



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE
ARAÇATUBA: PERSPECTIVAS, DESAFIOS E FORMAÇÃO DA IDENTIDADE
PROFISSIONAL

ANA CLÁUDIA BONACHINI MENDES

PRESIDENTE PRUDENTE - SP
2013

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE
ARAÇATUBA: PERSPECTIVAS, DESAFIOS E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE
PROFISSIONAL**

ANA CLÁUDIA BONACHINI MENDES

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, no Programa de Mestrado em Educação, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Lúcia Maria Gomes Correa Ferri

Coorientador: Prof. Dr. Adriano Rodrigues Ruiz

372.11
M538c

Mendes, Ana Cláudia Bonachini

Coordenação pedagógica na Educação Infantil do município de Araçatuba: desafios, perspectivas e formação da identidade profissional. / Ana Cláudia Bonachini Mendes. – Presidente Prudente, 2013.
105 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) -
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste:
Presidente Prudente – SP, 2013.

Bibliografia.

Orientadora: Lúcia Maria Gomes Ferri

Coorientador: Adriano Rodrigues Ruiz

1. Planejamento educacional. 2. Escolas --
Organização e administração. 3. Educação.
Professores formação. I. Título.

ANA CLÁUDIA BONACHINI MENDES

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE
ARAÇATUBA: PERSPECTIVAS, DESAFIOS E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE
PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 02 de abril de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lúcia Maria Gomes Ferri
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente - SP

Caroline Kraus Luvizotto
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente - SP

Elizabeth Piemonte Constantino
Universidade Estadual Paulista - Unesp
Assis - SP

DEDICATÓRIA

À minha família

Ao meu marido Aguinaldo e meu filho Allan, por me auxiliarem nos momentos mais difíceis na superação de todos os desafios.

Às minhas irmãs Neusa e Beatriz, que sempre torceram e me apoiaram em meus projetos de vida.

Aos professores dedicados que fizeram da Educação um projeto de vida e não medem esforços para proporcionar um ensino de qualidade aos seus alunos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus em primeiro lugar, que nos permite realizar todos os nossos objetivos e metas e enfrentar todas as dificuldades e intempéries do caminho. Fonte de luz e sabedoria.

Aos meus orientadores, professora Lúcia e professor Adriano, pela confiança, colaboração e profissionalismo e demonstração de respeito pelo meu desenvolvimento acadêmico.

Aos meus colegas de turma pela força e estímulo para enfrentamento dos desafios.

Às professoras Caroline e Elisabeth pelas sugestões enriquecedoras na minha qualificação.

Às coordenadoras pedagógicas que receberam o convite e o desafio de participar dessa pesquisa, atendendo-me com boa vontade e entusiasmo. Deixo aqui registrado minha gratidão e meu respeito pelo maravilhoso trabalho que estão desenvolvendo nas escolas de Educação Infantil de Araçatuba.

A todos aqueles que direta ou indiretamente participaram e contribuíram para o desenvolvimento dessa pesquisa.

“[...] assim como para se endireitar uma vara que se encontra torta não basta colocá-la na posição correta, mas é necessário curvá-la do lado oposto, assim, também, no embate ideológico, não basta enunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos; é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum.”

(Dermeval Saviani)

“Todos nós que habitamos a escola sabemos que fazemos parte de um sistema social onde coexistem diferentes actores, diferentes filosofias, diferentes percepções e objectivos e muitos jogos de poder conflituosos. A gestão de uma escola reside na capacidade de mobilizar cada um para a concretização de um projecto institucional, sem perder nunca a capacidade de decidir.”

Isabel Alarcão

RESUMO

Coordenação pedagógica na Educação Infantil do município de Araçatuba: perspectivas, desafios e a formação da identidade profissional.

O presente trabalho de pesquisa, vinculado à linha de pesquisa “Instituição educacional, organização e gestão” surgiu do interesse em relação ao processo de implementação da Lei Complementar 204/2009 que instituiu o cargo de professor coordenador pedagógico (PCP) nas unidades escolares de Educação Infantil tendo como *lócus* o sistema municipal de ensino de Araçatuba-SP. A intenção foi investigar como os PCPs estão construindo sua identidade profissional tendo em vista as mudanças no entendimento da Educação Infantil na atualidade. Nessa perspectiva, buscou-se compreender e identificar as representações sociais dos PCPs sobre suas atribuições, como organizam suas rotinas de trabalho pedagógico para o desempenho da função e o seu papel como principal agente formador da equipe docente. Para uma apreensão completa sobre o tema foi utilizado o estudo de caso com abordagem quantiquantitativa, visto que procuramos atrelar a pesquisa a partir do convívio com as coordenadoras no grupo de estudos realizado em 2011 na Secretaria Municipal de Educação, tendo esta pesquisadora como formadora. Para abordar a temática foram utilizados como instrumentos de coleta de dados entrevistas, questionários para o coordenador e para o professor, registros fotográficos e observações de reuniões pedagógicas desenvolvidas pelos participantes em suas respectivas unidades escolares. Para o aprofundamento dos dados coletados nos utilizamos de alguns depoimentos e análises de situações cotidianas realizados pelas participantes no grupo de estudos “*Coordenação pedagógica: teorias e práticas para a formação da equipe escolar*”. A partir dos dados coletados e analisados chegamos a alguns resultados que assim podemos sintetizar: perfil dos coordenadores de educação infantil do sistema municipal de ensino de Araçatuba-SP e das respectivas escolas onde trabalham, as percepções dos professores sobre as mudanças ocorridas na escola com a chegada do coordenador e as relações interpessoais presentes na coordenação pedagógica. Os resultados da pesquisa apontam que, os coordenadores reconhecem seu papel de formador da equipe escolar em uma etapa da educação básica que se constitui a cada dia, seu perfil está em constante evolução, porém a prática ainda enfrenta obstáculos e desafios a serem superados.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica. Educação Infantil. Identidade Profissional.

ABSTRACT

Pedagogical Coordination in Childhood education in the municipality of Araçatuba: challenges, prospects and formation of professional identity

The present research, linked to the research line "Educational, organization and management" of interest arose in relation to the implementation process of Complementary Law 204/2009 which established the professorship pedagogical coordinator (PCP) at schools of education Children having locus as the municipal education Araçatuba-SP. The intention was to investigate how PCPs are building their professional identity in view of the changes in the understanding of early childhood education today. In this perspective, we sought to identify and understand the social representations of PCPs about their assignments, they organize their daily pedagogical work for performance of the function and its role as the principal agent of the teaching team trainer. For a complete grasp on the subject used the case study with quantiquitative approach, as we seek to harness the survey from the association with the coordinators of the group studies conducted in 2011 in the Municipal Department of Education, and this researcher as a trainer. To address the issue were used as instruments to collect data from interviews, questionnaires and the coordinator for the teacher, observations and photographic records of meetings pedagogical developed by the participants in their respective schools. To deepen the use of data collected from interviews and analyzes of some everyday situations made by participants in the study group "Coordination teaching: theories and practices for training school staff." From the data we collected and analyzed some results so that we can summarize: profile of early childhood education coordinators of the municipal education Araçatuba-SP and their schools where they work, the teachers' perceptions about changes in the school with arrival of coordinator and interpersonal relationships present in the pedagogical coordination. The survey results indicate that the coordinators recognize its' role as a trainer of school staff in a stage of basic education which is every day, your profile is constantly evolving, but the practice still faces obstacles and challenges to overcome.

Keywords: Coordination Teaching.Early Childhood Education.Professional Identity.

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-------------|---|----|
| QUADRO 1 – | Pesquisa sobre o Coordenador Pedagógico de Educação Infantil publicadas no Banco de Teses da CAPES..... | 18 |
| QUADRO 2 – | Número de escolas da rede própria e conveniadas de Ensino Fundamental..... | 42 |
| QUADRO 3 – | Número de escolas da rede de Educação Infantil..... | 42 |
| QUADRO 4 – | Número de escolas de Ensino Fundamental e Educação Infantil..... | 42 |
| QUADRO 5 – | Dados atuais do número de escolas de Ensino Fundamental e Educação Infantil..... | 43 |
| QUADRO 6 – | Distribuição de questionários segundo a quantidade de professores de cada escola onde trabalha o coordenador..... | 52 |
| QUADRO 7 – | Perfil das escolas onde atuam os PCPs colaboradores da pesquisa..... | 58 |
| QUADRO 8 – | Percepção dos professores sobre as mudanças ocorridas na escola com a chegada do PCP na Educação Infantil..... | 59 |
| QUADRO 9 – | Formação da identidade profissional..... | 60 |
| QUADRO 10 – | Relações interpessoais na coordenação pedagógica..... | 61 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | | |
|-------------|---|----|
| GRÁFICO 1 - | Redes de ensino onde já trabalhou..... | 46 |
| GRÁFICO 2 - | Etapas de ensino em que já atuou..... | 46 |
| GRÁFICO 3 - | Número de escolas em que já trabalhou..... | 47 |
| GRÁFICO 4 - | Fontes de pesquisa para desempenho da função..... | 48 |
| GRÁFICO 5 - | Frequencia de estudos..... | 48 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EMEB – Escola Municipal de Educação Básica

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

EMEIF – Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental

ETEC – Escola Técnica

FATEC – Faculdade de Tecnologia

HTPC – Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCP – Professor Coordenador Pedagógico

PNE – Plano Nacional de Educação

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESI – Serviço Social da Indústria

SME – Secretaria Municipal de Educação

UE – Unidade Escolar

UNESP – Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 14 |
| 2 | TRAJETÓRIA HISTÓRICO-SOCIAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 21 |
| 2.1 | A Origem da Cisão entre Cuidado e Educação..... | 22 |
| 2.2 | Legislação e Políticas Públicas para a Educação Infantil na Atualidade: Avanços e Desafios..... | 28 |
| 2.3 | Aportes Teóricos: Da Concepção de Adulto em Miniatura ao Sujeito Sócio-Histórico..... | 34 |
| 3 | O MUNICÍPIO DE ARAÇATUBA: CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO E LEGISLAÇÃO MUNICIPAL..... | 40 |
| 3.1 | O Município de Araçatuba: Histórico e Principais Aspectos Econômicos, Sociais e Educacionais..... | 40 |
| 3.2 | Um Novo Profissional no Sistema de Ensino..... | 43 |
| 3.3 | Perfis Dos Primeiros Professores Coordenadores Pedagógicos de Educação Infantil – Pós LC 204/2009..... | 45 |
| 4 | PERCURSO METODOLÓGICO..... | 50 |
| 4.1 | Delimitações do Universo da Pesquisa..... | 51 |
| 4.2 | Fase da Coleta de Dados Quantitativos..... | 52 |
| 4.3 | Fase da Coleta de Dados Qualitativos..... | 53 |
| 5 | PERSPECTIVAS E DESAFIOS DE SER COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 63 |
| 5.1 | Espaços de Discussão e Partilha de Ideias no Grupo de Estudos “Coordenação Pedagógica: Teorias e Práticas para a Formação da Equipe Escolar”..... | 64 |
| 5.2 | O Que Dizem os Primeiros Coordenadores Pedagógicos de Educação Infantil?..... | 69 |
| 5.2.1 | Formação da Identidade Profissional do PCP de Educação Infantil..... | 70 |
| 5.2.2 | Caracterização e Significados em Relação ao Trabalho do PCP de Educação Infantil..... | 76 |
| 5.3 | As Percepções dos Professores sobre as Mudanças Ocorridas na Escola com a Chegada do PCP na Educação Infantil..... | 81 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 87 |
| | REFERÊNCIAS..... | 91 |
| | ANEXO - Registros fotográficos do grupo de estudos dos coordenadores pedagógicos..... | 94 |

| | |
|---|-----|
| APÊNDICES..... | 97 |
| Apêndice A - Termo de consentimento livre e esclarecido (Coordenador Pedagógico)..... | 98 |
| Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Docente)..... | 99 |
| Apêndice C - Questionário 1 (Coordenador Pedagógico)..... | 100 |
| Apêndice D - Questionário (Coordenador Pedagógico)..... | 102 |
| Apêndice E - Questionário 3 (Docente)..... | 104 |
| Apêndice F - Roteiro de entrevista (Coordenador Pedagógico)..... | 105 |
| Apêndice G - Análise de situações cotidianas (Coordenador Pedagógico)..... | 106 |

1 INTRODUÇÃO

Os caminhos que percorremos não seguem traçados lineares. Cada trecho, cada curva nos reserva uma surpresa. O inesperado é uma das magias do Caminho. (HOFFMANN, 2001, p.84)

Iniciei minha carreira no Magistério Público Municipal de Araçatuba em 2002, como professora de Ensino Fundamental (PEB I). Em 2008, atuei como coordenadora pedagógica no Ensino Fundamental I na mesma escola onde lecionava. Nessa época a função de PCP, era preenchida por indicação da diretora da unidade escolar (UE) e por seus pares e somente as escolas de Ensino Fundamental tinham PCPs. Em 2010, após a aprovação do novo plano de carreira do Magistério Público Municipal que instituiu a função de PCP para escolas de Educação Infantil, atuei como coordenadora pedagógica nessa etapa da Educação Básica. Na nova função, constatei que novos desafios foram colocados para a Educação Infantil, exigindo conseqüentemente novas posturas dos profissionais que nela trabalham e principalmente a função essencial do PCP como articulador das políticas públicas em Educação no âmbito escolar, condição *sine qua non* para que ele possa de fato contribuir para o avanço na qualificação das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Para tanto, é imprescindível que ele tenha clareza de sua importante função como elo e mediação entre Secretaria Municipal de Educação (SME) e equipe escolar. Nesse período, algumas inquietações sempre me provocaram curiosidade e até mesmo certa angústia: Quais obstáculos que os PCPs encontram para desempenharem suas funções? Será possível estabelecer meios para superar os desafios do cotidiano escolar e não ficar à mercê das questões emergenciais que impossibilitam ao PCP embasar suas ações na reflexão?

No decorrer do ano seguinte, trabalhei na SME como orientadora pedagógica de Educação Infantil, função esta que permite a esse profissional trabalhar diretamente com os PCPs das escolas. Tendo em vista a importância da formação dos profissionais que atuam na Educação Básica buscando atrelar teoria e prática para que estes desenvolvam um trabalho consciente e responsável, nesse mesmo ano foi oferecida pela SME uma formação continuada e em serviço específica para PCPs de Educação Infantil, intitulada “*Coordenação Pedagógica: Teorias e práticas para a formação da equipe escolar*”, tendo esta pesquisadora

como formadora. O contato com os PCPs possibilitou a elaboração de um perfil profissional bem como detectar algumas dificuldades, entraves e desafios para a atuação desses profissionais em suas respectivas UEs, o que motivou a elaboração dessa pesquisa no sentido de investigar as representações sociais dos PCPs acerca de como reconhecem e desempenham suas atribuições estabelecidas na Lei Complementar 204/2009, como organizam suas rotinas de trabalho para o desempenho da função, e como estão construindo sua identidade profissional em um contexto sócio-histórico marcado pela transição e mudanças na Educação Infantil.

Sobre o cotidiano escolar Assis (2008, p.136) destaca a importância da reorganização da rotina do PCP quando faz a seguinte observação:

Examinando nossa prática cotidiana percebemos que o nosso fazer está impregnado, muitas vezes, de uma rotina que cada vez mais nos distancia de uma ação refletida e que, conseqüentemente, limita a nossa capacidade de ver, sentir e agir cientificamente.

Essa rotina que nos distancia de uma ação pensada e refletida permeia o cotidiano do coordenador pedagógico, fato que foi constatado por meio dos depoimentos obtidos nos encontros do grupo de estudos, no entanto, ressaltamos que o PCP necessita estar atento às suas ações sem perder de vista o foco principal de seu trabalho, ainda que seu cotidiano seja atribulado. Para isso, se faz necessário o estabelecimento de práticas rotineiras que possibilitem ao mesmo viabilizar a organização do trabalho pedagógico como um todo.

É preciso considerar ainda que, além de estar atento à dinâmica de seu trabalho, o coordenador pedagógico, especificamente – os de Educação Infantil -, estão construindo sua identidade profissional em um momento de transição pelo qual passa a Educação Infantil, Santos (2005, p.87) reforça nossa afirmação ao pontuar que:

Um observador atento à dinâmica das relações nas instituições de educação infantil perceberá que, nos últimos anos, algo tem ocorrido com a identidade da profissional de educação infantil. Estão presentes atitudes de cobrança de novas posturas, de adequação a um novo perfil profissional, de trabalhar colocando a criança como centro do processo educativo, de saber cuidar e também de educar. Tais exigências são colocadas pelo sistema educacional como um todo, pelos gestores das instituições, pela sociedade, pelos produtores de conhecimento nessa área, pelas crianças e pelas

próprias profissionais. Há algo que informa a todos que é necessária uma modificação na identidade das educadoras infantis.

Sabe-se que a história da construção da Educação Infantil no Brasil percorreu muitos caminhos, expandiu seu atendimento, alcançou expressivos resultados na busca pela melhoria da qualidade de ensino e sinalizou no decorrer deste percurso obstáculos que necessitam de superação. Pode-se afirmar que a sociedade está mais consciente da importância da qualidade das experiências e interações na primeira infância. Sobre essa constatação Corsino (2005) salienta que:

No mundo contemporâneo, vários fatores têm provocado a institucionalização da infância. Creches e pré-escolas tornaram-se importantes instituições educativas, independentemente das classes sociais a que se destinam. Se, no passado, especialmente as creches foram concebidas para atender os filhos das mães trabalhadoras, hoje elas fazem parte da realidade de uma parcela expressiva da população. (CORSINO, 2005, p.209)

Desta forma, a qualidade da educação na primeira infância requer a implementação de práticas educativas que possam vir a contribuir com a formação e o desenvolvimento integral das nossas crianças. O documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil destaca também a necessidade de revermos nossas posturas, principalmente no que diz respeito à visão compensatória que temos da Educação Infantil,

Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas. (BRASIL, 1998, p.17)

Diante das transformações que se configuram no campo da Educação Infantil é imprescindível que os PCPs tornem-se conscientes das mudanças de seu papel, da importância de sua atualização e do desenvolvimento de um trabalho de parceria com o professor, com a escola e com a sociedade. Como discursa Corsino (2005),

São as ações de profissionais comprometidos, e em permanente formação e supervisão, que possibilitarão que seja atingido o objetivo legal da educação infantil, de proporcionar desenvolvimento integral e integrado das crianças, complementando a ação da família. A institucionalização da

infância se faz necessária: é preciso fazer das instituições lugares de respeito e valorização da criança pequena e suas formas de pensar, sentir e se expressar, de convivência, múltiplas interações e abertura para o mundo, acesso às diversas produções culturais, humanização e contribuição para a justiça social e para a igualdade. (CORSINO, 2005, p.216)

É importante mencionar ainda que, a formação da identidade profissional é um processo pessoal e particular atrelado às dinâmicas presentes no contexto de trabalho. Nessa perspectiva, a presente investigação sobre o trabalho do PCP de Educação Infantil, configura-se objeto de investigação de fundamental importância, pois, esses profissionais passaram a integrar o quadro do magistério público municipal recentemente - após a aprovação do novo plano de carreira em 2009.

Trata-se de um novo profissional que se forma em um contexto de trabalho que passa por uma verdadeira revolução, pela força das políticas públicas em Educação Infantil, que pontuam a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas oferecidas à criança pequena, nas concepções de criança que temos e também nas relações interpessoais que estabelecemos com elas.

A pesquisa também é relevante porque poderá contribuir para um melhor conhecimento dos desafios e entraves enfrentados pelo PCP em seu *lócus* de trabalho, que muitas vezes não é possível identificá-los sem uma observação direta, atenta e crítica. Pretende fornecer ao longo de sua estrutura, vários elementos e contribuições para a área da coordenação pedagógica em Educação Infantil, visto que há uma escassez de trabalhos que lidem com a questão de maneira enfática. Muitos dos trabalhos pesquisados sobre a temática abordam a questão do PCP de maneira geral, ou seja, poucos especificam o trabalho do PCP na Educação Infantil.

A fim de destacar a importância deste trabalho na medida em que enfoca a formação do PCP dentro das especificidades da Educação Infantil, fizemos um levantamento no banco de teses publicadas pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), vinculada ao Ministério da Educação no ano de 2012, por meio do site <http://serviços.capes.gov.br/capesdw/pesquisa>. Para tanto, definimos como

descritores as seguintes palavras-chave: coordenação pedagógica na educação infantil.

QUADRO 1 – Pesquisa sobre o Coordenador Pedagógico de Educação Infantil publicadas no Banco de Teses da CAPES:

| ANO | NÍVEL | QUANT. |
|------|-----------|--------|
| 96 | Mestrado | 1 |
| 2006 | Mestrado | 1 |
| 2007 | Doutorado | 1 |
| 2010 | Mestrado | 1 |
| 2011 | - | - |

Fonte: CAPES Banco de Teses.

Desta maneira, esta pesquisa tem como objetivo geral: investigar como os professores coordenadores pedagógicos estão construindo sua identidade profissional, frente ao contexto atual da Educação Infantil e diagnosticar os desafios e as condições de atuação nas escolas que compõem o Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba-SP.

Para tanto, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as representações sociais dos PCPs sobre suas atribuições descritas na Lei Complementar 204/2009 que institui o plano de carreira do Magistério Público Municipal de Araçatuba;

-Analisar como os PCPs organizam suas rotinas de trabalho pedagógico para desempenharem suas funções;

A fundamentação teórica é baseada no exame crítico da legislação específica que aborda o papel do PCP atrelado ao contexto atual que se configura para a Educação Infantil e no levantamento bibliográfico de teses que corroboram com a nossa proposta investigativa.

Considerando a importância de se reunir diversos ângulos do estudo, para sua completa apreensão, serão abordados aspectos distintos da Educação Infantil subdivididos da seguinte forma:

a) Análise da perspectiva histórica da origem das creches no Brasil;

b) Avanços na legislação e nas políticas públicas para a Educação Infantil;

c) Análise da LC nº. 5179/1997 que instituiu o Sistema Municipal de Ensino e do artigo 19 da LC nº. 204/2009 que determinou alguns critérios para provimento da função de PCP nas escolas municipais.

Após contextualizar o sistema municipal de ensino do ponto de vista de sua criação e organização, a partir da análise documental dos registros oficiais, partimos para a caracterização do perfil profissional dos primeiros PCPs de Educação Infantil. Esses dados foram coletados por meio de questionário aplicado no início de uma formação específica para esses profissionais na SME no segundo semestre de 2011.

Na construção do percurso metodológico buscamos conceitos e estratégias nos seguintes autores: Franco (2005); Lefevre (2010); Moscovici (2009), entre outros, para uma apreensão completa sobre o objeto de estudo.

Para dissertar sobre o percurso histórico-social da educação infantil, nos embasamos principalmente nas contribuições de Oliveira (2008); Montenegro (2001); Kuhlmann Jr. (2003); dentre outros para descrever a trajetória histórica no Brasil e as políticas públicas que delineiam um novo panorama para essa etapa da educação.

Para reforçar o pressuposto de que o PCP é um dos principais agentes de formação na escola capaz de criar condições para que a equipe –escola trabalhe em função de um ensino de qualidade, encontramos importantes contribuições já tornada pública nessa área: Almeida (2010); Bruno & Christov (2009), entre outros que ratificam nossa proposta.

O trabalho foi estruturado em quatro capítulos. Na introdução, apresentamos a temática abordada, os motivos que justificaram a pesquisa e seus principais objetivos. No capítulo 1, pontuamos a trajetória histórico-social da educação infantil no Brasil as tendências legais e teóricas atuais que reforçam a necessidade de mudanças e exigem um novo perfil profissional para se trabalhar na primeira etapa da educação básica. No capítulo 2, caracterizamos o Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba, a implementação da legislação municipal que

instituiu o cargo de PCP para atuação nas escolas de Educação Infantil, bem como o perfil profissional desses primeiros PCPs. No capítulo 3, apresentaremos a delimitação do universo da pesquisa e a organização dos dados quantitativos e qualitativos (questionários, entrevistas, registros fotográficos e observação dos HTPCs). No capítulo 4, discorreremos sobre o Grupo de Estudos realizado na SME em 2011 especificamente para PCPs de Educação Infantil - tendo esta pesquisadora como formadora – como um espaço de discussões, troca de informações e partilha de ideias. Na sequência ainda destacamos as representações sociais dos PCPs sobre os desafios e perspectivas do trabalho ao passo em que formam sua identidade profissional e por fim, ressaltamos as percepções dos professores sobre as mudanças ocorridas na escola com a chegada do PCP na Educação Infantil. E finalmente nas considerações finais concluímos o relato da pesquisa.

2 TRAJETÓRIA HISTÓRICO-SOCIAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A Educação Infantil percorre, ao longo da história, caminhos trilhados pela concepção de criança em cada época. O limite entre ser criança ou adulto está associado à cultura e aos papéis determinados pela sociedade; estes dependem da classe social e econômica em que está inserida, a criança e sua família. Portanto, não há como abordar o assunto sem vinculá-lo às relações sociais de produção existentes no momento histórico. (SOARES, 2008, p. 83)

O presente estudo orienta-se pelo pressuposto de que a Educação Infantil constitui seu caráter institucional e educativo a cada dia, considerando-se que esta passou a ter destaque tardiamente do ponto de vista legal e normativo. Nessa perspectiva, os profissionais que nela atuam passaram e passam por transformações significativas no que refere às suas posturas pedagógicas.

Desta forma, a primeira parte deste capítulo expõe a origem histórico-social da Educação Infantil sob a ótica assistencial e higienista, ancoradas nas políticas de proteção à infância. O decorrer do processo histórico mostra que a luta pela escola pública de qualidade e a entrada da mulher no mercado de trabalho impulsionaram os movimentos sociais que reivindicaram a ampliação de vagas para as crianças pequenas, até que em 1988 a Constituição Federal reconheceu a Educação Infantil como um direito da criança, opção da família e dever do Estado.

Na atualidade, observa-se que a Educação Infantil é marcada por transformações alavancadas a partir de sua consagração como primeira etapa da Educação Básica e pelas políticas públicas que asseguram o cumprimento da norma vigente. A segunda parte deste capítulo discorre sobre os principais instrumentos políticos educacionais que fornecem os princípios e as diretrizes para o desenvolvimento da gestão da Educação Infantil.

Tendo em vista que as concepções de infância e criança estão atrelados aos processos históricos e sociais, a terceira parte deste capítulo trata do surgimento do conceito de infância que vai se transformando ao longo do tempo, apoiado nos principais postulados teóricos os quais atestam que a criança é um ser pensante e ativo no seu processo de ensino e aprendizagem.

2.1 A Origem da Cisão entre Cuidado e Educação

No que diz respeito à institucionalização da educação na primeira infância, pode-se afirmar que estamos percorrendo um caminho, em busca da melhoria da qualidade no atendimento, visto que a Educação Infantil tem sua origem histórica – tanto no Brasil como no mundo - marcada por ações que tinham por finalidade assegurar medidas sanitárias e assistenciais, impulsionadas pelas políticas de proteção e atendimento das crianças.

A esse panorama destacamos que enquanto a legislação, as tendências e as pesquisas apontam para a necessidade de atrelar o binômio cuidar/educar às práticas educativas com crianças pequenas, ainda há o predomínio de práticas e concepções que embasadas na visão adultocêntrica concebem a criança apenas como um *vir a ser* e, portanto, necessita ser *preparada para*. A tensão entre assistência e educação marcou grande parte da trajetória da Educação Infantil no Brasil e constitui uma das origens da cisão entre cuidado e educação notoriamente presente na atualidade.

Intencionalmente criadas para dar assistência e cuidados aos filhos de mães trabalhadoras, as primeiras creches – espaços institucionais – marcam sua presença na história do sistema educacional brasileiro à partir do final do século XIX. Tratava-se de uma solução para as mães que exclusivamente necessitavam trabalhar e não tinham com quem deixar seus filhos e a pouca idade das crianças não as permitiam matriculá-las na escola primária. Assim, as creches ou *salas de asilo*¹ - como eram denominadas, seguindo a tendência da França - definem-se como uma instituição que antecederá o acesso à escola primária, constituindo-se como um atendimento às crianças pobres sob a ótica assistencialista.

Segundo Kuhlmann Jr. (2003), o advento do surgimento das primeiras creches sob a vertente assistencialista justificava-se por dois motivos: retirar as crianças da rua oferecendo-lhes comida e abrigo e em algumas cidades brasileiras, substituir as *Casas de Expostos*, instituições criadas para acolher os bebês que

¹ As salas de asilo surgiram na França, passando a se chamar depois “escolas maternas”. Em outros países, também foram criadas instituições para crianças a partir de 2 ou 3 anos, como a *infantschool* inglesa, os *asiliinfantili* italianos, e o mais conhecido, o *kindergarten* (jardim-de-infância) alemão. Essas instituições educacionais não tiveram o caráter de obrigatoriedade, como a escola primária. (Kuhlmann Jr., 2003, p.3)

eram abandonados pelas mães e deixados nas conhecidas rodas² que ficavam na entrada dessas instituições. As *Casas de Expostos* tinham por objetivo formar a futura força de trabalho produtiva tendo-se em vista os avanços econômicos e a crescente urbanização que já se despontavam na sociedade brasileira. Contudo, a polêmica em torno dessas instituições se fazia presente na época pela alta taxa de mortalidade de crianças que estavam sob sua tutela. Desse modo, estava claro que já não atendiam aos objetivos e finalidades para qual foram criadas.

Com base nos estudos de Kuhlmann Jr. (2003), Oliveira (2008), Montenegro (2001), sobre o histórico das creches no Brasil, destacamos a inauguração da primeira delas em 1899 vinculada à fábrica de tecidos do Corcovado no Rio de Janeiro, designadas aos filhos das mães operárias que prestavam serviço nessa mesma fábrica. É neste contexto que também se instalam os primeiros *jardins de infância*³ - seguindo a tendência internacional- entretanto, diferentemente das creches, tais instituições privadas eram designadas para atender às crianças da elite.

A coexistência dos dois sistemas paralelos de ensino vai perdurar até o início da década de 1930, ou seja: atendimento assistencial e compensatório em creches prioritariamente para atender aos filhos das mães operárias, localizadas próximas das fábricas; e o atendimento com finalidade pedagógica oferecido nos jardins de infância, para crianças dos extratos sociais mais afortunados, com o desenvolvimento de uma programação pedagógica inspirada em Froebel.

Montenegro (2001) ressalta que:

Essa proposta do assistencialismo excludente, que marcou a origem das creches – e seu desenvolvimento posterior até os anos 80 -, contribuiu para a manutenção de uma política de não investimento no atendimento de qualidade. Assim, requisitos tais como material lúdico-pedagógico, espaço físico adequado, planejamento formal das atividades pedagógicas e formação das profissionais têm sido desconsiderados. Foi essa mesma visão assistencialista que determinou, também, a vinculação das creches às Secretarias de Bem-Estar Social e não às Secretarias de Educação. (MONTENEGRO, 2001, p.24)

²A Roda era um dispositivo giratório de madeira e em forma de cilindro com uma abertura, inserido em uma parede, de modo que, como uma janela, desse acesso a parte interna da instituição ao ser acionado. A criança era depositada no compartimento, e o depositante rodava o cilindro para que a abertura se voltasse para dentro, preservando a identidade do depositante. (Couto e Melo, 1998, p.22)

³Em 1873 August Friedrich Wilhelm Froebel criou o primeiro jardim de infância, onde as crianças eram consideradas como plantinhas de um jardim, do qual o professor seria o jardineiro. A criança se expressaria através de atividades de percepção sensorial, da linguagem e do brincar. (Kuhlmann Jr., 2003, p.7)

Em 1932, o trabalho feminino é assegurado por lei. E na década de 1940 como marco legal inicial para as creches e pré-escolas a inclusão na CLT - Consolidação das Leis do Trabalho, da obrigação de sua implantação em locais de trabalho com mais de 30 mulheres empregadas, acima de 16 anos e que estivessem no período de amamentação. (CLT, art.389, parágrafo 1º, 1943). Contudo, pela insuficiente fiscalização por parte do poder público, esse dispositivo legal foi relegado ao acaso e nunca foi aplicado de maneira generalizada.

Para Oliveira (2008), é nessa mesma década que se consolidou, a centralização das iniciativas estatais na área de saúde e assistência social que estavam sendo criadas. O higienismo, a filantropia e a puericultura, sobressaíram-se na perspectiva de educação da primeira infância. Como afirma:

Entendidas como “mal necessário”, as creches eram planejadas como instituições de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem, preocupação com a higiene do ambiente físico. Por trás disso, buscava-se regular todos os atos da vida, particularmente dos membros das camadas populares. Para tanto, multiplicaram-se os convênios com instituições filantrópicas a fim de promover o aleitamento materno e combater a mortalidade infantil. (OLIVEIRA, 2008, p.100)

No decorrer da década de 1960, enfraquece o projeto higienista, que passa a ser considerado custoso pela necessidade de recursos humanos especializado. Entram em cena os projetos comunitários mantidos pelas associações de moradores da comunidade que utilizam a mão-de-obra menos especializada, voluntária e geralmente feminina, como medida paliativa para o atendimento a essas crianças. Montenegro (2001, p.26) ressalta que a sociedade civil e em especial os movimentos feministas, começam a se organizar para reivindicar que o Estado assumira a construção e administração das creches como um direito da população e “inclui a creche entre suas demandas, como forma de permitir o trabalho extradoméstico das mulheres e possibilitar-lhes maior autonomia social e política.”

Em consonância com as orientações e ações pioneiras já existentes desde a década de 1920 em São Paulo, os artigos 23 e 24 da LDBEN 4.024 de

1961⁴, as amplia em nível nacional corroborando com as exigências da legislação trabalhista.

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

Para Kuhlmann Jr. (2003, p.16), tratava-se de um “lento movimento de expansão, que estreitava os vínculos entre o sistema educacional e as instituições de educação infantil que se subordinava a órgãos assistenciais, de previdência ou saúde.”

A década de 1970 é marcada pela inserção da mulher no mercado de trabalho, desta forma, crescia a demanda por locais apropriados e seguros para deixar os filhos enquanto trabalhavam. Atrelado a esse contexto social, Soares (2008, p.93) comenta que:

A Educação Infantil brasileira ganhou força nas perspectivas de compensação de carências das populações pobres. A creche continuava com sua função assistencial, a educação pré-escolar passa a ter função compensatória, a fim de resolver os problemas da evasão e repetência que afetavam, sobretudo, as crianças das classes economicamente desfavorecidas. Esta concepção de pré-escola chegou ao Brasil na década de 1970. O discurso oficial brasileiro proclamou a educação compensatória como solução dos problemas educacionais. Esta concepção parte do princípio de que a família pobre não consegue dar à criança condições para o seu bom desempenho na escola. As crianças são chamadas de carentes culturais devido à miséria, pobreza e negligência de suas famílias.

Em meio a esse cenário histórico-social, a LDBEN 5.692/71⁵, implanta o ensino de 1º. Grau com oito anos de duração. Entretanto, em relação à educação infantil, não menciona em nenhum de seus artigos a institucionalização do ponto de vista político-pedagógico e ainda relega a cargo de cada sistema de ensino seu oferecimento. A referida lei estabelece em seu artigo 19:

§ 1º As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade.

⁴ Publicada no DOU de 27.12.1961. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>

⁵ Disponível em www.planalto.gov.br. Consultado em 15 out 2011.

§ 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.

Ressaltamos ainda que, o caráter assistencialista dessa lei enfocava somente aspectos referentes à guarda, higiene e alimentação das crianças. E para o trabalho nas creches, não era necessária a formação acadêmica. Entretanto, as propostas pedagógicas dos jardins de infância destinados ao atendimento das crianças de classes sociais mais elevadas, enfatizam a socialização e a preparação para a futura escolarização. Nesse momento, em que a Educação Infantil pouco se destaca, pontuamos as consequências prejudiciais para essa etapa da educação:

A perspectiva de oferta de uma educação infantil de qualidade passa a ser considerada uma tendência elitista diante da falta de recursos, os programas de emergência adentram o sistema educacional. Renova-se a também secular proposta da “assistência científica”, que isola as crianças pobres em instituições conformadas por uma “pedagogia da submissão”, que considera que elas não precisam de tudo aquilo que se diz quando se fala na educação das outras “outras” crianças, que (re)produz as desigualdades sociais (de classe, de raça, de gênero, de geração). Ao mesmo tempo, repõe-se como novidade a relação da educação infantil com um melhor desempenho na escola obrigatória, agora não por ela favorecer o desenvolvimento integral da criança, mas por compensar carências da população pobre. (KUHLMANN Jr., 2003, p.19).

Em meio às condições desfavoráveis do ponto de vista normativo e legal, a partir de 1975 há uma expansão significativa das creches no país, motivada pelos intensos movimentos de grupos - feministas ou não, nas associações de bairro, nos sindicatos e diversos setores da sociedade - que tiveram relevante papel nessa luta e reivindicação desse serviço como direito político e social.

Em meio à mobilização política principiada na década de 1970, a Constituição Federal reforça a tendência de formalização da creche bem como instituição de direito dos trabalhadores e das crianças menores de 7 anos, entretanto, não obrigatória.

A Constituição Brasileira de 1988 (artigo 208, inciso IV) endossou a tendência de formalização reconhecendo tanto esse direito dos trabalhadores (as) urbanos rurais (Art.7, inciso XXV), quanto o direito da criança com menos de 7 anos à educação, diferenciada da educação fundamental apenas por não ser compulsória. A instituição creche, que vinha se desenvolvendo à margem do reconhecimento legal, ganhou então legitimidade oficial, sendo no MEC objeto de formulação de políticas (ou pelo menos propostas) próprias para o setor. (MONTENEGRO, 2001, p.27)

Aos poucos vão se delineando horizontes mais definidos para essa etapa da educação. A promulgação da Constituição Federal de 1988 passa a reconhecer - ainda que de maneira sucinta - a educação na primeira infância, visto que antes de sua promulgação, o atendimento às crianças de 0 a 3 anos estava a cargo da área de assistência social, cumprindo apenas as funções básicas de cuidados, sono e higiene. No entanto, o atendimento às crianças de 4 a 6 anos, desde sua criação esteve vinculado à área da educação, ainda que entendida como preparação da criança para ingresso ao ensino regular, dada suas denominações clássicas: *pré-primário e pré-escola*.

Posteriormente, esse reconhecimento foi complementado com o surgimento da Lei Federal 8.069/1990⁶, que estabeleceu o atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos e conferiu à criança e ao adolescente o status de cidadão de direitos, assegurando seu pleno desenvolvimento e garantindo o acesso aos bens culturais por meio da creche, pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. Para Ferreira (2000, p.184), a presente Lei constitui-se como um importante instrumento legal, pois,

Inseriu as crianças e adolescentes no mundo dos direitos humanos. OECA estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isso impedir desmandos, desvios de verbas e violações dos direitos das crianças. Serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Isso quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento.

Nos anos seguintes à aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, o MEC publicou vários documentos da área, com a finalidade de promover as melhorias na qualidade do atendimento. A esse respeito, Montenegro (2001, p.27), ressalta um princípio de avanço ao destacar que:

Entre a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a LDB, aprovada em 1996, alguns documentos foram elaborados nesse sentido (Brasil, 1993, 1994a, 1994b, 1994c, 1994d), conceituando o que é creche, delimitando seu escopo e estabelecendo parâmetros para sua regulamentação. Assim, de instituição fora do sistema educacional, de prestação de serviço muitas vezes informal, não regulamentada e por vezes clandestina, a creche passou a instituição crescentemente formalizada.

⁶ ECA – Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, aprovado em 13 de julho de 1990.

Contudo, as políticas públicas para essa área pouco avançaram, ora por ausência de recursos financeiros, ora por falta administração pública coerente e sistemática para efetivação na prática dos dispositivos legais. Portanto, as ações planejadas para a educação infantil não ultrapassaram o campo das intenções.

2.2 Legislação e Políticas Públicas Para A Educação Infantil na Atualidade: Avanços e Desafios

Razões de ordem social, econômica, política e cultural motivaram a mudança de postura em relação à Educação Infantil no Brasil. De tal modo, que, na Constituição Federal de 1988, o assunto ganhou dimensão e importância, o que, na prática, resultou em mudanças legais para satisfazer as demandas sociais. (GUIMARÃES, 2003, p.27)

A consagração da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica pela LDBEN 9.394/96, constituiu-se fato, sua ascensão no plano legal, visto que a legislação anterior foi negligente no que diz respeito à responsabilidade pública, financiamento e oferta de vagas. Ademais, a legislação em vigor endossa a necessidade do acesso à Educação Infantil, delimita sua área de alcance, determina os mecanismos avaliativos e estabelece a formação mínima exigida para o docente.

Ao definir sua área de alcance, evidencia por sua vez a necessidade de oferta de vagas para as crianças de 0 a 5 cinco anos⁷.

Art.29 - A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Sobre a avaliação pontua que,

Art.31- Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Nesse sentido, a avaliação aqui deve ser compreendida como um processo essencialmente qualitativo, elaborado a partir das observações e registros

⁷ Alterada pela Lei nº 11.274/06 que regulamenta a matrícula obrigatória no Ensino Fundamental, a partir dos seis (seis) anos de idade.

do professor, de maneira articulada de a finalidade de garantir o acompanhamento da criança e o adequado registro do processo evolutivo da criança.

Destacamos também, a exigência de formação mínima para a docência na Educação Infantil uma vez que em nível nacional – na maioria dos casos – era ministrada por voluntários e assistentes com escolarização precária.

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 universidade se institutos superiores de educação, admitida como formação mínima, para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, e oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Nesse cenário de grandes avanços para o campo da Educação Infantil, destacamos as principais políticas públicas, seus princípios e fundamentos, que interligados, corroboram com a proposta legal em busca da consolidação dos direitos da criança a uma Educação Infantil de qualidade.

Com a finalidade de atender ao estabelecido no artigo 26 da LDBEN/96 em relação à necessidade do estabelecimento de uma base nacional comum para os currículos e fornecer suportes teóricos e pedagógicos às Secretarias de Educação dos municípios e das redes privadas, a equipe técnica do MEC concentrou-se na estruturação de parâmetros e conceitos básicos consubstanciados nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), compostos por três volumes, assim organizados:

INTRODUÇÃO – No volume I estão definidas e devidamente fundamentadas as concepções de criança, de educação, de instituição e do perfil profissional para trabalhar com a criança pequena. Tais conceitos dão sustentação ao estabelecimento e organização dos objetivos e princípios nos quais devem apoiar-se o trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil.

FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL – O volume II trata-se de um eixo de trabalho que possibilita ao profissional desenvolver essencialmente os processos de construção da identidade e autonomia das crianças.

CONHECIMENTO DE MUNDO – O volume III contém seis documentos referentes aos eixos de trabalhos que possibilitam o desenvolvimento das diferentes

linguagens das crianças, assim definidos: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

Considerando as especificidades da faixa etária, o RCNEI estabelece os princípios que devem nortear as ações pedagógicas:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (BRASIL, 1998, p. 13, v.I)

Embora não tenha caráter mandatório, os RCNEIs constitui-se como um documento de grande aceitação entre os profissionais da Educação Infantil desde sua criação até os tempos atuais, pois, é um documento criado com a proposta de auxiliar esses profissionais na elaboração de atividades educativas incorporadas aos cuidados essenciais administrados à criança pequena. O documento também orienta que as vivências pedagógicas sejam lúdicas, prazerosas e com intencionalidade educativa.

Em 1999, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que passaram a orientar a organização, estrutura e o desenvolvimento das propostas pedagógicas para as instituições de Educação Infantil. A esse respeito Zumpano e Almeida (2012, p.24) comentam que:

A transformação pela qual deveriam passar as instituições de educação infantil resumia-se ao reconhecimento da importância da identidade da criança, de sua família, de professores, coordenadores pedagógicos e demais profissionais que fazem parte do contexto sociocultural no qual estas instituições se inserem; portanto as propostas pedagógicas deveriam estar articuladas a essas particularidades.

Ressaltamos que, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estão articuladas às Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e possuem caráter mandatório. Assim, a referida normatização ratifica a

importância das creches e pré-escolas como espaços de caráter institucional e educativo.

Com base na análise das intenções políticas, explicitadas no Plano Nacional de Educação (PNE) instituído pela Lei nº. 10.172/2001 - com vistas à melhoria na qualidade do ensino - destacamos como perspectivas nas quais se sustentam suas metas e objetivos: a democratização e acesso à Educação Infantil, a formação inicial e contínua dos profissionais da Educação, o estabelecimento de padrões mínimos de infra-estrutura para o funcionamento adequado das instituições públicas e privadas da Educação Infantil e, a definição das competências e ações concernentes a cada esfera administrativa, com o propósito de garantir a cooperação entre União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, de acordo com as definições constitucionais e legais vigentes.

Para subsidiar a construção coletiva de políticas públicas para a área, o MEC apresentou em 2006 o documento *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação*. Em consonância com o processo histórico, político e técnico, tal documento fornecia as diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área, considerando e ratificando as discussões anteriores desde a aprovação da LDBEN/96.

O documento foi elaborado em parceria com o então Comitê Nacional de Educação Infantil com a intenção de propiciar o cumprimento do preceito constitucional da descentralização administrativa, bem como a participação dos diversos atores da sociedade envolvidos com a educação infantil na formulação das políticas públicas voltadas para as crianças pequenas. Nesse sentido, o documento definiu como diretrizes nacionais para a Educação Infantil:

- A educação e o cuidado das crianças de 0 a 6 anos são de responsabilidade do setor educacional.
- A Educação Infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação.
- A Educação Infantil tem função diferenciada e complementar à ação da família, o que implica uma profunda, permanente e articulada comunicação entre elas.
- É dever do Estado, direito da criança e opção da família o atendimento gratuito em instituições de Educação Infantil às crianças de 0 a 6 anos.
- A educação de crianças com necessidades educacionais especiais deve ser realizada em conjunto com as demais crianças, assegurando-lhes o atendimento educacional especializado mediante avaliação e interação com a família e a comunidade.
- A qualidade na Educação Infantil deve ser assegurada por meio do estabelecimento de parâmetros de qualidade.

- O processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar.
- As instituições de Educação Infantil devem elaborar, implementar e avaliar suas propostas pedagógicas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e com a participação das professoras e dos professores.
- As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem explicitar concepções, bem como definir diretrizes referentes à metodologia do trabalho pedagógico e ao processo de desenvolvimento/ aprendizagem, prevendo a avaliação como parte do trabalho pedagógico, que envolve toda a comunidade escolar.
- As professoras e professores e os outros profissionais que atuam na Educação Infantil exercem um papel socioeducativo, devendo ser qualificados especialmente para o desempenho de suas funções com as crianças de 0 a 6 anos.
- A formação inicial e a continuada das professoras e professores de Educação Infantil são direitos e devem ser asseguradas a todos pelos sistemas de ensino com a inclusão nos planos de cargos e salários do magistério.
- Os sistemas de ensino devem assegurar a valorização de funcionários não-docentes que atuam nas instituições de Educação Infantil, promovendo sua participação em programas de formação inicial e continuada.
- O processo de seleção e admissão de professoras e professores que atuam nas redes públicas e privadas deve assegurar a formação específica na área e mínima exigida por lei. Para os que atuam na rede pública, a admissão deve ser por meio de concurso.
- As políticas voltadas para a Educação Infantil devem contribuir em âmbito nacional, estadual e municipal para uma política para a infância.
- A política de Educação Infantil em âmbito nacional, estadual e municipal deve se articular com as de Ensino Fundamental, Médio e Superior, bem como com as modalidades de Educação Especial e de Jovens e Adultos, para garantir a integração entre os níveis de ensino, a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, bem como o atendimento às crianças com necessidades especiais.
- A política de Educação Infantil em âmbito nacional, estadual e municipal deve se articular às políticas de Saúde, Assistência Social, Justiça, Direitos Humanos, Cultura, Mulher e Diversidades, bem como aos fóruns de Educação Infantil e outras organizações da sociedade civil. (BRASIL, 2006, p.17-18)

Dentre as principais tendências ratificadas legislação e pelas políticas públicas atuais, destacamos os princípios básicos que devem ser respeitados para o atendimento à criança pequena:

- Educação infantil constitui-se como a primeira etapa da educação básica

A inclusão desse nível de ensino na educação básica demanda formação profissional, currículo e avaliação tal como já ocorria nos demais níveis, ou seja, ela passa a ter um papel específico no sistema educacional.

- Educação infantil é direito da criança

Considerar a Educação Infantil como direito e não como instituição substituta do lar - segundo as necessidades de cada família, significa oferecer um serviço de qualidade em complementação à ação da família e responsabilizar o Estado pelo seu oferecimento.

- A escola de educação infantil possui caráter institucional e não assistencialista

O histórico inicial das instituições de Educação Infantil de cunho assistencial e higienista tem fortes marcas no presente, trata-se de um desafio a ser vencido pelos profissionais e gestores que atuam na área.

- É imprescindível ao profissional de educação infantil a formação inicial, contínua e em serviço

A formação mínima exigida por lei para o trabalho com crianças pequenas bem como a formação contínua e a formação em serviço assegurada na jornada de trabalho, tem por finalidade garantir a excelência do ensino.

-A avaliação, na educação infantil, deve priorizar o desenvolvimento integral das crianças sem objetivos de acesso para o ensino fundamental e, sobretudo deve reorientar a prática pedagógica dos professores

A definição dos mecanismos avaliativos fundamenta-se em um processo essencialmente qualitativo que deve analisar os avanços obtidos dentro das especificidades desta faixa etária.

Pelo exposto, constatamos que novos desafios foram colocados para a Educação Infantil, exigindo conseqüentemente novas posturas dos profissionais que nela trabalham. Contudo destacamos ainda que esse novo entendimento no que se refere à institucionalização da educação na primeira infância, advém da confluência de tendências teóricas e de um longo movimento histórico internacional e nacional que já pontuavam a necessidade de se (re)pensar em uma pedagogia que levasse em conta as especificidades das crianças pequenas.

2.3 Aportes Teóricos: da Concepção de *Adulto em Miniatura* ao *Sujeito Sócio-Histórico*

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. (ARIÈS, 1978, p.50)

A construção da concepção sobre a criança e a infância, sempre esteve atrelada à diversidade social, cultural e econômica de nossa sociedade, em consonância com as tendências internacionais. Mas o fato é que sempre existiram crianças, no entanto, nem sempre existiu o conceito de infância.

A partir de agora apresentaremos alguns conceitos sobre a infância à partir da visão de diversos autores em ordem cronológica, atrelando-os às políticas públicas que se destacaram aqui no Brasil.

Um breve histórico sobre a invenção da infância baseado sob as contribuições de Ariès (1978)⁸ apontam que nos primórdios dos tempos as crianças morriam muito cedo devido às precárias condições de vida, saúde e higiene às quais estavam submetidas. E as poucas que sobreviviam - após o período de aleitamento e conseguirem autonomia em relação aos cuidados maternos - logo se misturavam ao mundo adulto, participando de eventos sociais, festas, conversas e usando vestimentas adultas. Pode-se afirmar que nesse período, a identidade da criança está definida pelo não sentimento de infância, não se trata de negar afeto pelas crianças ou que eram abandonadas ou desprezadas, mas que não havia uma consciência da particularidade infantil, pois, não se distinguia a criança do adulto, ela era entendida como um *adulto em miniatura*.

Segundo Ariès (1978), entre os séculos XVI e XVII, com o advento da Revolução Industrial, surge a família moderna, influenciada pelas mudanças culturais, políticas e econômicas. A infância torna-se o centro de interesse educativo dos adultos (sentimento de afetividade, cuidados, reconhecimento e continuidade da família). A *preparação para a vida* passou a ser assegurada pela instituição escolar. Mais tarde, por volta dos séculos XVIII e XIX as ordens religiosas tornaram-se dedicadas ao ensino de crianças e jovens. Em relação à família, esta começou a

⁸Philippe Ariès nasceu em Blois, na França em 21 de Julho de 1914 e faleceu em Paris no dia 8 de fevereiro de 1984, aos 69 anos. A história da criança contada por Ariès se insere num período de grandes transformações históricas, no caso, do século XII ao XVII. Neste período, a infância tomou diferentes conotações dentro do imaginário do homem, nos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos. Foi e é considerado o precursor da história da infância.

organizar-se em torno da criança, sem a indiferença que marcou o passado, houve uma transformação de atitude em relação à criança.

Nessa tendência histórica marcada pela valorização da infância como uma fase que antecede a vida adulta – com particularidades bem peculiares, inserimos as contribuições teóricas do alemão Fröbel (1782-1852)⁹. Por meio dos estudos de Arce (2010), destacamos as principais características de sua teoria acerca da educação na primeira infância.

Fröbel foi um defensor do desenvolvimento genético, para ele o desenvolvimento ocorre segundo as seguintes etapas: a infância, a meninice, a puberdade, a mocidade e a maturidade, foi o primeiro educador a enfatizar o brinquedo, a atividade lúdica, a apreender o significado da família nas relações humanas, como condições essenciais ao desenvolvimento sadio das crianças. Destacou que a educação da infância se realiza através de três tipos de operações: a ação, o jogo e o trabalho. Também criou recursos sistematizados para as crianças se expressarem: como blocos de construção que eram utilizados pelas crianças em suas atividades criadoras, papel, papelão, argila e serragem. O desenho e as atividades que envolvem o movimento e os ritmos eram muito importantes. Valorizava também a utilização de histórias, mitos, lendas, contos de fadas e fábulas, assim como as excursões e o contato com a natureza. Para ele, as diferentes etapas marcam a evolução do homem, especialmente a infância, decisiva na formação das pessoas. Ideia até hoje defendida pela Psicologia, ciência da qual foi precursor.

Segundo Bessa (2008), com o advento do Movimento do Escolanovismo no Brasil que surgira em contraposição à pedagogia tradicional - tendo como enfoque principal a criança como sujeito ativo no processo de construção do seu próprio conhecimento - a pedagogia Montessoriana desenvolvida pela médica e pedagoga Maria Montessori (1870-1952)¹⁰, ganha lugar de destaque no cenário educacional. Seu método voltava-se principalmente aos interesses e necessidades da criança sendo que elas eram motivadas a desenvolverem seus

⁹ Friedrich Wilhelm August Fröbel nasceu em Oberweissbach, no sudeste da Alemanha, em 1782. Fundou o primeiro Kindergarten do mundo inaugurado em 28 de junho de 1840, em BadBlankenburg, no leste alemão. Fröbel faleceu a 21 de junho de 1852, em BadLiebenstein.

¹⁰ Maria Tecla Artemesia Montessori nasceu em 31 de agosto de 1870 em Chiaravalle, Itália. Foi a primeira mulher a frequentar Universidade na Itália. Em 1907 inaugurou a *Casa dei Bbambini*, instituição criada para acolher crianças pobres, filhos de operários com idade entre 3 a 7 anos. Tal instituição tornou-se mais tarde o primeiro modelo de educação montessoriana, bem como um dos primeiros modelos de creche baseados no paradigma do educar, em contraposição ao paradigma do cuidar. (Bessa, 2008)

próprios processos de aprendizagem tendo o professor como imprescindível mediador. Basicamente, a pedagogia Montessoriana consiste em harmonizar a interação de forças corporais e espirituais, o corpo, a inteligência e a vontade da criança, buscando uma pedagogia livre de repressões e plena de diálogo e reflexão sobre a autoconstrução da criança. Os princípios, métodos e materiais criados por Montessori são utilizados até hoje em vários países.

Celestin Freinet (1896-1966)¹¹, intrigado com as rígidas normas educacionais, como filas, horários e programas oficialmente exigidos em sua época, aos poucos experimenta e elabora com seus alunos novas formas de trabalho baseadas essencialmente a partir dos interesses mais profundos da criança propiciando assim, as condições ideais para o estabelecimento da apropriação do conhecimento.

Segundo Bessa (2008), ao iniciar seu trabalho com “crianças operárias”, Freinet observou que as crianças eram ativas, alegres, comunicativas e possuíam certa agitação fora da sala de aula, entretanto, quando retornavam para dentro da sala de aula, comportavam-se de maneira apática e não demonstravam nenhum interesse pelo processo educativo. Por meio dessas constatações, Freinet desenvolve uma teoria pedagógica com enfoque no entrelaçamento da vida cotidiana aos conteúdos escolares, por meio do contato (experimentação e manipulação) com a natureza e do contato com o meio social e cultural dos alunos.

Nesse sentido, destacamos a preocupação do educador para que as propostas de ensino estivessem baseadas na maneira de pensar da criança e de como ela construía seu conhecimento. Ao pensar assim, Freinet posicionou-se de maneira contrária aos grandes manuais de instrução pedagógica. Criou junto com seus alunos diversas técnicas utilizadas na atualidade: o livro da vida, intercâmbio escolar, aulas-passeio e o texto livre entre outros.

De acordo com Bessa (2008), o trabalho na pedagogia Freinet - centrado na criança - contempla alguns princípios educativos que devem fazer parte da educação na primeira infância, tais como: senso cooperativo, autonomia, expressão, criatividade, sociabilidade, reflexão individual e coletiva e sobretudo a afetividade.

¹¹Pedagogo francês nasceu em Gars - sul da França. Fundador do movimento da escola moderna, caracterizado por sua dimensão social, evidenciada pela defesa de uma escola centrada na criança.

Os estudos do pesquisador Henri Wallon (1879-1962)¹², tinham por finalidade compreender os elementos inerentes ao desenvolvimento infantil, ampliando o olhar do adulto acerca dos sentidos e da complexidade das condutas infantis. Para ele, o processo de evolução psicológica da criança dependerá tanto da capacidade biológica quanto do ambiente. Como destaca em seus estudos:

É inevitável que as influências afetivas que rodeiam as crianças desde o berço tenham sobre sua evolução mental uma ação determinante. Não porque criam peça por peça suas atitudes e seus modos de sentir, mas precisamente, ao contrário, porque se dirigem, à medida que ela desperta, a automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas contém em potência, e, por intermédio deles, a reações de ordem íntima e fundamental. Assim, o social se amalgama ao orgânico. (WALLON, 2007, p.122)

Assim como Piaget (1896-1980), Wallon também desenvolveu a teoria psicogenética walloniana contemplando cinco estágios de desenvolvimento que vai desde o nascimento do bebê à adolescência. Destacando que em algumas fases a afetividade e a qualidade das interações vivenciadas constitui-se como elementos essenciais para o bom desenvolvimento psicossocial do sujeito. Tal como Bessa (2008, p.74-75), os descreve:

1º. Impulsivo emocional- para Wallon, a emoção é predominante nesse estágio, uma vez que atua como instrumento de ligação da criança com o meio, onde a afetividade orienta as primeiras reações do bebê para as pessoas e vice-versa. Isso significa dizer que a criança depende emocionalmente do meio para sobreviver e é por meio da relação do afeto que contagia as pessoas ao seu redor para a tarefa de educar.

2º. Sensorio motor e projetivo- vai até o terceiro ano de vida da criança, que se interessa em explorar o mundo físico, tem mais autonomia para explorar espaços e objetos. Há um grande desenvolvimento da linguagem. Nesse estágio, as relações com a inteligência prática e simbólica são predominantes. A projeção aparece como uma maneira da criança exteriorizar os atos mentais através dos atos motores.

3º. Personalismo - estende-se entre os três e os seis anos. O processo de formação da personalidade é o centro da fase. A criança começa a pensar por si de acordo com as relações que tem com o meio social, colocando novamente a afetividade num lugar de predominância. Podemos dizer, assim, que o personalismo se constitui como uma relação sólida de afeto entre a criança e o outro. Relação extremamente necessária nessa fase, que caracteriza a entrada da criança no meio formal de educação.

4º. Categorical- inicia-se aos seis anos, com a função simbólica consolidada e a personalidade diferenciada. Em função do estágio de personalismo, há um grande avanço na inteligência. O interesse em compreender o mundo é aguçado, levando a criança a uma maior exploração do mundo exterior, imprimindo as suas relações com o meio e a preponderância do aspecto cognitivo.

¹²O pesquisador e psicólogo Henri Wallon nasceu em 15 de junho de 1879, em Paris. Tornou-se bem conhecido por seu trabalho científico sobre Psicologia do Desenvolvimento, devotado principalmente à infância, em que assume uma postura notadamente interacionista.

5º. Adolescência- nesta fase, existe a necessidade de afeto e uma nova definição do que envolve a personalidade. Há um rompimento da tranqüilidade, desestruturação dessa nova definição devido às modificações sofridas pelo corpo em decorrência das alterações hormonais e, novamente, temos um retorno à prevalência da afetividade.

Em cada fase vivenciada, o sujeito internaliza conhecimentos que subsidiarão aprendizagens futuras. Vale ressaltar que as dimensões da afetividade, da inteligência, do movimento coexistem de maneira integrada à medida que o sujeito vai se desenvolvendo e formando sua personalidade.

Note- se que as teorias sobre o desenvolvimento infantil abordadas por diversos educadores -não apenas os citados - mas, muitos outros como Piaget (1896-1980) com sua teoria psicogenética, Vigotsky (1896-1934) com a teoria do sócio-interacionismo; Ausubel (1918-2008) que defendeu a aprendizagem significativa; Gardner (1943-) com a teoria das múltiplas inteligências sustentam as especificidades do trabalho educativo na primeira infância, outrora inexistente.

Neste cenário de transformações e inovações no que se refere à concepção de criança e educação na primeira infância evidenciadas pelas pesquisas e estudos na áreas políticas públicas ganham força e destaque,

[...] as formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido. Na construção dessa concepção, as e novas descobertas sobre a criança, trazidas por estudos realizados nas universidades e nos centros de pesquisa do Brasil e de outros países, tiveram um papel fundamental. Essa visão contribuiu para que fosse definida, também, uma nova função para as ações desenvolvidas com as crianças, envolvendo dois aspectos indissociáveis: educar e cuidar. Tendo esta função, o trabalho pedagógico visa atender às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um “vir a ser” e, portanto, necessita ser “preparada para”. (BRASIL, 2006, p.8)

Ressaltamos ainda que as políticas públicas expõem em linhas gerais a concepção de criança bem como a necessária institucionalização da primeira infância. Nesse contexto, ressurgem a tensão entre assistencial *versus* pedagógico, na forma do binômio *cuidar e educar*, reforçando as tendências teóricas que indicam a necessidade de se transformar as práticas pedagógicas em função das

especificidades da criança de educação infantil. O RCNEI volume I corrobora com a tendência atual ao destacar a seguinte concepção de criança:

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais. (BRASIL, 1998, p.21)

Constata-se pelo exposto que ao partirmos do pressuposto de que a criança é *sujeito sócio histórico*, se faz necessário considerar que cada indivíduo traz ao mundo sua própria bagagem cultural que será enriquecida por meio das interações que ele estabelece com o meio e com os outros, construindo assim sua história ao passo que também marca o meio social no qual vive. Contudo, a superação da visão adultocêntrica e de práticas tradicionais de cunho assistencial que ainda se fazem presentes nas instituições de educação infantil, dependerá do empenho e dos esforços de profissionais envolvidos e engajados na busca pela excelência em Educação.

É neste processo de transição suscitado pelos referenciais teóricos, pela legislação e pelas políticas públicas em Educação, que situamos nossa pesquisa, tendo em vista que, a criação do cargo de professor coordenador pedagógico de Educação Infantil, em nosso contexto educativo em nível municipal vai ao encontro das inovações educacionais que estão postas desde o final da década de 90, tendo como principal marco inovador a implantação da LDBEN 9.394/96 e orientações oriundas do MEC por meio de suas publicações na área.

3 ASPECTOS GERAIS DO MUNICÍPIO DE ARAÇATUBA

Apresentamos neste capítulo, um breve histórico da fundação de Araçatuba e suas principais características sócio-econômicas. A seguir, a caracterização do Sistema Municipal de Ensino e a implementação da legislação municipal que instituiu o cargo de PCP para atuação nas escolas de Educação Infantil. A intenção é reunir dados históricos e sociais para o desenvolvimento da nossa investigação no sentido de elucidar o processo de formação da identidade profissional dos primeiros PCPs de Educação Infantil do município.

3.1 O Município de Araçatuba: Histórico e Principais Aspectos Econômicos, Sociais e Educacionais

Segundo o censo realizado em 2012, o município de Araçatuba-SP tem uma população de aproximadamente 183. 441 habitantes, com área total de 1 167,4 km², fazendo divisa com os municípios de Gabriel Monteiro, Bilac, Birigui, Buritama, Santo Antônio do Aracanguá, Pereira Barreto, Mirandópolis, Lavínia, Valparaíso e Guararapes. É a sede da nona região administrativa do Estado de São Paulo, além de ser a 2^a maior cidade do oeste paulista.

A história de Araçatuba está ligada à construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil (NOB). Esta estrada, que no início do século fez parte de uma política que visava a interiorização do país e sua ligação com outros países da América do Sul, teve seus trabalhos iniciados no dia 15 de novembro de 1904, com a construção do trecho que ligava Bauru à cidade de Itapura.

A cidade foi fundada em 2 de dezembro de 1908. Segundo Donedá (2008) o município foi se desenvolvendo ao longo dos anos e passou por vários ciclos econômicos. O primeiro foi o do café, a seguir o do algodão e, a partir dos anos 50, veio o da pecuária. Foi neste último ciclo que a cidade ficou conhecida nacionalmente como a *Terra do Boi Gordo* título que predomina até os dias de hoje. Porém, atualmente é o setor sucro-alcooleiro que vem se destacando no cenário econômico.

Na área educacional, Araçatuba assistiu a uma rápida expansão de faculdades entre os anos de 1992 e 2003, segundo os estudos de Franco (2008).

Hoje, o município possui 9 unidades de Ensino Superior, sendo 2 Públicas e 7 particulares que juntas atendem cerca de 9 mil alunos. No setor do Ensino Técnico Profissionalizante, o município possui vários cursos oferecidos pelo SENAI, SENAC, SESI, FATEC e ETEC.

O sistema municipal de ensino

A criação do sistema municipal de ensino ocorreu em dezembro de 1997 - após 89 anos da fundação da cidade e 75 anos de sua emancipação política - com a aprovação da Lei Complementar nº. 5179/97. A referida lei estabeleceu que o sistema municipal abrangesse as seguintes etapas do ensino: educação infantil (desdobrada em creche e pré-escola), ensino fundamental I, cursos e exames para jovens e adultos no nível de suplência I (desdobrada em supletivo I e supletivo II) e educação especial.

Inicialmente, a municipalização do Ensino Fundamental em Araçatuba ocorreu em duas etapas: no início de 1999 onde 12 EMEIs foram transformadas em EMEIFs com a instalação de 30 turmas de 1ª. série, atendendo um total de 788 alunos. Em 2000 apenas uma das doze escolas continuou como EMEIF, as outras onze escolas voltaram à condição de EMEI, devido à construção de dois novos prédios que abrigaram a então denominada Rede Fundamental Própria, ampliando assim as ofertas de vaga na Educação Infantil¹³.

Na segunda etapa da municipalização, que ocorreu em 26/07/1999, a Prefeitura assinou convênio nº. 963-000/99 com o Estado, que passou a vigorar em 02/08/1999. Dessa forma, o município assumiu a administração de onze escolas estaduais que tiveram seus nomes alterados de Escola Estadual (EE) para Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF). O número de alunos atendidos nessa etapa somava 5.743 alunos. Em 2001 foram construídas mais duas unidades escolares e o número de alunos atendidos no ensino fundamental passou a ser 6.221.

O perfil do sistema municipal de ensino apresentava-se da seguinte forma nos primeiros anos de municipalização:

¹³ Fonte: Secretaria Municipal de Educação – Araçatuba 1999

QUADRO 2 – Número de escolas da rede própria e conveniadas de Ensino Fundamental

| ENSINO FUNDAMENTAL | | | |
|--------------------|------------------|----------------------|-----------------|
| | Total de escolas | Total de professores | Total de alunos |
| Rede própria | 5 | 68 | 1.896 |
| Convênio | 12 | 186 | 4.821 |
| Total geral | 22 | 254 | 6.717 |

Ano de referência: 2002

QUADRO 3 – Número de escolas da rede de Educação Infantil

| EDUCAÇÃO INFANTIL | | |
|-------------------|----------------------|-----------------|
| Total de escolas | Total de professores | Total de alunos |
| 30 | 208 | 5.794 |

Ano de referência: 2002

Em 12 de julho de 2007 conforme convênio celebrado com a Secretaria Estadual de Educação, o sistema municipal absorveu as cinco últimas escolas estaduais de 1ª. a 4ª. série de ensino fundamental, concluindo a terceira etapa da municipalização. O quadro abaixo explicita a situação em relação ao número de classes e de alunos:

QUADRO 4 – Número de escolas de Ensino Fundamental e Educação Infantil

| EMEBs de Ensino Fundamental | | | | |
|--|----------------------------------|------------------|----------------------------------|------------------|
| Número de escolas | Número de classes | | Número de alunos | |
| 24 | 363 | | 7.905 | |
| EMEBs de Educação Infantil | | | | |
| Número de escolas | Número de classes | | Número de alunos | |
| 31 | 318 | | 5.496 | |
| EMEBs que atendem alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental ¹⁴ | | | | |
| Número de escolas 4 | Educação Infantil | | Ensino Fundamental | |
| | Número de classes multisseriadas | Número de alunos | Número de classes multisseriadas | Número de alunos |
| | 17 | 162 | 19 | 280 |
| Total geral de alunos atendidos no Ensino Fundamental – 8.185 | | | | |
| Total geral de alunos atendidos na Educação Infantil – 5.658 | | | | |

Ano de referência: 2010

¹⁴ Trata-se de EMEBs localizadas em locais peculiares: (1) na zona rural, (2) nos assentamentos do Movimento Sem Terra(MST) e uma longe do perímetro urbano, entretanto, não é considerado zona rural. Nessas escolas as salas são multisseriadas tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental.

Informações fornecidas pelas Chefes de Divisão da Educação Infantil e Divisão do Ensino Fundamental da SME - com base nos dados oficiais, obtivemos os seguintes números de docentes e alunos:

QUADRO 5 – Dados atuais do número de escolas de Ensino Fundamental e Educação Infantil

| Ensino Fundamental | |
|------------------------------|--------------------|
| Total de alunos | Número de docentes |
| 7.461 | 356 |
| Educação Infantil | |
| Total de alunos | Número de docentes |
| 6.203 | 373 |
| Educação de jovens e adultos | |
| Total de alunos | Número de docentes |
| 363 | 31 |

Ano de referência: 2012

Com a construção de mais (4) quatro unidades escolares de Educação Infantil com previsão de término para o próximo ano, o número de vagas para esta etapa da educação será ampliado, nessa perspectiva, é provável que o município consiga suprir a necessidade de vagas para esta etapa. Tal preocupação da atual administração pública é mencionada no plano municipal de educação e constitui-se uma de suas principais metas.

3.2 Um Novo Profissional no Sistema de Ensino

Em consonância com as exigências da atual LDBEN, a Lei Complementar 204/2009 que instituiu o novo plano de carreira dos profissionais do Magistério trouxe diversas inovações para o campo educacional, uma delas é a criação da função de PCP, bem como as formas de acesso, como seguem:

Art. 19. A designação para a função de coordenador pedagógico para as unidades escolares será precedida de processo seletivo de provas e

projetos a ser realizado a cada dois anos, no mês de dezembro, prorrogável por igual período, entre os docentes de carreira do Município de Araçatuba.

§ 1.º Constituem-se componentes do processo seletivo de designação do docente para a função de coordenador pedagógico:

I - credenciamento obtido pela aprovação no processo seletivo organizado pela Secretaria da Educação, constituído de prova escrita;

II - inscrição do credenciado na unidade escolar;

III - realização de entrevista individual pelo diretor da unidade escolar;

IV - apresentação de projeto que vise à melhoria do processo de ensino e aprendizagem da unidade escolar;

V - apreciação dos projetos inscritos na unidade escolar e aprovação de um dos projetos pelo conselho de escola;

VI - referendo do diretor da unidade escolar e designação do Secretário da Educação.

Ressaltamos que a nova forma de provimento da função, constitui-se um grande avanço na educação municipal, ao estabelecer um criterioso processo seletivo interno aos candidatos para função, visto que antes da referida Lei entrar em vigor, os PCPs eram funções de indicação do diretor da escola.

Contudo, o que possibilita o provimento da função de PCP nas escolas municipais de educação infantil – foco da nossa pesquisa - é a proporção de alunos matriculados, sendo 01 provimento se a escola tiver mais de 200 alunos e acima de 500 alunos haverá outro provimento, condição determinada pelo artigo 10, inciso II.

Nos artigos subsequentes é estabelecido também que o coordenador pedagógico em exercício poderá ser reconduzido à função, anualmente, até três vezes, pelo Conselho de Escola, no mês de novembro, sem necessidade de passar por novo processo seletivo e apresentação de projeto e a qualquer tempo, conforme desempenho, o coordenador pedagógico poderá ser destituído da função, após deliberação do Conselho de Escola, desde que garantido seu direito a ampla defesa. Outro fator de suma importância levado em consideração na Lei, trata-se dos requisitos para designação da função estabelecidos no artigo 23:

Para ser designado coordenador pedagógico o interessado deverá atender aos seguintes requisitos:

I - ser docente efetivo do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba em efetivo exercício;

II - ter licenciatura plena e pós-graduação na área da educação de, no mínimo, 360 horas;

III - ter, no mínimo, 5 (cinco) anos de experiência como docente no efetivo exercício do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba;

IV - ter sido aprovado em todo o processo seletivo descrito nos arts. 19 e 20 desta Lei Complementar, respectivamente.

Reforçamos que a legislação municipal priorizou a formação acadêmica e a experiência profissional como requisitos essenciais para ser PCP de escolas, atendendo aos anseios da comunidade escolar que clamava a competência técnica como critério fundamental para o exercício da função. E por fim, não poderíamos deixar de explicitar as atribuições legais nas quais o PCP deve embasar suas ações:

Anexo IV - Coordenador pedagógico:

- a) coordenar as atividades de ensino e aprendizagem na unidade escolar, planejando, supervisionando, orientando e avaliando estas atividades, para assegurar regularidade no desenvolvimento do processo educativo, do ensino regular e do período integral, inclusive do berçário;
- b) realizar estudos e pesquisas relacionadas às atividades de ensino, analisando os resultados e propondo intervenções;
- c) participar da elaboração da proposta pedagógica da escola;
- d) promover a articulação com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- e) zelar pelo cumprimento do plano de trabalho dos docentes, avaliando, supervisionando e redirecionando os trabalhos, se necessário, de acordo com a proposta pedagógica da Secretaria da Educação;
- f) coordenar e supervisionar o projeto de recuperação e reforço, zelando pelo sucesso dos alunos;
- g) planejar, organizar e efetivar as horas de trabalho coletivo – HTPC e as horas de trabalho de desenvolvimento de projetos e pesquisas – HTPP, sob a supervisão do diretor de escola, de modo que este momento contribua para a formação contínua dos profissionais da unidade escolar;
- h) conhecer e utilizar os recursos tecnológicos disponíveis, no trabalho técnico-pedagógico e também nas atividades com alunos;
- i) oferecer material de pesquisa e orientar os educadores adjuntos de creche, os educadores adjuntos infantis e os ADIs na elaboração e execução do seus planos de trabalho;
- j) acompanhar o processo de desenvolvimento dos estudantes, em colaboração com os docentes e as famílias;
- k) elaborar estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento do sistema ou rede de ensino ou da escola;
- l) zelar pela aprendizagem dos alunos;
- m) manter contato cordial e profissional com pais e/ou responsáveis, para a troca de informações sobre a criança;
- n) manter rigorosa higiene pessoal e vestimenta adequada a sua função;
- o) cumprir as determinações superiores, representando, imediatamente e por escrito, quando forem manifestamente ilegais;
- p) executar outras tarefas correlatas determinadas pelo superior imediato.

3.3 Perfis dos Primeiros Professores Coordenadores Pedagógicos de Educação Infantil – Pós LC 204/2009

A seguir, apresentamos alguns dados que delineiam o perfil dos primeiros PCPs de Educação Infantil que assumiram a função a partir de março do ano de 2010, após aprovação do primeiro processo seletivo determinado pela LC

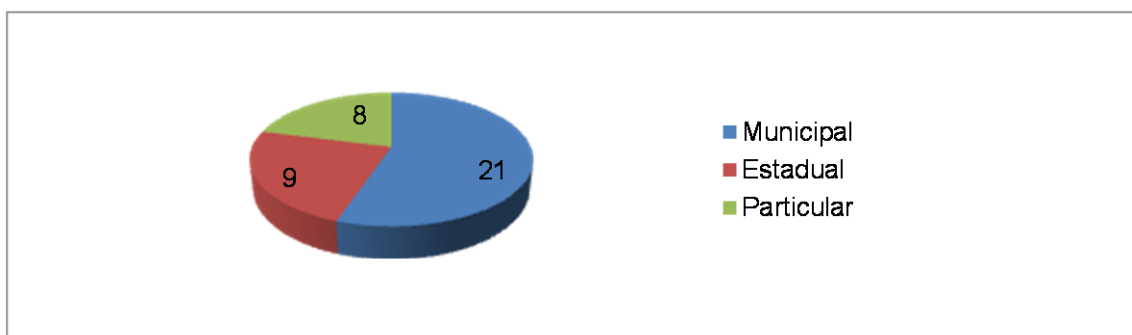
204/2009. O questionário foi aplicado durante a realização de um grupo de estudo na SME denominado “*Coordenação Pedagógica: Teorias e práticas para a formação da equipe escolar*” no segundo semestre de 2011, do qual participei na qualidade de formadora.

O projeto da formação surgiu a partir da necessidade de contribuir com a formação contínua dos PCPs que passaram a compor o quadro de profissionais de Educação Infantil recentemente no município. A formação atendeu de vinte e cinco profissionais, ou seja, abrangeu 90% do quadro dos novos PCPs.

Para elaboração de tal perfil, foi disponibilizado aos profissionais, um questionário fechado o qual abrangia questões sobre idade, experiência profissional e acadêmica e formação contínua, além de investigar a relação do PCP com a Educação.

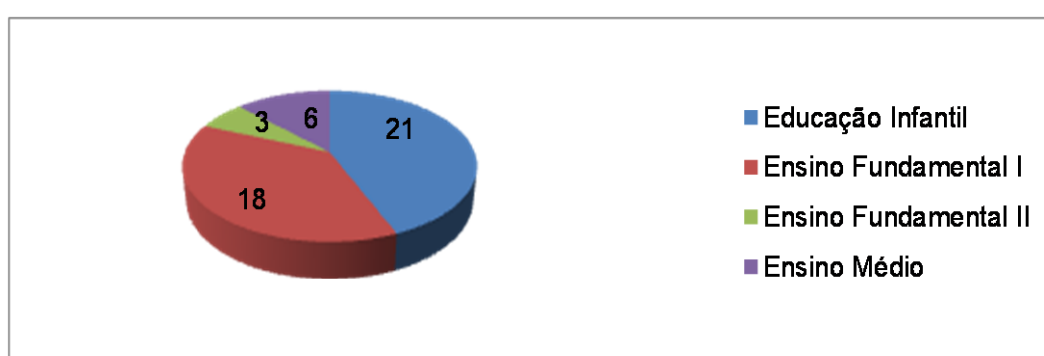
Gráficos referentes aos dados profissionais

GRÁFICO 1 – Redes de ensino onde já trabalhou



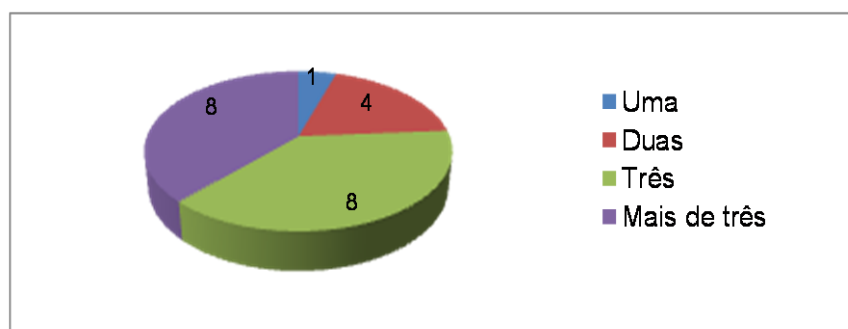
As respostas referentes a tal questão revelam que a maioria dos coordenadores possuem experiência no Sistema Municipal, no entanto, o contato com os mesmos, demonstrou que a experiência em outros sistemas de ensino influenciam diretamente em seus modos de pensar e agir.

GRÁFICO 2 – Etapas de ensino em que já atuou



Em relação às etapas de ensino nas quais os PCPs já atuaram, pontuamos o fato de que, aqueles que responderam ter atuado nas outras etapas, trabalharam na função antes da implementação da LC 204/2009.

GRÁFICO 3 – Número de escolas em que já trabalhou



A quantidade de escolas nas quais o PCP já tenha trabalhado também produzirá elementos constituintes na formação profissional, pois, a experiência deixa marcas tanto positivas como negativas e que certamente contribuirão para as significações e representações do que é ser coordenador pedagógico.

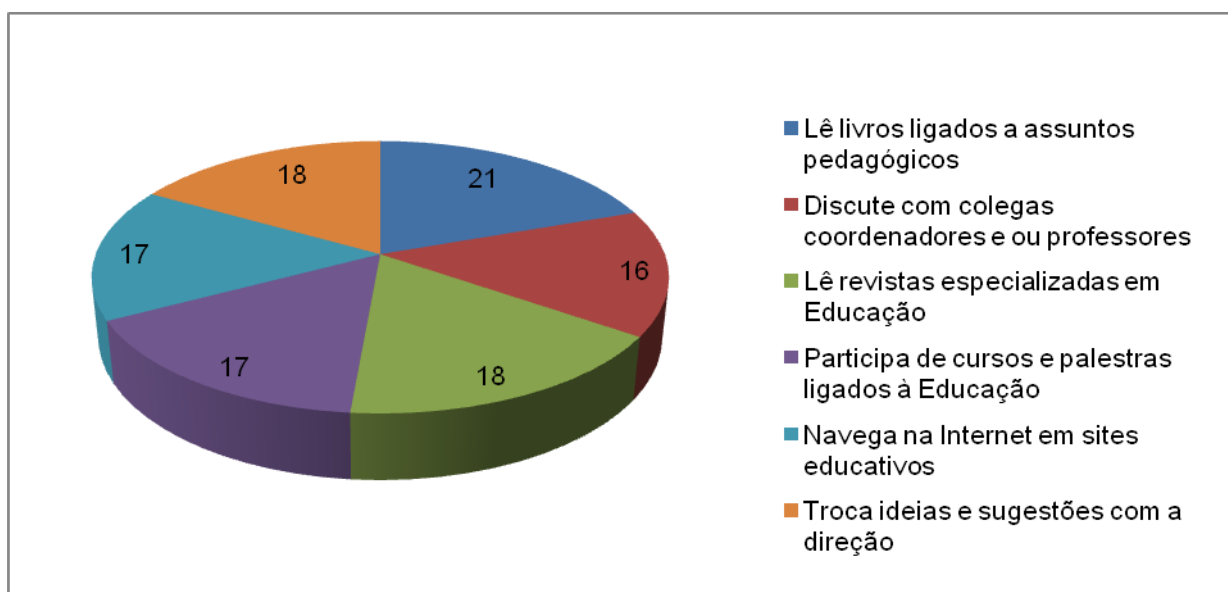
O tempo de exercício na profissão, as experiências profissionais adquiridas seja ela em outros níveis da Educação Básica, ou em outros sistemas do ensino, são elementos que conjugados à subjetividade do coordenador certamente influenciarão na formação de sua identidade profissional, como discursa Placco e Souza (2006). Para as autoras a subjetividade é entendida como:

Característica própria de cada um, em permanente constituição, construída nas relações sociais, que permite à pessoa um modo próprio de funcionar, de agir, pensar, ser no mundo, modo este que faz atribuir significados e sentidos singulares às situações vividas. É o que faz cada um ser diferente do outro, diferença esta que tem origem nas significações atribuídas às experiências vividas, que por sua vez são produzidas no social. (PLACCO e SOUZA, 2006. p.43).

Assim, destacamos que a constituição da identidade profissional do coordenador pedagógico está intimamente relacionada às suas experiências de vida e em constante formação.

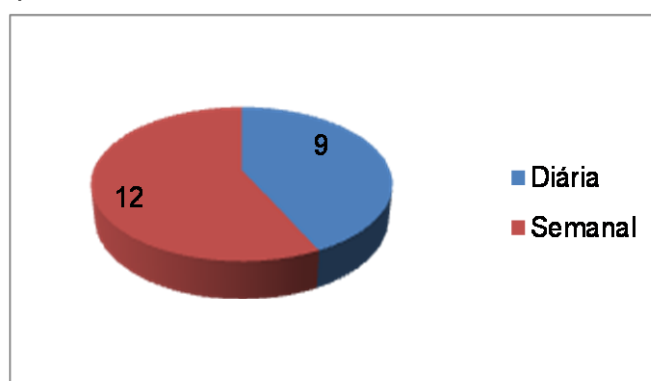
Gráficos referentes à formação contínua

GRÁFICO 4 – Fontes de pesquisa para desempenho da função



As respostas das questões relativas à formação contínua do PCP para atuação na função delinearam um perfil de profissional atento à sua própria formação. Demonstraram por sua vez que os mesmos estão cientes das transformações no campo da Educação Infantil, o que demanda estudos e busca de informações nas diversas fontes disponíveis, para ampliação de sua visão, para dialogar com os pares, e exercer a profissão com eficácia.

GRÁFICO 5 – Frequencia de estudos



A frequencia de estudos semanais mencionado pela maioria dos coordenadores justifica-se pelo fato de que os mesmos são responsáveis pela

organização e condução do HTPC nas escolas (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo). Como momento de estudo e formação da equipe, requer do mesmo preparação antecipada e escolha dos temas que serão debatidos e discutidos.

Ao elaborar esse perfil levando-se em conta a trajetória profissional e acadêmica das coordenadoras, minha intenção era conhecer e compreender as profissionais com as quais estava trabalhando e assim poder adequar as características da formação às necessidades detectadas.

Sobre o perfil elaborado, destacamos heterogeneidade do grupo no que se refere à idade e experiência profissional. E, apontamos como principal preocupação das coordenadoras a própria formação contínua, visto que demonstram interesse em trocar experiências com as colegas de trabalho e pesquisam revistas e artigos sobre educação, numa tentativa de acertar nos primeiros passos da carreira como coordenadora¹⁵.

¹⁵Segundo os dados da pesquisa, em 2010 até o início de 2012, 100% dos coordenadores do município eram mulheres.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Sabe-se que os estudos e pesquisas na área educacional constituem-se como elementos norteadores para mudanças e melhorias na qualidade do ensino. Nessa perspectiva, nos propomos a realizar abordagens sócio-históricoculturais nas quais os sujeitos colaboradores desta pesquisa estão envolvidos para compreender os processos de formação da identidade profissional. Nossa referência principal de estudo é o contexto do município de Araçatuba, sendo o *lócus* da investigação seu sistema municipal de ensino. Os sujeitos colaboradores são os primeiros PCPs de Educação Infantil.

Para uma apreensão contextualizada da investigação foi utilizado o estudo de caso com abordagem quantiquantitativa, pois esse tipo de pesquisa fundamenta-se em princípios filosóficos e no processo hermenêutico de interpretação. Parte da premissa de que a solução dos problemas educacionais passa primeiramente pela busca de interpretação e compreensão das representações sociais dos sujeitos envolvidos na pesquisa e que experienciam o fenômeno. Nesse sentido, Maia (2007, p.88) reforça nossa pretensão ao estabelecer que:

Os estudos de caso permitem que sejam coletadas informações de diferentes naturezas e em diferentes momentos. Nesse sentido, se a pesquisa for realizada em uma escola, o pesquisador pode recorrer a documentos formais, a documentos advindos de transcrição de entrevistas com participantes da realidade estudada, bem como a relatórios de observações em situações em sala de aula, reuniões, entrada e saída de alunos. Além disso, os dados poderão ser coletados no início, meio ou final do semestre ou ano letivo.

Para elaboração do presente estudo de caso, fundamentado em uma abordagem quantiquantitativa, foram utilizados dados quantitativos (repartição por categorias de análise, censos do sistema municipal e gráficos) como meios de se coletar informações pertinentes e compreender as entrelinhas dos discursos dos sujeitos pesquisados. Nesse sentido, Santos Filho e Gamboa (2009), aponta a possibilidade de complementaridade para o uso de dados quantitativos e qualitativos:

[...] A evidência quantitativa, mesmo nas ciências naturais, não pode ser interpretada independentemente das considerações qualitativas extra-observação e extrateoria. Em síntese, os métodos quantitativo e qualitativo não são incompatíveis; pelo contrário, estão intimamente imbricados e, portanto, podem ser usados pelos pesquisadores sem caírem na contradição epistemológica. (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2009, p.51)

4.1 Delimitações do Universo da Pesquisa

Após a aprovação do novo plano de carreira (Lei Complementar 204/2009) passaram a integrar o quadro de profissionais do Magistério Público Municipal de Araçatuba vinte e cinco (30) PCPs de Educação Infantil. Entre esses, foram escolhidos nove (9) PCPs com base em alguns critérios estabelecidos por esta pesquisadora tais como: tempos variáveis no exercício da função, experiência em diferentes níveis da Educação Básica, inseridos em escolas com características peculiares e que desenvolvem a proposta pedagógica *Fazer em Cantos*.¹⁶

Encontramos embasamento teórico para estabelecimento dos critérios de escolha dos sujeitos da pesquisa, em Gil (1996, p.123), quando este enfatiza:

[...] convém que o pesquisador defina antecipadamente o seu plano de análise. Este plano deve considerar as limitações dos dados obtidos, sobretudo no referente à qualidade da amostra. Sabendo que sua amostra é boa, ele tem uma base racional para fazer generalizações a partir dos dados. Quando não tem certeza dessa qualidade, será razoável apresentar suas conclusões em termos de probabilidade.

Nossa intenção corrobora com as do autor no sentido de que buscamos ao longo de nossa trajetória investigativa coletar e analisar as semelhanças no discurso dos sujeitos inseridos em realidades específicas, buscando levantar todas as possíveis ideias presentes no campo estudado, levando-se em conta também as diferentes histórias de vida de cada um deles.

De acordo com Lefevre e Lefevre (2010, p.45), “A esse processo denominamos qualificação das ideias, já que no início da pesquisa não sabemos o que pensa e, ao final, temos ideias qualificadas, descritas e classificadas.”

Destacamos que nosso critério de seleção priorizou intencionalmente uma amostra diversificada no que se refere à formação e experiência profissional (PCPs que iniciou na coordenação em 03/2010; já trabalharam na equipe de orientação pedagógica da SME; possuem experiência em outras etapas da Educação Básica na coordenação pedagógica) e que trabalham em diversos contextos como escolas de periferia, escolas centrais e escolas que trabalham segundo os princípios da proposta pedagógica *Fazer em Cantos*. As colaboradoras da pesquisa demonstraram prontidão e entusiasmo para contribuir com o tema pesquisado.

¹⁶Segundo os dados da pesquisa, em 2010 até o início de 2012, 100% dos coordenadores do município eram mulheres.

4.2 Fase da Coleta de Dados Quantitativos

Aplicação de questionários direcionados aos PCPs

Foram aplicados nove (9) questionários junto aos PCPs (escolhidos para colaborar com a pesquisa) do Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba – lócus da pesquisa, durante o mês de março na própria escola onde trabalhavam. Os horários foram previamente agendados com cada coordenadora. A intenção dos questionários era delinear um perfil da escola do sujeito colaborador.

Aplicação de questionários direcionados aos professores das UEs onde trabalhavam os coordenadores

Foram aplicados quarenta e oito (48) questionários junto aos professores PEBI de Educação Infantil das escolas onde trabalham os sujeitos colaboradores de nossa pesquisa. Os questionários que tinham por finalidade destacar e evidenciar as mudanças ocorridas na escola após a chegada do PCP na Educação Infantil.

Foram distribuídos na seguinte proporção de acordo com o número de docentes por escola:

QUADRO 6 – Distribuição de questionários segundo a quantidade de professores de cada escola onde trabalha o coordenador

| Escola | Nº de professores | Nº de questionários aplicados | % da amostra por UE |
|--|-------------------|-------------------------------|---------------------|
| EMEB Ana Néri Landre (*) | 9 | 4 | 44,4% |
| EMEB Camila Tomashinsky | 11 | 5 | 45,4% |
| EMEB Deodato Isique (*) | 8 | 4 | 50% |
| EMEB Esther Gazoni | 18 | 9 | 50% |
| EMEBIbis Pereira Paiva | 12 | 6 | 50% |
| EMEB Jacinto Guilherme de Moura | 9 | 4 | 44,4% |
| EMEB Luiz Aparecido Bertolucci | 9 | 5 | 55,5% |
| EMEB Mariana ZanchetaVenturolli | 13 | 7 | 53,8% |
| EMEB Selma Maria Trevelin de Jesus ¹⁷ | 9 | 4 | 44,4% |

Tabela elaborada pela autora sob a supervisão da orientadora (março/2012)

¹⁷ Esta escola atende Educação Infantil e Ensino Fundamental, sendo as classes multisseriadas.

(*) Desenvolvem a Proposta Pedagógica *Fazer em Cantos* desde 2011.

4.3 Fase da Coleta de Dados Qualitativos

Realização de entrevistas

Durante o mês de abril, iniciamos a realização das entrevistas semi-estruturadas realizadas individualmente nas unidades escolares onde atuam os PCPs, em horários previamente agendados. As entrevistas foram registradas em áudio e posteriormente na forma de registro escrito. Essa fase da pesquisa constituiu-se um processo longo e desafiador. Embora o agendamento fosse feito com antecedência, por vezes fora necessário retornar em outro dia, pois, o cotidiano do PCP é constituído por muitas intercorrências e imprevistos. No momento de transcrição das falas, constatamos que muitas falas emergiam repetidas vezes e outras falas pareciam bem peculiares, dificultando em parte a elaboração das categorias de análise. Contudo, consideramos que os dados obtidos por meio desse instrumento de pesquisa, foram imprescindíveis para a constituição de nossa pesquisa na medida em que permitiu uma abordagem individual livre de quaisquer interferências evidenciando o discurso espontâneo de temas que fazem parte do cotidiano do PCP.

Reflexão a partir de análises de situações cotidianas

As análises de situações cotidianas foram registradas somente na forma escrita. Trata-se de situações cotidianas hipotéticas para que o coordenador reflita e busque uma solução ao problema apresentado. Esse tipo de análise teve como principal objetivo que evidenciar como os PCPs estão desenvolvendo estratégias para superação dos desafios da profissão e principalmente com estão lidando com as relações interpessoais, destacando desta forma as visões e concepções do PCP acerca desse âmbito de seu trabalho. A interpretação de escritos produzidos pelos sujeitos colaboradores, possibilita-nos descobrir novos aspectos do contexto e fornece pistas adicionais para triangulação dos dados e composição do estudo.

Observação do HTPC

Sabe-se que as reuniões pedagógicas são conduzidas e elaboradas essencialmente pelo PCP, nesse sentido a observação direta e intensiva do mesmo em plena atividade, constitui-se poderoso instrumento de contato com as situações

cotidianas e oportunidade de reunir mais elementos pertinentes à nossa pesquisa. Por meio dela é possível compreender as relações interpessoais que permeiam o trabalho pedagógico dos PCPs, as relações que se estabelecem no contexto e as concepções que norteiam as ações dos envolvidos na pesquisa. Como destacam Laille e Dione (1999, p.176),

Não é, pois, surpreendente que a observação tenha também um papel importante na construção dos saberes, no sentido em que a expressão é entendida em ciências humanas. Mas para ser qualificada de científica, a observação deve respeitar certos critérios, satisfazer certas exigências: não deve ser uma busca ocasional, mas ser posta a serviço de um objeto de pesquisa, questão ou hipótese, claramente explicitado.

Os autores ainda esclarecem que a observação é um momento privilegiado de contato com o real, pois nos é dado a oportunidade de orientar nossos deslocamentos, reconhecer os sujeitos da pesquisa e a trama na qual estão envolvidos. De fato, as observações dos HTPCs conduzidos pelos coordenadores, foram de suma importância para esta pesquisa, no sentido de que foram fundamentais para compreender e analisar profundamente quanto ao processo de formação contínua desenvolvido pelos PCPs e constatação das falas obtidas com os mesmos.

Nesta etapa da pesquisa, buscamos analisar e organizar minuciosamente os dados, apoiados nas contribuições teóricas que tratam as informações dentro da abordagem qualitativa desvendando os sentidos aparentes e ocultos do discurso de cada um, bem como suas contribuições para essa discussão.

Bogdan e Biklen (1994, p.205), apresentam a importância do momento de análise e organização dos dados coletados:

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão do que deve ser transmitido aos outros.

Trata-se de desvelar o que está oculto nas entrelinhas das falas e respostas dos sujeitos colaboradores da pesquisa, tendo-se em vista que os fatos e

números nunca falam por si, faz-se necessário a utilização das contribuições teórico-metodológicas da bibliografia já tornada pública na área, para que se possa concluir o que atrela nossa hipótese investigativa inicial ao problema lançado.

Organização, análise e interpretação do conteúdo.

Com base nos conceitos de Franco (2005), foram definidas as categorias de análise para os questionários aplicados, os roteiros de entrevistas e as análises de situações cotidianas. A autora destaca que:

O delineamento de pesquisa é um plano para coletar e analisar dados a fim de responder à pergunta do investigador. Um bom plano de pesquisa explicita e integra procedimentos para selecionar uma amostra de dados para análise, categorias de conteúdo e unidades de registro a serem enquadradas nas categorias, comparações entre categorias e as classes de inferência que podem ser extraídas dos dados. (FRANCO, 2005, p.33)

Nessa perspectiva, buscamos integrar as categorias de análise e seus indicadores em função de respostas específicas para nossa investigação, por concluirmos que a categorização é um recurso essencial para processar e reunir o sentido e representações coletivas dos depoimentos obtidos individualmente. Para orientar a organização das ideias centrais dos sujeitos pesquisados, nos apoiamos na proposta de Lefevre e Lefevre:

O DSC é uma soma qualitativa, na medida em que a agregação dos elementos que o compõe, que são E-ch (expressões-chave) de respostas semelhantes de indivíduos distintos, não é o produto de uma quantidade determinada de iguais, mas de semelhantes, que são reunidos para compor uma determinada qualidade – um discurso coletivo com sentido, que constitui uma qualidade, porque individualiza um determinado sentido (uma opinião coletiva) diferente de outro sentido (outra opinião coletiva), que conforma outro discurso e, conseqüentemente, outra qualidade. Essa soma qualitativa permite produzir, empiricamente, o pensamento coletivo como discurso, devido a um fundamento quantitativo, ou seja, porque cada um dos indivíduos inquiridos na pesquisa, e escolhidos com base em critérios representativos, contribui com sua cota de fragmento de pensamento para o pensamento coletivo, ou seja, para compor cada um dos DSCs, que, reunidos, conformam uma dada estrutura simbólica sobre um tema. (LEFEVRE; LEFEVRE, 2005, p. 25-26)

Para análise de conteúdo nos reportamos à teoria das Representações Sociais (RS) e às técnicas do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) para interpretar e apresentar os dados de tal forma que possibilitem uma melhor compreensão dos

fatores que possam vir a contribuir para melhorias na qualidade do trabalho do professor coordenador pedagógico de Educação Infantil.

A opção por utilizar a teoria das RS na construção de nossa pesquisa justifica-se pelo fato de que elas são criadas e compartilhadas socialmente entre os grupos sociais, e que diversos conceitos tais como valores, crenças, padrões ideológicos, contexto histórico social e individual concorrem para a sua elaboração.

[...] Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão continuidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. Como consequência disso, para se compreender e explicar uma representação, é necessário começar como aquela, ou aquelas, das quais ela nasceu. (MOSCOVICI, 2009, p.41)

O autor parte do pressuposto de que as RS são capazes de influenciar o indivíduo participante de uma determinada coletividade. É uma das principais características dessas representações é a de que elas corporificam as ideias em experiências coletivas. “São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum.” (MOSCOVICI, 2009, p.49)

A aplicabilidade da teoria das RS torna-se efetivamente eficaz quando se trata também de estudos sobre formação da identidade e desenvolvimento profissional dos professores de educação infantil, tal como aborda Guimarães (2005):

As RS explicitam como um grupo se relaciona com um dado objeto social, servem de guia de ação, orientam a comunicação e a relação com o mundo e os outros. Também oferecem referências para interpretação da realidade e favorecem a construção de valores, necessidades, interesses de um mesmo grupo. Diferentes grupos representam um mesmo objeto segundo uma forma própria. O conhecimento apreendido do objeto passa a fazer parte das conversas e aparece na forma de frases, visões, jargões, ditados, preconceitos, estereótipos, soluções, etc., tendo um efeito de realidade para o indivíduo. (GUIMARÃES, 2005, p. 35)

A autora enfatiza que utilizar-se da teoria das RS nos estudos sobre formação dos profissionais de educação infantil ou mesmo para orientação das ações de formação é fundamental quando há o interesse nos sistemas de referência utilizados pelos indivíduos, principalmente se há a intenção de imprimir transformações significativas neles.

Na perspectiva do nosso estudo, buscamos diagnosticar nos sujeitos colaboradores da pesquisa, as concepções de infância, princípios que devem nortear a prática educativa, critérios para um atendimento de qualidade, entre outras concepções que norteiam a prática desses profissionais. Nossa pretensão é portanto, reconhecer e identificar qual é a visão de mundo que os coordenadores têm e que se utilizam para refletir e agir, o que nos possibilita também compreender o que determina e condiciona suas ações e interações.

Para a interpretação dos dados organizados em categorias de análise e identificação das RS dos participantes da pesquisa nos embasamos nos constructos teórico-metodológicos do discurso do sujeito coletivo (DSC), abordado e explicitado por Lefevre e Lefevre (2010, p.23) que consiste “num conjunto de instrumentos destinados a recuperar e dar luz às RS, mormente as que aparecem sob a forma verbal de textos escritos e falados, apresentando tais representações sob a forma de painéis de depoimentos coletivos.”

A utilização das técnicas do DSC, justifica-se pelo fato de que ela nos possibilita organizar o pensamento de coletividades, elucidar o campo social pesquisado e resgatar o universo das diferenças e semelhanças das perspectivas dos sujeitos colaboradores da pesquisa. Como discursa Lefevre e Lefevre (2010):

O DSC é uma metodologia que estabelece um caminho sistemático para identificação desses padrões, ou representações sociais, de grupos específicos em relação a determinados temas. Busca-se através dela, reconstituir, “com partes de discursos individuais, como um quebra-cabeças, tantos discursos – síntese quantos se julgue necessário para expressar uma determinada figura ou tema”. (LEFEVRE; LEFEVRE, 2010, p.149)

Pretendemos no decorrer de nossa análise, reconstituir o modo semelhante de pensar dos participantes envolvidos, ainda que os mesmos estejam submetidos em condições objetivas e contextos diferenciados, sem descartar a possibilidade de opiniões adversas.

O estudo aprofundado sobre a teoria das RS e DSC, forneceram-nos um rico material serviu de base para elaboração dos capítulos finais da presente pesquisa.

A seguir apresentamos a organização das categorias de análise com base nas perguntas elaboradas para a pesquisa de campo.

QUADRO 7 – Perfil das escolas onde atuam os PCPs colaboradores da pesquisa

| PERFIL DAS ESCOLAS ONDE ATUAM OS PCPs Questionário direcionado ao PCP | |
|--|--|
| CATEGORIA DE ANÁLISE | PERGUNTA |
| Quantidade de alunos e professores | -Quantos alunos são atendidos nessa escola? -Quantos professores trabalham aqui? |
| Rotatividade dos professores e educadores | -Há muita troca de professores, nas remoções de final de ano? -Há muita troca de educadores, nas remoções de final de ano? |
| Problemas de ordem pedagógica da escola | -O que você considera como problemas de ordem pedagógica a serem enfrentados na Educação Infantil? |
| Situações que desviam o foco de trabalho do PCP | Cite algumas situações que atrapalham o desenvolvimento de seu trabalho na escola |
| Relação com a equipe docente | -Os professores têm compreensão de sua função de PCP na escola? -Você considera que a adesão do grupo aos projetos pedagógicos propostos é -Cite algumas situações em que os professores procuram o auxílio do/a coordenador/a |
| Relação com os educadores adjuntos de creche e infantil | -Os educadores têm compreensão de sua função de PCP na escola? -Cite algumas situações em que os educadores procuram o auxílio do/a coordenador/a |
| Relação com o/a diretor/a da escola | -A direção apoia seu trabalho e seus projetos? -O/a diretor/a toma decisões de cunho pedagógico sem consultar previamente o/a coordenador/a -Você considera que a comunicação entre o setor administrativo e o pedagógico é |
| Relação com as famílias | -Em quais situações/ocasiões você entra em contato com as famílias das crianças? -Como é a participação das famílias nas reuniões pedagógicas? -Quais assuntos você tem tratado nas reuniões de pais? Explique os motivos. |

Nossa intenção foi delinear o perfil da escola onde trabalha o coordenador fazendo um levantamento de questões inerentes ao seu trabalho, propostas nas categorias de análise, por considerarmos que essas questões influenciam as maneiras de ser, agir e de pensar dos sujeitos colaboradores da pesquisa, enfim, determinam decisivamente na formação de sua identidade profissional. Ao elencarmos as categorias de análise propostas para este questionário, buscamos destacar que a dimensão pedagógica, é permeada por outras dimensões: política, administrativa, social, cultural e política e que tudo o que

ocorre no espaço escolar possui caráter educativo e exerce influência nas relações de trabalho e na qualidade do mesmo.

QUADRO 8 – Percepção dos professores sobre as mudanças ocorridas na escola com a chegada do PCP na Educação Infantil

| PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE AS MUDANÇAS OCORRIDAS NA ESCOLA COM A CHEGADA DO PCP NA EDUCAÇÃO INFANTIL Questionário aplicado ao corpo docente | |
|---|--|
| CATEGORIA DE ANÁLISE | PERGUNTA |
| Percepção de mudanças no contexto escolar | -Você percebeu mudanças após a chegada do PCP em sua escola? -A Coordenadora Pedagógica contribuiu para melhoria do trabalho docente? Se a resposta for parcial ou positiva, indique as principais melhorias. -Você se lembra de como eram conduzidas essas reuniões quando não tinha o PCP na escola? Explique. |
| Formação em serviço oferecida pelo PCP | -De modo geral, as HTPPs, HTPCs e Reuniões Coletivas têm contribuído para a formação em serviço do professor? -Em sua opinião, quais assuntos deveriam ser abordados ou aprofundados nos momentos de formação? |
| Compreensão da dimensão do trabalho do PCP | -Cite algumas ações que você considera próprias do trabalho do PCP de Educação Infantil. |
| Características de um bom PCP segundo os professores | -Indique algumas características de um bom Coordenador Pedagógico. |
| Relação com a equipe docente | -Em quais situações você procura o auxílio da coordenadora? |

Os questionários foram enviados aos professores por intermédio dos coordenadores. Cada professor respondeu de maneira individual, ao término os questionários foram fechados em envelope lacrado pelo coordenador e encaminhado à SME, onde na ocasião trabalhava como orientadora pedagógica de Educação Infantil.

QUADRO 9 – Formação da identidade profissional

| ASPECTOS INERENTES À FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PCP DE EDUCAÇÃO INFANTIL | | |
|---|---|--|
| Roteiro de entrevista realizada com o PCP | | |
| EIXOS TEMÁTICOS | CATEGORIA DE ANÁLISE | PERGUNTA |
| Formação da identidade profissional do PCP de Educação infantil | Formação inicial e contínua | -Você considera que sua formação inicial contribuiu para sua prática na coordenação pedagógica? Explique. -Quais conhecimentos obtidos na Graduação têm auxiliado seu trabalho na coordenação pedagógica? -Em sua opinião, para um melhor desempenho da função, falta ao PCP de Educação Infantil conhecimentos sobre... |
| | Reconhecimento de seu papel de formador | -O que você entende por formação continuada? -Quais as áreas do conhecimento você tem buscado subsídio teórico para embasar sua prática pedagógica? |
| | Planejamento de estratégias para o oferecimento de formação em serviço | -Em que momentos acontece/em as formações em serviço em sua escola? -Quais assuntos você tem abordado nesses momentos de formação? -Quais recursos didáticos você utiliza nas formações? |
| | Dificuldades para execução das atribuições previstas na Lei Complementar 204/2009 | -Você conhece todas as atribuições do cargo que desempenha? -Qual você considera mais importante? Por quê? -Você consegue colocar em prática todas as atribuições do PCP descritas na LC 204/2009? -Se a resposta for negativa, quais atribuições você tem encontrado dificuldade para executar? |
| | Estratégias utilizadas para superação dos desafios | -Você procura estabelecer metas para colocar o(s) item(s) apontados em prática? -Quais mecanismos você utiliza para refletir e reorientar sua prática pedagógica? |
| Caracterização e significados em relação ao trabalho do PCP de Educação Infantil | Receptividade sobre o trabalho desenvolvido na escola | -De que forma o PCP pode saber se o seu trabalho está dando certo? |
| | Percepção de sua influência na educação das crianças | -Que ações desenvolvidas pela coordenação pedagógica refletem diretamente na qualidade de ensino oferecida às crianças? |
| | Sentidos e significados da coordenação pedagógica | -Descreva as principais qualidades de um bom PCP. -Em sua opinião, o que significa ser Coordenador Pedagógico na Educação Infantil? |

As entrevistas foram aplicadas na segunda fase da pesquisa, essencialmente qualitativa. Foram elaboradas com a finalidade de subsidiar o aprofundamento das informações obtidas por meio dos questionários respondidos pelo coordenador e pelos professores. Outro procedimento utilizado para compilação dos resultados da pesquisa foram as análises de situações cotidianas respondidas

somente na forma escrita pelos PCPs e que reuniu dados sobre as relações interpessoais presentes no trabalho do coordenador.

QUADRO 10 – Relações interpessoais na coordenação pedagógica

| ANÁLISES DE SITUAÇÕES COTIDIANAS | |
|---|---|
| Atividade realizada com os PCPs | |
| CATEGORIA DE ANÁLISE | SITUAÇÃO PROPOSTA |
| Estratégias para resolução de possíveis conflitos no que diz respeito às divergências de atitudes e posturas entre os setores pedagógico e administrativo | <p style="text-align: center;">Caso 1</p> <p><i>No espaço da equipe pedagógica de uma determinada unidade escolar, a equipe gestora que atua junto ao grupo de professores tem concepções sobre o seu papel distintas e suas ações nas relações interpessoais são díspares, e tem-se caracterizado uma situação desconfortável na relação entre a equipe, além de repercussão negativa no coletivo dos professores, provocando uma cisão: a relação de estranhamento e rejeição a uma (diretora) e a agregação a outra (coordenadora) ou vice-versa.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Como você, coordenador/a, encaminharia uma solução para o conflito estabelecido?</i></p> |
| Mobilização das relações interpessoais para implantação de normas pedagógicas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação | <p style="text-align: center;">Caso 2</p> <p><i>A SME estabeleceu por meio de circular algumas mudanças para o aprimoramento do trabalho pedagógico nas unidades escolares. Os professores demonstram explicitamente insatisfação e resistência quanto à sua execução: afinal, segundo eles, o dia-a-dia está muito conturbado e quase não sobra tempo para nada, mais serviço só aumentaria a sobrecarga.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Tendo em vista que você, coordenador, é o elo de comunicação e parceria entre a SME e a equipe escolar, como encaminharia uma solução para que as mudanças ocorram na prática? Que habilidades utilizaria nas estratégias escolhidas?</i></p> |
| Estratégias utilizadas para orientação e supervisão com o objetivo de corrigir práticas pedagógicas que não contribuem para o desenvolvimento educacional das crianças | <p style="text-align: center;">Caso 3</p> <p><i>Segundo HEIDRICH (2010), é papel da coordenação pedagógica melhorar a prática docente na formação continuada na escola. Para o autor, existe uma ferramenta que vai direto ao ponto e permite um conhecimento mais estreito dos problemas didáticos: observação feita em sala de aula.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Supondo que você, coordenador, tenha feito essas observações e constatou que pelo menos três professoras da equipe apresentam uma concepção pedagógica que não propicia às crianças serem sujeitos ativos no processo ensino-aprendizagem, como você abordaria a questão de modo a desenvolver a melhoria do ensino e ao mesmo tempo, incentivar relações interpessoais positivas na escola?</i></p> |

Ressaltamos que a opção de utilização de diversos instrumentos de pesquisa visava à obtenção de dados sob diferentes perspectivas do mesmo objeto de estudo para melhor compreensão e clareza do tema e confronto com os autores da temática em questão.

5 PERSPECTIVAS E DESAFIOS DE SER COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O desenvolvimento profissional é uma caminhada que decorre ao longo de todo o ciclo da vida e envolve crescer, ser, sentir, agir. Um mundo onde a profissionalidade é tão complexa exige, com certeza, uma jornada de crescimento e de desenvolvimento ao longo do ciclo da vida. Esta perspectiva de aprendizagem ao longo da vida (*life long learning*) leva-nos a conceptualizar o desenvolvimento profissional como uma caminhada que tem fases, que tem ciclos, que não podem ser linear [...]. (FORMOSINHO, 2011, p.134)

Considerando que o desenvolvimento profissional é como uma caminhada permeada por fases e ciclos - como afirma Formosinho na epígrafe - a função ou cargo de coordenador pedagógico no Brasil, perpassou diversos ciclos e fases por vezes marcadas por atribuições evasivas, abrangentes, ou até mesmo desvinculadas de cunho pedagógico, articuladas aos diferentes contextos educacionais e às políticas públicas para a Educação. Contudo, as tendências teóricas e as políticas atuais para a organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico, delimitam contornos mais nítidos e claros para a coordenação pedagógica, exigindo assim, novas posturas, modos de ser, de refletir e de agir.

Conforme já ressaltado, este trabalho propõe-se a discutir e analisar a coordenação pedagógica na Educação Infantil. Para tanto, destacamos a expressiva ascensão pela qual vem passando essa etapa da Educação como campo de conhecimento e atuação profissional, justificando a importância desse profissional para a melhoria da qualidade do ensino.

Na primeira parte deste capítulo apresentamos dados obtidos na formação para PCPs de Educação Infantil, por meio da análise das situações cotidianas propostas aos mesmos. Na segunda parte, apresentamos a análise do conteúdo das entrevistas realizadas com os PCPs e na terceira parte apresentamos os resultados da análise dos questionários direcionados aos professores das escolas onde trabalham os PCPs, ressaltando as semelhanças nos discursos.

5.1 Espaços de Discussão e Partilha de Ideias no Grupo de Estudos “Coordenação Pedagógica: Teorias e Práticas para a Formação da Equipe Escolar”

[...] as habilidades de relacionamento interpessoal podem ser desenvolvidas tanto pela via da reflexão sobre o que vem a ser um relacionamento que leve ao desenvolvimento, como pela via experiencial, isto é, vivendo, na situação de formação, momentos nos quais os formando são ouvidos, considerados, compreendidos, momentos nos quais as relações interpessoais favorecem o acesso ao conhecimento. (BRUNO; ALMEIDA, 2008, p. 99)

Considerando a importância da formação contínua e em serviço para alcançar um ensino de qualidade, o projeto de formação para coordenadores pedagógicos teve por finalidade oferecer subsídios teóricos e práticos a esses profissionais preparando-os para o atendimento das necessidades de seus professores, potencializando o trabalho em equipe e refletindo em conjunto, à luz das teorias, as práticas pedagógicas vivenciadas no cotidiano escolar.

O grupo de estudos aconteceu entre os meses de agosto e dezembro de 2011 na Secretaria Municipal de Educação, tendo esta pesquisadora como formadora.

Com base nos conceitos de Imbernón (2002), a formação teve como principais eixos norteadores:

A reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa.

A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores. (IMBÉRNON, 2002, p.48)

Objetivando assim, a construção de conhecimento pedagógico de maneira individual e coletiva tendo como referência principal o contexto de trabalho. O contato com as coordenadoras permitiu-me conhecer as dificuldades e desafios enfrentados no dia-a-dia, dados importantes contemplados neste trabalho.

Para atender sua principal finalidade, foi estabelecido como objetivos específicos:

-Promover discussões e partilhas de ideias inovadoras para o desenvolvimento do trabalho e formação da equipe escolar;

- Refletir sobre as possibilidades de intervenção do coordenador na realidade que se apresenta;

- Discutir a função do coordenador pedagógico como estimulador e organizador das mudanças no contexto escolar, com vistas à promoção de um ensino de qualidade;

- Refletir sobre a importância das reuniões pedagógicas.

Algumas temáticas foram selecionadas a partir do contato inicial com as coordenadoras e outras foram escolhidas tendo-se como referência as especificidades pertinentes à área da Educação Infantil.

Principais temáticas que foram abordadas na formação:

- Condução das reuniões pedagógicas da escola;

- Formação contínua do coordenador pedagógico;

- Implantação e implementação de práticas pedagógicas em parceria com a Secretaria Municipal de Educação;

- Sensibilização para mudanças das práticas do contexto educativo;

- Promoção da articulação com as famílias e a comunidade;

- Relações interpessoais no contexto de trabalho;

- Formação da identidade profissional do Coordenador Pedagógico de Educação Infantil;

- Concepção de criança, creche e pré-escola;

- Concepção de formação de professores;

- Elaboração de estudos e levantamentos quantitativos e qualitativos sobre a escola.

A metodologia da formação priorizou a relação da prática aos conceitos teóricos específicos do trabalho do coordenador pedagógico atrelado às mudanças no contexto sócio-histórico pelo qual passa a Educação Infantil.

Uma das estratégias de trabalho utilizadas na formação eram as *análises de situações cotidianas*. Tratava-se de atividades propostas pela formadora para encaminhar as discussões coletivas, proposição de soluções e a partilha de ideias. Para atender aos objetivos deste trabalho, as atividades foram agrupadas em

três categorias de análise atreladas às relações interpessoais presentes na coordenação pedagógica a seguir:

-Estratégias para resolução de possíveis conflitos no que diz respeito às divergências de atitudes e posturas entre os setores pedagógico e administrativo

Ao serem indagadas sobre como reagiriam diante de uma possível disparidade na relação interpessoal com o diretor, as coordenadoras demonstraram estar cientes de suas atribuições quando estabelecem como provável solução a definição do espaço de atuação de cada um e a importância de comunhão de pensamento entre a equipe gestora.

É uma situação complicada e difícil, o passo inicial seria que ambas se reunissem e definissem pontos comuns para que se chegue a um mesmo consenso para que a equipe escolar perceba a unidade da equipe gestora e uma não desautorize a outra. (D.M.S.)

Uma das coordenadoras destacou que se fazia necessário “O diálogo entre a equipe gestora para definir metas e objetivos buscando um caminho de entendimento [...]” (C.C.)

A análise das seguintes falas reforça nossa hipótese de que os PCPs estão cientes de suas atribuições legais, quando afirmam:

É preciso definir os espaços de atuação de cada uma... (E.F.)
Respeitar as atribuições de cada uma, se nada disso funcionar o PCP deve deixar a função e retornar ao seu cargo. (M.P.S.)

Entretanto, um breve histórico da coordenação pedagógica explicitada por Grispum (2008), enfatiza que nem sempre o PCP tinha clareza de suas atribuições:

Os objetivos da Orientação Educacional eram muito claros e precisos quando a mesma tinha sua abordagem na área psicológica; na medida em que houve mudança de enfoque da Orientação, com ênfase nos aspectos sociológicos, os objetivos deixaram de ser claros e precisos. Isto é confirmado pela documentação legal que proclama determinados objetivos e a prática efetivada de Orientação que apresenta uma diversidade de objetivos nas suas atribuições.
A obrigatoriedade da Orientação Educacional, nas escolas de 1º. E 2º.graus, conforme determina o art.10 da Lei nº5692/71, sem a legitimidade

de seus objetivos e propósitos por parte dos educadores, não garantiu a eficiência dos resultados. (GRISPUM, 2008, p. 12)

Desta forma, torna-se evidente que a clareza das definições legais postuladas na Lei Complementar 204/2009, constituiu-se como um avanço no que se refere à função do PCP em nível municipal, proporcionando segurança ao coordenador para o desenvolvimento de seu trabalho.

-Mobilização das relações interpessoais para implantação de normas pedagógicas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação

Considerando que o PCP é o principal elo de comunicação e parceria entre a SME e a equipe escolar, os mesmos foram questionados sobre como colocariam em prática as orientações legais e pedagógicas oriundas da SME.

De maneira geral, constatamos que as coordenadoras percebem a importância da abordagem da temática em questão e preparam-se antecipadamente para transmitir a informação, pois, reconhecem que a forma como as propostas forem encaminhadas à equipe é que vão determinar a qualidade dos resultados. Nesse sentido, destacamos duas interessantes contribuições:

Como PCP, fazia pesquisas e levantaria material necessário para o embasamento teórico e à partir daí aproveitaria as reuniões pedagógicas para estudos, discussões e levantaríamos propostas para implantação das mudanças sugeridas pelos textos e pela SME. (A.C.M.)

É preciso, entender, estudar e fundamentar legalmente o que está sendo pedido, discutir os pontos positivos e negativos dessa mudança e complementar o trabalho com dinâmicas, mensagens, vídeos e textos. (G.G.D.)

Embora a mobilização das relações interpessoais não se constitua como uma atribuição legal para o PCP enfatizamos que a boa relação estabelecida com o grupo no qual coordena é parte inerente de seu trabalho. A esse respeito Almeida (2010), tem a firme convicção de que:

No caso específico do coordenador pedagógico, o trato satisfatório com os relacionamentos interpessoais é condição *sine que non* para o desempenho de suas atividades, dado que sua função primeira é a de articular o grupo de professores para elaborar o projeto político-pedagógico da escola. Levar os professores a definir objetivos comuns e a persegui-los em conjunto é tarefa que não será atingida se não houver a constituição de um grupo

coesão, embora a coesão seja um processo lento e difícil. Na verdade, as relações interpessoais confortáveis são recursos que o coordenador usa para que os objetivos do projeto sejam alcançados. (ALMEIDA, 2010, p. 78)

-Estratégias utilizadas para orientação e supervisão com o objetivo de corrigir práticas pedagógicas que não contribuem para o desenvolvimento educacional das crianças

Sobre as estratégias de intervenção, as respostas apontaram para a importância da conscientização e o convencimento com bases teóricas consistentes, evitando a imposição de regras e orientações sem maiores esclarecimentos ao professor. Como relatam as PCPs:

Conscientizar levando ao professor suporte (teoria) para mostrar o que é significativo ou exemplificar situações significativas de aprendizagem. (A.S.)

Fazer um questionamento/diálogo aos professores para constatar a concepção de crianças que eles possuem, após esse diálogo propor um estudo sobre a concepção de criança como sujeito ativo no processo ensino-aprendizagem. (K.C.S.O.)

Refletir sobre a prática pedagógica analisando aspectos que nos condizem ou não com a concepção de criança realizada no estudo e indicar ações e caminhos, valorizar os avanços e compartilhar experiências/vivências bem sucedidas. (E.F.C.A)

[...] Isso é adequar as teorias às práticas cotidianas, dá melhor sustentação ao que fazemos, norteia nosso trabalho e nos dá segurança para alcançar nossos objetivos, pois, percebemos que não estamos agindo na espontaneidade e nos “*achismos*”, estamos trabalhando dentro das fundamentações teóricas de autores renomados que pesquisaram profundamente o cotidiano escolar numa perspectiva que não conseguimos enxergar pelas atribuições do dia-a-dia. (D.B.C.)

As falas das PCPs nos remetem a uma questão fundamental que permeia o trabalho desse profissional: a auto-formação para a formação e a parceria com os professores para (re)significação da prática pedagógica. Desta maneira, Zumpano e Almeida (2012), reforçam nossa afirmação ao esclarecem que:

A atuação do coordenador pedagógico/formador colabora para a transformação da/na educação infantil na medida em que suas intervenções com os professores podem auxiliá-los a superar a visão dicotômica que ainda repousa sobre as questões do cuidar e educar, provocando movimentos de conscientização que podem auxiliar o professor a explicitar em sua prática os princípios elaborados a partir dele mesmo, de sua formação e da troca de experiência com seus pares. (ZUMPARO; ALMEIDA, 2012, p.27)

O reconhecimento de que a formação contínua é necessária e urgente para o desempenho da função constitui-se uma de suas maiores preocupações tendo em vista que as situações educativas se fazem presentes em grande parte de seu cotidiano.

Sobre a participação no grupo de estudos, as coordenadoras afirmaram serem momentos oportunos e imprescindíveis para o aprimoramento profissional. Seguem alguns relatos que reforçam nossa afirmação:

Que a soma dos talentos aqui reunidos, seja capaz de construir, transformar e alcançar efetivamente a excelência do ensino em nossas escolas. Através dessa formação nos sentimos fortalecidas para a “batalha” do nosso dia-a-dia. (A.L.P.R.)

Nosso grupo de estudo está com a comichão latente da busca incessante pelo conhecimento. Conhecimento que transforma, que modifica, que nos tira da zona de conforto. E tenho certeza que, nos sentimos: desconfortáveis! Mas isso é bom! [...] Nosso desconforto incita a mudanças, e elas com certeza virão. (D.M.)

A importância desses momentos de formação e partilha de ideias bem como a produção de conhecimentos com base nas experiências profissionais de cada uma, constituem-se como elementos inerentes à formação da identidade profissional do coordenador pedagógico, uma vez que nesses momentos de reflexão são expostos sentimentos, angústias, dúvidas, desafios, dificuldades e alegrias. Desta forma, “a troca de experiências passa a ter um significado especial, em que a escuta do outro também adquire um sentido de aprendizado.” (MATE, 2009, p.20).

5.2 O que Dizem os Primeiros Coordenadores Pedagógicos de Educação Infantil

“Aqui estamos nós! Professoras exercendo a função de coordenadora pedagógica na Educação Infantil. Mulheres que descobrem diariamente uma nova função enquanto coordenadora – e muitas nos parecem muito estranhas. Somos polivalentes, temos mil e uma utilidades e, também, coordenar de perto, o planejamento e execução das atividades pedagógicas específicas da instituição de Educação Infantil. Nesse caminhar pedagógico, descobrimos o quanto ainda existe de desafios a serem superados. Há muito chão para o nosso caminhar, muitas pedras, muitas flores... (C.A.C., Professora Coordenadora Pedagógica, 2012)

O desafio de coordenar na Educação Infantil em pleno momento de sua ascensão intensifica-se ainda mais tendo em vista que em nosso município trata-se de uma nova função, como já foi explicitado em nosso trabalho. O contato

com as coordenadoras nos permite afirmar que a questão destacada na epígrafe, constitui-se um ponto de convergência entre as participantes da nossa pesquisa, ratificando assim, nossa hipótese inicial.

As entrevistas foram elaboradas, com a finalidade de aprofundar nosso conhecimento sobre as informações dos questionários aplicados aos coordenadores e professores. Os dados obtidos nas questões semi-estruturadas da entrevista com as coordenadoras foram divididos em dois eixos e oito categorias de análise relativas à formação da identidade profissional do PCP, organizados da seguinte forma:

5.2.1 Formação da identidade profissional do PCP de Educação Infantil

Apresentamos neste eixo, os dados referentes aos aspectos que influenciam na formação da identidade profissional do coordenador pedagógico, organizados nas seguintes categorias:

-Formação inicial e contínua

Indagamos as coordenadoras sobre as contribuições da formação inicial e contínua para o desempenho da função.

Três coordenadoras foram enfáticas ao responderem que os estudos obtidos na graduação não abordaram a questão do trabalho do coordenador pedagógico. As outras seis participantes relataram que a graduação contribuiu em parte, no entanto, são os estudos posteriores a essa formação inicial e a própria prática enquanto coordenadora pedagógica, que norteiam seu trabalho.

Uma das PCPs fez a seguinte colocação: “A formação inicial contribui, mas não é o suficiente. Eu tenho sempre que estar estudando e me aprimorando.” (D.B.C.)

Esta colocação nos remete a questão da formação contínua, necessária para todos os profissionais da Educação, e principalmente para o coordenador pedagógico que está à frente da equipe docente. Nilba Clementi (2010, p. 63), ao discorrer sobre o assunto, comenta que:

A falta que um trabalho de formação faz para o coordenador também é fator que interfere em sua prática. Cada vez mais fica explicitada a necessidade de os profissionais se aprofundarem e estudarem para desenvolver um trabalho consciente e responsável.

A preocupação com a formação contínua demonstra que o PCP está ciente de que sua formação inicial foi precária no que diz respeito ao desempenho de sua função e, portanto, necessita dos processos formativos contínuos – individuais ou em espaços coletivos – para melhorar sua prática.

Ainda sobre a formação, perguntamos aos PCPs quais conhecimentos são necessários para o desempenho da função. De modo comum entre o universo de respostas obtidas, observamos os seguintes temas: metodologia, formação de professores, Psicologia e desenvolvimento infantil.

Sobre o desenvolvimento humano, sobre a questão psicológica. Esse é um desafio, fazer o professor entender o comportamento da criança.(C.C.)
Eu gostaria de saber mais ainda sobre como se dá a aprendizagem da criança, porque é algo muito complexo. (M.M.B.)

Aprofundar nessa parte de formação de professores. No ano passado em a formação que teve na SME, me ajudou bastante, foi um pontapé inicial, principalmente por que a coordenação é uma função nova... (M.R.P.)

Eu tenho lido muito sobre o desenvolvimento das crianças de Educação Infantil, como elas se desenvolvem como aprendem... Eu tenho buscado para compartilhar com as professoras. (C.Z.)

Eu leio muito... que nem por exemplo, uma criança de 2 anos: quais são as suas especificidades, o que ela é capaz de fazer com essa idade, tanto no seu nível intelectual como motor. Eu trabalho isso com as professoras e pensamos juntas, o que podemos planejar para essa criança. (D.B.C.)

Os relatos das coordenadoras apontam para a necessidade de formar-se para formar, tendo em vista a institucionalização da educação na primeira infância. Principalmente quando a maioria das respostas convergem para um ponto fundamental: compreender a criança com a qual estamos trabalhando, porque nos é exigido algo mais enquanto profissional, é preciso atrelar as ações de cuidado em todas as ações educativas. O documento Política Nacional de Educação infantil (2006) enfatiza a importância em se compreender o desenvolvimento humano e o papel de aprendizagens significativas nesta faixa etária:

Pesquisas sobre desenvolvimento humano, formação da personalidade, construção da inteligência e aprendizagem nos primeiros anos de vida apontam para a importância e a necessidade do trabalho educacional nesta faixa etária. Da mesma forma, as pesquisas sobre produção das culturas infantis, história da infância brasileira e pedagogia da infância, realizadas

nos últimos anos, demonstram a amplitude e a complexidade desse conhecimento. Novas temáticas provenientes do convívio da criança, sujeito de direitos, com seus pares, com crianças de outras idades e com adultos, profissionais distintos da família, apontam para outras áreas de investigação. Neste contexto, são reconhecidos a identidade e o papel dos profissionais da Educação Infantil, cuja atuação complementa o papel da família. A prática dos profissionais da Educação Infantil, aliada à pesquisa, vem construindo um conjunto de experiências capazes de sustentar um projeto pedagógico que atenda à especificidade da formação humana nessa fase da vida. (BRASIL, 2006, p.7)

Ante o exposto, concluímos que um dos desafios colocados para a prática de nossas coordenadoras é formar-se para formar a equipe, tendo em vista as contribuições das pesquisas na medida em que esclarecem a importância das aprendizagens nos primeiros anos de vida da criança.

-Reconhecimento de seu papel de formador

Sobre o reconhecimento de seu papel de formador da equipe, de maneira uniforme todas estão cientes da importância de seu papel. E, sobre as fontes de consulta e áreas de conhecimento nas quais se apoiam para embasar a prática, surgiram entre as respostas os diversos documentos oriundos do MEC que norteiam todo o trabalho na Educação Infantil, entre eles: Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998); Parâmetros de Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), entre outras fontes.

-Planejamento de estratégias para o oferecimento de formação em serviço

Quando questionadas sobre os momentos de formação na escola, todas as respostas identificaram o HTPC (horas de trabalho pedagógico coletivo) e HTPP (horas de trabalho para elaboração de projetos e pesquisas), como momentos de formação organizados e ministrados pelo PCP. Apenas uma resposta diferiu-se das outras: “Além do HTPC e HTPP a formação ocorre a todo tempo por meio de conversas informais...” (M.M.S.).

Sobre a previsibilidade das ações educativas do coordenador pedagógico ressaltamos que nem sempre a orientação direcionada ao professor pode ser planejada antecipadamente, pois, a qualquer tempo ele pode ser

convocado a esclarecer dúvidas da equipe docente. A esse respeito Pinto (2011, p.79), destaca que:

De modo diferente, a intervenção do pedagogo escolar (do diretor, do coordenador pedagógico) nem sempre é planejada. Ele mobiliza os saberes pedagógicos em situações educativas nem sempre formais que surgem no dia a dia do cotidiano escolar. Embora participe de situações educativas formais como, por exemplo, coordenar uma reunião – que permite uma intervenção mais planejada –, o fato é que a maior parte de suas intervenções educativas ocorre em situações menos formais. Nesse sentido, o trabalho do pedagogo escolar difere do exercício da docência por seu alto grau de imprevisibilidade. O pedagogo atua a partir de posicionamentos e decisões que deve tomar em situações educativas específicas e imprevistas.

Com base nessa afirmação é justificada a importância de o PCP ter um grau de conhecimento pedagógico maior em relação ao dos professores, para intervir de maneira segura e com consistência teórico-prática, em situações planejadas ou imprevistas.

Sobre os assuntos abordados nos momentos de formação, as coordenadoras responderam de maneira geral que estabelecem como ponto de partida o atendimento das necessidades formativas da equipe docente:

Portfólio, sondagem avaliação de forma geral, assuntos sempre ligados ao eixos propostos nos RCNEIs. (C.C.)

Elaboração de portfólios, desenvolvimento das crianças dentro das faixas etárias, condução dos momentos de roda de leitura, para que elas consigam fazer desse momento algo prazeroso e de desenvolvimento para as crianças. (M.C.Z.)

É possível notar que a elaboração de portfólios avaliativos e a forma de se trabalhar os eixos de trabalho nos RCNEIs, foram os assuntos mais contemplados nas respostas. Isso se justifica pelo fato de que em 2011, a SME de Araçatuba instituiu a avaliação formativa nas instituições de Educação Infantil por meio da Resolução 04/2011, situação que mobilizou os coordenadores na busca de informações e conhecimentos para formar a equipe docente.

-Dificuldades para execução das atribuições previstas na Lei Complementar 204/2009

Embora compreendido entre as coordenadoras como um avanço na legislação municipal, existe ainda certa dificuldade para colocar todas as atribuições legais em prática. O principal motivo apontado pelas participantes da pesquisa seria

a falta de tempo e um cotidiano atribulado permeado por inúmeros afazeres que as desviam do caminho planejado para o dia ou semana.

Sim, sabemos que legalmente elas existem. Algumas são atropeladas pelo tempo... Penso que o fator mais importante é a questão do acompanhamento do trabalho do professor e do educador. Acompanhar e orientar todo esse trabalho é o nosso principal desafio. (C.C.)

Conheço todas as atribuições, mas infelizmente não consigo colocá-las todas em prática. Sempre acaba ficando uma ou outra sem a devida execução, pelas atribuições do dia-a-dia. O telefone, por exemplo, é algo que toca muito... (D.B.)

Plenamente não consigo colocar todas atribuições em prática, não. Pra mim, a atribuição mais importante é a atuação na formação dos professores porque o grande trabalho do PCP é realmente auxiliar o professor em sua prática pedagógica. (M.P.)

Perguntamos às coordenadoras, quais atribuições elas têm encontrado dificuldade para executar. A atribuição que mais se destacou nas respostas foi a que se refere ao oferecimento de material de pesquisa e orientação aos educadores adjuntos de creche, os educadores adjuntos infantis e os auxiliares de desenvolvimento na elaboração e execução de seus planos de trabalho, como segue:

Uma das atribuições que ficado para depois: planejamento de atividades com as educadoras em horário de serviço como as professoras. Eu até já tentei fazer pelo menos a cada 15 dias um HTPC para dar uma formação, mas consegui infelizmente só duas vezes. (D.B.)

Acho que é fazer um acompanhamento efetivo no trabalho das educadoras e promover uma interação maior entre a família e a comunidade. (E.B.C.)

O trabalho com as educadoras por que elas não têm um horário específico e fica difícil convocá-las fora de seu horário de trabalho. (M.C.M.)

O que mais me frustra é a parte dos educadores, por não poder ajudá-los como deveria. (M.P.)

A análise das respostas nos permite considerar que as coordenadoras têm clareza de que as questões emergenciais e alheias ao trabalho pedagógico são fatores que as desviam de seu foco de trabalho, nesse sentido, gera-se frustração pelo fato de não atenderem às expectativas que se espera delas.

-Estratégias utilizadas para superação dos desafios

Sobre as estratégias utilizadas para superação dos desafios detectados pela coordenadora no dia a dia, de maneira geral as respostas apontam como principal estratégia a reflexão e avaliação da prática, com a finalidade de superação de falhas e aprimoramento profissional.

É uma questão que merece uma atenção melhor, efetivamente eu não tenho nenhum instrumento, mas no final do ano passado eu fiz uma avaliação com as professoras e nela aparecem algumas considerações sobre o trabalho pedagógico, então me deu pistas para os próximos desafios e de algumas coisas que já foram vencidas. (C.C.)

Durante o dia-a-dia eu reflito sobre o que passou... e em conjunto eu analiso junto com as meninas sobre o que deu certo ou não. E vou anotando os itens que poderiam ter sido melhores e o que precisa ser reestruturado. (D.B.C.)

Fica evidente nas falas das coordenadoras certa a inquietação acerca do cumprimento das funções que desempenham. Devido a complexidade de seu trabalho, as mesmas buscam junto a equipe docente e gestora, subsídios para (re)orientar seu trabalho. Ao analisar o papel do coordenador pedagógico frente às especificidades da Educação Infantil, Zumpano e Almeida (2012, p.26) argumentam que:

Pensar a própria prática remete o coordenador pedagógico a buscar algo que vai além de se adaptar às mudanças políticas, econômicas e sociais; ele deve adequar essas mudanças juntamente com o grupo de professores com o qual atua, encaixando-as no contexto do local onde trabalha. Pensar a prática “melhor” implica que o coordenador pedagógico busque, por meio da formação continuada em serviço, qualificar os profissionais que acompanha, instigando-os a conhecer as concepções teóricas que vigoram no âmbito da educação infantil atual, provocando movimentos de conscientização em relação ao papel educativo que exercem de forma dinâmica, permanente e sistemática na construção do conhecimento.

Essas reflexões nos permitem concluir que as coordenadoras entrevistadas têm clareza da complexa função que desempenham, por vezes sentem-se pressionadas pela falta de tempo e pelas intercorrências do cotidiano, contudo, procuram estabelecer estratégias e metas com a finalidade de organizar seu trabalho pedagógico, para não perderem o “foco”.

5.2.2 Caracterização e significados em relação ao trabalho do PCP de Educação Infantil

Neste eixo apresentamos os sentidos e significados da coordenação pedagógica, organizados nas categorias a seguir:

-Receptividade sobre o trabalho desenvolvido na escola

Solicitamos às coordenadoras que relatassem como era possível saber se o seu trabalho estava surtindo efeitos positivos. A maioria das respostas estão relacionadas à articulação com a família, a comunidade e professores, ou seja, por intermédio dessa relação é que o PCP tem o retorno de seu trabalho, como é identificado nas falas.

Eu acho que o nosso termômetro são os pais, os alunos, os professores. Eles é que é o retorno para gente. (E.B.C.)

Eu acredito assim, que uma das formas pode ser no encerramento do bimestre. No final de cada um a gente faz um balanço sobre os pontos positivos e negativos. Por meio de questionário eu pesquisei junto às professoras, como foi meu trabalho, em que momento eu poderia ter orientado melhor. (D.B.C.)

De acordo como os pais conversam com a gente é possível perceber como está sendo seu trabalho. (M.M.)

Eu acho que por meio do retorno da equipe escolar, se os professores estão sentindo que essa ajuda está sendo bem vinda e por meio dos pais. (M.C.Z.)

Eu acho que nas reuniões de final de ano... é aí que você olha pra trás e observa se seu trabalho produziu bons frutos. O PCP precisa estar atento e saber se o seu trabalho rendeu frutos. Eu senti que esse ano foi um estágio pra mim, e agora neste ano tem algumas coisas que eu preciso aprimorar e algumas coisas que preciso mudar mesmo... em relação à atitude e postura. É preciso ter um pensamento crítico e estar atento e observando para perceber os resultados de seu trabalho. E a gente sabe... quando um pai vem nos procurar ele diz: "vim aqui por que tal pessoa me indicou...", "eu conversei com pai daqui e ele me falou dessa escola..." Isso é resultado de um trabalho em equipe, todos tem que fazer um bom trabalho. (M.P.)

Como um dos integrantes do coletivo escolar, é importante que o coordenador estabeleça um diálogo aberto nesse espaço e saiba articular as ações para as transformações que se fizerem necessárias. É por meio desse diálogo que a

equipe e a comunidade escolar poderão explicitar suas expectativas em relação ao trabalho do coordenador. Nessa perspectiva, Orsolon (2010, p. 182), salienta que:

O trabalho de parceria com a família constrói-se com e no coletivo da escola, mediante a articulação dos diferentes atores da organização, na complexidade e dinamicidade das relações, nos espaços previstos pela organização e nos espaços reivindicados. É um trabalho intencional da coordenação, que precisa ser planejado, discutido com a equipe docente e não docente e compartilhado com as famílias. [...] as ações coordenadoras de parceria nas relações família-escola, quando se pretendem transformadoras da situação vigente, precisam considerar a especificidade e a complexidade dos universos escolar e familiar, a sociedade na qual estão inseridos e a capacidade e a disponibilidade do coordenador para ouvir, escutar, saber fazer, tolerar, instigar, dialogar, buscar parcerias...

Entretanto, duas respostas expressam a importância da formação da equipe escolar tendo como parâmetro as especificidades do corpo docente, para a obtenção de resultados positivos em seu trabalho e que merecem nossa apreciação.

Tem uma situação em que propus um projeto, trouxe a teoria e todas colocaram em prática, com o passar do tempo observei que a coisa amornou um pouco, percebi que era porque o projeto era vontade minha. Então retomei a questão, partindo do que observei e trouxe mais informações para estudo coletivo. Até que o projeto foi em frente e foi bacana para os professores e para as crianças pelo envolvimento de todos. A formação é necessária para compreensão da importância das coisas. (C.C.)

Através da prática das professoras, você orienta e forma e vê os resultados de seu trabalho por meio da prática das professoras. (A.S.Z.)

-Percepção de sua influência na educação das crianças

Quando perguntamos às coordenadoras quais ações desenvolvidas pela coordenação pedagógica influenciam diretamente na qualidade de ensino oferecido às crianças, as respostas voltaram-se para a principal função do coordenador pedagógico: formação de professores, oferecimento de intervenções e orientações pedagógicas. Essa dimensão do trabalho do coordenador pedagógico é um meio eficaz de se promover conquistas e melhorias na qualidade da educação oferecida às crianças, como discursa Kramer:

A formação de profissionais de educação infantil precisa ressaltar a dimensão cultural da vida das crianças e dos adultos com os quais convivem, apontando para a possibilidade de as crianças aprenderem com a história vivida e narrada pelos mais velhos, de modo que os adultos concebam a criança como sujeito histórico, social e cultural. Reconhecer a especificidade da infância – sua capacidade de criação e imaginação – requer que medidas concretas sejam tomadas e posturas concretas sejam

assumidas. A educação da criança de 0 a 6 anos tem o papel de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos, mas, para tanto, precisa de um profissional que reconheça as características da infância. (KRAMER, 2011, p. 129)

Assim exposto, ratificamos a relevância do papel de formador do coordenador pedagógico no que diz respeito à melhoria da qualidade das práticas pedagógicas dos professores, levando-se em consideração as especificidades da faixa etária. De maneira mais enfática, uma das coordenadoras fez a seguinte colocação: “A criança não é mais um ser passivo... o professor tem estar mais atento ao que a criança quer e precisa aprender. A Educação Infantil é o berço da escola básica.” (M.M.S.)

-Significados e acepções sobre a coordenação pedagógica

Perguntamos às coordenadoras quais características definiriam um bom PCP. Com base na análise das respostas, agrupamos três características presentes no discurso das entrevistadas: Formar-se continuamente para formar, ter conhecimentos referentes à Educação e da escola como um todo e saber lidar com as relações interpessoais.

Penso que ele tem que estar a frente no sentido de conhecimento. Apresentar algo novo, sem descartar o velho, tem que estar atento ao que está acontecendo, saber lidar com o grupo e saber lidar com a questão pedagógica e burocrática. (C.A.)

Ele tem que ser líder, para que a equipe trabalhe bem, carisma para cativar a equipe ter conhecimento teórico e prático para poder auxiliar o professor. Conhecer a equipe e a escola onde trabalha. (C.Z.M.)

Ter visão ampla e geral do trabalho na escola. É preciso ter conhecimentos sobre o que os pais esperam da escola, do que a Secretaria de Educação espera da escola, do que a criança precisa, o que trabalhar e por que trabalhar. (M.P.)

Nesse sentido, podemos pontuar que as coordenadoras estão cientes de que, quando se tem clareza da importância de seu papel na educação das crianças, é possível estabelecer um norte para o desenvolvimento eficaz de seu trabalho e que o acompanhamento efetivo do trabalho pedagógico dos professores, fornecerá um rico material que subsidiará as discussões e propostas de melhoria.

Como afirma Géglio (2010, p. 118), “[...] É ele quem, num espírito de parceria e coletividade, conduz o processo, participa, discute, ouve, orienta, propõe, informa, assume e partilha responsabilidades com os professores, indica ações, enfim, exerce uma função natural de liderança e autoridade.”

-Significados da coordenação pedagógica de Educação Infantil

Ao questionarmos as coordenadoras sobre a relevância de seu trabalho para a Educação Infantil, a maioria das respostas convergiram para um único ponto: Trabalhar a formação da equipe escolar dentro da nova perspectiva que se configura para esta etapa da Educação. Assim, a garantia dos direitos fundamentais da criança e acesso a uma Educação Infantil pública de qualidade encontrará apoio na formação dos profissionais que nela atuam.

Eu acho que só vem a acrescentar. Faltava mesmo (PCP na Educação Infantil), e minha intenção é organizar e orientar o corpo docente em situações de reflexão sobre a prática pedagógica de cada um, é fazer com que pensem e mudem os costumes e posturas que venham de encontro com a nova proposta de Educação Infantil. É a primeira vez em 16 anos que eu vejo a Educação Infantil voltada ao bem estar da criança. (A.S.Z.)

O grande desafio é que fazemos parte de um grupo e, temos que fazer com que esse grupo caminhe na mesma direção. Claro que cada um tem suas verdades, mas considerar a criança com um ser de opiniões próprias é a base... e todos precisam ter essa mesma concepção. (C.A.C.)

Eu acho que é principalmente significativo porque é uma faixa etária que precisa muito do nosso apoio e a gente tem que entender o que essa criança precisa. O trabalho com as crianças é muito significativo e prazeroso. (M.C.Z.)

Tendo em vista a relevante tarefa do coordenador pedagógico no desenvolvimento profissional dos professores, Zumpano e Almeida (2012, p. 26-27), argumentam que,

[...] uma das formas mais eficazes de atuação do coordenador pedagógico no âmbito educacional é o papel de formador, e no meio educação infantil esta premissa não é diferente, pois, ao exercer o papel de formador, o coordenador pedagógico pode realizar um trabalho coletivo, articulado e integrado com a equipe educativa, investindo na formação continuada do professor na própria escola, estimulando-o a perceber que as propostas transformadoras resultantes do processo de formação continuada fazem parte do projeto da escola, estabelecendo uma parceria de trabalho com o professor que possibilite a tomada de decisões por parte desses atores

capaz de garantir o alcance de metas em comum, bem como a efetividade para alcançá-las. Por um lado, o professor se compromete com seu trabalho (com a criança); por outro, o coordenador pedagógico tem a possibilidade de rever seu papel, historicamente atribuído, de supervisionar, de deter informações, compartilhando experiências no pensar e no agir com o professor, o que cria possibilidades efetivas de aprenderem juntos, de complementarem o olhar, de alinharem as perspectivas de atuação com as crianças pequenas de forma menos fragmentada e distante das reais necessidades curriculares, pedagógicas e institucionais que a educação infantil apresenta.

Por todo exposto, concluímos a discussão dos dados referentes à formação da identidade profissional dos PCPs, ressaltando que as entrevistadas estão convictas de que as mudanças e transformações propostas pelas políticas públicas para a área da Educação Infantil dependem em grande parte da maneira como esse processo será conduzido por elas nas escolas nas quais desenvolvem seu trabalho.

5.3 As Percepções dos Professores Sobre as Mudanças Ocorridas na Escola com a Chegada do PCP na Educação Infantil

Os dados obtidos nas questões semi-estruturadas dos questionários enviados aos professores (das escolas onde trabalham os sujeitos colaboradores da nossa pesquisa) foram aproximados e agrupados nas seguintes categorias:

-Percepções de mudanças no contexto escolar

De acordo com as respostas obtidas, ficou evidente que os professores notaram mudanças na dinâmica do contexto escolar com a chegada desse profissional. Os dados revelaram que a presença do coordenador pedagógico contribuiu em vários aspectos para melhoria do trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil. A esse respeito, foram relatados como melhorias: Acompanhamento e orientação na preparação de atividades e elaboração de documentos referentes aos alunos (portfólio e relatórios); Condução de estudos em

momentos de HTPC e HTPP; Organização e gestão do trabalho pedagógico da escola como um todo.

Os dados demonstraram também grande aceitação desse profissional nas instituições, visto que a orientação para o trabalho ficava a cargo do diretor. Muitos professores relataram:

Quase nunca eram tratados assuntos pedagógicos e sim burocráticos e de funcionamento da escola. Hoje as reuniões são mais dinâmicas. (S24)

Os estudos e orientações pedagógicas não tinham tanto espaço quanto têm hoje durante as reuniões de HTPC. (S12)

Na maioria das vezes quem conduzia o trabalho era o diretor e muitas vezes tratavam-se muito de assuntos burocráticos. (S4)

As reuniões eram conduzidas pela diretora que muitas vezes não tinha tempo de tomar conhecimento dos problemas ocorridos em sala de aula.(S5)

A qualidade nas orientações pedagógicas era afetada, eram passados mais recados e tarefas a serem cumpridas. (S28)

De maneira geral, os professores mencionaram a chegada do coordenador pedagógico nas escolas como algo positivo e muito esperado por eles. Em outras falas, eles se referem ao coordenador como alguém que “está ao seu lado”, no que diz respeito ao acompanhamento mais efetivo dos problemas de ordem pedagógica e comportamental das crianças.

-Formação em serviço oferecida pelo PCP

Os professores afirmaram que formação contínua acontece nas escolas nos momentos de HTPC, HTPP e Reuniões coletivas e tem contribuído positivamente para seu desenvolvimento e aprimoramento profissional.

Quando questionados sobre quais assuntos deveriam ser tratados nesses momentos de formação, os professores mencionaram os seguintes temas:

Prática pedagógica - este tema constitui-se uma das maiores preocupações dos professores. A pesquisa nos mostra que eles contam com o auxílio do coordenador para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que tornem evidentes o protagonismo da criança. Nossa hipótese é que os professores estão

percebendo a exigência de novas posturas dos profissionais que trabalham com a criança.

Desenvolvimento Infantil - outro tema mencionado nas falas dos professores. Quando sugerem este tema para estudos, o objetivo maior é adequar as práticas pedagógicas dentro das especificidades de cada faixa etária.

-Compreensão da dimensão do trabalho do PCP

Em relação à compreensão do trabalho do coordenador pedagógico, os professores definem claramente como principal atribuição do cargo as ações relacionadas à formação contínua e assessoramento pedagógico. Relatam eles:

“É próprio do PCP, orientar o professor, mediar o trabalho pedagógico da escola.” (S2); “Ajudar e orientar o professor através de sugestões de atividades, textos pertinentes às situações próprias do nosso contexto.” (S9); “Acredito que a principal função do PCP seja orientar o trabalho pedagógico, buscando soluções junto ao professor para garantir uma aprendizagem significativa para o aluno.” (S14)

Sintetizando, constata-se que os professores vêem a formação contínua, proporcionada pelos PCPs, prioritariamente, como um instrumento de contribuição para melhorias das práticas. Nesse sentido é depositada na figura do coordenador a solução para os problemas que permeiam o cotidiano da escola, esperam que essas contribuições consigam entrelaçar teoria e prática e que a formação seja relacionada ao cotidiano da sala de aula, aos alunos, à realidade da escola.

-Características de um bom PCP segundo a ótica dos professores

As expectativas dos professores sobre as características que definem um bom coordenador pedagógico são: liderança, dinamismo, ter domínio de conhecimentos técnicos (relativos à Educação Infantil) e manter bom relacionamento com a equipe escolar. Trata-se de características próprias de formador e de alguém que coordena grupos e que os professores esperam ser desenvolvidas pelo PCP.

-Relação com a equipe docente

Os dados revelam que a relação estabelecida pelo coordenador com sua equipe é bem produtiva, fato este sustentado pelas inúmeras solicitações de acompanhamento para o desenvolvimento dos trabalhos referentes às atividades e práticas pedagógicas.

Sintetizando, podemos concluir que do ponto de vista dos professores entrevistados, o PCP é compreendido como um solucionador de problemas de ordem pedagógica e daqueles relacionados ao contexto escolar.

Outro fator que merece nossa apreciação deve-se ao fato de que para os professores o PCP é visto também como um parceiro, capaz de auxiliá-los em suas angústias e problemas do cotidiano:

Ela (PCP) é amiga, sabe coordenar a equipe, saber ouvir e principalmente falar, assim os professores sentam segurança, apoio, colaboração, havendo um espaço para o diálogo e a troca, estabelecendo uma relação de confiança. (S16)

Eu necessito da ajuda da coordenadora em várias situações, mesmo nas mais corriqueiras. Na orientação de uma atividade ou para lidar com alguma situação problema na sala de aula ou fora dela. (S29)

Em todas as situações, preciso dela (PCP) para acompanhar o meu trabalho e o desenvolvimento das crianças para que eu possa realmente atender as necessidades e habilidades das crianças. (S38)

Essas falas nos permitem inferir que para os professores, a figura do coordenador pedagógico na Educação Infantil, constituiu-se um avanço e, sobretudo, auxílio pedagógico visto que antes essa função ficava à cargo do diretor da escola que acumulava funções burocráticas e de cunho administrativo.

Assim exposto, consideramos que os dados analisados referentes ao trabalho do PCP sob seu ponto de vista e sob a ótica dos professores, entrelaçadas aos pressupostos teóricos e legais presentes no atual contexto que se configura para a Educação Infantil, são elementos inerentes à formação de sua identidade profissional, como pontua Cerisara (2002, p.22):

[...] a identidade é um processo social. O processo pessoal de construção da identidade profissional está sempre relacionado à dinâmica presente no contexto em que essa construção tem lugar.

Placco e Souza (2012), argumentam que a imagem que o profissional tem de si interfere nas relações do trabalho, em seus modos de pensar e agir e esta se constrói em seu contexto de trabalho. Salientam ainda que,

[...] se esse processo ocorre nas interações encadeadas no ambiente de trabalho, parece razoável supor que os demais profissionais que participam dessa interação também constroem suas identidades de modo concomitante. (PLACCO; SOUZA, 2012, p. 14)

Este fato permite considerar que o PCP forma sua identidade profissional ao passo em que também contribui para a formação da identidade dos profissionais com os quais trabalha em um movimento de reciprocidade. As autoras também discutem uma situação muito própria dos PCPs participantes de nossa pesquisa:

O fato de a normatização da função ser relativamente nova, as recentes mudanças nos cursos de formação inicial específica, no âmbito da graduação, assim como a ausência de formação continuada que promova o desenvolvimento de habilidades específicas à função de CP fazem com que esses profissionais recorram a suas experiências como docentes como constituidoras de sua identidade de coordenador pedagógico. (PLACCO; SOUZA, 2012, p. 15)

Ou seja, o coordenador mobiliza os saberes adquiridos na experiência enquanto professor para atuar na coordenação, pois, é o referencial que tem como base para direcionar seu trabalho. Para Gomes (2009), a identidade profissional é dinâmica e se desenvolve ao longo da carreira ou ciclo de vida profissional.

Carrolo (1997) apud Gomes (2009, p.38) destaca que:

[...] se a constituição da identidade profissional, em termos individuais, se realiza ao longo de toda a carreira e requer um acompanhamento a longo prazo, em termos de grupo a identidade profissional consubstancia-se historicamente na cultura profissional como patrimônio que assegura a sobrevivência do grupo e permite a definição de estratégias identitárias adaptadas a cada realidade histórica e social.

Assim, a identidade profissional do coordenador vai sendo constituída a partir da sua identidade docente, pois, o coordenador pedagógico é, antes de tudo, um professor. Ele percorre vários processos de formação da identidade como

docente até chegar a ser coordenador. No caso específico do coordenador pedagógico de Educação Infantil, Bruno, Abreu e Monção (2010), alertam que:

[...] há ainda a questão fundamental referente à prática de favorecer junto ao grupo de professores a reflexão permanente que possibilite planejar e avaliar as ações diretamente ligadas às crianças, entrelaçando as dimensões do fazer, do sentir e do pensar, assumindo atitudes facilitadoras no trato com as crianças pequenas. (BRUNO; ABREU; MONÇÃO, 2010, p.89)

Faz-se necessário que o coordenador possibilite em seus momentos de formação com a equipe, espaços de discussões onde sejam elucidadas os princípios essenciais que devam ser observados nas práticas cotidianas com as crianças, a fim de se garantir práticas significativas e de qualidade na primeira infância. Trata-se de um tipo de formação que além de ampliar o repertório intelectual dos docentes, instiga-os e motiva-os para as mudanças que se fazem necessárias na atualidade.

Sobre o compromisso com a prática Placco (1994), define que:

A construção da identidade profissional e o fortalecimento de seu compromisso com o grupo de professores e alunos dependem da consciência crítica que professores e coordenadores têm frente à sincronicidade das dimensões políticas, humano-relacionais e técnicas de sua ação. Somente a consciência do dinamismo dessas dimensões permite o redirecionamento da percepção sobre a realidade, sobre nós mesmos e o outro, sobre nossa prática, a fim de que reavaliemos os critérios por meio dos quais nos posicionamos e nos direcionamos para essas realidades. (PLACCO, 1994, p. 68)

Portanto, a reconhecimento de seu papel na implementação das mudanças anunciadas pelas políticas públicas para a Educação Infantil no âmbito escolar, é fator essencial na consolidação de sua identidade profissional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Elaborar o relatório final desta pesquisa constitui-se tarefa provisória, visto que a realidade está em constante movimento e a validade das questões elucidadas ao longo de nosso percurso está intrinsecamente relacionada ao contexto histórico-social e pela própria realidade. Assim, faz-se necessário levar em consideração o contexto de produção da análise, nesse caso a formação da identidade profissional dos primeiros coordenadores pedagógicos de Educação Infantil lotados no Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba, frente ao contexto atual que se configura para a Educação Infantil

Ao longo de nosso trabalho, várias questões foram elucidadas ao mesmo tempo em que novas emergiram. No desenvolvimento desta pesquisa, buscamos compor as ideias, apresentando diferentes perspectivas do objeto de estudo como a trajetória histórica da Educação Infantil, sua ascensão preconizada pelas legislações e políticas públicas brasileiras e importantes contribuições teóricas que evidenciam o papel da criança como sujeito ativo em seu processo de ensino e aprendizagem.

Construímos reflexões do ponto de vista legal e político acerca da institucionalização da educação na primeira infância e os princípios de qualidade que devem permear a prática pedagógica dos profissionais que trabalham com crianças pequenas.

Pontuamos as questões organizacionais e a progressiva evolução do Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba e simultaneamente analisamos o processo de implantação da Lei Complementar 204/2009, que instituiu a função de professor coordenador pedagógico nas escolas municipais de Educação Básica.

Nesse sentido, buscamos compreender as percepções e impressões dos professores acerca das transformações ocorridas no cotidiano da escola com a chegada desse profissional e as representações sociais dos coordenadores pedagógicos sobre os dilemas e desafios da profissão. Dentre as questões elucidadas no percurso de nosso trabalho, destacamos as seguintes:

- Os professores relataram que a chegada do coordenador pedagógico constituiu-se um ganho para a melhoria da qualidade na Educação Infantil, uma vez que esta orientação pedagógica ficava à cargo do diretor e nem sempre ele era capaz de corresponder às expectativas do corpo docente, pelas exigências burocráticas e administrativas de seu cargo. O coordenador é considerado um parceiro na resolução das questões pedagógicas e comportamentais dos alunos. Ele é a referência para o professor, principalmente pela especificidade de seu cargo, o de formador da equipe escolar.

Por outro lado, não podemos deixar de mencionar que alguns PCPs apresentaram argumentos que contradizem aos relatos dos professores, pois, estes encontram resistência por parte de alguns docentes que insistem em não modificar sua prática pedagógica mediante as orientações recebidas. Esse quadro de insatisfação por parte de uma pequena porcentagem das coordenadoras indica a necessidade de se estabelecer um diálogo reflexivo entre coordenador e equipe docente, que permita esclarecer a importância do redimensionamento das práticas pedagógicas dentro da escola. Desta forma, concluímos que o PCP necessita estar atento às relações interpessoais que permeiam o campo da coordenação pedagógica, pois elas delineiam seu campo de atuação, mostram o caminho a ser trilhado e os desafios a serem vencidos.

- Sobre a criação de processos de articulação com as famílias, os coordenadores pontuaram que ainda impera a visão distorcida acerca da importância da Educação Infantil no desenvolvimento de habilidades cognitivas, sócio-afetivas e emocionais. Foi possível constatar que esse é um dos pontos que causam certo descontentamento entre as coordenadoras, no entanto, constitui-se meta das mesmas envolver a família neste processo educativo. E muitas são as ações desenvolvidas por elas com a finalidade de atingir tal objetivo: reuniões temáticas envolvendo assuntos de interesse dos pais e da comunidade, palestras com convidados e profissionais da área educacional, desenvolvimento de oficinas onde pais e crianças constroem juntos brinquedos e objetos artísticos, elaboração de portfólios coletivos que retratam por meio de fotos e arquivos audiovisuais o dia-a-dia das crianças na escola bem como as atividades pedagógicas desenvolvidas, entre outras. Essas ações desenvolvidas no âmbito escolar permitem uma integração da família ao processo educativo e conseqüentemente a valorização da

escola como instituição educativa. Para as coordenadoras, ainda é preciso superar a visão assistencialista que as famílias têm sobre a Educação Infantil.

- No que se refere aos problemas do cotidiano escolar que afetam o trabalho da coordenação pedagógica, foi destacado pelos coordenadores a insuficiência de recursos humanos. A exemplo disso, a falta de professores substitutos, funcionário para atendimento de porta, portão, telefone, manutenção e registro de matrículas entre outras funções burocráticas. Nesses casos, a falta desses profissionais, obriga o coordenador a assumir tarefas alheias às suas atribuições. Assim, podemos considerar que o PCP está construindo sua identidade profissional com condições ainda precárias de atuação, uma vez que ele desvia-se do foco de sua real função na escola.

- A concepção de formação contínua presente nas falas das PCPs, guardam afinidade com a literatura estudada, ou seja, elas compreendem a importância de seu trabalho para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que propiciem qualidade na educação da primeira infância. Porém, emergiu nas falas das entrevistadas, como um ponto de tensão, o fato de que a formação inicial do professor é inconsistente e não atende aos requisitos necessários para o trabalho pedagógico de qualidade. Para as coordenadoras, se a formação contínua oferecida na escola constitui-se um meio para qualificação das práticas pedagógicas e o desenvolvimento e aprimoramento profissional do professor, está colocado mais um desafio para a coordenação pedagógica: suprir a defasagem da formação inicial dos docentes.

Em síntese, esta pesquisa nos permitiu inferir sobre alguns dos aspectos inerentes à formação da identidade profissional do PCP que assim destacamos:

Constituem-se desafios para os PCPs de Educação Infantil, enfrentar as condições materiais e recursos humanos ainda escassos para o desenvolvimento eficaz de seu trabalho, estabelecer meios para executar as atribuições pertinentes ao cargo e não ficar à mercê das questões emergenciais do cotidiano, colocar em prática mecanismos necessários para envolver a família no processo educativo e por fim, repensar sua própria prática com a intenção de elucidar todos os obstáculos que

entrelaçados nessa trama, pois, ainda são novas na função e seus discursos estão em processo de construção.

Como perspectivas de trabalho na Educação Infantil, destacamos a premissa de que o papel da coordenação pedagógica é proporcionar meios para que as práticas pedagógicas tenham como eixo norteador o cuidado com intencionalidade educativa, assim como Oliveira (2008, p.26) discursa:

[...] cuidar e educar, é dar condições para as crianças explorarem o ambiente e construírem sentidos pessoais à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de modo único de formas culturais de agir, sentir e pensar.

Assim, a principal contribuição que o coordenador pedagógico pode oferecer é consolidar fazeres e saberes ligados a uma concepção de Educação Infantil que considere a criança como um ser pensante e ativo em seu processo de aprendizagem, garantindo, sobretudo, que os direitos fundamentais das crianças a um atendimento de qualidade sejam respeitados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.R. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2010.

ARCE, A. **Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins-de-infância**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

ASSIS, N. Revendo meu fazer sob uma perspectiva teórico-prática. In: GRISPUN, M.P.S.Z. (org.). **A prática dos orientadores educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

BESSA, V.H. **Teorias da aprendizagem**. Curitiba: IESDE Brasil, 2008.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

contribuições à compreensão de sua identidade profissional. In: PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R. (Orgs.) **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Loyola, 2012. p.9-20.

PLACCO, V.M.N.S. **Formação e prática do educador e do orientador: confrontos e questionamentos**. Campinas: Papirus, 1994.

PLACCO, V. M. N.S.; SOUZA, V. L. T (orgs.). **A aprendizagem do adulto professor**. São Paulo, Loyola, 2006.

PINTO, U. A. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional**. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS FILHO, J.C.; GAMBOA, S. (Orgs.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, M.O.V. A identidade da profissional de Educação Infantil. In: GUIMARÃES, C.M. (Org.). **Perspectivas para a educação infantil**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2005. p.87-101.

SOARES, T.M.Q.P.T. **A história das políticas públicas de educação infantil no município de Sarandi-PR (1978 a 2006)**. 2008. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

ANEXO**REGISTROS FOTOGRÁFICOS DO GRUPO DE ESTUDOS DE COORDENADORES**

FOTO 1- Realização de dinâmicas com as coordenadoras- Agosto 2011
Fonte: O autor



FOTO 2- Realização de estudos e leitura individual- Agosto 2011
Fonte: O autor



FOTO 3 – Exposição dialogada – Setembro 2011
Fonte: O autor



FOTO 4 – Discussões em grupo– Outubro 2011
Fonte: O autor



FOTO5 – Registro em tempo real das discussões desenvolvidas – Agosto 2011
Fonte: O autor



FOTO 6 – Escuta atenta à fala das coordenadoras – Outubro 2011
Fonte: O autor

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro(a) coordenador(a):

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “*Coordenação Pedagógica na Educação Infantil do município de Araçatuba: perspectivas, desafios e formação da identidade profissional*”. A pesquisa tem por objetivos analisar o contexto de mudanças e transformações pelo qual passa a Educação Infantil e investigar como os professores coordenadores pedagógicos estão construindo sua identidade profissional.

Procedimentos de coleta de dados que serão utilizados para elaboração da pesquisa:

- ✓ Questionários;
- ✓ Entrevistas semi-estruturadas e gravadas em áudio;
- ✓ Análises de situações cotidianas;
- ✓ Conversas informais sobre o tema;
- ✓ Registros fotográficos;
- ✓ Observação de registros das reuniões pedagógicas desenvolvidas na escola;
- ✓ Observação de reuniões pedagógicas conduzidas pelo coordenador.

As informações coletadas serão analisadas e relatadas em dissertação de mestrado na área de educação e posteriormente divulgados em eventos científicos específicos. Os nomes dos participantes da pesquisa serão mantidos sob rigoroso sigilo.

Sua participação consiste em contribuição espontânea para a pesquisa educacional, sem despesas e sem remuneração, podendo a qualquer momento se recusar a continuar participando da pesquisa se assim lhe for conveniente.

Araçatuba, ____ de _____ de 2012.

Ana Cláudia Bonachini Mendes
Mestranda em Educação da Unoeste

Manifestação do convidado(a):

Eu, _____, portador(a) do RG _____ sinto-me suficientemente esclarecido(a) e aceito a participar da pesquisa “*Coordenação Pedagógica na Educação Infantil do município de Araçatuba: perspectivas, desafios e formação da identidade profissional*”.

Araçatuba, ____ de _____ de 2012.

Assinatura do convidado (a)

Dados sobre responsáveis pela pesquisa:

Lúcia Maria Gomes Ferri – professora do Mestrado em Educação da Unoeste, e-mail:

luciaferri@unoeste.com.br

Ana Cláudia Bonachini Mendes – Mestranda em Educação da Unoeste, telefone (18) 3441-0571, e-mail: acbonachini@gmail.com

Comitê de Ética na Pesquisa – Unoeste

Telefone: (18) 3229 2077

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro(a) professor(a):

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “*Coordenação Pedagógica na Educação Infantil do município de Araçatuba: perspectivas, desafios e formação da identidade profissional*”. A pesquisa tem por objetivos analisar o contexto de mudanças e transformações pelo qual passa a Educação Infantil e investigar como os professores coordenadores pedagógicos estão construindo sua identidade profissional.

Procedimentos de coleta de dados que serão utilizados para elaboração da pesquisa:

- ✓ Questionário;
- ✓ Observação de registros das reuniões pedagógicas desenvolvidas na escola;
- ✓ Observação de reuniões pedagógicas conduzidas pelo coordenador.

As informações coletadas serão analisadas e relatadas em dissertação de mestrado na área de educação e posteriormente divulgados em eventos científicos específicos. Os nomes dos participantes da pesquisa serão mantidos sob rigoroso sigilo.

Sua participação consiste em contribuição espontânea para a pesquisa educacional, sem despesas e sem remuneração, podendo a qualquer momento se recusar a continuar participando da pesquisa se assim lhe for conveniente.

Araçatuba, ____ de _____ de 2012.

Ana Cláudia Bonachini Mendes
Mestranda em Educação da Unoeste

Manifestação do convidado(a):

Eu, _____, portador(a) do RG _____ sinto-me suficientemente esclarecido(a) e aceito a participar da pesquisa “*Coordenação Pedagógica na Educação Infantil do município de Araçatuba: perspectivas, desafios e formação da identidade profissional*”.

Araçatuba, ____ de _____ de 2012.

Assinatura do convidado (a)

Dados sobre responsáveis pela pesquisa:

Lúcia Maria Gomes Ferri – professora do Mestrado em Educação da Unoeste, e-mail: luciaferri@unoeste.com.br

Ana Cláudia Bonachini Mendes – Mestranda em Educação da Unoeste, telefone (18) 3441-0571, e-mail: acbonachini@gmail.com

Comitê de Ética na Pesquisa – Unoeste

Telefone: (18) 3229 2077

APÊNDICE C
QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA DE CAMPO

1. Data do preenchimento do questionário: ___/___/2012

1.1. Estado civil:

Solteira () Casada () Companheira ()

Separada ou Divorciada () Viúva ()

1.2. Qual é a sua idade? _____

1.3. Tem filhos/as: Sim () Não () Quantos? _____

2. Profissão: _____

2.1. Quanto tempo você trabalha na sua função atual? _____

2.2. Em quais redes de ensino você já trabalhou?

Estadual () Municipal () Particular () Outro(a) _____

2.3. Número de escolas em que você trabalhou

01 escola () 02 escolas () 03 escolas () mais de 03 escolas ()

2.4. Etapas de ensino em que já atuou

Educação Infantil () Ensino Fundamental 1 () Ensino Fundamental 2 ()

Ensino Médio () Ensino Superior ()

2.5. Tem outra atividade remunerada?

() Sim () Não Qual _____

3. Escolaridade

3.1. Licenciatura

01 Licenciatura () 02 Licenciaturas ()

03 Licenciaturas () Mais de 03 Licenciaturas ()

Qual/Quais _____

3.2. Pós-Graduação

01 pós-graduação () 02 pós-graduações ()

03 pós-graduações () Mais de 03 pós-graduações ()

Especialização em: _____

Mestrado () Doutorado ()

Área de concentração: _____

4. Formação contínua

4.1. Como você se atualiza para desempenhar sua função?

- Lê livros ligados a assuntos pedagógicos
- Discute com colegas coordenadores ou com professores
- Lê revistas especializadas em Educação
- Participa de cursos e palestras ligados à Educação
- Navega na internet em sites educativos
- Troca ideias e sugestões com a direção

4.2. Com que frequência?

- Diariamente
- Semanalmente
- Quinzenalmente
- Mensalmente
- Outros: _____

APÊNDICE D
QUESTIONÁRIO

1) Quantos alunos são atendidos nessa escola?

R _____

2) Quantos professores trabalham aqui?

R _____

3) Há muita troca de professores, nas remoções de final de ano?

Sim Não Parcialmente

4) Há muita troca de educadores, nas remoções de final de ano?

Sim Não Parcialmente

5) O que você considera como problemas de ordem pedagógica a serem enfrentados na Educação Infantil?

R _____

6) Cite algumas situações que atrapalham o desenvolvimento de seu trabalho na escola

R _____

7) Os professores têm compreensão de sua função de PCP na escola?

Sim Não Parcialmente

8) Você considera que a adesão da equipe docente aos projetos pedagógicos propostos é

Excelente Boa Regular

9) Cite algumas situações em que os professores procuram o auxílio do/a coordenador/a

R _____

10) Os educadores têm compreensão de sua função de PCP na escola?

Sim Não Parcialmente

11) Cite algumas situações em que os educadores procuram o auxílio do/a coordenador/a

R _____

12) A direção apoia seu trabalho e seus projetos?

Sim Não Parcialmente

13) O/a diretor/a toma decisões de cunho pedagógico sem consultar previamente o/a coordenador/a

Sim Não Parcialmente

14) Você considera que a comunicação entre o setor administrativo e o pedagógico é

Excelente Boa Regular

15) Em quais situações/ocasiões você entra em contato com as famílias das crianças?

R _____

16) Como é a participação das famílias nas reuniões pedagógicas?

Excelente Boa Regular

17) Quais assuntos você tem tratado nas reuniões de pais? Explique os motivos

R _____

18) Você considera que houve mudanças no comportamento dos pais após a realização dessas reuniões?

Sim Não Parcialmente

Explique _____

APÊNDICE E**QUESTIONÁRIO**

EMEB _____

PROFESSOR _____

1) Você percebeu mudanças após a chegada do Professor Coordenador Pedagógico (PCP) em sua escola?

() Sim Não ()

2) A Coordenadora Pedagógica contribuiu para melhoria do trabalho docente?

() Sim Não () () Parcialmente

Se a resposta for parcial ou positiva, indique as principais melhorias.

R _____

3) De modo geral, as HTPPs, HTPCs e Reuniões Coletivas têm contribuído para a formação em serviço do professor?

() Sim Não () () Parcialmente

4) Você se lembra de como eram conduzidas essas reuniões quando não tinha o PCP na escola? Explique.

R _____

5) Quais assuntos deveriam ser abordados ou aprofundados nos momentos de formação?

R _____

6) Cite algumas ações que você considera próprias do trabalho do PCP de Educação Infantil.

R _____

7) Indique algumas características de um bom Coordenador Pedagógico.

R _____

8) Em quais situações você procura o auxílio da coordenadora?

R _____

APÊNDICE F

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O COORDENADOR PEDAGÓGICO

- 1) Você considera que sua formação inicial contribui para sua prática na coordenação pedagógica? Explique.
- 2) Você conhece todas as atribuições do cargo que desempenha? Qual você considera mais importante? Por quê?
- 3) Você consegue colocar em prática todas as atribuições do PCP descritas na LC 204/2009?
- 4) Se a resposta for negativa, quais atribuições você tem encontrado dificuldade para executar?
- 5) Você procura estabelecer metas para colocar o(s) item(s) apontados em prática?
- 6) Quais conhecimentos obtidos na Graduação têm auxiliado seu trabalho na coordenação pedagógica?
- 7) O que você entende por formação continuada?
- 8) Quais as áreas do conhecimento você tem buscado subsídio teórico para embasar sua prática pedagógica?
- 9) Em sua opinião, para um melhor desempenho da função, falta ao PCP de Educação Infantil conhecimentos sobre...
- 10) Descreva as principais qualidades de um bom PCP
- 11) Quais mecanismos você utiliza para refletir e reorientar sua prática pedagógica?
- 12) Que ações desenvolvidas pela coordenação pedagógica refletem diretamente na qualidade de ensino oferecida às crianças?
- 13) De que forma o PCP pode saber se o seu trabalho está dando certo?
- 14) Em que momentos acontece/em as formações em serviço em sua escola? Como você tem abordado essa formação?
- 15) Quais assuntos você tem abordado nesses momentos de formação?
- 16) Quais recursos didáticos você utiliza nas formações?
- 17) Em sua opinião, o que significa ser Coordenador Pedagógico na Educação Infantil?

APÊNDICE G

ANÁLISE DE SITUAÇÕES COTIDIANAS

Análise de situações cotidianas

❖ Caso 1

No espaço da equipe pedagógica de uma determinada unidade escolar, a equipe gestora que atua junto ao grupo de professores tem concepções sobre o seu papel distintas e suas ações nas relações interpessoais são díspares, e tem-se caracterizado uma situação desconfortável na relação entre a equipe, além de repercussão negativa no coletivo dos professores, provocando uma cisão: a relação de estranhamento e rejeição a uma (diretora) e a agregação a outra (coordenadora) ou vice-versa.

Como você, coordenador/a, encaminharia uma solução para o conflito estabelecido?

Análise de situações cotidianas

❖ Caso 2

A SME estabeleceu por meio de circular algumas mudanças para o aprimoramento do trabalho pedagógico nas unidades escolares. Os professores demonstram explicitamente insatisfação e resistência quanto à sua execução: afinal, segundo eles, o dia-a-dia está muito conturbado e quase não sobra tempo para nada, mais serviço só aumentaria a sobrecarga.

Tendo em vista que você, coordenador, é o elo de comunicação e parceria entre a SME e a equipe escolar, como encaminharia uma solução para que as mudanças ocorram na prática? Que habilidades utilizaria nas estratégias escolhidas?

Análise de situações cotidianas

❖ Caso 3

Segundo HEIDRICH (2010) , é papel da coordenação pedagógica melhorar a prática docente na formação continuada na escola. Para o autor, existe uma ferramenta que vai direto ao ponto e permite um conhecimento mais estreito dos problemas didáticos: observação feita em sala de aula.

Supondo que você, coordenador, tenha feito essas observações e constatou que pelo menos três professoras da equipe apresentam uma concepção pedagógica que não propicia às crianças serem sujeitos ativos no processo ensino-aprendizagem, como você abordaria a questão de modo a desenvolver a melhoria do ensino e ao mesmo tempo, incentivar relações interpessoais positivas na escola?