação dos profissionais que atuam neste nível de ensino deve ser considerada.

Para Salmaze e Almeida (2013, p. 142):

[...] organizar a educação de infância como um campo de possibilidades significa, posteriormente, estruturar o projeto político-pedagógico a partir das realidades sociais e culturais das crianças. A primeira coisa que se pede ao professor/a ou educador/a da infância é a capacidade de auscultação das crianças, com vista à interpretação e entendimento da sua linguagem, das suas oportunidades, da sua forma de inserção no contexto social e cultural em que vive.

Nesse sentido, se faz necessário um processo de formação tanto para as coordenadoras pedagógicas como para os professores na Educação Infantil para conseguirem estar oferecendo para as crianças esse espaço de infinitas aprendizagens, partindo dos saberes que as crianças trazem, reconhecendo, respeitando, ampliando e aprofundando-os. Vai ao encontro de Voltarelli e Monteiro (2016) sobre a formação de esses profissionais implicar sobre o desenvolvimento de suas práticas com as crianças, que se apresenta como um desafio para a sua formação em romper com uma visão de criança e infância universal para propor

uma proposta pedagógica que visa a criança na sua totalidade, um sujeito social, que participa da sociedade enquanto criança.

Apressar a infância, ou compreendê-la somente como uma fase a ser superada, compromete o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças nos espaços oferecidos pela Educação Infantil. Se a infância for vista dessa forma, como salienta Vasconcelos, ou seja:

[...] como uma fase a ser vivida necessariamente, com todas as suas possibilidades e limitações, mas encarada como uma das etapas a serem superadas, então encontrarão professores com grandes dificuldades de se inclinarem às crianças para compreendê-las, e situando sua missão em fazê-las superar o momento em que se encontram, sempre querendo que sejam as crianças a compreendê-lo, afinal é o pensar adulto que importa (VASCONCELOS, 2013, p. 59).

Um tempo significativo da infância dessas crianças vai ser vivenciado nas instituições escolares de Educação Infantil. Então temos que estar preparados para compreender a importância dessa fase a ser vivida nos espaços educativos. Voltarelli e Monteiro (2016, p. 133) destacam que:

A visão do ensino fundamental como um modelo para a educação infantil está atrelada a concepção de educação preparatória, negando as crianças e evidenciando uma educação infantil que focaliza a vida adulta. Questionar os espaços, as atuações e as concepções são algumas das tarefas fundamentais para promover uma educação infantil que valorize a infância, as produções das crianças e que garanta os seus direitos fundamentais.

E como preparar esses lugares para receber as crianças, as fazendo serem ouvidas e respeitadas, usufruindo de seus direitos, precisa-se realizar um movimento de reflexão sobre como esse trabalho será conduzido e como será organizado o espaço para brincar, interagir, se desenvolver, construir as suas aprendizagens. Assim como destaca Salmaze e Almeida (2013) um local em que as crianças possam vivenciar uma cidadania plena, na qual participam e contribuem para uma construção da vontade coletiva, sem desconsiderar as suas singularidades.

A universalização e ampliação da oferta da Educação Infantil requerem profissionais qualificados tanto na formação inicial quanto na formação continuada. O local de trabalho, neste caso, a escola, é cada vez mais compreendido na literatura atual como um espaço de formação. Nesse sentido, explicam Marcelo e Vaillant (2009, p. 77) que “o desenvolvimento profissional implica interação com o contexto”. Nas escolas brasileiras é o (a) coordenador (a) pedagógico (a) um dos responsáveis por organizar e articular tais processos de

desenvolvimento profissional docente. Araújo fala da relevância do papel do coordenador pedagógico na formação dos professores, segundo o autor:

[...] o coordenador pedagógico tem papel preponderante na gestão dos processos educativos, principalmente na formação dos professores, e que investir na formação contínua dos docentes é um dos caminhos para a melhoria da qualidade do desempenho dos processos educativos (ARAÚJO, 2020, p. 27).

Na Educação Infantil o (a) coordenador (a) pedagógico (a) articula e promove o processo de formação dos docentes e de si próprio, já que ele (a) antes de tudo é um educador (a). Mas em várias circunstâncias a função de coordenação nem sempre é bem delimitada, por abranger outras demandas no trabalho. Não raras vezes o pedagógico fica em segundo plano. Isso acontece, como exemplo, no município de Jaguarão, em que as coordenadoras pedagógicas exercem várias funções na escola por não contar com uma equipe diretiva, assim exercendo funções não só específicas relacionadas com o pedagógico, mas como também resolver atribuições administrativas, de organização das escolas. Para Araújo (2020, p. 104) exercer a coordenação pedagógica:

[...] constitui-se em uma prática intelectual, complexa e conexa, que exige condições adequadas de tempo, espaço e clima organizacional para que seja possível a efetivação de suas atribuições, proporcionando momentos de encontro com os gestores, professores, educadores, família e comunidade, bem como a construção de um ambiente fomentador de uma cultura colaborativa que valorize e reconheça sobremaneira a importância da formação continuada.

Entretanto, quando parte de seu tempo como coordenadora é ocupada com demandas administrativas, atendimento aos pais, atender telefone, fiscalizar materiais, substituir professores, o campo específico de atuação deste profissional fica comprometido. Como salientam Silva e Oliveira (2019) ao afirmarem que as sobrecargas de funções desempenhadas pelas coordenadoras pedagógicas resultam em uma indefinição de sua real atuação na instituição escolar. Essas funções necessitam ser melhor compreendidas e direcionadas para cumprirem com sua finalidade.

O coordenador pedagógico é o ator essencial para o desenvolvimento da formação na escola, é ele que está ao lado do professor, que tem a autonomia para propor momentos de formação, organizar e planejar os grupos de estudos.

Ao pensar na atuação do (a) coordenador (a) pedagógico (a) na Educação Infantil remete-se a própria pessoa como agente, e a escola como espaço de desenvolvimento profissional permanente. Nesse cenário, os sujeitos da escola, o coordenador pedagógico e o

professor, possuem significativo papel na construção e execução de propostas de uma Educação Infantil de qualidade. As transformações dão início assim, reconhecendo que as funções gestoras vão além daquelas que culturalmente identificamos como administrativas. Para Schiessl a coordenação pedagógica:

[...] propicia as condições necessárias para que os remadores consigam de maneira tranquila e segura atracar a embarcação ao próximo porto. No entanto, para conduzir a embarcação sem os remos nas mãos, é necessário a CP desenvolver-se em aspectos específicos da coordenação pedagógica (SCHIESSL, 2017, p. 74).

Ou seja, realizar o movimento contínuo de refletir, analisar, questionar e enfrentar os desafios impostos no cargo de coordenação pedagógica. Para Freire (1982) o (a) coordenador (a) pedagógico (a) deve ser um observador atento ao trabalho pedagógico no interior da escola, dando suporte para os docentes exercerem reflexão e ressignificarem as suas práticas, desenvolvendo autonomia e ao mesmo tempo trabalharem coletivamente. Corrobora com esta concepção Garrido quando traz que:

[...] o professor-coordenador favorece a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento escolar sobre o contexto em que atuam. Propõe alternativas para superar problemas e promove a constante retomada da atividade reflexiva, para readequar e aperfeiçoar as medidas implementadas; propicia o desenvolvimento profissional (GARRIDO, 2008, p. 9).

No entanto, defendo que para que as coordenadoras pedagógicas desempenhem o seu papel de criar situações que promovam o desenvolvimento profissional dos docentes torna-se relevante inicialmente oportunizar processos formativos tendo o foco a coordenação pedagógica. Para Araújo (2020) existe uma preocupação em torno da formação desse profissional, de qualificá-lo, para que o mesmo seja capaz de desenvolver ações formativas nas escolas de Educação Infantil. Nesse sentido, fica evidenciado a necessidade que as coordenadoras pedagógicas tenham um processo formativo, que contribua para o seu desenvolvimento profissional para posteriormente articular os seus conhecimentos acerca da formação e desenvolvimento de seus profissionais.

2.3 Coordenação pedagógica na educação infantil e o processo formativo centrado na escola

O espaço, as interações e principalmente o tempo são elementos da Educação Infantil que os profissionais devem considerar na sua prática pedagógica. O ritmo das atividades que

os educadores precisam desenvolver com as crianças, muitas vezes de forma acelerada, não respeitando o tempo delas, resulta na incompreensão do real significado do seu trabalho realizado com os alunos. Os conhecimentos acerca do ensino e aprendizagem na educação infantil devem estar esclarecidos e fundamentados em suas práticas, para que não haja equívocos. Como diz Alcântara (2020), os profissionais precisam buscar os conhecimentos, refletir sobre eles e a sua prática, desenvolver competências cognitivas que lhes possibilitem consolidar o desenvolvimento do seu trabalho juntamente com os alunos.

E para isso, necessita-se de encontros, de diálogo, enfim, de formação, buscar coletivamente respostas, soluções, aprendizagens. Faz-se necessário um momento de reflexão e compartilhamento do trabalho pedagógico entre os profissionais docentes. Para que efetivamente esses momentos aconteçam, destaco o que Franco (2008, p. 121) diz sobre o coordenador pedagógico compreender o seu real papel:

[...] para a organização deste espaço profissional na escola, os coordenadores precisam estar conscientes de seu papel, construindo, cotidianamente, suas possibilidades pessoais e profissionais. Acredito que o processo crítico-coletivo-reflexivo poderá ajudar na construção e na ressignificação dos processos identitários e profissionais desses educadores

Espaços esses que construam propostas e ações, aprendizagem e desenvolvimento profissional. Um local de diálogo, elemento fundamental para buscar soluções e enfrentar conflitos. O que vai ao encontro de Schiessl (2017, p. 94) que afirma sobre como seria esse espaço de formação: “[...] permanente, que aborde as necessidades formativas advindas do chão da coordenação pedagógica e articulada pelos sistemas de ensino configura-se importe caminho formativo”.

E só será possível desencadear um processo de formação, de construção e troca de saberes, enfim de transformação, se as coordenadoras pedagógicas atuarem de forma articuladora e formadora com os diferentes sujeitos inseridos na escola, contribuindo com a formação de todo o coletivo escolar. Indo ao encontro do que diz Borges (2015) sobre a formação na escola.

Cada vez mais a escola tem se tornado o lócus de formação de suas equipes. De um lado há diretrizes gerais das políticas em educação e de outro as características particulares de cada escola. É no contexto real de trabalho, ou seja, nas condições concretas de espaços e recursos, na relação direta com as crianças e com suas famílias e os profissionais da escola, com seus valores, que se revelam a cultura da instituição e as reais necessidades formativas da equipe (BORGES, 2025, 98).

As coordenadoras pedagógicas em suas ações como profissionais dessa área, precisam disponibilizar espaços para que os professores possam buscar uma reflexão acerca de sua prática como docente, da forma como planeja e direciona o seu planejamento, de construir a sua identidade como professores de Educação Infantil.

Os momentos de diálogo e de troca de experiências são muito válidos e necessários, escutar o colega, se sentir acolhido na sua fala, nas suas preocupações e dúvidas. De acordo com Santos (2007, p. 76) “o coordenador também pode, e talvez deva ser um dos maiores responsáveis pelas mudanças nos relacionamentos que ocorrem dentro da escola, bem como no ambiente no qual esses relacionamentos ocorrem”.

As coordenadoras pedagógicas têm o papel de planejar processos formativos na escola, no contexto do trabalho daqueles profissionais, considerando que cada escola tem suas particularidades e singularidades. A formação precisa estar conectada e interligada com as necessidades dos profissionais que ali atuam, relacionando com a sua prática pedagógica, com os seus alunos. Indo ao encontro de Sommerhalder; Martins (2018, p. 5) que trazem a escola como locus de formação: “A formação em contexto que propomos é aquela que acontece no espaço de trabalho dos professores, que tenha as instituições de Educação Infantil como locus privilegiado de formação e que tenha as profissionais que atuam em creches e pré-escolas como protagonistas desse processo”.

É no local de trabalho desses profissionais que se desenvolvem as práticas pedagógicas, as experiências e a produção de saberes. Para complementar essa discussão Selbach e Luce (2022, p. 9) destacam que “encarar a formação docente com base no conceito de desenvolvimento profissional leva à compreensão de que, em qualquer momento da sua trajetória, o professor é interpelado por questões importantes que chamam à reflexão, que requerem que ele invista esforços na sua formação pedagógica”.

Porém, primeiramente precisamos nos voltar ao coordenador (a) pedagógico (a), esse (a) profissional também necessita de espaço de formação, de reflexão e de se reconhecer no seu trabalho e nas atribuições dadas a esse cargo, para então sim ele ter ferramentas que possibilite contribuir com o desenvolvimento profissional da equipe com quem trabalha.

O (a) coordenador (a) pedagógico (a) precisa traçar planos de ação bem estruturados e organizados para então conseguir contribuir com o desenvolvimento profissional de seus docentes. A clareza nas metas e objetivos é essencial para quem conduz um processo formativo que se baseia em refletir coletivamente ações concretas e que qualifique a sua prática pedagógica. O que vai ao encontro de Silva (2013, p. 55) diz sobre o papel do coordenador pedagógico:

O papel do coordenador é fundamental, como profissional que apresenta desafios, instiga a busca, aguça a curiosidade pelo conhecimento, incentiva a pesquisa, apresenta experiências e vivências, organiza a equipe, articula pessoas e ideias, estimula as reflexões do grupo, enfim, em um trabalho conjunto transforma a escola em *lócus* de formação.

Dando sequência a essa discussão Moreira (2016) destaca que para coordenar as ações pedagógicas o coordenador pedagógico deve ter clareza de que a realização do seu trabalho não se dá isoladamente, mas no coletivo, com a participação dos sujeitos ali envolvidos com o ambiente escolar.

A formação no contexto da escola “centrada no contexto organizacional onde estão os professores”, como bem salienta Almeida (2013, p. 11), compreende que cada escola tem uma realidade, uma identidade própria. E é nesse contexto do seu trabalho que o professor vai investir, é no seu local de práticas docentes que ocorre o desenvolvimento profissional. Selbach e Luce (2022) pontuam que as problematizações impostas diariamente aos profissionais da educação demandam de uma reflexão coletiva amparada no desenvolvimento profissional. Pensar no processo formativo como instrumento de intervenção nas instituições escolares, na sua organização, na forma de trabalhar pedagogicamente resulta numa contribuição significativa tanto para a coordenação, para os professores como para os alunos.

Souza e Placco (2013) entendem a formação centrada na escola como aquela que parte de suas necessidades, de suas exigências, porém, não se limita somente às práticas no interior da instituição, mas também se articula com outras instâncias como a comunidade e os sistemas de ensino. Enfim, elementos que precisam estar pautados na formação.

Conduzir os processos formativos coletivamente e colaborativamente, que esclareça e decifra aos professores o porquê de suas escolhas e decisões é o eixo de toda a mudança e desafio a ser alcançado. Não é algo simples, necessita de organização e de planejamento, como diz Alcântara:

[...] sentar-se com outras pessoas, partilhar concepções e negociar sentidos são alguns dos maiores desafios formativos que já presenciamos; o que é óbvio para nós pode não o ser para o outro, e vice-versa. Entender isso e, conjuntamente, ir estabelecendo parâmetros é uma construção árdua e delicada (ALCÂNTARA, 2020, p. 77).

Não há garantias e certezas que através desse ou daquele processo formativo os profissionais docentes atinjam um desenvolvimento profissional que resulte numa melhora significativa em suas práticas pedagógicas. Entretanto, o que realmente temos claro é que a

formação oportuniza uma análise e reflexão sobre o trabalho e através disso, a escolha de estratégias que possam se transformar em ações para auxiliar e resolver as situações enfrentadas no cotidiano da prática pedagógica. E o mais importante é que o processo é mais relevante do que o resultado, algumas vezes queremos mudanças rápidas de práticas que atinjam o que desejamos e esquecemos o processo e tudo o que envolve ele. Alcântara traz a relevância da reflexão na profissão docente:

Nesse movimento reflexivo, observo que existe uma faceta de superação, pois estamos cotidianamente procurando significar a práxis, em especial, quando imersa em realidades tão caóticas como a brasileira. Deveríamos nos questionar todos os dias, uma vez que é necessário romper com ideias cristalizadas há muito na educação, que se descortinam em práticas execráveis, que não tem mais nenhum sentido social ou que se desenrolam desde a nossa própria educação, ensinando exatamente como aprendemos, tornando o ensino arcaico e pouco reflexivo (ALCÂNTARA, 2020, p. 107).

Propor na escola, no âmbito de trabalho dos profissionais que participam do processo formativo, espaço e tempo para refletir sobre as intervenções realizadas com as crianças, de suas ações, de suas relações com os demais colegas se torna um ponto relevante quando desejamos alcançar uma educação pautada na aprendizagem dos alunos e de forma que essa contribua para o desenvolvimento da criança. E indo ao encontro do que discute Moreira sobre a relevância do coordenador pedagógico no contexto escolar.

O coordenador pedagógico é peça fundamental no espaço escolar, pois busca integrar os envolvidos no processo ensino-aprendizagem mantendo as relações interpessoais de maneira saudável, valorizando a formação do professor e a sua, desenvolvendo habilidades para lidar com as diferenças, com o objetivo de ajudar efetivamente na construção de uma educação de qualidade (MOREIRA, 2016, p. 14).

Assim a presença desse profissional na escola, atuando em suas funções se torna de suma importância para transformar os espaços de Educação Infantil em lugar de formação para os sujeitos que ali estão. Um espaço formativo tendo a escola como lócus de formação promove o desenvolvimento profissional daqueles sujeitos que estão ali, participando, realizando escolhas, discutindo e refletindo sobre as suas práticas. Indo ao encontro de Oliveira (2019, p. 79) quando pontua sobre o processo formativo contextualizado no contexto do trabalho.

A expressão formação contínua ocorre ao final da formação inicial e não apresenta fim, pois é algo constante, haja visto que a sociedade é mutável e se encontra em permanente mudança. A formação continuada centrada na escola não é o único

momento de formação, mas apenas uma parte do desenvolvimento profissional, teórico/prático do educador em seu contexto de trabalho.

A construção desses espaços formativos é uma das principais funções das coordenadoras pedagógicas favorecendo assim o desenvolvimento profissional de seus professores e por consequência ajudar na melhoria das aprendizagens. Entretanto, para que isso ocorra Moreira (2016) pontua que o coordenador pedagógico precisa estar consciente de seu papel, da relevância de promover espaços de diálogo e reflexão com a sua equipe docente, e de manter um trabalho articulado com os pais, alunos e comunidade.

Para isso acontecer efetivamente nas instituições escolares de Educação Infantil as coordenadoras pedagógicas necessitam se reconhecerem em suas funções e principalmente usufruírem dessas formações entre elas. Sendo que precisa saber qual é o papel do formador nesse processo formativo e, isso, é o que será discutido na próxima seção.

2.4 O papel formador

Nessa seção irei me deter ao profissional que desempenha a formação. Exige-se do formador leituras, estudos de como planejar e organizar esses espaços de formação, ou seja, um tempo destinado para a reflexão e planejamento desses momentos. Indo ao encontro do que Souza e Placco dissertam sobre o papel formador:

Não somos, de modo algum, melhores conhecedores dos processos escolares do que os profissionais que vivem a escola cotidianamente, não sabemos as respostas às principais questões que essa cotidianidade coloca aos educadores, nem tampouco temos a solução para os problemas que emergem nesse complexo e diverso contexto que caracteriza a escola enquanto rede de relações (SOUZA; PLACCO, 2013, p. 41).

É um campo complexo, em que coloca os formadores, num lugar também de troca, de aprendizagem, de construir espaços para ouvir e falar, questionar e buscar conhecimentos. Nesse sentido, as relações construídas nesses lugares entre formador e os sujeitos em formação se tornam aprendizagens mútuas. Imbernón afirma que:

A instituição educacional é vista como “nicho ecológico para o desenvolvimento e a formação”. O professor é sujeito e não objeto de formação. Parte da premissa de que o profissional de educação também possui uma epistemologia prática, possui um conhecimento e um quadro teórico construído a partir de sua prática. Por isso é necessário um modelo de aprendizagem cujas metas sejam dirigir-se a si mesmo e orientar-se para a capacitação para a autonomia e cujas características principais sejam: criação de atitudes de valorização e respeito; presença de um currículo de formação articulado em torno das necessidades e aspirações dos participantes;

estabelecimento de relações de estímulo e questionamento mútuo (IMBERNÓN, 2011 p. 86-87).

Outro ponto é trazer para os sujeitos envolvidos com a sua formação, o que esses momentos significam para eles, e que tenham realmente sentido e possam tomar consciência de relacionar os saberes construídos coletivamente com as suas práticas, com o seu desenvolvimento profissional. Numa formação que contribua para a mudança e transformação tanto para os formandos como para os formadores. Uma formação significativa e produtiva para ambos. Para Sommerhalder e Martins (2018, p. 4) o processo formativo precisa contemplar as especificidades da Educação Infantil na formação desses profissionais:

[...] essa formação deve contemplar o papel dessas profissionais, que têm sua atuação diferenciada daquela dos demais docentes, considerando que o trabalho na Educação Infantil é fortemente marcado pela relação cuidar/ educar crianças de 0 a 6 anos, que estão no início de seu desenvolvimento.

Qual seria o papel do formador? Seria oportunizar espaços de investigação e reflexão do trabalho desses profissionais que ali estão, auxiliar a provocação de relatar as suas práticas, refletir sobre elas. Para Lima e Moreira:

A formação continuada intraescola e o protagonismo dos professores e coordenadores pedagógicos na construção e gestão dos itinerários formativos escolares rompem com a lógica de formação que valoriza os conhecimentos vindos de fora da escola. A aproximação entre o processo formativo e a escola diminui a distância entre a ação e a reflexão docente, possibilitando que as necessidades práticas, que permeiam o cotidiano escolar, tornem-se elementos de reflexão para os momentos formativos (LIMA; MOREIRA, 2019, p.66).

Em que esses sujeitos presentes no processo formativo consigam fazer o movimento de relacionar o que acontece diariamente no seu trabalho, relatando suas experiências com os demais colegas e levar esses saberes construídos nesses espaços de formação para a sua prática. Como destacam Santos, Holanda e Andrade (2020) ao pontuar que o coordenador pedagógico é uma peça fundamental para as mudanças no que se relaciona ao processo educacional. Em acompanhar as práticas pedagógicas entre professores e estudantes que ele deve propor articular, auxiliar e mediar a análise e reflexão das dificuldades oriundas das práticas é onde encontra-se o cerne da formação.

Dessa forma, os profissionais não somente compreendem uma formação externa, de algo que buscamos aprender e levamos para a nossa prática, mas também que construímos

conhecimentos a partir das práticas e experiências. Nesse sentido, Sommerhalder e Martins destacam o que o processo formativo:

[...] aguça um olhar mais crítico sobre o mundo, com a finalidade de refazê-lo, por meio da análise da realidade e da reflexão, possibilitando aos professores serem sujeitos de seu desenvolvimento e formação, fazendo conexões entre realidade de trabalho e teoria, entre prática e saber, de modo que as aprendizagens ocorram nessas interações o que criará possibilidades para a produção e a construção de conhecimento coletivo (SOMMERHALDER; MARTINS, 2018, p. 4).

Teoriza-se as ações o tempo todo, só falta reconhecer que como profissionais docentes também são produtores de saberes. Como diz Garcia (1999), um dos papéis do processo formativo é provocar a compreensão da articulação entre teoria-prática, e isso se dá a partir da reflexão sobre a prática.

Precisa-se refletir sobre a postura formadora, as habilidades necessárias para se desempenhar grandes momentos de reflexão e discussão. Para que isso aconteça necessita-se criar espaços de comunicação, de conhecer aquelas pessoas individualmente e como fazer com que essas características de cada uma possam contribuir para um desenvolvimento profissional que resulte num trabalho colaborativo. Para as coordenadoras pedagógicas o papel formador se torna um desafio, como descrevem Lima E Moreira (2019, p. 67):

dessa forma, apresenta-se, como desafio ao coordenador pedagógico, construir planos formativos que articulem ação e reflexão e que atendam as especificidades docentes e seus interesses diversificados, mas, principalmente, que tenha como escopo o aprimoramento das práticas pedagógicas e a busca pela implementação do trabalho coletivo, a fim de garantir a concretização dos direitos de aprendizagens dos alunos.

As coordenadoras pedagógicas têm a necessidade de compreender esse papel de formador, um processo formativo contínuo e permanente, advindo das especificidades e demandas daquele local de trabalho, dos profissionais que ali estão. Formações direcionadas a um trabalho colaborativo, relacionadas a situações a serem resolvidas coletivamente.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresento os procedimentos metodológicos que foram utilizados nesta pesquisa de intervenção, sendo estes: a abordagem metodológica, instrumentos e procedimentos, contexto da intervenção, sujeitos da pesquisa e cronograma.

Para a pesquisa foi utilizada a abordagem metodológica da pesquisa intervencionista que, com base em Damiani (2013), é uma pesquisa que envolve planejar e interferir no que se relaciona a mudanças no trabalho e nos próprios sujeitos que participam, com objetivo de contribuir para a solução de problemas práticos.

Os dados obtidos foram analisados e avaliados, sendo assim tais interferências são planejadas e implementadas com base em um determinado referencial teórico e objetivam promover avanços, melhorias, nessas práticas. Damiani (2013, p. 3) destaca que “é necessário que se efetivem avaliações rigorosas e sistemáticas dessas interferências”.

A pesquisa intervenção busca espaços de problematização, um lugar de reflexão sobre a prática em que os sujeitos que participam vivenciam e compartilham as suas experiências coletivamente. Nesse cenário, o pesquisador e participantes constroem uma relação dinâmica e que determinam os caminhos da pesquisa. No sentido que a intervenção valida essa relação fazendo com que pesquisador e sujeitos participantes sejam parte do mesmo processo. Destacando aqui que é uma pesquisa com as pessoas e não sobre as pessoas.

Como temática apresento a discussão em torno da coordenação pedagógica na Educação Infantil no município de Jaguarão/ RS, que tem como a questão norteadora que direciona as escolhas que foram realizadas para trilhar o caminho percorrido pela pesquisa intervenção, quais os desafios e possibilidades para a construção de uma política de desenvolvimento profissional para as coordenadoras pedagógicas das EMEI do município de Jaguarão/ RS?

Como objetivos específicos refletir os saberes construídos a partir das experiências como coordenadoras pedagógicas; verificar os aspectos que as coordenadoras pedagógicas consideram mais relevantes no desenvolvimento profissional; perceber o processo de construção desta política articulado à Secretaria Municipal de Educação (SMED).

Conforme os objetivos, o referente trabalho foi desenvolvido através de pesquisa de campo de natureza qualitativa. Para Turato (2003, p. 262), “a curiosidade e o empenho do pesquisador estão voltados para o processo, definido como ato de proceder do objeto, quais são seus estados e mudanças e, sobretudo, qual é a maneira pela qual o objeto opera”. As participantes da pesquisa são as coordenadoras pedagógicas que atuam nas escolas municipais

de Educação Infantil, de Jaguarão/RS. Nesta perspectiva foram investigadas as contribuições do processo formativo, que abre espaço para o diálogo e troca de experiências entre as coordenadoras pedagógicas que refletem sobre suas práticas profissionais. Brzezinski discute sobre a formação:

Compreender a construção da identidade profissional por meio do dispositivo de formação (análise de conteúdos e atividades de formação), do processo identitário biográfico (representações e percepções individuais relacionadas à formação, experiências vividas e projeção de si na carreira) e do processo relacional (objetivos de formação e da avaliação do perfil profissional dos candidatos), não sendo possível separar as dimensões pessoais e profissionais, pois a cultura, os saberes, as visões de mundo do profissional é que possibilitam a construção de sua identidade (BRZEZINSKI, 2002, p. 147).

Busco através da pesquisa de intervenção, contribuir para um processo de construção de uma política de desenvolvimento profissional das coordenadoras pedagógicas que atuam nas EMEI. Considerando que esse processo posteriormente ocorra no local de trabalho, que seja um lugar de trocas de aprendizagens, de formação. Assim os profissionais podem se modificar aprendendo com a organização escolar como também a mesma pode mudar aprendendo com esses profissionais.

3.1 Contexto e sujeitos da pesquisa

O local em que se dá a intervenção é o município de Jaguarão, localizado no Estado do Rio Grande do Sul, no extremo sul do Brasil, e faz fronteira com a cidade de Rio Branco no Uruguai. Sua economia se baseia na pecuária, agricultura, predominando a cultura de arroz, comércio diversificado e turismo.

A cidade³ teve sua origem no ano de 1802 a partir de um acampamento militar fundado às margens do Rio Jaguarão. No ano de 1812, o povoado foi elevado à categoria de Freguesia do Espírito Santo de Jaguarão, com o esboço das suas primeiras vias de circulação, de terrenos destinados à moradia, cultivo agrícola, criação de animais e comércio.

No ano de 1855, Jaguarão foi elevada a cidade e no ano de 1865 foi invadida por cerca de 1500 orientais “Blancos”, embora mesmo com número reduzido, as forças militares de Jaguarão compostas aproximadamente por 500 praças com auxílio de canhões, resistiram e fizeram com que os uruguaios se retirassem. A cidade de Jaguarão é conhecida por sua arquitetura eclética marcante no centro da cidade.

³ <https://www.rodosoft.com.br/dicas/jaguarao-a-historia-militar-e-arquitetonica-do-rs/>

Figura 1 e 2: Localização do município de Jaguarão, no mapa político do estado do Rio Grande do Sul e imagem aérea da cidade de Jaguarão.



Fonte: <https://www.jaguarao.rs.gov.br>



Fonte: <http://juarezmachadodefarias.blogspot>

Atualmente são sete escolas municipais e seis escolas estaduais de Ensino Fundamental, sendo que três dessas escolas estaduais atendem o Ensino Médio no município de Jaguarão. Na Educação Infantil são sete escolas municipais atendendo crianças de zero a cinco anos de idade.

A pesquisa intervenção ocorreu com as coordenadoras pedagógicas das EMEI, que realizam a gestão nas instituições de Educação Infantil do município de Jaguarão. Pato Donald, Bolinha/Heloisa Timm, Pedacinho do Céu, Verdina Raffo, Casa da Criança, Cebolinha e Silvia Beatriz Soares integram as escolas municipais de Educação Infantil de Jaguarão/RS.

3.2 Procedimentos e instrumentos para o diagnóstico

Antes de iniciar a intervenção realizei um diagnóstico para subsidiar os caminhos que eu iria seguir para construir os encontros com as coordenadoras pedagógicas. Direcionei-me à Secretaria Municipal de Educação e conversei com a coordenadora geral das EMEI. Falei de minha pesquisa de intervenção e o que pretendia realizar, a coordenadora me disponibilizou os documentos referentes à Educação Infantil do município para posterior leitura e foi marcada uma entrevista com a coordenadora geral para compor o diagnóstico, o encontro ocorreu online.

Utilizei como abordagem metodológica a entrevista semiestruturada com a coordenadora pedagógica que coordena as EMEI. Gil (2008, p. 109) conceitua a entrevista como:

A técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

A entrevista semiestruturada apresenta-se como um instrumento de produzir dados numa abordagem qualitativa, fazendo com que o entrevistador realize a mediação com o entrevistado, oportunizando que esse reflita e produza novas compreensões. O entrevistador tem o papel fundamental nesse processo, de coletar dados que os auxiliem nas análises e provoque no entrevistado novas reflexões.

A escolha da entrevista com a coordenadora pedagógica das EMEI foi para me fornecer os dados que precisava saber de como estaria a relação da Secretaria Municipal de Educação com as coordenadoras pedagógicas em relação ao acompanhamento do trabalho delas e as formações oferecidas pela SMED. E também para constatar se a Secretaria tinha interesse em institucionalizar um documento a partir do projeto de intervenção articulado ao PPGEDU/UNIPAMPA- Campus Jaguarão.

Quadro 1: Entrevista realizada com a coordenadora Pedagógica das EMEI

1. Quais os critérios utilizados para a escolha das coordenadoras pedagógicas?
2. Onde está definido quais são as atribuições das coordenadoras?
3. Tem sido realizada formações mais específicas para as coordenadoras?
4. É realizada alguma orientação para as coordenadoras Pedagógicas realizarem as reuniões pedagógicas nas EMEI?
5. A SMED de Jaguarão faz algum acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas nas EMEI?
6. A SMED tem interesse em institucionalizar uma ação de formação das coordenadoras pedagógicas a partir de um projeto de intervenção articulado ao PPGEDU/UNIPAMPA – Campus Jaguarão?

Quadro elaborado pela pesquisadora com as perguntas realizadas na entrevista com a coordenadora geral.

Após a entrevista, a coordenadora geral criou um grupo no whatsapp com as coordenadoras pedagógicas que atuam nas EMEI, a partir disso marquei um encontro com

elas online, utilizando como instrumento metodológico a roda de conversa. Moura e Lima (2014, p.101) descrevem a roda de conversa como um “método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo”.

No sentido de construir um espaço de diálogo, um lugar de fala e ao mesmo tempo de escuta, realizando um movimento de reflexão coletiva, ou seja, oportuniza o exercício de pensar compartilhado. Espaço esse, que os participantes reflitam acerca das discussões realizadas. A roda de conversa fornece dados tanto individuais como coletivos para a pesquisa, possibilitando trazer os sujeitos desse processo antes de iniciar a inserção na intervenção. Para então direcionar o meu planejamento de como seriam esses encontros com as coordenadoras pedagógicas.

A partir desse encontro, das falas das coordenadoras pedagógicas, surgiram três categorias que foram: a incompreensão sobre o conceito de desenvolvimento profissional por parte das coordenadoras pedagógicas; a ausência da escola como lugar da formação e atribuições administrativas se sobrepondo à pedagógica. A escolha das categorias se deu porque essa pesquisa intervenção permeia a discussão sobre o desenvolvimento profissional, mas antes disso os sujeitos dessa pesquisa precisam compreender o que é o desenvolvimento profissional. Os profissionais da Educação Infantil não vivenciarem formações no local de trabalho é outro destaque importante e necessário para o estudo como também as coordenadoras pedagógicas não exercerem efetivamente as suas reais funções nas instituições infantis. São elementos trazidos aqui como úteis para o processo de construção do plano de ação da pesquisa intervenção e trazer subsídios para o relatório.

3.3 Procedimentos e instrumentos para a intervenção

Como no diagnóstico realizei o encontro através da roda de conversa e essa me possibilitou compreender melhor os elementos discutidos no relatório e perceber que as rodas de conversa oportunizam momentos de diálogo, troca de experiências e reflexão sobre temas que são abordados. Além de fornecer dados que contribuem para a pesquisa, também traz uma contribuição significativa para aqueles sujeitos que ali estão participando. Então por isso justifico a escolha desse instrumento novamente para essa segunda etapa, que é a intervenção. Moura e Lima destacam que:

A roda de conversa é, no âmbito da pesquisa narrativa, uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão. É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo (MOURA e LIMA, 2014 p. 98).

A roda de conversa é instrumento metodológico que possibilita os sujeitos participantes a terem um espaço de diálogo e interação, ampliando as suas percepções sobre o seu trabalho e o do outro.

Para análise dos dados obtidos na intervenção utilizei as gravações dos quatro encontros que tive com as coordenadoras pedagógicas. A partir das transcrições das narrativas trazidas pelas rodas de conversa emergiram quatro categorias que foram: os problemas enfrentados pelas coordenadoras pedagógicas na gestão; as dificuldades com as realizações das reuniões pedagógicas centradas nas rotinas escolares; não se identificarem como coordenadoras pedagógicas e sim como diretoras nas escolas; a necessidade de um profissional para ajudar na parte das questões burocráticas. Operei a partir dessas categorias porque foram destaques pontuados pelas coordenadoras pedagógicas nesses encontros e que se fazem necessários serem discutidos, pois vão ao encontro das lacunas encontradas pelas coordenadoras que dificultam na realização do trabalho delas, no exercício da gestão da Educação Infantil, se tornando necessário e importante para fundamentar esse estudo.

4 DIAGNÓSTICO

A construção do diagnóstico se deu primeiramente com um encontro com a coordenadora geral das EMEI do município de Jaguarão em janeiro de 2021. Sua função é ser responsável pela coordenação pedagógica das escolas municipais de Educação Infantil do município. Neste encontro, uma das questões foi sobre como as formações continuadas na Educação Infantil no município estão sendo realizadas? De acordo com a coordenadora, a primeira formação realizada pela Secretaria Municipal de Jaguarão ocorreria em julho, na qual fui convidada a participar. A formação ocorreu no dia 22 de Julho via *Youtube*, e foi oferecido a todos os profissionais da educação tanto os da Educação Infantil como os profissionais do Ensino Fundamental, o assunto discutido foram as competências sócio emocionais. Dessa forma, a formação não foi restrita às coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil, e sim também aos demais profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Conversei também sobre documentos relacionados à Educação Infantil no município. Como estava neste encontro como pesquisadora, neste momento, solicitei os documentos relacionados à Educação Infantil do município. A partir do que trazem Marconi e Lakatos (2010, p. 157), a pesquisa documental caracteriza-se pela “coleta de dados [...] restrita a documentos, escritos ou não”. Ainda de acordo com as autoras, os documentos oficiais “constituem geralmente a fonte mais fidedigna de dados” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 161). A coordenadora disponibilizou toda documentação para análise e seleção do que fosse relevante para a pesquisa. Será realizado uma análise documental da trajetória da Educação Infantil no município de Jaguarão-RS, leis, regimentos e as regularizações das escolas.

4.1 Documentos normativos sobre a educação infantil no município de Jaguarão/RS

A legislação que trago para análise e discussão nessa seção foi disponibilizada no encontro que tive com a coordenadora das EMEI, que atua na Secretaria de Educação do município de Jaguarão. A partir da leitura da documentação fornecida pela coordenadora, destaco excertos importantes que nos auxiliam a compreender como a Educação Infantil foi se configurando no município.

O Regimento Escolar da Educação Infantil no município de Jaguarão-RS, assinado em dezembro de 2002, trazia alguns pontos importantes. Dentre eles, os profissionais para assumirem a sala de aula não precisavam ter formação para o exercício da docência, exceto ao

atendimento do pré-escolar. Conforme o regimento buscava-se alternativas para habilitação dos funcionários para modificar uma realidade de assistencialismo, fazendo uma articulação entre o educar e cuidar.

Mesmo tendo a LDB, Lei nº9394/96, que traz a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, não era exigido professores com formações pedagógicas atuando na sala de aula e sim profissionais concursados como recreacionistas trabalhando com as crianças. Com exceção as turmas do pré- escolar. A Educação Infantil ainda era vista como o local em que os pais deixavam as crianças porque trabalhavam um espaço de uma rotina em que envolvia a alimentação, higiene, espaço para as crianças brincarem, mas sem uma proposta pedagógica. Ainda de acordo com a LDB no 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 nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

A inserção dos professores oriundos do concurso municipal para assumir as turmas de Educação Infantil só ocorreu no segundo semestre de 2012.

Ainda sobre o regimento escolar de 2002, reforça a gestão escolar como princípio de uma administração democrática com a participação dos profissionais de suas entidades e comunidade escolar sob a forma de elaboração de projetos, metas e objetivos estabelecidos por todos. Enfatizando aqui que até os dias atuais o cargo de gestor não se dá a partir de uma eleição, com participação de todos envolvidos com o contexto escolar, que é um dos princípios democráticos importantes dentro de uma instituição escolar e sim através de indicação da atual gestão. Vai ao encontro de Santos e Prado discorrerem sobre o perfil do gestor.

As relações de poder que se materializam no cotidiano da escola pública podem ser influenciadas pelo perfil do gestor escolar; assim, uma forma de provimento ao cargo que garanta ou ao menos maximize as possibilidades de gestores com perfis democráticos, que dêem abertura para participação da comunidade escolar e, ao mesmo tempo, que tenham conhecimento técnico sobre gestão, seria o ideal, em prol do princípio constitucional de gestão democrática (SANTOS; PRADO, 2017, p. 2).

Em 2012, a Lei nº 5663 organiza o Sistema Municipal de Ensino de Jaguarão conforme seu Artigo 1º: “o Poder Executivo Municipal a organizar o Sistema Municipal de Ensino do Município de Jaguarão, de acordo com as orientações da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Lei Orgânica”. A Lei ainda reforça os

princípios da escola como um espaço social, como um lugar de encontro e interação das diferenças, um planejamento participativo, com um núcleo comunitário de cultura, esporte e lazer, a participação da comunidade, uma relação dialógica entre teoria e prática, gestão democrática, valorização de seus profissionais, o conhecimento contextualizado historicamente, gratuidade do ensino público, a liberdade de aprender, ensinar e educação como direito de todos.

Esta Lei também exige das Escolas Municipais de Educação Infantil do município de Jaguarão a elaboração do seu PPP e Regimento Escolar dentro dos parâmetros da política educacional do município, dos quais farão cientes a Secretaria Municipal de Educação e o Conselho Municipal de Educação:

Parágrafo único: o Projeto Político Pedagógico e o regimento escolar, além das disposições legais sobre a educação escolar da União e do município, constituir-se-ão no referencial para a autorização de cursos e avaliação de qualidade, e para a fiscalização das atividades dos estabelecimentos de ensino, competência do Conselho Municipal e da Secretaria Municipal de Educação (JAGUARÃO, 2012.).

A Lei nº 6.151, de 25 de junho de 2015 aprovou o Plano Municipal de Educação (PME) decretado pelo poder legislativo e sancionado pelo prefeito municipal, com vigência de dez anos. Apresenta como meta 1 para educação infantil universalizar a Educação Infantil para as crianças de quatro a cinco anos e ampliar, até 2020, a oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PME. De acordo com o relatório que apresenta as mudanças ocorridas no decorrer desses seis anos de vigência do PME (2015 a 2021) e as estratégias que ainda precisam ser alcançadas enviadas pela coordenadora das EMEI, houve aumento de 33% das vagas na Creche (0 a 3 anos de idade) e 9,5% de vagas na Pré-Escola (4 a 5 anos de idade). Porém, ainda não atingiu a meta de universalização, o aumento de vagas não a garante.

Dentre as estratégias do PME estão garantir a partir do primeiro ano de vigência deste plano a regulamentação das escolas de Educação Infantil. De acordo com o relatório:

Quanto ao reconhecimento das escolas perante ao Conselho Municipal de Educação (CME), no primeiro ano de vigência do PME nenhuma Escola de Educação Infantil, seja municipal ou privada, possuía credenciamento e regularização. No entanto, atualmente contamos com 07 Escolas Privadas de Educação Infantil credenciadas e regularizadas no CME. E em outubro de 2020 foram encaminhados ao CME a documentação para o credenciamento das Escolas Municipais de Educação Infantil do município. Aguardamos vistoria do CME e o parecer favorável à regularização (JAGUARÃO, 2015-2021).

E priorizar construir uma equipe diretiva constituída por diretor e coordenador pedagógico, para as escolas de Educação Infantil, que atendam 50 a 100 alunos e equipe diretiva completa para as que atenderem de 100 a 200 alunos. Na prática ainda não foi efetivada essa estratégia, têm-se uma escola municipal de Educação Infantil que possui mais de cem alunos, a EMEI Silvinha e também escolas atendendo mais de cinquenta alunos. Atualmente as escolas são dirigidas por professoras concursadas que exercem a função de coordenadoras pedagógicas, preenchendo um cargo de confiança do Prefeito Municipal e da equipe da SMED. Essa estratégia de acordo com o documento precisa ser repensada e colocada em prática.

Faz-se necessário que as instituições escolares de Educação Infantil dispor de uma equipe diretiva que consista em profissionais com funções específicas de modo a desenvolver as suas atividades englobando os âmbitos pedagógicos e administrativos nas escolas. É de fundamental importância a busca de estratégias, de uma política pública que viesse a contribuir com a gestão escolar.

Também como estratégias o Plano Municipal de Educação traz: “garantir espaços de formação tanto inicial como continuada para os profissionais que atuam na Educação Infantil Municipal e particular” e “garantir que os profissionais que atuarão nas EMEIS tenham formação específica para atuar no cargo e que os estagiários temporários sejam preferencialmente, oriundos de cursos de Licenciatura em Pedagogia”. Essas estratégias são cumpridas desde o primeiro ano de vigência do PME, de acordo com o relatório das mudanças ocorridas nesses seis anos.

Os espaços de formação são um direito assegurado aos profissionais da educação, mas na prática não é bem assim que acontece. As coordenadoras pedagógicas não dispõem de um espaço de formação entre elas, e tão pouco conseguem desenvolver espaços de formação com seus professores nas escolas de Educação Infantil. A Secretaria de Educação oferece anualmente algumas formações que englobam todos os professores e gestores da rede pública, Ensino Fundamental e Educação Infantil. São formações geralmente relacionadas a temas atuais como o processo de ensino e aprendizagem pós-pandemia, autismo, etnias e entre outros que estão no momento gerando mais discussões. Entretanto, a formação específica para os profissionais da Educação Infantil não ocorre, nem para os professores, nem para as coordenadoras pedagógicas.

Embasando essa discussão Machado e Formosinho (2009, p. 298) destacam como devem ser essas formações “procura-se, assim, romper com uma lógica reprodutora e

uniformizadora da formação e com práticas de dissociação entre formação e trabalho, fazendo convergir a acção dos professores, das escolas e das instituições formadoras”.

Nesse sentido, é de suma relevância oportunizar aos profissionais da Educação Infantil formações advindas do trabalho deles, das especificidades das práticas pedagógicas, das demandas que surgem no contexto escolar. Um processo formativo contínuo que promova mudanças e transformações no desenvolvimento profissional daqueles formadores e formandos.

O Conselho Municipal de Educação encaminha a Resolução 01/16, de 1 de setembro de 2016 que normatiza a oferta e credenciamento da Educação Infantil no município de Jaguarão, tanto na rede pública como na rede privada. No Art.12 “para atuar na Educação Infantil como titular, o professor deve ter formação mínima na modalidade Normal oferecida em nível médio ou Graduação Plena em Pedagogia-Licenciatura oferecida em nível superior”.

De acordo com o Plano de carreira do magistério, as atribuições das coordenadoras pedagógicas vão desde:

Serem responsáveis pelo funcionamento da escola, representá-la na comunidade, coordenar em consonância com a Secretaria de Educação, a elaboração, a execução e a avaliação da proposta político-pedagógica da escola, administrar os recursos humanos, materiais e financeiros, orientar o cumprimento do trabalho dos docentes, apresentar, anualmente, à Secretaria de Educação e comunidade escolar, a avaliação interna e externa da escola e as propostas que visem a melhoria da qualidade de ensino, oportunizar discussões e estudos de temas que envolvam o cumprimento das normas educacionais, articular com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola e avaliar o desempenho dos professores sob sua direção (JAGUARÃO, 2003).

Os requisitos para o cargo de coordenador pedagógico é ser professor ocupante de cargo de provimento efetivo, contando com, pelo menos, dois anos de exercício na docência, além daqueles exigidos na lei específica. Certamente que os professores concursados do quadro estão aptos a desenvolver tais atribuições, contudo tem-se muito a discutir sobre isso. Primeiramente, por não contar com uma equipe diretiva, um profissional tendo que se desdobrar em várias funções. E segundo que as coordenadoras não precisam de uma formação específica para o cargo, pois não é exigido para ingressar, isso pode resultar em insegurança e carência de conhecimentos sobre o seu real papel na coordenação pedagógica. As formações se tornam um eixo fundamental nessa relação das coordenadoras pedagógicas com o seu trabalho e o seu desenvolvimento profissional.

Para dar continuidade ao diagnóstico, realizei uma contextualização das escolas municipais de Educação Infantil, os dados foram obtidos pelas coordenadoras pedagógicas que atuam nas escolas.

4.2 Contextualização das escolas municipais de educação infantil (EMEI) na cidade de Jaguarão-RS

Os dados referentes às escolas foram concedidos pelas coordenadoras pedagógicas das EMEI no dia 28 de março de 2021 e atualizado no dia 05 de janeiro de 2023. O quadro anterior de funcionários e números de alunos refletia o momento da pandemia do covid -19, em que estavam acontecendo às aulas remotas. Portanto, o quadro foi atualizado no início do ano vigente. As nomenclaturas atuais nas turmas são Creche I e II, e Pré I e II.

São sete escolas municipais de Educação Infantil da cidade de Jaguarão-RS em funcionamento. Uma oitava escola foi construída no bairro Carvalho para atender crianças de 0 a 3 anos de idade. Atualmente, a escola foi inaugurada em 21/ 10/2022, mas no momento está em funcionamento com a escola Bolinha, no mesmo prédio.

Quadro 2: Panorama das Escolas Municipais de Educação Infantil do Município de Jaguarão-RS

Nome da Escola	Localização	Turnos	Nº de Alunos	Recursos Humanos		
				Professores	Coordenadoras	Funcionários
EMEI Bolinha Eloiza Timm	Rua Demétrio Ribeiro, N° 612. Bairro Carvalho	Manhã e tarde	Atende 38 crianças - entre 4 e 5 anos de idade	3	1	3

EMEI Professora Silvia Beatriz Soares	Rua Júlio de Castilhos Bairro Kennedy	Manhã e tarde	Atende 103 alunos contemplando desde os bebês até crianças de 5 anos e 11 meses de idade.	17	1	9
EMEI Pedacinho do Céu	Rua Humaitá, 120 Bairro Cerro da Pólvora	Manhã e tarde	Atende 24 alunos Crianças a partir de 3 anos de idade até 5 anos e 11 meses de idade.	3	1	3
EMEI Verdina Raffo Souza Soares	Rua Rubens Corrêa Terra, 287. Bairro Bela Vista	Manhã e tarde	Atende 42 alunos Desde os bebês até crianças de 5 anos e 11 meses de idade	8	1	4

EMEI Pato Donald	Rua João da Costa Chaves, 60 Bairro Vencato	Manhã e tarde	Atende 13 alunos a partir de 3 anos de idade	2	1	3
EMEI Casa da Criança	Rua 3 de Outubro, Bairro Centro	Manhã e tarde	Atende 80 crianças desde os bebês até crianças de 5 anos e 11 meses de idade	8	1	3
EMEI Cebolinha	Rua Coronel de Deus Dias Bairro Pindorama	Manhã e tarde	Atende crianças a partir de 3 anos até 5 anos e 11 meses de idade	3	1	2

Quadro atualizado pela autora no dia 05 de janeiro de 2023 com informações das escolas fornecidas pelas coordenadoras pedagógicas referentes ao número de alunos, quais turmas atendem, número de funcionários e professores e o endereço e horário de atendimento.

Somente as EMEI Casa da Criança, Silvia Beatriz Soares e Verdina Raffo atendem a Creche I, crianças de zero a 22 meses de idade. A EMEI Bolinha, atende crianças a partir de 4 anos de idade e o restante das EMEI atendem crianças a partir de três anos de idade.

4.3 Entrevista semiestruturada com a coordenadora das EMEI do município.

A entrevista com a coordenadora geral das EMEI se deu via *Google meet* no dia 30 de julho de 2021. A coordenadora das escolas de Educação Infantil do município é concursada desde 2012, nomeada docente na Educação Infantil. De acordo com o relato da coordenadora, não tem concurso específico para assumir o cargo de coordenação pedagógica das EMEI do município de Jaguarão, as coordenadoras pedagógicas são indicadas pela SMED a partir do quadro de docentes das EMEI, sendo um cargo de confiança da atual gestão. O nome é escolhido dentro do setor pedagógico, e apresentado para o Secretário de Educação que encaminha este nome para o prefeito.

Todas as coordenadoras ganham uma Função Gratificada, o que representa um acréscimo de 25% nos vencimentos mensais. De acordo com Plano de Carreira do Magistério, Lei nº 4.168, de 12 de novembro de 2003: “compete exclusivamente ao Chefe do Poder Executivo Municipal proceder às nomeações para a função de confiança de Diretor de Escola Pública, nos termos da Lei que regulamentar a eleição” (JAGUARÃO, 2003). Neste mesmo documento, no Artigo 37, consta que: “o professor no exercício da assessoria de escola tem assegurado uma Função de Confiança no valor de 25% (vinte e cinco por cento) calculada sobre o vencimento do cargo que ocupa”.

Quando existe a indicação para o profissional assumir o cargo de gestão, impede de criar espaços de participação e assim conseqüentemente não ocorre inicialmente uma gestão democrática na instituição. No momento em que se insere o profissional numa escola para assumir o cargo de gestão sem a participação das pessoas que ali trabalham e fazem parte daquele lugar, sem a interferência delas nas escolhas e tomada de decisão de quem vai estar ali no papel de organizar a escola e trabalhar coletivamente com os demais não se exerce de fato uma gestão democrática. Vai ao encontro de Veiga que afirma que:

A gestão democrática implica necessariamente o repensar da estrutura de poder da escola, tudo em vista de sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora (VEIGA, 2004, p.19).

Uma gestão que não suponha a comunidade escolar como a sua parte integrante na organização e realização do trabalho conseqüentemente não está realizando práticas democráticas.

Mensalmente as coordenadoras pedagógicas têm reuniões com a Secretaria de Educação, onde são tratados assuntos de cunho burocrático. Em relação às formações, neste

período pandêmico, não foram direcionadas à Educação Infantil ou às coordenadoras, mas envolvem todos os docentes da rede com a abordagem de temáticas genéricas. Apenas uma reunião tratava dos livros que iam ser utilizados na Educação Infantil, e foi realizada com as professoras e gestoras.

Reforça-se o entendimento de que a criação de um espaço para o desenvolvimento profissional das coordenadoras pedagógicas auxilia na compreensão do seu real papel nas escolas que atuam, inclusive contribuindo positivamente para o desenvolvimento profissional dos professores das EMEI. A formação desses profissionais se torna necessária e contribui de forma efetiva na formação dos alunos, no trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores e na qualidade de educação oferecida nas instituições de Educação Infantil. Araújo (2020, p. 78) diz que: “é necessário investir também na formação do coordenador a partir de políticas públicas realmente eficazes, para que o profissional desenvolva autonomia, fortalecendo e instrumentando a equipe de profissionais dos quais é responsável”.

Quando perguntada se dentre as atribuições das coordenadoras pedagógicas estariam às reuniões pedagógicas com as professoras, a coordenadora respondeu que sim, que neste período pandêmico as coordenadoras fazem via *Google Meet*, as reuniões mensais que são de cunho burocrático e pedagógico. Em alguns momentos que precisam fazer outra reunião no mês para resolver alguns pontos ou questões elas fazem.

As reuniões descritas acima são direcionadas mais a parte burocrática como citada pela entrevistada e, as questões pedagógicas seriam mais instruções de como desenvolver as atividades do mês relacionadas com datas comemorativas, com projetos que a secretaria direciona as escolas, assuntos direcionados ao período pandêmico, relacionados com precauções a procedimentos, do que de fato uma reunião pedagógica, que envolva, estudos, compartilhar experiências e refletir sobre a prática. Para Franco (2008) é de fundamental importância o coordenador pedagógico primeiramente situar o seu olhar ao docente, é por onde todas as suas ações estão direcionadas e voltadas para o desenvolvimento profissional desses sujeitos.

Em relação à questão sobre o acompanhamento realizado pela Secretaria de Educação em relação às atividades pedagógicas realizadas nas escolas, a entrevistada diz que as coordenadoras têm autonomia para realizar o seu trabalho, não exercendo um controle em relação a isso. O que acontece é um feedback passado por elas, de como se procedeu tal atividade ou situação. É solicitado um relatório do que foi trabalhado no semestre, mas não ditam o roteiro que elas têm que seguir nas reuniões ou na forma de trabalhar.

Uma das estratégias do PME é priorizar a criação de uma equipe diretiva composta por diretor e coordenador pedagógico (Lei nº 6151). Atualmente a estrutura diretiva das escolas de Educação Infantil do município é composta somente pela coordenadora pedagógica, o que dificulta sobremaneira o trabalho dessas profissionais o que é reforçado inclusive na fala da Coordenadora Pedagógica Geral das EMEI do Município de Jaguarão:

Para dar conta de tudo, do burocrático e do pedagógico, isso se torna mais difícil. De 2017 até 2019, tinha duas coordenadoras, uma tratava do burocrático e outra no pedagógico, hoje só tem eu e tenho que dar conta dos dois, tudo junto e às vezes acabamos assumindo outras coisas que vem para a secretaria. Tu não tem a demanda suficiente e isso é falho, e por essa questão que eu aponte no relatório de monitoramento do PME, precisamos dessa equipe diretiva formada para dar o suporte para o nosso professor. Por exemplo, não temos orientadoras educacionais específicas para cada escola de educação infantil e isso faz falta assim como a supervisora pedagógica. O coordenador ficaria com a parte mais burocrática, o supervisor com a parte pedagógica e orientador ficaria com toda essa questão de relacionamento, claro com toda equipe trabalhando junto, mas que no momento não temos. (Coordenadora Pedagógica Geral das EMEI).

As coordenadoras pedagógicas se deparam com diversas atribuições ao assumirem funções que seriam de outros integrantes da equipe diretiva e tendo que dar conta da administração, do pedagógico, recursos e da parte relacional. De acordo com Araújo:

A atuação do CP precisa ser desvinculada dos fazeres puramente técnicos e burocráticos, sendo o seu papel formador reconhecidamente validado no interior das instituições, sua atuação necessita ser revestida de uma prática intelectual que requer condições apropriadas de tempo, espaço e clima organizacional para que possa acompanhar os processos de aprendizagens dos estudantes, apoiar de maneira colaborativa os professores no desenvolvimento do seu trabalho, realizando, assim, a construção de um ambiente fomentador de uma cultura colaborativa que valorize e reconheça sobremaneira a importância da formação (ARAÚJO, 2020, p. 124).

Entretanto, nessa situação que vivenciam as coordenadoras pedagógicas do município, tendo que exercer a função de direção, coordenação e orientação, fica difícil se dedicar de forma eficaz ao seu papel formador dentro das instituições. Diante disso, se torna prioridade abrir espaços de formação para essas coordenadoras, no sentido de colaborar com o reconhecimento de identidade da sua profissão, auxiliando no seu trabalho pedagógico, o que vai ao encontro de Santos, Holanda e Andrade (2020, p. 13) destacam que ao: “assumir esse processo da construção de uma identidade de ser coordenador pedagógico, que coordena o pedagógico da escola, pode afastar ações extremamente burocráticas e não pedagógicas do dia a dia do coordenador pedagógico da escola”.

Quando questionada se a SMED tem interesse em institucionalizar uma ação de formação das coordenadoras Pedagógicas a partir de um projeto de intervenção articulado ao

PPGEDU da UNIPAMPA – Campus Jaguarão, a Coordenadora Pedagógica Geral das EMEI do Município de Jaguarão:

Temos sim, estamos sempre abertos a parceria com a universidade, gostamos de receber os alunos, valorizar o que temos no município, queremos muito, tudo que for para somar com a educação infantil no município (Coordenadora Pedagógica Geral das EMEI – Jaguarão / RS)

Pretendo com a pesquisa intervenção oportunizar espaço e tempo institucionalizados para as coordenadoras pedagógicas, contribuindo com a sua formação e seu desenvolvimento profissional. Um processo que reflita no trabalho delas na escola juntamente com os profissionais que ali estão.

4.4 Roda de conversa

O encontro com as coordenadoras pedagógicas a partir de uma roda de conversa via *Google meet*, ocorreu no dia 17 de agosto de 2021. Participaram da roda as sete coordenadoras das EMEI e a coordenadora pedagógica que trabalha na Secretaria Municipal de Educação responsável por coordenar as escolas de Educação Infantil. Para preservar a identidade das coordenadoras que participaram da pesquisa, foram denominadas por código CP (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7,8).

Quadro 3 - Dados das participantes

Coordenadoras pedagógicas	Escolas que atuam⁴	Formação	Experiência
CP1	Escola 1	Magistério Graduação em Pedagogia Pós em Gestão	Professora concursada de anos iniciais do Ensino Fundamental, iniciou a sua gestão na Educação Infantil há dois anos.

⁴ Para manter o sigilo das escolas em que atuam as coordenadoras pedagógicas que participaram da pesquisa, elas foram denominadas por números em sequência: escolas 1, 2, 3, 4, 5,6,7,8.

CP2	Escola 2	Magistério Graduação em Estudos Sociais e Biologia	Vinte e sete anos na educação, alguns anos como professora do Ensino Fundamental e quinze na gestão da Educação Infantil.
CP3	Escola 3	Magistério Graduada em Fisioterapia Pós em Gestão Escolar	Oito anos de trajetória na Educação Infantil, e três anos na gestão, primeiramente ficou um ano coordenando uma escola de Educação Infantil e dois anos na Secretaria de Educação, como coordenadora das EMEIS.
CP4	Escola 4	Graduada em Pedagogia	Vinte e cinco anos atuando como professora de ensino fundamental e educação infantil, sendo desse há seis anos. E na coordenação pedagógica desde 2019.
CP5	Escola 5	Pedagogia Especialização em mídias na educação Especialização em gestão na educação	Cinco anos com séries iniciais e EJA. Oito anos em sala com educação infantil Dois anos com mais educação Cinco anos como coordenadora na educação infantil
CP6	Escola 6	Magistério Graduação em Matemática Pós em Matemática	Trabalha na Educação Infantil desde 2012, e assumiu a gestão em 2017, atuando como gestora na mesma escola em que atuava como docente.
CP7	Escola 7	Magistério Graduação em Pedagogia Pós em Gestão	Vinte e seis anos no magistério, atuando a maior parte nos anos iniciais, como docente e alguns anos como supervisora, tendo o seu primeiro contato com a Educação Infantil na pré-escola, na mesma que atuou no Ensino Fundamental, e o contato na EMEI foi na gestão, desde 2017

CP8	Escola 8	Magistério Pedagogia Pós em mídias da educação, Pós em gestão da educação básica.	Dezoito anos como professora de Educação Infantil no campo, 14 anos com séries iniciais e 6 anos com Ed. Infantil. Nos últimos 10 anos com gestão (supervisão e coordenação).
-----	----------	--	---

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora – 21 de setembro de 2021 com dados das participantes da pesquisa no que se refere à formação e tempo de experiência.

Para realizar a análise dos dados da roda de conversa organizei as falas em categorias, cada agrupamento representando unidades semelhantes para serem analisadas. Para Moraes (2003, p. 197) que discute o processo de categorização “no seu conjunto, as categorias constituem os elementos de organização do metatexto que a análise pretende escrever. É a partir delas que se produzirão as descrições e interpretações que comporão o exercício de expressar as novas compreensões possibilitadas pela análise”.

Como categorias emergiu *a incompreensão sobre o conceito de desenvolvimento profissional por parte das coordenadoras pedagógicas; a ausência da escola como lugar da formação e atribuições administrativas se sobrepondo à pedagógica.*

A coordenadora pedagógica desempenha um papel fundamental na organização dos processos de desenvolvimento profissional docente promovido na escola. Do mesmo modo, ela também acaba contribuindo para o seu próprio desenvolvimento profissional. A primeira categoria que emergiu das falas refere-se à *incompreensão sobre o conceito de desenvolvimento profissional por parte das coordenadoras pedagógicas.*

Eu entendo que é uma formação que venha aperfeiçoar aquele trabalho que já está se desenvolvendo. Uma formação está sempre complementando a outra anterior, é uma continuidade de um trabalho. Todos os temas vêm a serem de acordo com a educação, todos vem a contribuir para a nossa área de trabalho (CP1).

Eu entendo que a partir dessas formações ficamos mais atualizados com temas novos, porque aproveitamos para o nosso trabalho diário (CP4)

Marcelo (2009) conceitua o desenvolvimento profissional docente como um processo contínuo em que todas as etapas se relacionam entre si e não como um prolongamento da formação inicial. Os profissionais docentes constroem os seus saberes e os desenvolvem através de suas ações em diferentes práticas e contextos que promovem formação.

Num processo que vai desde antes da universidade, nas suas experiências e vivências, de sua cultura e se prolonga no decorrer de sua vida profissional, resultando numa transformação do indivíduo, em um conjunto de estratégias que oportunize espaços e momentos para reflexão sobre o seu trabalho, sobre a sua prática. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional contribui para construir conhecimento prático que oportunize a aprender com a experiência. As escolhas e decisões que precisa se tomar no campo educacional necessita da mobilização de diferentes saberes.

O desenvolvimento profissional só será significativo àqueles profissionais, se os mesmos compreenderem o seu conceito e a articulação deste com as suas práticas pedagógicas. Para Franco (2008, p. 122) ”o processo crítico-coletivo-reflexivo poderá ajudar na construção e na ressignificação dos processos identitários e profissionais desses educadores”.

De acordo com as coordenadoras, não se faz formação dentro no contexto da escola, as formações são externas, oferecidas pela Secretaria de Educação. As reuniões pedagógicas são mensais e virtuais nesse período pandêmico e mais voltadas para traçar metas, como vão desenvolver as suas atividades durante o mês. A segunda categoria encontrada refere-se *a ausência da escola como lugar da formação*. Como relata a coordenadora pedagógica da SMED:

Essa questão das formações pedagógicas nas escolas as gurias não realizam, porque isso é ofertado pelo município, o que elas fazem nas escolas são as reuniões pedagógicas, que é para organizar o que vão trabalhar, para dar um norteamento no trabalho delas. (CP3)

No contexto do trabalho dos profissionais docentes encontra-se a chave fundamental do processo formativo deles, promovendo assim o desenvolvimento profissional que vai ao encontro de Santos, Holanda e Andrade dizem sobre a escola como local de formação.

Dessa forma as experiências vivenciadas e partilhadas por coordenadores pedagógicos durante um processo formativo pode corroborar com a coordenação de processos pedagógicos no contexto escolar quando este compreende que em serviço a escola se torna o espaço de reflexão desses processos (SANTOS, HOLANDA e ANDRADE, 2020, p. 6).

A CP1 relatou que oportunizaram a elas vários tipos de cursos, de diversos assuntos, e poderia se inscrever em vários desses. A Secretaria da Educação recebe os convites, como um exemplo, os cursos de formação de uma universidade federal do estado.

O convite, que não deixa de serem formações, é cursos [sic] voltados para as tecnologias, alimentação escolar, ensino híbrido [sic], habilidades socioculturais. É uma maneira de estarmos ofertando essas formações para as gurias (CP3) [sic] vieram vários tipos de curso, de diversos assuntos, e tu poderia te inscrever em vários desses. É uma possibilidade maior de vários cursos, um acesso fácil e um material bem bom, tu te inscreve por área de interesse (CP1)

De certa forma os cursos oferecidos nesse período pandêmico facilitaram, pelo espaço por serem on-line, podendo realizá-los em sua casa, pelo tempo e horário no qual você poderia escolher os que condizem com sua disponibilidade e também pela diversidade de temas, escolhendo os que mais vinham a contribuir com o trabalho. Todavia, esses cursos não substituem as formações e o que foi discutido até aqui sobre desenvolvimento profissional das coordenadoras pedagógicas e o seu processo formativo. O que vai ao encontro de Ribeiro, Netto e Selbach discutirem sobre os processos formativos.

Os processos formativos podem ser considerados um entre os diversos aspectos que contribuem para o desenvolvimento profissional de todos os profissionais da instituição de ensino, todavia devem ser abraçados como formação contínua, individual ou coletiva e que contribua com a constituição do professor e o aperfeiçoamento do seu trabalho diante dos desafios do contexto educacional (RIBEIRO; NETTO; SELBACH, 2021, p. 10).

Nesse sentido, é necessário voltar-se ao olhar para a escola, como local de formação, de desenvolvimento profissional. Torna-se uma temática que deve ser priorizada e enfatizada nas discussões sobre os processos formativos dos profissionais docentes.

A terceira categoria encontrada refere-se às *atribuições administrativas se sobrepondo à pedagógica*. De acordo com as coordenadoras pedagógicas, elas salientam as diversas funções que desempenham nas escolas que atuam. Por não ter uma equipe diretiva composta por diretor, vice, orientação, acaba que o coordenador pedagógico se vê no papel de desenvolver todas as atribuições que seriam desses cargos inexistentes nas escolas de Educação Infantil do município.

Eu penso que o trabalho da coordenação pedagógica numa [sic] EMEI seria para orientar o professor na parte pedagógica, nas atividades, fazer essa orientação. Como somos escolas pequenas, acaba que o nosso trabalho se multiplica em outras funções. Teoricamente falando eu penso que o trabalho da coordenação pedagógica seria esse, orientar a parte pedagógica junto aos professores, se aquele planejamento está legal, de acordo com a faixa etária. Salientando que no nosso caso acabamos abraçando outras funções (CP2).

A nossa função é nortear o trabalho todo, porque como a gente trabalha na coordenação, somos nós, os professores e os funcionários. Acho que a nossa função é isso, dar organização ao trabalho, um trabalho de equipe, mas que alguém tem que coordenar (CP1).

Para finalizar a roda de conversa, as coordenadoras pedagógicas trouxeram temas que seriam relevantes e do interesse delas e pudessem auxiliar no desenvolvimento das suas ações na coordenação pedagógica. Algumas citaram a avaliação dos alunos principalmente nesse momento pandêmico e a preocupação pós-pandemia de quais resultados vão vir disso.

A CP5 trouxe a ideia de oficinas que as auxiliariam na prática pedagógica, e que elas, posteriormente, desenvolveriam essas formações com os professores nas escolas que trabalham. As demais coordenadoras concordaram com essa ideia e iria ao encontro dos anseios dos professores.

Tudo que está dentro da educação infantil é válido, avaliação, conteúdos, tudo que envolve a educação infantil qualquer um tema que a envolva, que trabalhamos é válido. Mesmo tema que tenhamos visto anteriormente sempre tem novidades, surgem coisas novas. Outra coisa interessante aquela parte bem lúdica, de repente uma oficina de brincadeiras, contação de histórias, isso interessa muito os professores e as coordenadoras. Às vezes os professores são ótimos, mas eles não tem [sic] essa ideia de como trabalhar, tal atividade, tal tema com a criança na educação infantil, às vezes falta isso para o professor, fazer oficinas seria interessante (CP5).

Ao serem indagadas como percebem a construção de uma política de desenvolvimento profissional das coordenadoras Pedagógicas das EMEI de Jaguarão numa parceria SMED / mestrado em Educação a partir do meu projeto de intervenção, se as coordenadoras pedagógicas teriam interesse em participar.

Tudo que for para contribuir acho que é muito válido, só temos a ganhar, vem gente nova nos dar esse up para darmos continuidade ao trabalho. (CP3)
 Acredito que por todas as falas estamos abertos para receber coisas novas com várias ideias para ensinar para a gente. (CP2)
 qualquer coisa que tenha relação com a educação infantil nos interessa, toda a contribuição é bem vinda, é preciso, motiva [sic] com coisas novas ideias (CP6)

Assim, a partir do diagnóstico e a análise dos dados obtidos, propus construir uma proposta de desenvolvimento profissional com as coordenadoras pedagógicas das EMEI do município de Jaguarão, oportunizando espaços para desenvolver um processo de construção de uma política de desenvolvimento profissional da coordenação pedagógica das escolas municipais de Educação Infantil do município de Jaguarão/RS.

Embora o relatório se enquadre nas características de uma pesquisa-ação, concordo com Thiollent (2011) quando ressalta a importância dos projetos que se propõe a intervenção relacionando os objetivos do conhecimento e os objetivos práticos. O objetivo de conhecimento como um campo para obter informações, ampliar o conhecimento de

determinadas circunstâncias, ou seja, o levantamento dos problemas e situações. E o objetivo prático como forma de contribuir com esses prováveis problemas, propondo ações para a resolução dos mesmos. Abaixo no quadro está detalhado o cronograma dos encontros de formação, oportunizados pela intervenção. Com as temáticas e objetivo de cada roda de conversa.

Quadro 4: Cronograma

Encontros	Objetivo prático	Tema	Material	Metodologia
Encontro 1	Promover momentos de reflexão entre as coordenadoras pedagógicas a partir das escritas e dos relatos sobre as trajetórias profissionais delas e de suas experiências no cargo de coordenação de uma escola de Educação Infantil.	Relatos das experiências das trajetórias profissionais das coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil.	Escritas reflexivas no diário e relato aos colegas. Texto sobre a coordenação pedagógica na educação infantil disponibilizado para a leitura.	Momentos de trocas de experiências sobre as trajetórias profissionais e a chegada à gestão da Educação Infantil de cada coordenadora.
Encontro 2	Analisar o papel e as atribuições do coordenador pedagógico da Educação Infantil a partir de leituras e da partilha de experiências através dos relatos.	O coordenador pedagógico da Educação Infantil: nos documentos oficiais do município de Jaguarão e leitura de texto que discute o papel do coordenador pedagógico.	Documentos oficiais do município de Jaguarão disponibilizados para a leitura e o artigo “Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade”. Palestra com a coordenadora pedagógica de Educação Infantil de Alegrete-RS.	A partir da leitura dos documentos, do artigo e do relato da palestrante, oportunizar momentos de trocas de experiências sobre as concepções de cada coordenadora no papel que exercem.
Encontro 3	Analisar as concepções teórico-práticas das coordenadoras pedagógicas sobre a Educação Infantil.	O coordenador pedagógico da Educação Infantil: concepções teóricas.	Texto do capítulo do livro “Educação Infantil Para que te quero” Tarefas para realizar em casa.	Momento de análise e discussão do papel do coordenador pedagógico da Educação Infantil, dialogando sobre as concepções de infância, criança e educação infantil.
Encontro 4	Discutir possibilidades de desenvolver o real papel do coordenador pedagógico na Educação Infantil.	O trabalho do coordenador pedagógico.	Relato da tarefa solicitada e Dinâmica para socializar com os colegas.	Momentos de desempenhar o papel de coordenador pedagógico.

Quadro elaborado pela pesquisadora com o planejamento dos encontros de intervenção.

4.5 Plano de ação

A intervenção ocorreu em quatro encontros, os primeiros encontros ocorreram via *Google meet*, por razões de espaço e tempo disponível, ficando mais acessível a todos os participantes, tendo em vista que trabalham 40 horas semanais, permitindo assim ocorrer a formação no local de trabalho e também pelo fato de estarmos em pandemia com crescente número de casos positivos de covid-19. Além de atividades assíncronas para a realização das leituras e atividades solicitadas.

A avaliação consistiu em descrever e analisar a partir de instrumentos para a coleta de dados dos processos da intervenção. A avaliação foi processual, podendo ter alterações de acordo com os encontros. A análise se deu a partir da transcrição das gravações realizadas durante os encontros, servindo de subsídio para o relatório. As demandas e pontos que surgiram na intervenção permitiram novas escolhas e tomadas de decisão e também possíveis ações, que serão descritas no relatório reflexivo.

Para posterior análise todas as reuniões foram gravadas após concedidas a anuências das coordenadoras. Foi utilizado como um instrumento de reflexão para as coordenadoras pedagógicas o diário reflexivo. Esse foi entregue na semana anterior ao primeiro encontro para cada coordenadora pedagógica, contido no diário como primeira proposta de escrita, escrever sobre a trajetória profissional das coordenadoras até a chegada ao cargo da coordenação pedagógica das EMEI, destacando pontos positivos e negativos nessa caminhada.

No primeiro encontro, apresentei o que iria ser discutido durante as formações e as coordenadoras relataram sobre as suas trajetórias profissionais e como foi a chegada à gestão da Educação Infantil. Encaminhamento para o próximo encontro: leitura do texto “Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade” e o documento Plano de Carreira do Magistério, para discutir o real papel do coordenador pedagógico e suas atribuições. Como proposta: escrever no diário de registro destacando pontos que acham pertinentes do texto relacionando com o seu trabalho na EMEI.

No segundo encontro, tivemos uma convidada, a mestranda Daiane Braga Netto para relatar a sua experiência na coordenação da Educação Infantil de uma escola do município de Alegrete/RS. A coordenadora faz parte do grupo de pesquisa, da minha formação, enfim faz parte do espaço de debate do mestrado profissional. A escolha pela presença da coordenadora pedagógica no segundo encontro é justificada pela relevância da experiência dela ser compartilhada com o grupo, que diferente do município de Jaguarão as escolas de Educação Infantil de Alegrete contam com uma equipe diretiva e essa profissional exerce funções mais

específicas no que se refere à coordenação pedagógica e a questões voltadas ao pedagógico. Sendo importante esse diálogo para compor a discussão em torno do trabalho da coordenação pedagógica, assunto pertinente neste encontro.

No encontro também foi discutido o texto proposto para a leitura da aula anterior. Durante a discussão foram lançados alguns questionamentos. São eles:

- Vocês conseguem desempenhar o seu papel pedagógico na escola?
- Conseguem ter momentos de reflexão com os professores sobre as suas práticas na escola?
- Na prática quais são as suas atribuições como coordenadoras pedagógicas?
- Como vocês conseguem dar conta de tantas demandas?

Encaminhamento para o próximo encontro: Leitura do capítulo do livro “Educação Infantil, pra que te quero?” Discutimos o que permeia a etapa da educação básica de atuação das coordenadoras pedagógicas. E que trouxessem algo anotado no diário reflexivo que não conseguem ou conseguiram resolver como coordenadoras pedagógicas por causa das diversas atribuições que desempenham, para ser discutida uma solução em grupo.

No terceiro encontro, foi discutido o que permeia a Educação Infantil a partir do texto proposto para leitura no encontro anterior e a apresentação da tarefa realizada para compartilhar com as colegas, sobre problemas que enfrentam ou já enfrentaram na gestão da Educação Infantil.

Encaminhamento para o próximo encontro: Propor que cada coordenadora entregasse para algum de seus professores a leitura do “O Menininho” e que escrevesse algum problema, angústia ou dificuldade pela qual está passando com os alunos ou com a forma de trabalhar. Cada coordenadora tentou solucionar o problema como se fosse seu, escrevendo no seu diário reflexivo e trazendo no próximo encontro explicando para o grupo, qual problema que recebeu e qual foi a solução que definiu para a situação.

No quarto encontro, as coordenadoras compartilharam com as colegas o que foi proposto na formação anterior, os relatos de seus professores e como se perceberam nesse movimento. Discutimos sobre o desenvolvimento profissional na coordenação pedagógica da Educação Infantil a partir de documentos oficiais do município.

Para finalizar o encontro, foi planejada uma dinâmica, “massagem acolhedora”. Numa caixinha tinha o nome das coordenadoras, as quatro primeiras que fossem sorteadas iriam passar um creme e fazer massagem nas mãos das outras coordenadoras que não foram sorteadas. As coordenadoras ficaram uma de frente para a outra e a que foi sorteada realizou a

massagem e durante esse momento foram lançadas perguntas enquanto estavam massageando em que iriam respondendo durante a dinâmica. Após a coordenadora que estava sendo cuidada passou a cuidar da outra, massageando as suas mãos. Abaixo estão os questionamentos.

1. Como está se sentindo na coordenação?
2. Quais são os seus maiores desafios profissionais?
3. O que te encanta na gestão da Educação Infantil?
4. O que te desmotiva no trabalho?

O quinto encontro seria para apresentar e discutir o documento que foi construído a partir das discussões nos encontros, através dos relatos das coordenadoras pedagógicas. Com sugestões para a construção de uma política de desenvolvimento profissional dos coordenadores pedagógicos das Escolas de Educação Infantil do Município de Jaguarão.

5 CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

5.1 Primeiro encontro/descrição:

Dia 20/07- 10h às 11h.

Objetivo: Promover momentos de reflexão entre as coordenadoras pedagógicas a partir das escritas e dos relatos sobre as trajetórias profissionais delas e de suas experiências no cargo de coordenação de uma escola de Educação Infantil.

O encontro ocorreu online, via *Google Meet*. No primeiro momento foi realizada a apresentação da proposta de intervenção em slides do que iríamos discutir, de que temáticas íamos dialogar nesses espaços de formação. Um apanhado do que pretendia realizar nesses encontros podendo ter alterações de acordo com as demandas e pontos que iriam surgindo na intervenção. Conversei que iríamos discutir a coordenação pedagógica na Educação Infantil e a relação da formação das coordenadoras pedagógicas no seu desenvolvimento profissional. Também os instrumentos que utilizaria nesses encontros e que a ideia inicial seria de construir um documento feito por elas para garantir um espaço de formação para as coordenadoras pedagógicas. Esse foi o primeiro momento de socializar a pesquisa e o que pretendia realizar com elas nesses encontros.

No segundo momento teve os relatos das coordenadoras que receberam na semana anterior ao encontro, um diário, nele trouxe citações que falam sobre a importância do registro, da escrita como um instrumento de reflexão.

No diário propus que escrevessem sobre a sua trajetória profissional até chegar o cargo de coordenadora pedagógica e como foi essa chegada à gestão de uma escola de Educação Infantil (fatos que marcaram essa trajetória, sendo bons ou ruins). Na escrita deixei explícito que se sentissem à vontade para escreverem, esse é um espaço delas, sem preocupações com a gramática, com a linguagem formal, seria um espaço de reflexão inicialmente individual para posteriormente se tornar uma reflexão coletiva.

As coordenadoras pedagógicas relataram para os demais colegas sobre as suas escritas, realizando um movimento de reflexão da escrita no diário, trazendo os relatos para os espaços de formação. Esse momento foi importante para realizar o exercício de reflexão sobre o movimento que fizeram para recordar como foi o percurso profissional diante das experiências que construíram até o momento atual. E pensar como foi assumir a gestão da Educação Infantil, o que trouxeram de aprendizagens e desafios. Sem contar com a

importância dessa troca de relatos entre elas, de ouvirem e serem ouvidas. Nos quadros abaixo estão descritos os relatos das coordenadoras pedagógicas, exceto de uma delas que não conseguiu participar do primeiro encontro.

Quadro 5: Relatos das trajetórias profissionais das coordenadoras pedagógicas

<p>CP1</p>	<p>Eu não sou formada na Educação Infantil, sou formada para anos iniciais, tive um tempo desdobrada trabalhando na educação infantil em 2017 e no turno da tarde sempre trabalhei nos anos iniciais. A gente está sempre aprendendo, engatinhando, sempre quando temos alguma dificuldade tentamos encontrar um professor que está há mais tempo e com isso sempre me senti orientada por outro professor, não tenho vergonha de dizer isso porque sempre é um aprendizado.</p>
<p>CP2</p>	<p>Eu fiz magistério e me formei depois em pedagogia em 1996, em seguida comecei a trabalhar. Mas eu sou de Arroio Grande e lá os contratos da prefeitura, eles não dão desdobramento como aqui em Jaguarão, quem tem 20 horas continua com essas horas e quando eles precisam de um professor, fazem contrato, mas com pessoas que não são da rede.</p> <p>Nesse meio tempo com os contratos da prefeitura eu trabalhei em anos iniciais, com a educação infantil, lecionei geografia de quinto a oitavo ano e depois comecei a trabalhar em escolinha particular de educação infantil. Nesse meio tempo surgiu o concurso aqui em Jaguarão, ai eu vim fazer, tinha duas opções, educação infantil ou séries iniciais, a minha pedagogia era aquela para dar aulas de didática, fundamentos da educação, sociologia lá em 1996 quando me formei. Então fiquei com medo de fazer para educação infantil e não conseguir assumir porque eu não tinha nada específico [sic] de formação na educação infantil, então fiz para series iniciais [sic] e fui chamada aqui em Jaguarão, trabalhei dois anos com quarto ano e houve eleição para diretores, aquela função que tem nas escolas de ensino fundamental, ai fui trabalhar na supervisão, tive dois anos ali, depois voltei para educação infantil em 2016. Fiquei por um ano e depois fui trabalhar na supervisão de escola, quando a diretora assumiu a coordenação pedagógica da educação infantil em 2017, ela me convidou para assumir a coordenação da escola que estou até o momento. Essa é a minha trajetória até o presente momento</p>
<p>CP3</p>	<p>A minha formação [sic] eu fiz ensino médio, aquele que era a preparação para o trabalho. Quando vim para Jaguarão abriu uma turma de NAP, era um curso normal com aproveitamento de estudo, era a primeira turma e estavam juntando gente para formar a turma, não fui porque gostava de magistério, porque eu quisesse fazer, me inscrevi para encher a turma. O curso era normal com aproveitamento de estudos e com extensão na Educação Infantil e foi daí que saiu a minha habilitação para essa etapa, porque a minha graduação é em matemática e a minha pós é em matemática e física. Depois fiz o concurso e eu assumi como professora numa escola de Educação Infantil e passei por todas as turmas. Até ser convidada para ser coordenadora na mesma escola que estava atuando como professora.</p>
	<p>Eu comecei lá nos anos 80 o curso de magistério, e ai aconteceu um monte de coisa nesse tempo que não consegui concluir, fui concluir o magistério muito tempo depois.</p> <p>Depois que consegui concluir o magistério eu fui trabalhar pelo regime Braden, uma parceria que a prefeitura de Jaguarão tinha</p>

<p style="text-align: center;">CP4</p>	<p>com Estado, eu trabalhei por cinco anos em escolas estaduais, trabalhei no EJA à noite, com turma multisseriada e trabalhei como bibliotecária. Nesse meio tempo não saía concurso até que surgiu um do município e eu fiz e fui chamada bem no final. Assumi uma turma de Educação Infantil, trabalhei quatro anos lá e fui convidada para assumir o Mais Educação numa escola do município, nisso sai [sic] da Educação Infantil e fiquei três anos a frente desse projeto . Quando assumi o Mais Educação comecei a tomar gosto pela gestão, nesse meio tempo já tinha feito pedagogia, já tinha feito uma pós em Mídias na educação ai eu [sic] resolvi fazer uma pós sobre gestão na Unipampa , com isso tomei gosto . Eu sempre digo para as gurias, estou no lugar certo.</p>
<p style="text-align: center;">CP5</p>	<p>Eu comecei como professora leiga há muitos anos atrás na educação do campo, antigamente chamavam de escola rural, trabalhava com turmas multisseriadas de primeiro até quinto ano, adquiri bastante experiência nessa área, não tínhamos transporte para levar, morava na escola, não tínhamos muitas vezes luz e nem água, era bem difícil. Depois de um tempo vim para a cidade e fiz magistério, trabalhei quatro anos na APAE e fiz aqueles primeiros concursos que teve e nisso fui para uma escola municipal e trabalhei como alfabetizadora por aproximadamente 14 anos e depois fui convidada para trabalhar na gestão dessa mesma escola, fui orientadora, fui supervisora, mas antes disso não me via com perfil para trabalhar na educação infantil e aí fui convidada por uma coordenadora para trabalhar numa EMEI substituindo aos demais professores, nisso fui me acostumando, mesmo achando que não tinha perfil fui me encontrando, achei bem legal trabalhar com crianças pequenas, trabalhei por algum tempo quando fui chamada para trabalhar como coordenadora.</p>
<p style="text-align: center;">CP6</p>	<p>Eu comecei a minha vida profissional de professora no NAP, não queria ser professora, no início [sic] por um mês fiquei dizendo que iria dizer desistir, mas aí fui indo, insistindo e comecei a gostar e quando fui para a prática mais ainda. Me formei em 2006, aí já fiz vestibular e fiz pedagogia quando conclui [sic] a formação em pedagogia, fiz o concurso da prefeitura, em 2013 me chamaram e vim trabalhar aqui na escola, trabalhei até 2015 como professora.</p>

Quadro elaborado pela pesquisadora com as trajetórias profissionais descritas pelas coordenadoras no dia 20/07/2022

Quadro 6: Relatos das coordenadoras pedagógicas sobre a chegada à gestão da Educação Infantil

<p style="text-align: center;">CP1</p>	<p>Em 2019 fui convidada para ser coordenadora e como eu estou no final da carreira, para me aposentar a gente sempre acha que tem que participar ter essa experiência na gestão. Tudo é novo para nós e veio a pandemia com todas as dificuldades com o retorno das crianças. Espero que quando terminar a gestão enquanto eu estiver, porque digo enquanto estou coordenadora, enquanto a secretaria quiser porque somos indicação, espero me aposentar.</p>
---	--

<p align="center">CP2</p>	<p>Para mim foi muito difícil, sair de uma escola e ir para outra onde não conhecia a escola, não conhecia a realidade, os funcionários. Para o pessoal do turno da tarde eu fui bem recepcionada, mas em relação ao turno da manhã tive muita resistência, não abriam espaço para mim por mais que quisesse me aproximar, fazer parte foi muito difícil. Aquilo ali era assim, aqui na escola funciona assim e tu que vai ter que te adaptar como a escola é. Na tarde houve mais uma flexibilidade [sic], as gurias me abraçaram , foi um ano bem difícil.</p> <p>Se não pegar todo mundo junto não sai trabalho nenhum e quando tu vai para um lugar que já tem há um bom tempo aquele ritmo no trabalho e ai tu [sic] chega encaminhada pela Secretaria para realizar na escola as orientações e encontra resistência tu não consegue desenvolver . Hoje posso dizer 100% muito contente, é uma caminhada, as coisas aos pouquinhos vão se encaixando.</p>
<p align="center">CP3</p>	<p>Ter passado pelas quatro turmas que a Educação Infantil oferece nas EMEIS e chegar à coordenação foi uma experiência nova e muito difícil. No começo porque eu era colega de trabalho das gurias e sair da sala de aula para coordenação dentro da mesma escola, com a mesma turma, então no começo não conseguia me enxergar e me posicionar como coordenadora me via como colega de sala de aula não como uma pessoa que tinha coordenar uma reunião pedagógica, organizar os trabalhos, estar presente na sala de aula, vendo se está tudo bem. Eu custei para me enxergar na gestão, claro que agora faz cinco anos, mas no começo foi muito difícil.</p>
<p align="center">CP4</p>	<p>A escola não tem problema com professor, não tem com funcionário e muito menos com alunos, ela tem problema é com [sic] os pais. Eu cheguei aqui era uma terra sem limites, era tudo aberto, entrava e saía quem queria e a resistência que senti quando eu entrei foi essa, de por limites nos pais, respeito, que foi uma coisa em que eles não tinham que hoje está mais fácil de trabalhar com eles, de conversar. Gostaria de realizar um projeto direcionado aos pais, envolvendo a família dentro da escola</p>
<p align="center">CP5</p>	<p>Eu já tinha trabalhado assim como [sic] supervisora e como orientadora só que [sic] eu tinha uma equipe diretiva por traz me dando apoio. É difícil porque tu trabalhas sozinho, não conhece [sic] ninguém, é uma coisa nova, mas aos poucos eu fui me adaptando e as gurias me deram muito apoio, fui indo e estou até agora aqui, quatro anos e meio. Tem as dificuldades que a gente encontra, mas como em todo lugar.</p>
<p align="center">CP6</p>	<p>Em 2015 me convidaram para ser coordenadora em outra escola. Fiquei dois anos e tive algumas dificuldades, era bem complicado de trabalhar, eu estava cansada e dizia que não queria ser mais coordenadora, tinha sido uma experiência ruim, não gostei e voltei para a escola anterior como professora. Quando a coordenadora se aposentou esse ano me indicou, as gurias me aceitaram e tive o convite da Secretaria da Educação para assumir aqui, estava receosa de assumir uma coordenação de novo, mas aceitei o desafio.</p>

Quadro elaborado pela pesquisadora com os relatos das coordenadoras sobre sua chegada à gestão da Educação Infantil

No final do encontro encerrei com uma mensagem reflexiva relacionada com o tema em que discutimos.

Figura 3: Mensagem reflexiva para finalizar o encontro.



Fonte: Facebook.com/ReflexoesParaTodos.

5.2 Segundo encontro/descrição

Dia 08/08 10h às 11h.

Objetivo: Analisar o papel e as atribuições do coordenador pedagógico da Educação Infantil a partir de leituras e da partilha de experiências através dos relatos.

O encontro ocorreu online, via *Google Meet*. Num primeiro momento tivemos uma convidada, a coordenadora pedagógica Daiane Braga Netto, que atua em Alegrete-RS. A coordenadora partilhou de suas experiências na escola em que atua, contando um pouco de seu trabalho para as demais coordenadoras.

Um dos pontos que a coordenadora trouxe é que na sua cidade as escolas contam com uma equipe diretiva composta por diretor, vice-diretor, coordenador e orientador e o outro ponto é que a inserção como coordenador se dá através de concurso público diferentemente daqui e que somente o cargo de diretor e vice que é através de eleição ou indicação. A convidada relatou que fica somente com a parte pedagógica da escola, de conduzir formações com os professores e que consegue fazer essas formações uma vez por mês na escola.

Algumas vezes os temas das formações surgem das demandas dos professores, outras vezes são convidadas pessoas para realizar uma fala indo ao encontro das necessidades da Educação Infantil e outras vezes são conduzidas pelos próprios professores, de acordo com a fala da coordenadora pedagógica. E mesmo a coordenadora ficando somente com a parte pedagógica, nem sempre é possível visitar os professores na sala de aula, e às vezes não

consegue realizar tudo que ela gostaria, parabenizando as coordenadoras de Jaguarão por darem conta de todas as demandas da escola, agregando tarefas.

Figura 4: Captura da tela do segundo encontro com as coordenadoras pedagógicas



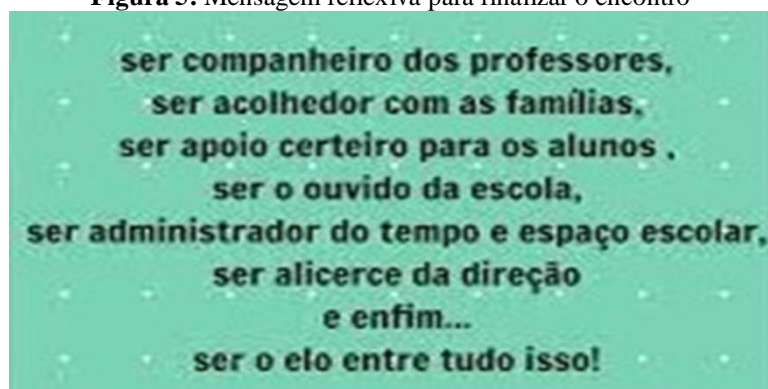
Registro realizado pela pesquisadora no segundo encontro online com as coordenadoras pedagógicas no dia 08/08/2022

Em um segundo momento foi discutido o texto “Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade”, leitura disponibilizada na semana anterior juntamente com o plano de carreira do Magistério que traz detalhado as atribuições do coordenador pedagógico. A partir da escrita das coordenadoras sobre os pontos relevantes dos textos que se associam ao trabalho delas nas escolas, dialogamos sobre o real papel do coordenador pedagógico, suas atribuições, e durante esse diálogo foram feitos questionamentos.

Neste encontro, as coordenadoras trouxeram a compreensão em relação às suas funções, por não exercerem as ações pedagógicas nas escolas no que se relaciona a coordenar o pedagógico com os seus professores, oportunizando espaços de diálogo e de reflexão sobre a prática. Esse movimento reflexivo foi oportunizado pelas leituras, pelas trocas que tiveram com a coordenadora convidada e pela discussão coletiva possibilitada pela roda de conversa.

As coordenadoras sugeriram que os próximos encontros fossem presenciais, como elas têm a carga horária de 40 horas semanais, seria bom um momento delas num espaço que não fosse a escola e que o fato de ser presencial ficariam mais à vontade, numa situação menos formal. Encontrei um lugar que pudéssemos conversar sem que fossemos interrompidas, um espaço para que as coordenadoras ficassem confortáveis para dialogar. Foi cedida uma sala que fica instalada na Biblioteca Pública Municipal e foram ali os nossos dois próximos encontros.

Figura 5: Mensagem reflexiva para finalizar o encontro



Fonte: adaptado de Facebook, dicas da Ray.

5.3 Terceiro encontro/descrição

Dia 25/ 08 às 9h30min até às 11h30min (presencial).

Objetivo: Analisar as concepções teórico-práticas das coordenadoras pedagógicas sobre a Educação Infantil

No encontro anterior foi encaminhado o capítulo I do livro “Educação Infantil, pra que te quero”? Discutimos as concepções de Educação Infantil, infância e que crianças pretendemos formar nesses espaços.

No primeiro momento teve uma discussão em torno do texto, escutei o que as coordenadoras trouxeram sobre a leitura relacionando com as escolas onde trabalham. Durante o diálogo foram lançados questionamentos para as coordenadoras responderem. Também discutimos os documentos do município voltados à Educação Infantil.

Na segunda parte tinha como proposta de atividade que cada uma das coordenadoras trouxessem algo anotado no diário reflexivo que não conseguiam ou não conseguiram resolver como coordenadoras pedagógicas por causa das diversas atribuições que desempenham, para serem discutidos uma solução em grupo. Essa última parte não conseguimos realizar nesse dia, deixando para discutirmos no próximo encontro. Abaixo o texto reflexivo para finalizar o encontro, este mesmo texto foi utilizado como leitura para os professores nas escolas que as coordenadoras pedagógicas atuam.

O Menininho

Era uma vez um menininho. Ele era bastante pequeno. Sua escola era grande. Mas quando o menininho descobriu que podia ir a sua sala entrando pela porta da rua, ele ficou feliz. E a escola não parecia tão grande quanto antes. Uma manhã, quando o menininho estava na escola, a professora disse:

- Hoje nós iremos fazer um desenho.
- Que bom, pensou o menininho. Ele gostava de fazer desenhos. Ele podia fazê-los de todos os tipos: leões, tigres, galinhas, vacas, trens e barcos. Ele pegou sua caixa

de lápis de cor e começou a desenhar. Mas a professora disse:

- Espere, ainda não é hora de começar. E ele esperou até que todos estivessem prontos.
- Agora, disse a professora, nós iremos desenhar flores.
- Que bom, pensou o menininho. Ele gostava de desenhar flores e começou a desenhar flores com lápis rosa, laranja e azul. Mas a professora disse:
- Esperem, vou mostrar como fazer. E a flor era vermelha de caule verde.
- Assim – disse a professora, mostrando a sua flor. Agora vocês podem começar. Então, ele olhou para sua flor. Ele gostava mais da sua flor, mas não podia dizer isso. Ele virou o papel e desenhou uma flor igual à da professora – uma flor vermelha de caule verde. Num outro dia, quando o menininho estava em aula ao ar livre, a professora disse:
- Hoje iremos fazer alguma coisa com o barro.
- Que bom, pensou o menininho. Ele gostava de barro. Ele pensou que podia fazer todos os tipos de coisas com o barro: elefante, camundongos, carros e caminhões. Ele começou a amassar sua bola de barro. Mas a professora disse:
- Esperem, não é hora de começar. E ela esperou que todos estivessem prontos.
- Agora – disse a professora – nós iremos fazer um prato.
- Que bom, pensou o menininho. Ele gostava de fazer pratos de todas as formas e tamanhos. A professora disse:
- Esperem, vou mostrar como se faz. E ela mostrou a todos como fazer um prato fundo.
- Assim – disse a professora. Agora vocês podem começar. O menininho olhou para o seu prato. Ele gostava mais do seu prato do que o da professora, mas ele não podia dizer isso. Ele amassou o seu barro numa grande bola novamente e fez um prato igual ao da professora. Era um prato fundo. E muito cedo o menininho aprendeu a esperar e olhar, e fazer as coisas exatamente como a professora. E muito cedo ele não fazia mais coisas por si próprio. Foi então que o menininho e sua família se mudaram para outra casa, em outra cidade, e o menininho tinha que ir para outra escola. Esta escola era ainda maior que a primeira. E não havia porta da rua para a sua sala. Ele tinha que subir degraus até a sua sala. E, no primeiro dia, ele estava lá e a professora disse:
- Hoje nós vamos fazer um desenho.
- Que bom, pensou o menininho – e ele esperou que a professora dissesse o que fazer. Mas a professora não disse nada. Ela apenas andava na sala. Veio até o menininho e disse:
- Você não quer desenhar? – Sim – disse o menininho – mas o que vamos desenhar?
- Eu não sei, até que você faça – disse a professora.
- Como posso fazer? – perguntou o menininho.
- Da maneira que você gostar – disse a professora.
- E de que cor? – perguntou o menininho.
- Se todo mundo fizer o mesmo desenho e usar as mesmas cores, como eu posso saber quem fez o quê? E qual o desenho de cada um?
- Eu não sei, disse o menininho. E começou a desenhar uma flor vermelha de caule verde (BARCKLEY, 2010, s.p.).

Figura 6 e 7: Fotos do encontro presencial com as coordenadoras



Registros realizados pela pesquisadora no encontro presencial do dia 25/08/2022

5.4 Quarto encontro/ descrição

Dia 30/09 horário 09h30min às 11h30min (Presencial).

Objetivo: Discutir possibilidades de desenvolver o real papel do coordenador pedagógico na Educação Infantil

No primeiro momento foi retomado o que tinha planejado no último encontro, em que as coordenadoras iriam falar o que não conseguem ou conseguiram resolver como coordenadoras pedagógicas por causa das diversas atribuições que desempenham, para ser discutida uma solução em grupo. Após essa discussão, as coordenadoras trouxeram um problema ou dificuldade que algum de seus professores passaram ou estão passando e se colocaram no lugar deles para resolver. Para finalizar o encontro foi planejada uma dinâmica à “massagem acolhedora”.

Em relação à dinâmica da “massagem acolhedora”, os questionamentos levantados na dinâmica foram: O que te desmotiva no trabalho?; O que lhe encanta na gestão da Educação Infantil?; Como está se sentindo na coordenação?; Quais são os seus maiores desafios profissionais?

Figura 8 e 9: Fotos capturadas do encontro com as coordenadoras



Registros realizados pela pesquisadora no momento da dinâmica da “massagem acolhedora”

Figuras 10 e 11: Fotos capturadas no encontro com as coordenadoras



Registros realizados pela pesquisadora no momento da dinâmica da “massagem acolhedora”

6 UMA REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A EXPERIÊNCIA REALIZADA E PLANEJADA

As coordenadoras pedagógicas foram nomeadas por códigos CP1, CP2, CP3, CP4, CP5, CP6, CP7 para realizar as análises. Diferentemente do diagnóstico não participou a coordenadora geral da EMEI devido estar em licença maternidade e a substituta ser a secretária adjunta de educação, e por estar em várias funções não conseguiu encaixar a agenda aos referentes encontros. Uma das coordenadoras que participou do diagnóstico se aposentou antes do início da intervenção, então a coordenadora que a substituiu participou dos encontros.

Com base na gravação e transcrição dos encontros, dos destaques realizados de pontos relevantes para a pesquisa e indo ao encontro da proposta do relatório, organizei as falas em categorias. Para Moraes (2003, p. 195) “As unidades de análise são sempre definidas em função de um sentido pertinente aos propósitos da pesquisa. Podem ser definidas em função de critérios pragmáticos ou semânticos”. É a partir delas que a análise foi realizada, discutida, com a intenção de promover uma reflexão em torno da coordenação pedagógica na Educação Infantil.

As categorias encontradas foram: *os problemas enfrentados pelas coordenadoras pedagógicas na gestão; as dificuldades com as realizações das reuniões pedagógicas centradas nas rotinas escolares; não se identificarem como coordenadoras pedagógicas e sim como diretoras nas escolas; a necessidade de um profissional para ajudar na parte das questões burocráticas*. Os destaques dessas categorias tem como base o trabalho pedagógico.

A primeira categoria que emergiu das falas refere-se *aos problemas enfrentados pelas coordenadoras pedagógicas na gestão*. Essa categoria está pautada por vários elementos que vão desde a organização e sistematização das rotinas escolares como também pelo modo como as coordenadoras operam para desenvolver o trabalho. A escolha de categoria se deu pelo acúmulo de tarefas que as coordenadoras pedagógicas se deparam diariamente nas escolas de Educação Infantil, se tornando uma discussão pertinente para discutir uma proposta de política.

A falta de pessoal que nós temos, é uma coisa constante que não é só aqui, tu trabalha no limite mesmo, se falta alguém tu não consegues manter a turma na escola porque as turmas são [sic] cheias e se falta um professor não tem o que fazer (CP3).

Tem dias que me sinto cansada, me sinto sugada de tantas coisas que tenho que fazer, de tantos papéis, tem que fazer papel de psicóloga, é um professor que está com problema, uma mãe que está com problema em casa e vem desabafar contigo, isso acontece muito aqui, é bem complicado (CP4).

Apesar de a minha escola ser pequena, eu tenho uma demanda bem grande, hoje mesmo a funcionária que faz a substituição, não pode vir, está doente, não sei o que fazer porque só tenho um professor no turno da manhã e um professor no turno da tarde com classe multisseriada e não tenho mais ninguém e uma substituta que é a recreacionista. Estou aqui sem saber o que fazer (CP5).

O coordenador pedagógico ele é tudo, coordenador, orientador, e psicólogo porque não atende só os professores e os problemas dos mesmos, é uma comunidade inteira pedindo socorro e a gente acaba até se envolvendo com coisas que não é da nossa alçada, mas que temos que fazer para poder ajudar e dar continuidade neste trabalho (CP7).

As coordenadoras pedagógicas muitas vezes se distanciam do seu real papel na escola, por ter que estar em outras funções que ocupam um tempo maior que o pedagógico. Como nas situações relatadas pelas coordenadoras do município, que não conseguem fazer o papel pedagógico por estarem sozinhas tendo que gerir as escolas e resolvendo outros problemas que vão surgindo e tem que ser resolvidos para dar continuidade no trabalho. O que vai ao encontro do que diz Gouveia e Placco (2013, p. 70) “Muitos coordenadores estão deslocados de suas reais funções nas escolas. A maior parte de sua rotina é ocupada com demandas administrativas e muitas vezes não se sabe qual é o seu campo específico de atuação”.

São funções citadas pelas coordenadoras como substituir professores, atender os pais, atender telefone, fazer documentação e encaminhá-la à Secretaria, arrecadar verbas para as festas na escola, para comprar brinquedos, algo que está estragado, utensílios e materiais necessários para os alunos e andamento da instituição. Em decorrência de tantas demandas, as coordenadoras são engolidas pelo cotidiano, não se identificando como coordenadoras pedagógicas que coordenam o pedagógico. Para Santos, Holanda e Andrade (2020) o coordenador pedagógico precisa se reconhecer e compreender o que é o pedagógico e o que deve ser coordenado.

O principal problema que as coordenadoras pedagógicas enfrentam na gestão da Educação infantil, que desencadeia os demais problemas, é a falta de uma equipe diretiva nas escolas. Borges (2015) pontua que a equipe escolar apresenta-se como articuladora na mobilização para haver mudanças e para uma nova configuração organizacional das escolas.

As coordenadoras pedagógicas estarem sozinhas para organizar o ambiente escolar, coordenar o pedagógico com os professores, realizar o papel de orientadora, psicóloga com os pais e alunos, se envolver com questões de merenda, infraestrutura, recursos financeiros e humanos, a parte dos materiais didáticos que envolvem brinquedos, jogos é algo que precisa ser mais bem organizado e reavaliado na Educação Infantil. Para Fernandes e Monteiro:

Cabe-nos questionar e refletir sobre quais são as delimitações do campo de atuação desse profissional na dimensão pedagógica da gestão escolar e para que possa definir nessa relação de mediação o seu campo de atuação. Ainda, cabe questionar em que medida ele deve abraçar para si as diversas e múltiplas situações que ocorrem no cotidiano da escola. E até que ponto determinadas ações são inerentes à sua atuação (FERNANDES; MONTEIROS, 2019, p. 48).

Essas múltiplas funções resultam na falta de clareza por parte das coordenadoras pedagógicas de quais suas reais demandas nas escolas de Educação Infantil. O papel das coordenadoras pedagógicas, que é o de promover espaços de formação com os seus professores, momentos de troca de experiências, construção de saberes, um lugar de realizar um movimento de análise e reflexão sobre as suas práticas pedagógicas, acaba que não ocorre no contexto de seu trabalho, porque elas estão desprovidas de tempo para que consigam desenvolver esses processos, por conta de tantas demandas que precisam desempenhar na gestão. Complementando Diniz; Moraes (2020, p. 27) pontuam que “o desafio da sua função é, portanto, lidar com esta formação no âmbito da escola, porém, este profissional em seu cotidiano se vê obrigado a atender outras atividades de cunho administrativo, burocrático e, por vezes, emergenciais”.

E por estarem sozinhas, sem contar com uma equipe para compartilhar as funções, mesmo tendo escolas de Educação Infantil com mais de 50 alunos e uma escola com mais de 100 alunos, que conforme o PME seria escolas que teriam uma equipe diretiva, não é o que ocorre. Não se tem nas escolas municipais de Educação Infantil profissionais ocupando cargos específicos na gestão como diretora, vice-diretora, orientadora, enfim, somente as coordenadoras pedagógicas como gestoras nas escolas.

Ao dizer cargos específicos não no sentido de serem funções isoladas, em que cada profissional exerça o que é de seu campo de atuação, mas de sujeitos que articulem as funções entre si, na forma de trabalhar coletivamente e colaborativamente. De maneira que não os sobrecarregue com diferentes funções sem ter uma equipe que consiga compartilhar as ações dentro das escolas. Para Borges (2015, p. 19) “a equipe gestora ao ressignificar a sua própria prática e oferecer situações promissoras para a ressignificação das práticas pedagógicas, poderá contribuir para que a escola seja um espaço de aprendizado para todos e para a mudança na cultura escolar”.

A ausência das coordenadoras pedagógicas exercerem suas funções pedagógicas dentro das instituições de Educação Infantil impacta diretamente na qualidade oferecida por esses espaços para atender as crianças. Sem o papel ativo, de coordenar o pedagógico nas escolas, dificulta conseguir oferecer uma escola que oportunize às crianças se desenvolver e

construir habilidades, aprender através de um ambiente que promova autonomia, que se constituem sujeitos ativos na sociedade, sem antecipar etapas, sem deixar de ser criança, de vivenciar a infância. Paim e Santos destacam a importância das coordenadoras pedagógicas no contexto escolar.

[...] pode-se reafirmar a importância da coordenadora pedagógica na instituição de Educação Infantil, profissional essencial para a qualidade do atendimento ofertado nas creches e pré-escolas, uma vez que seu papel na formação, na articulação com a comunidade escolar, no planejamento e no acompanhamento do trabalho das professoras é primordial para a engrenagem do trabalho pedagógico realizado na instituição escolar, o qual contribui com o desenvolvimento integral e integrado das crianças e o usufruto dos plenos direitos determinados pela política educacional do país (PAIM; SANTOS, 2022, p.22).

As coordenadoras pedagógicas tem uma função essencial no trabalho pedagógico do professor, o seu real papel é de extrema importância no que move a educação, o trabalho do profissional docente com os alunos, no processo de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos, e como diz Gouveia e Placco (2013) o coordenador pedagógico é o elo indispensável para o desenvolvimento da formação contínua e permanente no espaço escolar. as coordenadoras precisam de tempo para se dedicar a isso, de planejar ações juntamente com os professores, organizar grupos de estudos, ter a função de articulador e orientador de aprendizagens. Indo ao encontro do que Santos, Holanda e Andrade (2020) dizem sobre o coordenador pedagógico necessitar de um tempo maior para se dedicar a pensar possibilidades de melhoria para as práticas educativas. E que toda a ação do coordenador está ligada aos processos de formação dos professores.

As funções da coordenação pedagógica na Educação Infantil envolvem as áreas administrativas, relacionais e pedagógicas, é indiscutível que a realização do seu trabalho perpassa por essas dimensões. Entretanto, o que não pode ocorrer é deixar que coordenar as ações pedagógicas juntamente com os professores, orientando, acompanhando e estimulando o processo reflexivo deles sobre a prática se tornem funções secundárias, realizadas no improviso ou quando resta um tempo para serem executadas. Diniz e Moraes discutem a presença do coordenador pedagógico nas escolas.

A escola, como espaço de excelência da formação humana e integral dos sujeitos, necessita de profissionais que contribuam ativamente com a produção de práticas educativas de valorização e incentivo da aprendizagem dos alunos. É fato, portanto, que no contexto sociocultural da escola a presença do coordenador pedagógico torna-se determinante, pois a ele cabe a tarefa de cuidar das atividades de cunho pedagógico-curricular, articulando e integrando os demais sujeitos escolares (DINIZ; MORAES, 2019, p. 19).

As coordenadoras pedagógicas têm como uma de suas importantes ações, o papel formador nas instituições, que qualifica os espaços de Educação Infantil. A ausência de políticas de formação para as coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil como base para compreender as suas funções no que se refere ao acompanhar, orientar os docentes no seu desenvolvimento da prática pedagógica com os alunos, atrapalha sua ação formadora de articular espaços formativos de diálogos e reflexão. Dando sequência a discussão, trago a fala de Diniz e Moraes sobre a formação do coordenador pedagógico.

Em linhas gerais, os resultados apontam para a necessidade de se refletir sobre a prática do coordenador pedagógico, uma vez que existe uma distância entre o ideal e o vivido por eles em seu cotidiano. A esse respeito, é preciso nos questionar sobre a natureza das suas formações, sua qualidade, objetivos, proposta metodológica e curricular, pois os coordenadores pedagógicos, assim como os demais profissionais da educação, necessitam de uma formação sólida para desenvolver com afinco e responsabilidade as suas atribuições na escola, sendo a sua atividade primeira a formação em serviço dos docentes (DINIZ; MORAES, 2019, p. 36).

E a sobrecarga de trabalho, tendo que tentar resolver várias situações de diferentes esferas também dificulta as coordenadoras de se reconhecerem em seu papel na coordenação pedagógica. É um acúmulo de tarefas que pouco ou nada tem a ver com ações voltadas ao processo formativo, de um trabalho coletivo e reflexivo.

A CP3 se referindo a palestra que tivemos no segundo encontro com a coordenadora pedagógica de Alegrete-RS, que em sua fala parabenizou as coordenadoras do município de Jaguarão por conseguirem dar conta de tantas demandas, ela disse:

Gente o que varro de coisas para debaixo do tapete e deixo para depois e depois vou lá e levanto o tapete e pego aquela coisinha que ficou atrasada e faço. Acredito que não seja a única que faz isso e leva serviço para casa, porque assim que vamos dando conta. Tu tens prazos para vencer, nisso chega pais para conversar, estoura um cano na escola, falta um professor e aquela tua atribuição do momento vai ficando para amanhã. Com isso vou lá novamente e vejo debaixo do tapete e cato aquilo ali e faço atrasado e entrego. A gente vence as demandas, não é que não vencemos, mas realmente somos sozinhas para fazer, faz muita falta outra pessoa, muita falta mesmo (CP3).

Na fala da coordenadora percebe-se o quão de afazeres que elas têm para desempenhar e o quão difícil é se organizar e reorganizar as tarefas para que consiga realizá-las, mesmo que muitas vezes não resolvam momentaneamente, as coordenadoras tentam resolver quando resta um tempo em suas rotinas diárias de trabalho.

A segunda categoria que surgiu nas falas foi às *dificuldades com as realizações das reuniões pedagógicas centradas nas rotinas escolares*. A ausência das realizações das

reuniões como um espaço privilegiado de formação, espaço de discussão e reflexão sobre a prática foi destacada pelas coordenadoras pedagógicas nos encontros e que caracteriza-se como uma das carências existentes nas instituições de Educação Infantil e que precisa ser discutida.

As nossas reuniões pedagógicas tem um tempo curtinho, eu consigo passar assim o que vai acontecer até a próxima reunião, mais ou menos de datas comemorativas, o que a gente vai trabalhar se vai ter um evento e o restinho do tempo elas usam para desabafar, porque a gente não consegue nem desabafar entre a gente por tamanho de falta de pessoal que tem na escola (CP3).

A gente consegue fazer mensalmente reuniões pedagógicas, porém não são aquelas reuniões como a palestrante falou, são muito rápidas, porque aqui não podemos dispensar as turmas, não pode não ter aulas, com isso fizemos as aulas reduzidas, no caso da manhã até as dez, no caso da tarde até às três e meia (CP4).

Nesse caso dos professores sempre converso individualmente o tempo que dá porque não tem condições uma reunião maior. Dá-se individualmente, o trabalho dos professores, o que está se fazendo, qual o socorro está pedindo, tudo muito superficial, porque não temos o tempo necessário (CP7).

A gente está desabafando os problemas em sala de aula, as dificuldades de resolver as coisas, isso é tão bom e nos faz tão bem, nos aproxima tanto, mas o tempo é tão curto. Os termos no nosso PPP a gente tem a autonomia para fazer a reunião pedagógica sem alunos por mês e se precisássemos de outra faríamos com horário reduzido, mas a realidade nossa é outra, a gente só consegue fazer reunião com horário reduzido, nunca temos o dia inteiro (CP3).

As reuniões pedagógicas são espaços de formação, lugar de diálogo, de escolhas e decisões que promovem o desenvolvimento profissional daqueles sujeitos que ali estão. Pela fala das coordenadoras não ocorrem efetivamente reuniões pedagógicas devido ao pouco tempo que elas têm para realizá-las, se resumindo a reuniões voltadas a avisos, atividades que serão desenvolvidas em datas comemorativas ou algum problema que surge. Como dizem Gouveia e Placco sobre as reuniões coletivas:

Os encontros coletivos são fundamentais para conceitualizar ou aprofundar o conhecimento didático. Nestes momentos os coordenadores têm oportunidade de promover o estudo, as trocas de experiências, as análises das atividades realizadas em sala de aula; é um espaço privilegiado para a reflexão sobre a prática pedagógica (GOUVEIA; PLACCO, 2013, p. 77).

Encontrar um tempo para as reuniões pedagógicas e que elas não configurem em encontros limitados envolvendo datas comemorativas, calendário, avaliações, enfim, precisa-se de reuniões pedagógicas onde ocorre construção de saberes, trocas de experiências, desabafos, porque os professores e gestores necessitam desses momentos. Em todos os encontros escutei das coordenadoras que como era necessário esses momentos em que estavam tendo e que isso fazia muito bem para elas como profissionais, de conseguirem

dialogar e de se escutarem nos seus relatos e nas demais discussões pertinentes ao trabalho delas como coordenadoras pedagógicas na Educação Infantil.

Os professores precisam desses momentos, mas as coordenadoras também não compartilham esses momentos entre elas e se faz necessário um espaço para que as coordenadoras pedagógicas se apropriem dessas formações para então oportunizar esses encontros com os seus professores.

As reuniões pedagógicas se configuram num espaço de formação entre os profissionais docentes. Esses momentos são fundamentais no desenvolvimento profissional, local de relatos e troca de experiências, de construção e reconstrução de saberes. Conceber as reuniões pedagógicas não como momentos informativos, mas sim como espaços de formação dos sujeitos que ali estão.

Entretanto, precisa-se compreender o que seja realmente uma reunião pedagógica, para que não ocorra equívocos sobre o seu conceito e como realmente se organiza esse espaço de formação. Destaco o que Bolzan discute sobre as reuniões pedagógicas.

As reuniões pedagógicas se constituíram num espaço privilegiado de discussão, tomando-se o lugar onde buscamos compreender em que medida a constituição dessa rede pode favorecer a construção do conhecimento pedagógico compartilhado e como esse conhecimento se constitui no grupo e pelo grupo (BOLZAN, 2020, p.82).

A partir da minha experiência como docente, e das leituras que já realizei sobre pesquisas voltadas às reuniões pedagógicas, o que se vê em vários desses momentos é um espaço para passar avisos sobre cronogramas relacionados a datas comemorativas, avaliações, projetos, enfim, na maioria das vezes uma pessoa fala e os demais escutam. Para Santos (2007) por muito tempo as reuniões pedagógicas se constituíram com um caráter de organização de afazeres voltado a encaminhar as ideias da direção aos demais profissionais.

Esse é real sentido de uma reunião pedagógica? As pessoas participam como ouvintes? É um espaço somente para ditar um cronograma do mês? Dessa forma, realmente os professores vão construir saberes e esses espaços serão de formações e contribuirão para o desenvolvimento profissional deles?

As reuniões pedagógicas são um espaço privilegiado para a discussão da prática pedagógica, bem como um ambiente propício para a reflexão, para a busca de soluções dos problemas que surgem e para o compartilhamento de novas práticas de ensino. Diante disso, as reuniões oportunizam aprender em conjunto, e só terá sentido se os docentes e a escola

estiverem em busca da concretização de ações partilhadas, trazendo para a prática e refletindo sobre elas, buscando lhes novos saberes. Como diz Bolzan ao afirmar que:

Nesse sentido, podemos dizer que a tomada de consciência, como categoria, se caracteriza pela possibilidade de o indivíduo de estabelecer relações entre teoria e prática, assumir seu papel de mediador no processo de ensino, dispor-se a repensar a prática, assumindo a importância do trabalho conjunto na construção do conhecimento pedagógico compartilhado e, conseqüentemente, apropriando-se do conhecimento pedagógico reconstruído coletivamente (BOLZAN, 2020, p. 89).

Dessa forma, compreender o papel de uma reunião pedagógica, saber organizá-la e fazer com que esse momento seja espaço de formação, em que o professor perceba a relação desse processo na sua prática pedagógica são os primeiros passos e os mais importantes no desenvolvimento profissional dos professores e gestores. Formação no contexto da escola, esse tópico foi discutido ao longo do texto, e o melhor espaço para que isso aconteça são as reuniões pedagógicas. No caso dessa pesquisa, em que a intervenção foi realizada com as coordenadoras pedagógicas, essas que tiveram lugar de fala, de relatar as suas experiências, de construir aprendizagens, de ensinar aos demais e de ouvir os colegas.

Como apontam Santos, Holanda e Andrade (2020) ter momentos de formação coletiva entre os coordenadores pedagógicos é fundamental para fortalecer o papel desse profissional. Quando se coloca para refletir sobre as suas atribuições, relatar os seus problemas diários, chegar a soluções coletivas e colaborativas para enfrentar os desafios que as escolas impõem está contribuindo diretamente no seu trabalho.

No sentido de compreender que as reuniões, esses espaços de formação podem contribuir no seu trabalho, na reflexão desses momentos no seu desenvolvimento profissional. Como Bolzan (2020) salienta que quando os profissionais nas reuniões pedagógicas conseguem realizar a tomada de consciência, fizer o movimento de trazer para esses espaços os seus saberes, suas experiências, relatos da sua prática e levar desses espaços os saberes construídos e incorporar na prática pedagógica, na forma como conduz o seu planejamento com os alunos, nesse momento, as reuniões pedagógicas acontecerão de fato e terão sentido para esses profissionais.

O trabalho colaborativo vai ao encontro dessa discussão, a construção dos saberes se dá a partir do compartilhamento das ideias, da identificação das forças e fraquezas desses profissionais, ou seja, o trabalho colaborativo contribui para a formação da identidade do grupo. No trabalho colaborativo para Damiani (2008, p. 215) “Os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações

que tendem à não hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações”. Nessa linha, Santos (2007) diz que deve se respeitar e valorizar o que cada profissional pode contribuir ao grupo como um todo, reconhecendo assim o valor de cada um nesse trabalho colaborativo.

Nesse sentido, as dúvidas, medos, experiências e conhecimentos dialogados e compartilhados, podem ser analisados e aprimorados para contribuir com as práticas desses profissionais, indo ao encontro de Damiani (2008, p. 218) quando diz que a colaboração “apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica”. O trabalho colaborativo entre os profissionais da educação constitui-se em excelente espaço de aprendizagem e da transformação da práxis educativa.

E como salienta Alcântara (2020, p. 248) “acredita-se que qualquer mudança significativa dentro da escola passa obrigatoriamente pelo envolvimento de todos os agentes que a compõem; não há mudança efetiva e duradoura que não seja fruto de uma construção coletiva”. São os diálogos, as trocas de saberes, discussões e leituras que envolvam a aprendizagem, de como direcionar e planejar um espaço formativo para receber as crianças na Educação Infantil, instrumentos indispensáveis para uma escola que almeja mudanças. Para isso precisa-se de momentos de participação coletiva e envolvimento colaborativo entre todos os sujeitos que ali estão.

A terceira categoria que surgiu foi *não se identificarem como coordenadoras pedagógicas e sim como diretoras nas escolas*. A não construção dessa identidade por parte das coordenadoras pedagógicas se dá ao fato de exercerem muito pouco ou nada as funções pedagógicas direcionadas à formação de seus professores, de oferecer momentos de reflexão sobre a prática. A construção da identidade se dá a partir das suas funções e não é isso que ocorre nas escolas de Educação Infantil. Justifico essa escolha por ser um tema pertinente a essa pesquisa intervenção, que tem como proposta contribuir com o desenvolvimento profissional das coordenadoras, e isso não será possível sem se reconhecerem em suas funções.

O que menos tu faz e o papel de coordenadora pedagógica. Aqui o papel que eu faço na escola é o papel de diretora, eu não faço o papel de coordenadora pedagógica. O nome coordenador está errado porque o que menos faço é a coordenação, o que consigo é dar uma orientação as gurias mensalmente o que vamos trabalhar, dou uma olhada, oriento, mas deixa muito a desejar (CP4).

Eu também não me identifico como coordenadora. Eu me identifico como diretora, meu papel é extremamente burocrático (CP3).

Realmente é esse nosso cargo, administrativo, não pedagógico, a gente faz de tudo aqui, a verdade é que o tempo pedagógico nós não temos com os nossos professores. (CP5)

A partir dos relatos das coordenadoras, elas não se identificam no papel de coordenadora pedagógica, pelo simples fato de não conseguir exercer essa função por conta das várias atribuições que precisam desempenhar dentro das escolas de Educação Infantil. Sendo efetivamente essas atribuições mais de cunho administrativo, ou seja, funções voltadas à organização da instituição escolar. Diante desse impasse Schiessl aponta o que acontece quando as coordenadoras pedagógicas não desempenham o seu papel:

[...] visto que a/o CP é aquele profissional que em sua responsabilidade conduz o grupo docente ao diálogo, reflexão, tomada de consciência, e transformação das práticas pedagógicas voltadas para a educação das crianças pequenas; o seu papel, quando não exercido com qualidade compromete efetivamente o desenvolvimento das ações e objetivos para uma Educação Infantil de qualidade (SCHIESSL, 2017, p. 102).

As coordenadoras diante de tantas demandas além de não se identificarem nesse papel, elas acabam não reconhecendo a real função de um coordenador pedagógico dentro da escola e que essa função é de extrema importância para o andamento escolar, implicando diretamente na formação dos professores e de seu desenvolvimento profissional como também no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Assim como descreve Pessôa; Roldão (2013, p. 116) sobre como seriam as coordenadoras pedagógicas desempenhando o seu papel: "O coordenador pedagógico é alguém que observa , discute , propõe, busca formas, seleciona, decide e viabiliza a formação num processo reflexivo cíclico e contínuo". E isso não pode ser realizado no improvisado, sem realmente compreender o seu papel e se identificar nas suas ações realizadas em seu trabalho. Dando continuidade a essa discussão Denker; Roncáglio e Rausch (2022) pontuam que é a partir de um processo formativo dos coordenadores pedagógicos, que abrem espaços para contribuir diretamente para encontrarem o seu papel de atuação e sua construção de identidade.

As funções desempenhadas pelas coordenadoras pedagógicas algumas vezes se tornam ações conduzidas de forma espontânea, emergencial, com base na improvisação por terem tantas demandas para realizarem e pouco tempo para vencerem. Faz-se necessário, como aponta Alcântara (2020), que os coordenadores percebam que um de seus papéis é estimular os professores a rever e refletir sobre as suas práticas, precisam se identificar nessa função.

Administrar o tempo e espaço em meio a tantas demandas e identificar o que precisa ser priorizado se tornam necessários serem refletidos pelas coordenadoras pedagógicas no

exercício de suas funções. Quando realmente as coordenadoras pedagógicas estiverem especificamente desempenhando funções que condizem com a coordenação pedagógica, promover espaços formativos para os professores realizarem movimentos de reflexão, elas estarão mais seguras de seu papel. Oliveira (2019, p. 55) ressalta as incertezas e inseguranças constituídas historicamente em relação ao trabalho das coordenadoras pedagógicas: “A história nos mostra que o coordenador pedagógico nasce da necessidade de organização do trabalho pedagógico. Porém, a indefinição que se apresenta sobre as atribuições desse sujeito é oriunda das incertezas, exclusões e constantes mudanças que sempre permearam o campo educacional, em especial, o espaço escolar”.

Aqui cabe ressaltar que as coordenadoras precisam também de espaço de formação, precisam se conhecer nesse papel, conhecer as suas carências e potencialidades para aí sim oportunizar a formação de seus professores. Para Borges:

Transformar as nossas escolas de Educação Infantil em instituições onde todos, adultos e crianças, refletem, aprendem e se desenvolvem implica em investir na formação continuada dos gestores escolares, rever a formação inicial, atualmente desenvolvida no curso de Pedagogia, e ressignificar as práticas e concepções sobre o papel da gestão nas unidades escolares (BORGES, 2015, p. 138).

As coordenadoras pedagógicas não podem oferecer algo que não vivenciam na sua prática. Nesses espaços de formação entre as coordenadoras, elas terão embasamento para realizar formações no contexto escolar com os seus professores. E outro ponto que destaco é as coordenadoras realizando as suas funções, de coordenar o pedagógico nas escolas. Pessoa; Roldão (2013) destacam que no momento de conseguir efetivamente realizar o seu papel, o coordenador ocupa o lugar de formador, de articulador de aprendizagens. E como ressalta a CP7:

Trabalha-se muito mesmo para apresentar os resultados que a gente apresenta, todos nos fizemos um bom trabalho e acho que temos que lutar. Chega de dizer que a educação infantil seja só para cuidar, a educação infantil é onde começa tudo, a criança que tem uma educação infantil bem trabalhada se desenvolve melhor, temos que ter um olhar com mais atenção ao pedagógico (CP7).

A fala acima da coordenadora deixa evidenciada a compreensão da mesma que sim necessita de um profissional que realmente coordene o pedagógico nas escolas de Educação Infantil do município e de um olhar mais cuidadoso a essa etapa da educação básica. O que vai ao encontro do que Franco afirma sobre as ineficiências do sistema educacional:

Oprimidos pelas carências de sua formação inicial, encontram-se dilacerados frente aos imediatos afazeres de uma escola que, na maioria das vezes, caminha sem projetos, sem estrutura, apenas improvisando soluções a curto prazo, de forma a sobreviver diante das demandas burocráticas (FRANCO, 2008, p. 119).

A formação necessita ser contínua e permanente tanto para a gestão como para os professores, no sentido em que a escola deve se sustentar como um espaço reflexivo, de diálogos, trocas e construção de saberes propiciando o desenvolvimento profissional daqueles que ali estão e conseqüentemente esses profissionais irão também oportunizar esses mesmos espaços para os seus alunos. Complementando essa discussão, Denker, Roncaglio e Rausch (2022) pontuam que o principal papel do coordenador pedagógico é ser o formador dos profissionais docentes em trabalho. Quem ganha com tudo isso é a educação, são os alunos.

A última categoria que emergiu foi *a necessidade de um profissional para ajudar na parte das questões burocráticas*. Essa escolha se deu porque foram destacadas inúmeras vezes pelas coordenadoras, como forma de suplicar pela presença de outro profissional para compartilhar de suas funções. As gestoras se sentem exaustas tendo que dar conta de diferentes papéis para suprir a falta de uma equipe diretiva.

Não tem como, seria muito um faz de conta se dizer que está tudo lindo e maravilhoso. Temos que trabalhar em cima dessa realidade e que minimamente a educação infantil tivesse um segmento dentro de cada escola para nos auxiliar, teriam que ter um professor, um coordenador pedagógico enfim que pudesse dar esses respaldo e acompanhar o trabalho do professor que ele precisa e a gente nota que precisa. O coordenador às vezes tem que entrar na sala, para ver o que está acontecendo. Todo o professor precisa desse acompanhamento pedagógico, inclusive o próprio coordenador (CP7).

Eu penso que se na Educação colocasse como secretário, o pessoal que chamam do concurso público para o administrativo para todas as EMEIS que ficasse na Secretaria de educação nos ajudaria. Ter uma pessoa ou secretária, alguém que fizesse a parte burocrática para nós (CP4).

Acho prudente que se faça presente alguém que possa conversar também com as coordenadoras. A coordenadora geral sempre nos atende quando precisamos, mas é diferente ter um profissional que nos ajude na escola, conosco. Tem horas que tu pensa o que faço agora? Para onde vou correr e tem coisas que são imediatas e que não posso esperar que a coordenadora geral me de um retorno, porque ela também tem uma demanda muito grande de trabalho. Acho que a demanda nossa é tão grande, o que discute aqui é que todas precisamos ser amparadas, ter alguém na escola que divida conosco esse trabalho, quem ganha com isso na verdade é uma comunidade inteira, ou seja, os professores, os alunos e a pessoa que coordena esse trabalho (CP7).

A necessidade de outro profissional para auxiliar as coordenadoras foi um ponto destacado por elas no decorrer dos encontros, devido ao fato delas não se identificarem no papel de coordenadora pedagógica e sim de diretora da escola, exercendo funções mais administrativas. Para Lima; Moreira (2019, p. 70) “constatou- -se, entretanto, que a identidade

desses profissionais não se constrói apenas por determinação legal e atos de atribuição, mas envolve, também, o compromisso social e o comprometimento que o próprio sujeito tem com sua profissão”.

As escolas de Educação Infantil do município de Jaguarão necessitam de uma coordenadora pedagógica e assim as coordenadoras ocupariam exclusivamente a direção da instituição ou efetivamente assumiriam as suas funções de coordenação pedagógica e alguém fosse encaminhado para cada escola para exercer as funções de direção. Não com a intenção de separar esses dois papéis, da coordenação e da direção, mas que se complementassem, compartilhando funções. Como salienta Filho e Portela sobre as funções das coordenadoras pedagógicas serem também contempladas por atividades mais de cunho administrativo no seu trabalho.

Entendemos que para desenvolver seu trabalho o coordenador pedagógico precisa de domínio técnico, quando são necessárias as orientações sobre planos de ensino, planos de aula, projetos educativos, elaboração de processos avaliativos, nas escolhas das metodologias, e este domínio técnico é eivado por questões burocráticas, porque todo esse processo ocorre dentro de uma instituição oficializada, que para se afirmar como tal são necessárias assinaturas, papéis e acordos carimbados. Contudo, a centralidade do seu trabalho é o pedagógico e não o burocrático. Esse é o sentido de ser coordenador pedagógico (FILHO; PORTELA, 2019, p. 77).

As funções de coordenação pedagógica também perpassam pela parte de organizar a escola e as funções de diretor se entrelaçam a funções pedagógicas. Esse seria um cenário ideal para que não sobrecarregasse os gestores nas instituições, organizando-se assim uma escola de Educação Infantil que prioriza as ações pedagógicas. Nesse sentido, as coordenadoras pedagógicas conseguiriam estar na sua zona de atuação, como diz Silva e Oliveira sobre a relevância da presença do coordenador na escola.

A coordenação pedagógica é oriunda de uma percepção progressista onde as inovações na gestão escolar e no processo de ensino e aprendizagem estão sendo colocadas em prática. Todo esse processo de transformações que a escola vem sofrendo, no que tange à área administrativa, tem apontado para uma discussão forte sobre a necessidade de uma coordenação pedagógica (SILVA, OLIVEIRA, 2019, p. 126).

Diante disso, as coordenadoras pedagógicas ocupam o papel de formadoras, mas, no entanto, seria necessária uma formação em rede como pontua Gouveia e Placco (2013), para que os coordenadores pedagógicos se identifiquem como formadores precisariam de um auxílio de formadores mais experientes atuantes na rede como a Secretaria de Educação,

equipes técnicas, ou seja, uma cadeia formativa. Essa equipe seria responsável pela formação das coordenadoras pedagógicas para esses então serem capacitados para realizar as formações com os professores das escolas que atuam e conseqüentemente esses professores estariam mais preparados para oferecer espaços de aprendizagem aos alunos na Educação Infantil.

Para Santos e Barroso (2022) se torna necessário um estatuto que descreva as funções que as coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil irão desempenhar levando em conta as especificidades sociopolíticas e pedagógicas, valorizando essas profissionais que atuam nessas instituições. Para Oliveira (2019, p. 21) “refletir sobre o coordenador pedagógico remete-se a um vasto campo de papéis, principalmente por uma indefinição das legislações e ausência de uma sólida identidade desse profissional na sociedade”. A relação do sujeito com o seu trabalho é decorrência de como ele se enxerga nesta relação, da identificação ou não em suas funções, de como as coordenadoras pedagógicas se constituem em seus papéis nas escolas. Nesse sentido, a indefinição das funções da coordenação pedagógica é algo preocupante e que repercute na constituição da identidade das coordenadoras pedagógicas.

Como uma das propostas de atividades que propus as coordenadoras, era que elas entregassem um texto juntamente com um questionamento a algum professor da escola em que atuam e trouxessem para socializar com as demais colegas. Alguma angústia ou dificuldade no trabalho em que os professores passaram ou estavam passando no trabalho.

As Coordenadoras trouxeram para socializar com as demais colegas a fala das professoras:

De acordo com a professora, o que a angústia é a falta de interesse dos pais, parece que não dão valor para o serviço do professor, é um depósito de crianças que estão ali, não dão o valor nem na aprendizagem e evolução de seus filhos. Acredito que seja uma reclamação da maioria dos professores, a falta de interesse dos pais com esse processo de seus filhos. Marca uma reunião com os pais, entrega de pareceres não vão e nem tem interesse em saber. (CP3)

Em relação às angústias e dificuldades diante do trabalho, a professora diz que é a questão estrutural da escola que trabalho e que a afeta na forma de trabalhar. Muitas vezes ao sentar para fazer o planejamento encontra atividades incríveis em que os alunos adorariam, mas devido ao espaço físico não consegue aplicar. As salas são bem pequenas e o pátio dificilmente consegue usar porque não é calçado. A professora quer proporcionar situações interessantes e significativas e não consegue. (CP5)

Muitas vezes o professor tenta fazer de tudo para ajudar o aluno, mas não tem recurso, não têm incentivos e os recursos são custeados pelo próprio professor para fazer alguma coisa diferente alguma coisa melhor. A professora traz a educação como algo complexo e cada professor têm [sic] seu ponto de vista, sua forma de trabalhar e que precisa muito do governo que proporcione recursos para que as coisas funcionem melhor. (CP2)

Os professores têm as suas aflições, angústias e anseios que precisam ser acompanhados por um profissional, no caso o coordenador pedagógico. Alcântara (2020) pontua que a principal intenção do coordenador pedagógico é que seus professores reflitam seus pontos fortes e fracos tanto individualmente como coletivamente.

Quando questionadas sobre as falas das professoras, as coordenadoras pontuam que se faz necessário um tempo de diálogo com elas e que não é possível durante a jornada de trabalho. E que essa atividade as aproximou e fez as coordenadoras saberem o que o professor está passando, que muitas vezes nem chega a falar sobre esses problemas. Lima; Moreira (2019) destaca que uma das mais importantes funções das coordenadoras pedagógicas é promover e articular a formação e o desenvolvimento profissional dos docentes, possibilitando a reflexão sobre a prática pedagógica. Entretanto, o que se viu até aqui, foi que as questões pedagógicas com os professores são deixadas em segundo plano, os momentos com professores se dá de forma rápida e muitas vezes individual, em virtude das demandas decorrentes do cotidiano e da ausência de clareza e compreensão de suas atribuições.

A Educação Infantil com tantos avanços já alcançados em sua trajetória, não conseguiu que essas mudanças modificassem completamente os olhares das pessoas, de enxergar a Educação Infantil com a primeira etapa responsável pelo desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Um espaço de formação, oportunizando a partir de um planejamento e de lugares adequados para receber as crianças, descobertas e saberes que vão os constituindo como sujeitos formadores de conhecimentos que irão usá-los no decorrer de suas vivências. E principalmente um local em que a criança viva a infância através de brincadeiras, da interação com as demais crianças, desenvolvendo a sua autonomia, imaginação construindo e trocando saberes entre elas.

A Educação Infantil continua sendo vista por muitos com uma visão em que o cuidado prevalece mais do que o educar. Vasconcelos traz essa discussão de transição dessa etapa da Educação Básica ao longo dos anos.

Tanto as creches como as pré-escolas eram lugares para abrigarem crianças enquanto suas mães tinham que trabalhar. Atualmente, com a compreensão do desenvolvimento infantil, as crianças devem ir para a escola porque esta favorece o desenvolvimento de muitos campos psicológicos e inúmeras habilidades necessárias aos processos cognitivos posteriores (VASCONCELOS, 2016, p. 39).

A luta por uma Educação Infantil de qualidade, com o reconhecimento não somente dos pais, mas como de toda uma comunidade que também inclui a gestão pública e a Secretaria de Educação. Franco também embasa essa discussão ao afirmar que:

Historicamente, a classe profissional dos professores e pedagogos têm sofrido com o desprestígio social da profissão, com a descaracterização da identidade coletiva da classe, com as dificuldades inerentes ao próprio processo de ensino diante das sofisticadas demandas sociais. Há que se entender que o educador, nesse caminhar, encontra-se em profundas dissonâncias com a construção de seu papel social, de sua identidade profissional, de sua identidade como pessoa. Fazê-lo refletir sobre sua prática será por certo encaminhá-lo a analisar a construção/desconstrução/reconstrução de sua identidade profissional (FRANCO, 2008, p. 121).

Como mencionado pelas professoras, além desse não reconhecimento, também tem a falta de recursos, de uma estrutura que atenda as necessidades das crianças e que vai ao encontro de documentos que asseguram isso. Para Oliveira (2019) é necessário e fundamental que as gestões públicas reconheçam que a estrutura física e sua organização do espaço para desenvolver as suas funções interfere nas ações pedagógicas e na construção da identidade dos seus sujeitos. Que a precarização do espaço de trabalho reflete na construção da identidade do profissional, podendo fragilizar a autonomia deste sujeito. Os professores têm a consciência de como terá que ser esse espaço para recebê-las, quais materiais e de como planejar esses momentos, mas na maioria das vezes tem que custear ou modificar as atividades por não conseguí-las desenvolver como pretendia.

Esses problemas citados ao longo do relatório em torno da Educação Infantil, da coordenação pedagógica, dos processos de formação, enfim, de todos os dilemas que os profissionais passam nessa etapa da educação básica, não é um problema local, do município de Jaguarão. É fruto sim de um processo histórico de como concebemos a Educação Infantil.

Vasconcelos (2016) pontua que as escolas de Educação Infantil têm o papel de oportunizar às crianças um desenvolvimento amplo de suas capacidades motoras, sociais e cognitivas e deve oportunizar um espaço que seja afetivo e seguro, que seja um ambiente de interação para a criança desenvolver o seu corpo e suas habilidades. Mas efetivamente inúmeras vezes os professores e gestores se veem sem possibilidades de proporcionar esses ambientes para atender as crianças.

Na dinâmica da “massagem acolhedora”, a partir dos questionamentos levantados, descrevo abaixo as falas das coordenadoras.

O que me desmotiva é o profissional que não é comprometido com o trabalho. Eu não sou o tipo de pessoa que está vendo uma situação errada e não sofrer com isso, não consigo não levar para minha vida e isso me faz mal também de forma pessoal não somente profissional. Tu planeja [sic] algo e a pessoa sempre indo contra ou não querendo realizar, te poda, isso me desmotiva bastante (CP5).

O que me encanta na gestão da Educação Infantil é quando a gente propõe alguma coisa e conseguimos o resultado daquilo proposto (CP2).

Como estou me sentindo na coordenação, estou bem incomodada com a situação dos professores, falta de coleguismo, de participação, falta de interesse por parte deles no trabalho (CP6).

Os meus maiores desafios profissionais continuam sendo a minha adaptação da coordenação, porque adoro estar na sala de aula e também como desafio a escola nova, nunca trabalhei com escola maior, vai ter a turma dos bebês, esses são os meus maiores desafios no momento (CP3).

Diante das falas das coordenadoras, a posição que ocupa a coordenação pedagógica dentro da escola e como encaminha o seu trabalho junto aos professores definitivamente não é fácil e sim muito complexa. Para complementar essa discussão pontuo o que afirma Franco:

O pedagógico não existe em uma esfera de abstração. Ele toma corpo, adquire concretude apenas no coletivo esclarecido de um grupo. De nada adiantam as intenções corporificadas num projeto de escola enquanto um discurso escrito. É preciso que essas intenções sejam tomadas pelo grupo todo, apropriadas pelo coletivo, num processo contínuo de busca de convergência e negociação de projetos e ações (FRANCO, 2008, p. 128).

As coordenadoras pedagógicas precisam ser líder para coordenar aquela equipe com quem trabalha e conseqüentemente propondo e solicitando que os profissionais executem tarefas e ao mesmo tempo conseguir equilibrar o seu papel em ser parceiro, colega de trabalho, que caminha junto, planeja e executa coletivamente as ações que dão andamento a organização escolar. Encontrar o equilíbrio entre esses dois extremos é algo que precisa ser alcançado no desenvolvimento do trabalho da coordenação pedagógica.

Em relação ao último encontro como tinha planejado inicialmente, não foi possível primeiramente pelo final do ano ser mais conturbado, com projetos e festividades em que as coordenadoras tinham que estar organizando e após vieram às férias, então não consegui realizar a formação com as coordenadoras pedagógicas. Esperei o início do ano letivo, em março de 2023, mas devido a questões de paralisação envolvendo o magistério no município e a incompatibilidade de agendamento de horários para que as coordenadoras pudessem comparecer, esse encontro não ocorreu.

Os profissionais docentes estão na luta pelo aumento do piso salarial e a não alteração no plano de carreira do magistério, então o mês de março foi marcado por paralisações, protestos e reduções de aulas com alunos. As coordenadoras pedagógicas por serem cargos de indicação, ficaram com um receio maior em relação ao encaminhamento do documento à Secretaria Municipal de Educação, devido a pensar que esse documento representaria para a

gestão como um descontentamento das coordenadoras em relação à realização do trabalho delas.

O documento representa uma luta no que se refere à reorganização em relação à gestão, a formação das coordenadoras pedagógicas e de seus professores e distante de ser uma afronta aos órgãos gestores, porque quem ganha é os profissionais da educação, os alunos e o próprio município de Jaguarão em relação à educação.

O objetivo desde o início da construção da pesquisa intervenção foi de contribuir com a Educação Infantil e com o trabalho desses profissionais que trabalham nesta etapa da Educação Básica, que os estudos aqui realizados e descritos no relatório crítico-reflexivo representasse algo significativo para a discussão dessa temática e que gerasse um produto fruto dos encontros de formação com as coordenadoras pedagógicas e que fosse uma forma de contribuição e não na intenção de prejudicá-las.

Então, após a análise dos quatro encontros realizados na intervenção, dos elementos trazidos pelas coordenadoras pedagógicas, foi realizada uma síntese que gerou o documento que enviei para elas dando uma devolutiva, e propus que se sentissem necessidade de acrescentar mais alguma sugestão ou modificá-las assim fizessem. O documento construído juntamente com as coordenadoras pedagógicas nesses encontros em que estão pontuadas situações vivenciadas por elas, através dos relatos e dos diálogos que foram construídos ao longo dessas conversações vai ser encaminhado a Secretaria Municipal de Educação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o caminho percorrido pela pesquisa-intervenção desde a construção do projeto, que tinha como questão norteadora da investigação quais os desafios e possibilidades para a construção de uma política de desenvolvimento profissional para as coordenadoras pedagógicas das EMEI do município de Jaguarão/RS, conclui que há muito que investir para que realmente se consolide uma política de desenvolvimento profissional voltada para as coordenadoras pedagógicas. Contudo, ao compreender políticas como um processo, como um ciclo que não se finaliza com o texto escrito. Política voltada ao sentido que Mainardes pontua ao discuti-la:

A simplicidade e a linearidade de outros modelos de análise de políticas são substituídas pela complexidade do ciclo de políticas. A abordagem do ciclo de políticas traz várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro (MAINARDES, 2006 p. 55).

É possível perceber que é a partir de conflitos, avanços e retrocessos que as políticas são produzidas. Nesta perspectiva foi desencadeado este processo. Pontuo aqui os destaques de pesquisa até o momento, que não seria com a intenção de concluir, porque a pesquisa é permanente, contínua e desencadeia outras investigações, mas no sentido de pontuar os resultados de toda essa análise em torno da pesquisa de intervenção.

Em relação ao objetivo geral, que era de analisar os desafios e possibilidades do processo de construção e desenvolvimento profissional das coordenadoras pedagógicas que atuam nas EMEI do município de Jaguarão/RS, para a construção de uma política, destaco pontos que surgem a partir da reflexão sobre os dados obtidos com a pesquisa.

O destaque relacionado com a primeira categoria que emergiu nas rodas de conversa, que foi os problemas enfrentados pelas coordenadoras pedagógicas na gestão da Educação Infantil, pontuo a exaustão em que se encontram as coordenadoras pedagógicas nas escolas que atuam. A elas são encaminhadas diversas atribuições, que procuram desempenhar de acordo com as suas possibilidades gerando uma sobrecarga de trabalho. Boa parte de seu tempo, as coordenadoras deixam em segundo plano as suas principais funções com viés pedagógico, que são o de planejar, e construir estratégias juntamente com os professores. As emergências que vão surgindo no cotidiano da escola e do seu trabalho diário provocam nas coordenadoras uma sensação de frustração, de cansaço e muitas vezes de impotência por não conseguirem desempenhar tudo que lhe é demandado ao mesmo tempo.

Faz-se necessário que as escolas de Educação Infantil tenham uma equipe diretiva, se não for possível no momento compor uma equipe completa em cada escola, que tenha no mínimo dois profissionais, um ocupando cargo de diretor e outro no cargo da coordenação pedagógica.

Outro destaque que pontua relacionado com a segunda categoria, das coordenadoras pedagógicas não se identificarem como coordenadoras e sim como diretoras nas escolas. Isso se dá por elas não conseguirem realizar o papel da coordenação pedagógica, de trabalhar coletivamente, buscando um trabalho conjunto com os seus professores, de oportunizar espaços de formação e de reflexão. Deixa-se assim de concretizar-se em sua atuação de coordenadora um contato maior com o grupo de professores que atuam com ela, da priorização de um planejamento coletivo, levando ao fortalecimento da equipe.

As coordenadoras relataram que são raros os momentos que tem com os professores, e quando ocorrem as reuniões são num curto espaço de tempo, o que deixa as reuniões superficiais e distantes do que seja realmente uma reunião pedagógica. Aqui surgiu a terceira categoria, a dificuldade com a realização das reuniões pedagógicas, através das falas, os encontros com os professores se dá de forma rápida e individual. Então, constata-se que o principal papel da coordenação pedagógica não é realizado, porque na jornada de trabalho raramente tem um espaço de tempo para as coordenadoras terem momentos de formações, de trabalho coletivo com o corpo docente. Essa ausência desses momentos precisa ser discutida e repensar possibilidades de promover as reuniões pedagógicas, não atrapalhando o trabalho pedagógico com os alunos ou numa redução de horário.

Em relação à última categoria, de ter uma equipe, um profissional que compartilhe as funções com as coordenadoras nas escolas, essa engloba as demais categorias, pois no momento que fosse direcionado esse profissional as instituições infantis, alguns problemas seriam sanados e outros seriam compartilhados para resolverem num trabalho conjunto. Como também as coordenadoras pedagógicas se dedicariam um tempo maior para coordenar ações formativas com os seus professores e a partir da realização de suas funções construiriam a sua identidade como coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil.

Através dos diálogos ocorridos nas rodas de conversa, percebe-se a ausência de uma construção de identidade do “ser coordenador”, de sua real atuação junto à instituição. Nesse caso, se faz necessário essa construção ser iniciada lá na formação, a coordenadora tem que ter a clareza de suas atribuições. Toda a coordenadora é uma professora, já vem com a experiência da sala de aula, mas quando ingressa na gestão da escola, seria relevante ser oportunizado um curso de qualificação, de preparo para quando forem atuar nas escolas.

A coordenadora pedagógica é o eixo de articulação nas atividades de formação, momentos em que ocorre a reflexão acerca do que envolve a prática pedagógica. E que esses momentos de formação sejam permanentes, as coordenadoras pedagógicas do município necessitam desses espaços entre elas, de estudos e de trocas de experiências, em que elas possam trabalhar coletivamente, e não cada uma delas numa escola fazendo o seu trabalho isoladamente. As coordenadoras relataram que aqueles momentos em que estávamos tendo era muito importante para elas, porque conseguiam escutar, desabafar, saber o que as demais coordenadoras estão realizando nas escolas, pelos problemas que estão passando, das situações que conseguiram resolver.

Nesse processo elas compreendem que não estão sozinhas, que passam pelas mesmas dificuldades. Isso é de suma relevância, as coordenadoras pedagógicas perceberem que podem trabalhar juntas, construir coletivamente os seus saberes nas reuniões pedagógicas ou encontros formativos, qual for a nomenclatura não é o mais importante e sim elas terem esses espaços de formação, de desenvolvimento profissional. Indo ao encontro de Furlanetto que traz a relevância da formação para esses profissionais para então sim terem base para promover os espaços formativos com os seus professores.

Redimensionar o papel do coordenador nas escolas implica organizar uma formação em rede. O fato é que a atuação do coordenador como um formador remete à reflexão de quem forma o formador. Para que os coordenadores se reconheçam como formadores e se fortaleçam como autoridades técnicas nas escolas, precisam contar com apoio e interlocução de formadores mais experientes, que também atuem nas redes (FURLANETTO, 2013, p. 71).

Os cursos de formação ofertados para as coordenadoras e professores precisam estar de acordo com as necessidades e demandas do contexto escolar em que atua, para acontecer realmente a articulação com a prática pedagógica desses profissionais. Espero que os encontros promovidos pela intervenção sejam o início de um processo que contribua para trilhar um caminho em que seja construído uma política de desenvolvimento profissional com as coordenadoras pedagógicas na Educação Infantil.

A Secretaria de Educação precisa assumir o desenvolvimento profissional das coordenadoras pedagógicas que atuam na Educação Infantil do município. No que tange ao desenvolvimento profissional delas, considerando o que foi apresentado até o momento, para que efetivamente haja esse protagonismo é preciso que a construção desse processo esteja alinhada às necessidades das coordenadoras pedagógicas e que as incluam como agentes ativos nesse processo.

É complicado construir uma proposta de desenvolvimento profissional para as coordenadoras, sem que as mesmas mal saibam as suas funções dentro das escolas de Educação Infantil. Não dá para pensar no desenvolvimento profissional sem saber quais são as suas atribuições, a sua real identidade nestas instituições. Nesse sentido, se faz necessário e urgente dialogar com a Secretaria de Educação, essa identidade precisa ser respaldada dentro de um espaço institucional da secretaria.

Nesses encontros refletimos e discutimos coletivamente sobre a coordenação pedagógica, a Educação Infantil e o processo formativo. As coordenadoras trouxeram para compartilhar as suas experiências no desenvolvimento de sua prática, seus anseios e suas dificuldades na gestão, mas também os seus saberes, as suas aprendizagens em suas trajetórias como coordenadoras pedagógicas na Educação Infantil.

Diante desse estudo, de tudo que foi problematizado e consolidado juntamente com as coordenadoras pedagógicas ao longo da pesquisa de intervenção me direcionam a uma proposta de construção de política que promova o desenvolvimento profissional da coordenação pedagógica da Educação Infantil.

O produto construído nesta pesquisa-intervenção é um documento constituído ao longo dos encontros de formação com as coordenadoras pedagógicas, são sugestões para uma política de desenvolvimento profissional com as coordenadoras pedagógicas das escolas municipais de Educação Infantil.

8 PRODUTO FINAL



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEDU) MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Mestranda: Janaina Sosa Ribeiro

Documento com sugestões para a construção de uma política de desenvolvimento profissional dos coordenadores pedagógicos das Escolas de Educação Infantil do Município de Jaguarão

Os princípios norteadores foram construídos ao longo dos quatro encontros promovidos pela intervenção com as coordenadoras pedagógicas das escolas de Educação Infantil do município de Jaguarão/ RS. A Secretaria de Educação me recebeu e foi parceira desde a apresentação da proposta do projeto, a abertura e o interesse em institucionalizar uma ação de formação das coordenadoras pedagógicas a partir do projeto de intervenção articulado ao PPGEDU/UNIPAMPA.

Para a construção desse documento foi utilizado como instrumento metodológico as rodas de conversa com as coordenadoras pedagógicas, em que os encontros foram gravados e transcritos para posterior análise. Nesses encontros foram trazidos temas pertinentes, indo ao encontro do trabalho realizado pela coordenação pedagógica na Educação Infantil e o desenvolvimento profissional através de espaços formativos com essas profissionais.

A partir dessas discussões, foram destacados os princípios norteadores para a construção de uma política de desenvolvimento profissional docente das coordenadoras pedagógicas da SMED/ Jaguarão. Princípios esses que foram gerados em decorrência de lacunas existentes na realização das funções da coordenação pedagógica nas instituições infantis e na formação contínua e permanente dessas profissionais. Esses princípios foram construídos nos momentos que tivemos de diálogo e de reflexão oportunizados pelos encontros da intervenção.

✓ PRINCÍPIOS NORTEADORES PARA UMA POLÍTICA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

- Antes da indicação do docente que deve atuar na Coordenação Pedagógica das EMEI propor cursos. Esses cursos podem ser de capacitação e/ou de Especialização, articulados com a UNIPAMPA ou outras universidades/instituições parceiras, sendo que a realização deste curso seja condição para a indicação dos coordenadores pedagógicos que devem atuar nas EMEI.
- Após a indicação do docente que deve atuar na Coordenação Pedagógica das EMEI propor no mínimo três reuniões pedagógicas semestrais com as coordenadoras que atuam na Educação Infantil, desencadeadas pela Secretaria Municipal de Educação e que proporcione momentos de formação com temáticas relacionadas às práticas pedagógicas das escolas.
- Entendo ainda que algumas medidas podem facilitar o trabalho dos coordenadores pedagógicos como compor uma equipe diretiva das EMEI conforme a proposta do Plano Municipal de Educação, de forma que o coordenador possa se dedicar com mais ênfase às questões pedagógicas.
- Outra medida seria prever períodos de reuniões pedagógicas nas escolas mensalmente, oportunizando o tempo para refletir, aperfeiçoar as práticas e encaminhar soluções para potencializar a aprendizagem dos alunos, de modo que não precise dispensar os alunos.

Através das rodas de conversa, foram surgindo e sendo elaborados os princípios para desencadear um processo de desenvolvimento profissional com as coordenadoras pedagógicas, para então abrir um caminho para a construção de uma política de desenvolvimento profissional para esses profissionais. Dessa forma, espero que a SMED se comprometa junto com as coordenadoras pedagógicas, com o apoio articulado com a UNIPAMPA na construção dessa política, que seja anexada ao Plano Municipal de Educação. Diante do estudo e do encaminhamento desse documento, busca-se uma construção coletiva em prol da melhoria da qualidade da Educação Infantil, uma qualidade política e pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, C. **Coordenação pedagógica na infância: a gestão dialogada com os registros.** São Paulo: Phorte, 2020.

ARAÚJO, A. **O coordenador pedagógico da educação infantil em formação: a experiência exitosa de Maceió / Angelina Curitiba:** Appris, 2020.

BARCKLEY, Helen. **Conto: Flor vermelha de caule verde.** Disponível em:<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3255227/mod_resource/content/1/Conto%20-%20Flor%20vermelha%20de%20caule%20verde>. Acesso em 10 de fevereiro de 2021.

BOLZAN, D.P.V., POWACZUK, A.C.H. **Docência universitária: a construção da professoralidade.** Revista Internacional de Formação de Professores. V.2, N.1, 2017.

BOLZAN, D. (2020) . **Formação continuada de professores: dinâmicas interativas e mediadoras.** Um estudo sociocultural: trilhas percorridas. Editora mediação.

BORGES, A. L. **Gestão na escola de Educação Infantil: ressignificação das práticas e mudança na cultura escolar.** São Paulo, 2015.

BRASIL, 2010. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /** Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases da Educação** n.º 9.394 de 20, de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases da Educação** n.º 12.796, de 04 de abril de 2013.

BRASIL. Lei N. 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação** – PNE e dá providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2014. Seção IE, p. 1-7. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em agosto de 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRZEZINSKI, I. **Profissão professor: Identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

DAMIANI, M. F. *et al.* **Sobre pesquisas do tipo intervenção**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Campinas: UNICAMP, 2013.

DAMIANI, M. F. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. *Educar*, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

DENKER, G.; RONCÁGLIO, A.; RAUSCH, R. B. **Processos formativos da coordenação pedagógica: o que revelam as pesquisas em educação publicadas no Brasil?**. *Debates em Educação*, [S. l.], v. 14, n. 36, p. 338–357, 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14n36p338-357. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/13734>. Acesso em: 1 fev. 2021.

DINIZ, C. C; MORAES, L.C.S. de. O coordenador pedagógico e os desafios da prática na escola. In: MORAES, L. C.S; MELO, M.A. MOREIRA, V. L. C. **Gestão escolar e organização do trabalho pedagógico** – São Luís, EDUFMA, 2019.

FERNANDES, S. J. MONTEIRO, A. CARDOSO, M. A. Algumas reflexões sobre o trabalho pedagógico e a função do coordenador pedagógico na escola pública. In: MORAES, L. C.S; MELO, M.A. MOREIRA, V. L. C. **Gestão escolar e organização do trabalho pedagógico** – São Luís, EDUFMA, 2019.

FILHO, E. C.; PORTELA, E.L. Coordenação pedagógica e sua atuação: miragem sobre uma escola do município de turiaçu-Ma. In: MORAES, L. C.S; MELO, M.A. MOREIRA, V. L. C. **Gestão escolar e organização do trabalho pedagógico** – São Luís, EDUFMA, 2019.

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

FREIRE, P. Educação: sonho possível. In C. R. Brandão (Org.), **O educador: vida e morte** (2 a ed.) (pp.71-87). Rio de Janeiro: Graal, 1982.

GARRIDO, E. (2009). Espaço de formação continuada para o professor coordenador. In E.G. Bruno, L.R.Almeida & L. H. S. Christov (Org.). **O coordenador pedagógico e formação docente** (9a ed.). (pp. 9-16). São Paulo: Loyola, 2008.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

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

GUTERRES, A. M. SANTOS, E. A. G dos. **O papel do coordenador pedagógico e a repercussão no processo de gestão escolar.** Research, Society and Development, v. 10, n. 16, e312101623859, 2021.

HOBOLD, M. de S. **Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos** Práxis Educativa. Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 425-442, maio/ago. 2018. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 2 maio, 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JAGUARÃO. Lei nº 4.168. **Plano de Carreira do Magistério Público do Município.** 2003.

JAGUARÃO. Lei ordinária 6041/2014. **Orientações Curriculares Municipais para a Educação Infantil**. Câmara Municipal de Jaguarão. 2014.

JAGUARÃO. Lei nº 5663, de 28 de dezembro de 2012. **Sistema Municipal de Ensino de Jaguarão**. Prefeitura Municipal de Jaguarão. 2012.

JAGUARÃO. Lei nº 6151, de 25 de junho de 2015. **Plano Municipal de Educação**. Prefeitura Municipal de Jaguarão. 2015.

JAGUARÃO. **Relatório do Plano Municipal de Educação**. Secretaria Municipal de Educação. 2015- 2021.

JAGUARÃO. **Proposta Pedagógica**. Secretaria de Educação. 13 de maio de 1988.

JAGUARÃO, Resolução 01 de setembro de 2016. **Credenciamento da Educação Infantil no município de Jaguarão**. Conselho Municipal de Educação. 2017.

JAGUARÃO. **Regimento Interno das Creches Municipais de Jaguarão**. Secretaria de Administração, decreto nº 203/98. 1998.

JAGUARÃO. **Regimento Escolar da Educação Infantil**. Dezembro, 2002.

JAGUARÃO. **Regulamento interno das creches municipais de Jaguarão**. Secretaria da saúde e Bem Estar Social, 1995.

JAGUARÃO. **Regulamento interno das creches municipais de Jaguarão**. Secretaria Municipal de Educação, 2001.

JAGUARÃO. SMED/ Secretaria de Educação e Desporto. **Documento Orientador Municipal-território de Jaguarão-RS**, 2019-2020.

KUHLMANN JR. M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR, M.; FERNANDES, R. Sobre a história da Infância. In: FILHO, L. M. F. (Org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 22 a 37.

LIBÂNEO, J.C. **Concepções e práticas de organização e gestão na escola**: Considerações introdutórias para um exame crítico da discussão atual do Brasil. Revista espanhola de educación comparada, Madri, Espanha, 2007.

LIMA, J. P. M. de; MOREIRA, V. L. C. A atuação do coordenador pedagógico para a promoção do trabalho coletivo da escola. In: MORAES, L. C.S; MELO, M.A. MOREIRA, V. L. C. **Gestão escolar e organização do trabalho pedagógico** – São Luís, EDUFMA, 2019.

LÜCK, H.et al. **A escola participativa – o trabalho do gestor escolar**. 10 ed. Petrópolis/ RJ: Editora vozes, 2012.

MACHADO, J. FORMOSINHO, J. Professores, escola e formação. Políticas e práticas de formação contínua. In: Formosinho, J (Coord.) **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto, Porto editora, 2009.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas**: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.
Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

MARCELO, C. (2009). **Desenvolvimento Profissional Docente**: passado e futuro. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08, pp. 7-22.

MARCELO, C. VAILLANT. D. **Dessarollo Profesional Docente cómo se aprende a enseñar?** Madrid: Narcea, 2009.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MORAES, R. **Uma tempestade de luz:** a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. **A reinvenção da roda:** roda de conversa: um instrumento metodológico possível. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014.

MOREIRA, E. F. M. **Atuação do coordenador pedagógico no cotidiano escolar.** Artigo Científico de Conclusão de Curso apresentado na Universidade Aberta – Polo Paranavaí como requisito básico para a conclusão do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica. Paranavaí, 2016.

OLIVEIRA, I. C.; VASQUES-MENEZES, I. **Revisão de Literatura:** o conceito de Gestão Escolar. *Cadernos de Pesquisa*. v.48 n.169 p.876-900 jul./set. 2018. Disponível em <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/5341>>. Acesso em março de 2021.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. *In: FORMOSINHO, João (coord.). Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente.* Portugal: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

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

PAIM, P. G. SANTOS, M. O. dos. **O trabalho da coordenadora pedagógica na instituição de educação infantil.** *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 24, n. 46, p. 1309-1336, jul./dez., 2022.

PESSÔA, L. ROLDÃO, M. do C. Estratégias viabilizadoras da “boa formação” na **escola:** do acaso a intencionalidade. *In: ALMEIDA, L. R. PLACCO, V. M. N. DE S. (Org.) O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola.* São Paulo: edições Loyola, 2013.

REDIN, M. M. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. *In*: REDIN, Euclides; MULLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins (Orgs.). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007. P. 11-22.

RIBEIRO, J. S; NETTO, D. B; SELBACH, P. T. da S. **A percepção das coordenadoras pedagógicas sobre o desenvolvimento profissional na educação infantil de dois municípios do estado do Rio Grande do Sul em tempos de pandemia**. Anais do seminário VII CONEDU, Congresso Nacional de Educação, 2021, Maceió.

SALMAZE, M. A. ALMEIDA, O. A. Infância contemporânea e educação infantil: uma perspectiva a partir dos direitos das crianças. *In*: SARMENTO, M. J. **Primeira infância no XXI direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo**. Editora Oeste, 2013.

SANTOS, A. M. **Momentos pedagógicos: aprendendo (n) a prática docente**. 2007. 88f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2007.

SANTOS, S.A. dos; HOLANDA, V. O. ; ANDRADE, É. **A coordenação pedagógica e o pedagógico a ser coordenado**. *Rev.Int. de Form.de Professores (RIFP)*, Itapetininga, v. 5, e020007, p. 1-15, 2020.

SANTOS, S. V. S. dos; BARROSO, F. P. **Social experience of the pedagogical coordinators of the early childhood education**. *SciELO Preprints*, 2022. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.4061. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/4061>. Acesso em: 4 jun. 2023.

SANTOS, I. M. dos. PARDO, E. C. do. **Entre a eleição e a indicação política: as relações de poder no cotidiano do gestor escolar**. *Revista Exitus*, vol. 8, núm. 1, pp. 59-86, 2018.

SCHIESSL, M. O. **Gestão da Educação Infantil e a coordenação pedagógica: diretrizes para a formação continuada do coordenador pedagógico** / Marlina Oliveira Schiessl, 2017.

SELBACH, Paula Trindade Silva; LUCE, Maria Beatriz. As políticas de desenvolvimento profissional do docente universitário em cinco universidades federais do Sul do Brasil: concepções e desafios. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 103, n. 264, p. 526-549, 22 ago. 2022. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i264.5084>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/DqkYqgmPHNGDKpXZJNGGfJL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1 fev. 21.

SILVA, C. N. GARCIA, R. P. M. **Formação e prática do coordenador pedagógico no exercício profissional**. Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 6, n. 6, p 494-509, 2017.

SILVA, M. Da. A escola como lócus privilegiado de formação: revisitando o Ginásio Vocacional. In: ALMEIDA, L. R. PLACCO, V. M. N. DE S. (Org.) **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: edições Loyola, 2013.

SILVA, H. da. OLIVEIRA, K. A. de. Coordenador pedagógico: contextos de atuação profissional. In: MORAES, L. C.S; MELO, M.A. MOREIRA, V. L. C. **Gestão escolar e organização do trabalho pedagógico** – São Luís, EDUFMA, 2019.

SOMMERHALDER, A. MARTINS, A. de O. **Formação permanente e em contexto de profissionais da Educação Infantil**: contribuições de um projeto de extensão universitária. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 23, n. 3, p. 620-635, set./dez. 2018.

SOUZA, Â. R. **As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.27, n.103, p. 271-290, abr./jun. 2019.

SOUZA, V. L. T. de; PLACCO, V. M. N. de S. Entraves da formação centrada na escola: possibilidades de superação pela parceria da gestão na formação. In: ALMEIDA, L. R. PLACCO, V. M. N. DE S. (Org.) **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: edições Loyola, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed.-Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

THIOLLENT, M. **Metodologia de pesquisa-ação**/Michel Thiollent.- 18 ed. -São Paulo: Cortez, 2011.

TURATO, E.R. **Tratado da metodologia da pesquisa qualitativa**. Petrópolis RJ. Editora Vozes, 2003.

VASCONCELOS, F. U. P. **Educação Infantil**. 1 edição Sobral/ 2016.

VEIGA, I. P. A. **Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática**: Novos marcos para a educação de qualidade. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009.

VIEIRA, S.L. **Política(s) e Gestão da Educação Básica**: revisitando conceitos simples. RBPAE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. 2007.

VOLTARELLI, M.A; MONTEIRO, M.I. **Concepções de professoras de educação infantil sobre as práticas docentes para a primeira infância**. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 27, n. 3, p. 119-138, set./dez. 2016.