

GESTÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. A VOZ DAS PROFESSORAS DE UMA CRECHE PÚBLICA BRASILEIRA

PEDAGOGICAL MANAGEMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION. THE PERSPECTIVE OF THE TEACHERS FROM A BRAZILIAN PUBLIC NURSERY SCHOOL

Jorgiana Ricardo Pereira¹

Rosimeire Costa de Andrade Cruz²

Silvia Helena Vieira Cruz³

Joaquim Machado⁴

Resumo

Integrada em 1996 no sistema de Educação Nacional como etapa da Educação Básica brasileira, a Educação Infantil subdivide-se em creches e pré-escolas segundo a faixa etária das crianças. Muitas das instituições de Educação Infantil são integradas nos sistemas municipais de ensino. Este artigo busca contribuir para o conhecimento acerca da gestão pedagógica na Educação Infantil, enfocando a perspectiva das professoras de turmas de creche sobre o trabalho da coordenadora pedagógica e a sua

¹ Autora de correspondência. Universidade Federal do Ceará, Núcleo de Desenvolvimento da Criança, Fortaleza, Brasil. jorgianaricardop@gmail.com

² Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, Brasil. rosimeireca@yahoo.com.br

³ Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, Brasil. silviavc@uol.com.br

⁴ Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa. jmaraujo@porto.ucp.pt

articulação com as práticas pedagógicas desenvolvidas por elas. A pesquisa desenvolvida é de natureza qualitativa e recorre à análise documental, à observação participante e a entrevistas à coordenadora pedagógica e a quatro professoras. Os dados recolhidos dão conta de uma coordenação mais centrada na gestão do cotidiano focada nas tarefas administrativas, de apoio ao funcionamento da creche em aspetos como a alimentação e a segurança e à comunicação com as famílias. No que diz respeito à coordenação do trabalho pedagógico realizado pelas professoras, a coordenadora pedagógica elabora o planejamento mensal, não interfere com a sua implementação, mas ajuda quando alguma professora procura apoio. A coordenação pedagógica é percebida pelas professoras como não comunicativa e não promovendo a aprendizagem profissional em interação dos pares.

Palavras-chave: Educação Infantil, creche, coordenação pedagógica, práticas docentes.

Abstract

Integrated in 1996 in the National Education system as a stage of Brazilian Basic Education, early childhood education takes place in daycare and preschools, depending on the child age. Many of these institutions are integrated in the municipal teaching systems. This article aims at contributing to the knowledge about pedagogical management in Early Childhood Education, focusing on the perspective of teachers from a daycare on the work of the pedagogical coordinator and their articulation with the pedagogical practices developed by them. The research developed is of a qualitative nature and uses documentary analysis, participant observation and interviews with the pedagogical coordinator and four teachers. The data collected accounts for a coordination centered on day-to-day management focused on administrative tasks, supporting the daycare operation, in aspects such as food and safety, and communication with families. Regarding the coordination of the pedagogical work carried out by the teachers, the pedagogical coordinator prepares the monthly planning, without participating in its implementation, but helping those teachers that seek support. The pedagogical coordination is perceived by the teachers as non-communicative and does not promote professional learning in peer interaction.

Keywords: Early childhood education, nursery, pedagogical coordination, teaching practices.

1. Introdução

A especificidade do trabalho educacional com bebês (0 a 18 meses), crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), sujeitos da educação em creches e pré-escolas, exige dos profissionais da área conhecimentos específicos sobre Educação Infantil e modelos de práticas e de gestão educacional e escolar com características próprias.

Este artigo usa a expressão “gestão escolar” para se referir à gestão das instituições de Educação Infantil do país, que inclui a gestão pedagógica e a ação da coordenadora pedagógica. Ele decorre de uma pesquisa realizada numa creche pública do Estado do Ceará/Brasil, com vista a identificar as funções da coordenadora pedagógica, focando-se sobretudo nos resultados relativos à perspectiva das professoras sobre o trabalho da coordenadora pedagógica no cotidiano da instituição. Começa por apresentar alguns marcos normativos da Educação Infantil brasileira que situam a gestão educacional; apresenta o enquadramento teórico da pesquisa; descreve o percurso metodológico; e, por fim, apresenta os principais resultados e conclusões.

2. Marcos normativos da Educação Infantil no Brasil

No Brasil, o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado em atender à demanda social por educação em creches e pré-escolas e como direito social das crianças e das famílias ocorreu com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 (Art. 208.º, inciso IV; Art. 7.º, inciso XXV). Esse reconhecimento resulta sobretudo das lutas sociais e políticas pela redemocratização do país e situa-se no período de abertura política (1986 a 1988), quando, depois de 25 anos de ditadura, o país desfruta de um momento de viva participação da sociedade na constituição de um novo modelo de sociedade e de Estado (Rosemberg, 2003).

O direito a Educação Infantil ganhou força com a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei Federal nº 8.069, de 13/07/90 (Art. 54.º) e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394, de 20/12/96.

Os anos seguintes à aprovação da CF/1988 e anteriores à aprovação da LDBEN/1996 foram marcados por grandes debates no Ministério da Educação (MEC), que, no início da década de 1990, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), publicou vários documentos considerados uma relevante contribuição à Educação Infantil (Kramer, 2002).

A LDBEN/1996 reconheceu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e definiu como sua finalidade promover o desenvolvimento integral da criança em todos os aspectos (físico, psicológico, intelectual e social), em complementação da ação da família e da comunidade (Art. 29.º). Conferiu a creches e pré-escolas todas as exigências postas ao sistema educacional, entre elas, a formação para professores e gestores. Assim, essa Lei estabeleceu, em seu Art. 62.º, que a formação do professor que atua junto às crianças nesta etapa da educação deve ocorrer em nível superior, em cursos de licenciatura em Pedagogia, de graduação plena, admitindo ainda a oferecida em nível médio, na modalidade normal, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental; em seu Art. 64.º definiu a formação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação para os profissionais que atuam na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional na Educação Básica.

O reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica fortaleceu o debate acerca da necessidade de regulamentação das condições necessárias para sua oferta e funcionamento, resultando na aprovação de leis específicas para essa etapa educacional e na sua inserção nas leis gerais da Educação Básica, por exemplo: a Emenda Constitucional n.º 53, de 2006 redefiniu a faixa etária da Educação Infantil de 0 até 5 anos; a criação da Lei n.º 11.494/2007 instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o qual destina recursos para o financiamento de toda a Educação Básica;

a Emenda Constitucional n.º 59, de 2009, tornou obrigatória a matrícula dos 4 aos 17 anos de idade; a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) busca atender e dialogar com os novos desafios postos para a área, como são a ampliação das matrículas e uma definição de currículo coerente com o objetivo dessa etapa educacional; a aprovação de Planos Nacionais de Educação (PNE), pela Lei n.º 10.172/2001 e pela Lei n.º 13.005/2014, que, entre outros aspectos, estabelecem metas para ampliação da oferta de Educação Infantil.

No cumprimento da sua função indutora de políticas educacionais, o MEC publicou também diversos documentos específicos para Educação Infantil: “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a cinco anos à Educação” (2005); “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (2006); “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil” (2006); “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (2009); “Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica” (2012). Esses documentos veiculam uma concepção de criança como sujeito histórico, competente e com direitos, entre eles, o de viverem sua infância em creches e pré-escolas, considerando que o modo como as crianças experimentam essa fase da vida não é igual, em resultado de diversas variáveis, como nacionalidade, classe social e grupo étnico, religioso e cultural do qual fazem parte (Sarmiento, 2007).

Diferentemente dos instrumentos legais já referidos, esses documentos não possuem caráter mandatório, mas explicativo e orientador. Desse modo, objetivam apoiar tecnicamente os sistemas de ensino do país no cumprimento da legislação educacional nacional. A elaboração de cada um contou com a contribuição de representantes de conselhos estaduais e municipais de educação, de movimentos sociais, de pesquisadores, professores, consultores e profissionais do Ministério da Educação e de universidades.

Apesar de todos os avanços normativos, pesquisas (Carneiro, 2017; Campos, Coelho e Cruz, 2006; Bucci, 2016) revelam que, no dia a dia de muitas creches e pré-escolas brasileiras, ainda há um grande abismo entre o que diz a lei e as condições e as formas como se concretizam a oferta e o funcionamento dessas instituições. Não obstante o

hiato entre os avanços legais e as realidades institucionais, a vinculação da Educação Infantil ao sistema educacional institui novas demandas para as políticas públicas da área, especialmente as políticas municipais, tendo em vista a opção brasileira que coloca o município como o principal responsável pela oferta, organização, regulamentação, acompanhamento, orientação e fiscalização de suas instituições de Educação Infantil, públicas e privadas.

Assim sendo, é amplo o desafio de construir sistemas de educação no qual as esferas municipal, estadual e federal devem colaborar. Talvez este seja o maior desafio do formato do sistema educacional brasileiro, organizado por meio de um sistema de educação federal, um distrital, 27 sistemas de educação estaduais e cerca de 5654 sistemas municipais de educação (Nunes, Corsino e Didonet, 2011), considerando ainda que não há um sistema nacional de educação.

Nesse contexto, são debatidos os limites e possibilidades da gestão municipal da Educação Infantil na execução das políticas públicas locais em coerência com as políticas nacionais para essa etapa educacional, atendendo às desigualdades sociais e econômicas dos municípios brasileiros expressas na cobertura do atendimento educacional (creche, pré-escola, Ensino Fundamental), na sua qualidade (formação de professores e gestores, equipamentos físicos e pedagógicos) e na vinculação administrativa das instituições educativas (Nunes, Corsino e Didonet, 2011).

Apesar das novas demandas postas para a administração educacional e escolar – por exemplo, enfrentar e encontrar caminhos para superar a desigualdade tanto de acesso como de qualidade de creches e pré-escolas, entre as crianças das diferentes regiões do país (norte, nordeste, centro-oeste, sudeste e sul) brancas e negras, ricas e pobres e residentes do meio urbano e rural –, poucas pesquisas têm focalizado essa temática na área da Educação Infantil, como realçam Campos *et al.* (2012, 28), autores do estudo que investigou a gestão no âmbito municipal das secretarias de educação e das instituições de Educação Infantil públicas e conveniadas com o Poder Público, incluindo creches e pré-escolas situadas nas zonas urbanas de sete capitais brasileiras que representam a diversidade regional existente no País.

Por sua vez, Pereira e Cruz (2014) realizaram um levantamento dos trabalhos acadêmicos publicados na área da Educação Infantil, no período de 2006 a 2012, e constataram que, dos 354 trabalhos localizados, somente oito tiveram como foco de investigação a coordenação pedagógica na primeira etapa da Educação Básica, evidenciando assim a escassa investigação sobre gestão pedagógica na Educação Infantil. Algumas pesquisas sobre essa etapa educacional identificam, sobretudo, o diretor nas atividades da gestão (Bucci, 2016; Ferreira, 2016), sendo raros os estudos da área que analisem a coordenadora pedagógica como gestora. Contudo, o sujeito que assume a coordenação pedagógica, do ponto de vista normativo e conceitual, é o profissional responsável pela gestão pedagógica (Alves, 2007; Pereira, 2014).

3. Pedagogia da Educação Infantil e gestão escolar

O estudo da coordenação pedagógica na Educação Infantil inspira-se numa perspectiva da Pedagogia da Educação Infantil que se caracteriza por sua especificidade no âmbito da Pedagogia da Infância e da Pedagogia de forma geral (Rocha, 1999, 2008; Buss-Simão e Rocha, 2017). A identificação de uma Pedagogia da Educação Infantil se fundamenta no reconhecimento das especificidades da educação da criança pequena e alicerça as suas bases teóricas “especialmente na afirmação da infância como categoria histórico-social e na atenção às determinações materiais e culturais que as constituem” (Rocha, 2008, p. 56).

Segundo Cerisara (2004), a concepção de infância é um dos aspectos que merece atenção na edificação da Pedagogia da Educação Infantil, porque tradicionalmente a escola se referencia em uma concepção de infância homogênea, caracterizada, sobretudo, pelo que lhe falta em relação ao adulto. A autora ressalta que a infância é um tema multidisciplinar, enfocada por diferentes áreas do conhecimento, não podendo ser vista somente na sua “dimensão biológica, mas como fato social, e que, por refletir as variações da cultura humana, é heterogênea” (2004, p. 9). Por sua vez, Barbosa (2010) realça o fato de que a infância se define pelos contextos socioculturais em que a criança vive. Esta perspectiva pedagógica considera as crianças como “seres humanos dotados de ação social, portadores de história, capazes de múltiplas relações,

produtores de formas culturais próprias construídas com seus pares, apesar de profundamente afetados pelas culturas e sociedades das quais fazem parte”, e a infância como “uma categoria geracional, social e histórica e geograficamente construída, heterogênea, atravessada pelas variáveis de gênero, classe, religião e etnia” (2010, p. 1).

Rocha (1999) analisa a produção das ciências humanas e sociais no período de 1990 a 1996, no que diz respeito à educação da criança de 0 a 6 anos no Brasil, e o subsídio das diversas ciências para a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil; identifica ainda em diferentes campos científicos uma acumulação de conhecimentos sobre a Educação Infantil que resultam em produção de seu próprio campo, mas contribuem também para a constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil.

A autora assinala as diferenças entre o trabalho pedagógico na Educação Infantil e em outras etapas da educação e realça os fundamentos da Pedagogia que deve orientar o planejamento pedagógico (que inclui a organização dos espaços, tempos, materiais e documentação das práticas), a organização do trabalho dos diferentes profissionais que atuam em creche e pré-escolas, a tomada de decisões, logo, a gestão em instituições de Educação Infantil: enquanto, em geral, a escola foca sua ação no “domínio dos conhecimentos básicos e tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula”, a creche e a pré-escola visam sobretudo a complementaridade à educação da família e “têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade” (Rocha, 1999, p. 60).

Assim, creches e pré-escolas diferenciam-se do Ensino Fundamental em relação: 1) às suas funções (educação e cuidado da criança pequena compartilhados com a família); 2) às experiências de aprendizagem, que se concretizam por meio das práticas de educação e cuidado, bem como das interações e relações educativas entre adultos e crianças, entre as próprias crianças, e entre crianças e ambiente físico, social e cultural, levando em consideração a faixa etária atendida, seus interesses e necessidades; e 3) aos sujeitos dessa educação. Note-se que a Pedagogia da Educação Infantil foca-se na criança, “seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos

sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (1999, p. 61).

Segundo Barbosa, a consolidação dessa perspectiva pedagógica surge “de uma acumulação científica da área da educação que passa a criticar a reprodução de modelos educativos reducionistas e conservadores de educação/ensino, produção/transmissão de conhecimentos, vida coletiva/sala de aula e crianças/alunos” (2010, p. 2). Nesse contexto, importa destacar a afirmação no Brasil de uma Pedagogia da Educação Infantil, o reconhecimento da educação de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas como direito social das crianças e famílias, assim como a necessidade de formação docente específica, o que inclui a formação de gestores escolares para atuar em creches e pré-escolas.

Na verdade, os marcos normativos assinalados acima impulsionaram a luta dos movimentos sociais, científicos e políticos da área pela valorização dos adultos que atuavam junto às crianças, para que fossem formados e reconhecidos como docentes da Educação Básica, o que foi relevante para a discussão acerca da especificidade do trabalho do professor de Educação Infantil. Diversos pesquisadores brasileiros (Barbosa e Quadros, 2009; Machado, 1998; Fochi, 2015) e estrangeiros (Oliveira-Formosinho, 2002; Gandini, 2016; Pascal, 2018) realçam aspectos específicos do trabalho com crianças pequenas, o que contribui para a defesa de uma “profissionalidade específica das educadoras de infância” (Oliveira-Formosinho, 2002; Oliveira-Formosinho e Araújo, 2018).

A profissionalidade refere-se à ação profissional integral que a educadora de infância realiza junto às crianças e família e assume uma dimensão moral da profissão, porquanto “diz respeito ao crescimento em especificidade, racionalidade e eficácia dos conhecimentos, competências, sentimentos e disposições para aprender ligados ao exercício profissional dos educadores de infância” (Katz, 1993, cit. in Oliveira-Formosinho, 2002, p. 43). Oliveira-Formosinho (2002) esclarece que, em muitos aspectos, o papel das educadoras de crianças pequenas é semelhante ao das educadoras de outras etapas da educação; contudo, é bastante distinto em outros aspectos, sendo exatamente as diferenças que demarcam a profissionalidade específica do seu trabalho

com crianças pequenas. Essas diferenças derivam de algumas dimensões da ação das educadoras, relacionadas às características das crianças (globalidade, vulnerabilidade e dependência da família), das tarefas desempenhadas pelas educadoras de infância, da rede de interações alargadas (com as crianças, com as famílias, com auxiliares do trabalho, representantes da comunidade e autoridades locais, com psicólogos e assistentes sociais) e dos contextos.

A respeito da coordenação pedagógica na Educação Infantil, Zumpano e Almeida (2012) apontam que a ação mais importante do coordenador pedagógico nessa etapa da educação está relacionada à formação de professores. Destacam que, ao realizar um trabalho coletivo, articulado e integrado com os docentes, o coordenador pedagógico investe na formação em serviço, centrada na escola, considerando as singularidades e características educativas e do contexto. Vale destacar que a atuação do coordenador pedagógico como formador de professores em exercício pode contribuir para superar a visão dicotômica que ainda existe em relação ao cuidado e à educação em creches e pré-escolas, se as intervenções desse profissional instigarem o professor a refletir e explicitar os princípios que orientam sua prática pedagógica a partir dele mesmo, de sua formação e da troca de experiência com seus pares.

Bruno, Abreu e Monção (2010) também enfatizam que a ação deste profissional como formador de professores está entre os quatro aspectos fundamentais que permeiam as ações do coordenador pedagógico na Educação Infantil. Em relação aos demais aspectos implicados no trabalho desse profissional, destacam: a escuta das crianças como orientação para planejar e avaliar o trabalho desenvolvido junto a elas; o cuidado com a forma como se concretizam as relações interpessoais, uma vez que estas relações são fundamentais para a constituição do grupo de professores com o qual trabalha; e a especificidade de sua atuação em creches e pré-escolas, a qual se relaciona principalmente com o propósito de instigar a reflexão permanente dos docentes acerca da articulação entre o cuidar e o educar nas práticas que desenvolvem no dia a dia junto às crianças. À especificidade do papel do coordenador pedagógico, estes autores acrescentam a relevância do trabalho com as famílias das crianças e do estudo sobre esta temática com os professores.

Por sua vez, Bondioli (2004) e Saitta (1998) destacam a importância e aspectos próprios da coordenação pedagógica nas instituições de Educação Infantil de Reggio Emilia (Itália), que são exemplos de instituições públicas de educação e cuidado de crianças pequenas, que inspiram reflexões teóricas e práticas em diversos países, inclusive no Brasil. Bondioli apresenta o coordenador pedagógico como “uma figura-chave na definição da qualidade das creches e das pré-escolas municipais” e destaca que é solicitado desse profissional “uma tarefa não apenas organizacional, mas, sobretudo, formadora, em defesa da qualidade educativa dentro do programa educativo” (2004, pp. 119 e 136). Já Saitta (1998) realça que a coordenação pedagógica em creches garante o princípio da continuidade da experiência educacional dessas instituições, tendo em vista que se configura como instrumento de programação, estudo, organização, verificação e síntese do projeto pedagógico. Esta autora sublinha que o coordenador não pode desconhecer as dificuldades de natureza administrativa, apesar de considerar que a administração e solução destes problemas não integram diretamente suas funções, e adverte que as tarefas de caráter burocrático-administrativo não devem compor as funções da coordenação pedagógica. A mesma autora afirma que problemas dessa natureza podem criar obstáculos à realização do projeto pedagógico, lembrando que são as escolhas do âmbito pedagógico que devem encontrar retorno do âmbito administrativo e organizacional.

Apesar das diferenças culturais, estruturais de organização e funcionamento da Educação Infantil no Brasil e na cidade italiana de Reggio Emilia, os estudos dos dois contextos referidos aqui mostram que são diversas e alargadas as funções que configuram o trabalho da coordenação pedagógica. Em Reggio Emilia, essa função surge junto com a história do atendimento educacional à criança pequena na rede oficial (Bondioli, 2004). Nesse contexto, os aspectos que envolvem o trabalho da coordenação pedagógica são bem conhecidos e discutidos pela administração municipal e pela gestão social de creches e pré-escolas (Filippini, 1999). No contexto brasileiro, por sua vez, estão ainda em fase inicial a realização de pesquisas e a discussão acerca da relevância do profissional que assume a gestão pedagógica em instituições de Educação Infantil. Em termos normativos, a legislação própria relativa à creche e à pré-escola, campo de atuação do coordenador pedagógico da primeira etapa da Educação

Básica brasileira, possui contornos bem definidos que devem orientar a atuação desse profissional na gestão pedagógica, como, por exemplo: 1) o fato de que o objetivo da Educação Infantil é promover o desenvolvimento integral da criança, em todos os aspectos (físico, psicológico, intelectual e social), em complementação a ação da família e da comunidade; 2) a definição das interações e da brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas nessa etapa educacional.

Ademais, a Pedagogia da Educação Infantil em construção no Brasil é um importante subsídio à atuação de coordenadores pedagógicos que atuam em creches e pré-escolas, pois tem como pressuposto básico a criança cidadã, sujeito de direitos, contextualizada sócio, histórico e culturalmente, capaz de agir e interagir com e no meio social em que está inserida desde bebê, dotada de uma história singular e que ao mesmo tempo é produto da cultura da qual faz parte e produz.

4. Metodologia e contextualização do estudo

A pesquisa aqui apresentada caracteriza-se por ser um estudo de caso do tipo qualitativo (Stake, 1999; Yin, 2010) e visa sobretudo a compreensão dos processos e dos significados que as professoras de Educação Infantil atribuem ao trabalho de coordenação pedagógica e constroem a partir do que faz a coordenadora pedagógica e dos seus modos de fazer e agir.

O trabalho de campo foi realizado nos meses de setembro a novembro de 2013, em uma instituição de Educação Infantil pública, de jornada integral, com grupos de crianças de faixas etárias correspondentes a creche e pré-escola, localizada em um município brasileiro do Estado do Ceará/Brasil, que atendia crianças de idade de 7 meses a 4 anos e 9 meses. O número total de matrículas na instituição, em 2013, era 116. O horário oficial de funcionamento era das 7 às 17 horas.

A instituição iniciara suas atividades como creche em 1990 e integrava um conjunto de creches conveniadas com o Governo do Estado do Ceará. Nos anos seguintes à LDBEN/1996, por determinação legal, a sua vinculação administrativa foi transferida para a Secretaria Municipal de Educação da cidade. Funciona, desde a sua origem, num

prédio construído para ser uma creche comunitária, localizado em um bairro periférico da sede do Município, tendo a pobreza e a violência como algumas de suas características. A maioria da população atendida é composta por moradores do bairro, famílias de classe média baixa, trabalhadores assalariados (diaristas, costureiras, vendedores, etc.) e alguns sem trabalho, sobrevivendo apenas de bolsas sociais do Governo Federal. Também são atendidas algumas crianças, cujos pais são professores da rede municipal, da própria instituição ou são parentes de algum integrante do núcleo gestor.

Na instituição estudada, funcionam oito turmas, sendo uma de pré-escola, mas optou-se por entrevistar apenas as professoras que trabalhavam em turmas de creche, precisamente o setor em que, segundo as pesquisas (Rosemberg, 2011; Carneiro, 2017), é escasso o número de investigações. Assim, os sujeitos da pesquisa foram uma coordenadora pedagógica (CP) e quatro professoras (P1, P2, P3 e P4). A CP, com 38 anos, ingressou por indicação política há mais de dez anos no cargo de coordenadora pedagógica, depois de se ter graduado em Pedagogia, tendo participado, entre 2006 e 2012, de cursos e formações de curta duração (100 horas) sobre temas específicos da Educação Infantil e a respeito da coordenação pedagógica, oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME), pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e por institutos privados. P1, P2, P3 e P4 são professoras de Educação Infantil, mas com percursos formativos e profissionais distintos: P1 (42 anos) cursou Magistério, licenciou-se em Educação Infantil e concluiu especialização em Psicopedagogia; P2 (49 anos) graduou-se em Pedagogia e terminou especialização em Gestão Escolar; P3 (40 anos) é graduada em Pedagogia e concluiu especialização em Gestão Escolar; P4 (34 anos) graduou-se em Pedagogia.

Os objetivos do estudo são identificar as principais tarefas e funções asseguradas pela coordenadora pedagógica e compreender como as educadoras percebem o trabalho desenvolvido por ela e a sua articulação com o trabalho pedagógico desenvolvido em sala com cada grupo de crianças. O estudo recorre às técnicas da pesquisa documental, da observação participante e da entrevista.

A pesquisa documental consistiu na consulta às informações já organizadas com finalidades específicas, como a proposta pedagógica da instituição, o regimento escolar, o caderno de planejamento da coordenadora e o Plano de Cargos, Carreiras e Remunerações da Educação Pública Básica do Município.

Foram realizadas quinze sessões de observação participante, sem dia pré-fixado, mas contemplando todos os dias da semana, e cuja duração média oscilou entre sete e dez horas diárias. As situações observadas foram registradas em diário de campo. A observação incidiu na organização do tempo e do espaço de trabalho da coordenação pedagógica da instituição, nas atividades realizadas pela coordenadora tanto com as docentes e outros profissionais como com as crianças e suas famílias, bem como nas interações estabelecidas e no clima organizacional existente.

As entrevistas semiestruturadas realizadas individualmente com cada uma das docentes aconteceram em um ambiente reservado da instituição (brinquedoteca), duraram, em média, uma hora e foram gravadas em áudio, depois de obtida a autorização de cada entrevistada. O objetivo principal das entrevistas foi conhecer as perspectivas da coordenadora pedagógica e das docentes sobre o trabalho de coordenação em creche, nomeadamente as finalidades da coordenação e a sua realização, as funções específicas desempenhadas pela coordenadora e as atividades por ela realizadas, bem como as diferenças relativamente ao trabalho de coordenação pedagógica do Ensino Fundamental. As entrevistas visaram ainda compreender os relacionamentos dos membros da equipe pedagógica com a coordenadora, as expectativas de melhoria no processo de coordenação pedagógica e sua relação com as melhorias das práticas docentes.

5. Resultados

Os dados aqui apresentados dizem respeito à identificação da função de coordenação pedagógica e do trabalho que é realizado pela coordenadora pedagógica na creche em que se realizou o estudo, bem como ao reconhecimento das explicações encontradas pelas professoras e às intenções que estas percecionam no trabalho daquela.

5.1. A função de coordenação pedagógica

Enquanto a proposta pedagógica da creche foi elaborada pela equipe técnica de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (SME), a elaboração do regimento escolar contou com a participação do núcleo gestor da creche. É nele que encontramos, em subsecção própria, disposições acerca do coordenador pedagógico, atribuindo-lhe como função o processo integrador e articulador das ações pedagógicas e didáticas desenvolvidas na instituição educativa.

No referido documento, a função de coordenação pedagógica aparece estabelecida em termos de direitos e deveres do coordenador. São seus direitos: participar da elaboração do projeto pedagógico; coordenar as atividades do planejamento quanto aos aspectos curriculares; e cumprir a legislação vigente. São seus deveres: substituir o diretor ou o auxiliar de direção em suas ausências; acompanhar, avaliar e controlar o desenvolvimento da programação curricular; elaborar relatórios de suas atividades e participar da elaboração de relatórios diversos da escola; prestar assistência técnica aos professores, visando assegurar a eficiência do desempenho dos mesmos para a melhoria do padrão de ensino; propor e coordenar as atividades de aperfeiçoamento e de atualização de professores; elaborar, coordenar e executar a programação de sua área de atuação; controlar e avaliar o processo educativo; assistir o diretor em sua área de atribuição; recomendar e propor a utilização de materiais didáticos; coordenar a elaboração do projeto pedagógico.

Ao analisar as especificações presentes no regimento escolar da creche sobre a função do coordenador pedagógico, pode-se dizer que tal função é enunciada numa perspectiva da gestão pedagógica. Isto é evidente tanto no texto que versa sobre essa função como também no fato de a maioria dos deveres deste profissional expressos no referido documento centrar-se mais no seu papel formativo na instituição, notadamente em ações voltadas para os professores e para o trabalho pedagógico em geral. No entanto, os dados das entrevistas às professoras e a observação do trabalho cotidiano da coordenadora pedagógica indiciam um exercício de coordenação mais administrativo que pedagógico, se tivermos em conta o modo de planejar o trabalho pedagógico dos membros da equipe e de monitorizar a execução do planejado.

5.2. O planejamento da ação pedagógica

As professoras de Educação Infantil referem que compete à coordenadora pedagógica observar, acompanhar e orientar o trabalho do professor e realçam que ela “dá assim os planejamentos” mensais (P1). O planejamento mensal, também chamado de planejamento coletivo, acontecia uma vez por mês, geralmente na última sexta-feira, em reunião de quatro horas em que participavam as professoras, as estagiárias e a gestora pedagógica. Nesse dia, eram realizados alguns estudos (leitura de textos e debate) e a coordenadora pedagógica fornecia uma lista com datas comemorativas e atividades acerca de um tema, geralmente relacionado a uma dessas datas, por exemplo o dia das mães. Este documento era denominado de “projeto” do mês, mas, em concreto, era elaborado previamente pela coordenadora pedagógica ou enviado pela SME. Este trabalho prévio pressupõe que “ela pesquisa antes de dar o planejamento para a gente” (P4), mas depois “a gente fica muito à vontade, certo, pra gente fazer” (P1). Para as professoras, a coordenadora pedagógica “falha” no acompanhamento da execução desse “projeto” (tido por) coletivo, em relação à “assistência” ao professor (P2): “eu vejo que às vezes tem professoras que necessitam de uma ajuda, de uma orientação, e elas não têm” (P1).

Esta falta de acompanhamento é entendida como ausência de “observação”, de “cobrança”, mas não é entendida como necessária por todas as professoras: “Você sabe, tem professoras que nasceram para ser professoras, né? Tem aquele jeito, já de pegar formas de apresentar certas coisas, e eu vejo que, às vezes, tem professoras que necessitam de uma ajuda, de uma orientação, e elas não têm” (P1). Assim, a “cobrança” da professora deve traduzir-se em deixar trabalhar as professoras que possuem o suposto “dom”, vocação para o magistério, e em dar “ajuda” e “orientação” a quem delas precisa.

Procurando interpretar este “afastamento” da coordenadora em relação ao trabalho planejado, P2 declara não saber “se é questão de formação, de desinteresse”, mas constata que “aqui não tem essa assistência toda”. Por sua vez, P4 menciona a ausência de experiências e vivências com a CP que lhe permitissem saber se ela possui conhecimento para apoiar ou não as professoras: “De conhecimento eu não posso falar,

porque o acesso que eu tenho ao conhecimento que ela tem é tão pouco! É apenas no planejamento mensal [coletivo]; é só naquele momento, não tem uma coisa assim que eu possa dizer: ‘A [nome da CP] tem conhecimento suficiente para ajudar a gente aqui.’ Não tenho como dizer” (P4).

Esse dado reitera a observação de que a orientação e o acompanhamento ao trabalho das professoras eram algo raro no cotidiano da creche. A CP estava mais preocupada com que as coisas funcionassem e, por isso, a sua atenção ia para outros aspectos que garantissem o funcionamento normal das atividades realizadas nas diversas salas de Educação Infantil.

5.3. A gestão do cotidiano

O aparente distanciamento da CP do trabalho pedagógico das professoras tem a ver, essencialmente, com o princípio da privacidade pedagógica, que faz da sala de atividades uma espécie de “jardim secreto” do professor. Mas não se trata de um respeito absoluto, porquanto a não interferência da CP apenas diz respeito à condução do trabalho pedagógico em sala: “Eu já vi a coordenação pedir pro professor parar o que estava fazendo com as crianças, para o pessoal da limpeza limpar a sala, e o professor parou, tirou as crianças da sala para que a limpeza fosse feita e foi para um outro ambiente” (P3). Esta situação é liminarmente reprovada por P3, quando afirma: “Isso não pode, porque o objetivo quem é? É o aluno” (P3).

A coordenadora é acusada de “fazer vista grossa em relação a alguns problemas que precisam de ser resolvidos”, como uma determinada situação que envolvia as professoras do berçário e a *lactarista*:

Por exemplo, a minha sala é a sala do berçário, são crianças de sete meses e no máximo dois anos [...]. É vizinha à sala da cozinha [lactário]; então, ali, a cozinheira [*lactarista*], no horário que eu fico, [...] ela se mete muito nos horários de alimentação das crianças, [...] estabelecidos por um nutricionista, um profissional que sabe o tamanho dos intervalos entre uma refeição e outra

[...]. Ela quer que a gente passe por cima, e ela fica pressionando, [...] fica falando. Isso é muito chato porque a gente quer fazer o nosso trabalho direitinho. (P4)

Durante o trabalho de campo, diversas vezes se observou que as professoras reclamavam, entre si e algumas vezes junto à coordenadora, que a *lactarista* não entendia o trabalho delas e que as pressionava a dar o lanche dos bebês e crianças pequenas rápido para que pudesse organizar o lactário, etc. Elas apontavam a CP como sendo a única responsável e se retiravam da análise do problema, não mencionando a diretora ou o coletivo de professoras afetadas com essas situações: “Isso a [nome da CP] sabe, ela até fala, mas ela não toma uma atitude para acabar com isso” (P4). Como realça Saitta (1998), no interior do coletivo de creches existem diferentes papéis (de professores, serventes, cozinheiras) e nem sempre a coexistência é fácil para o grupo, especialmente quando não criou o sentido de estarem juntos. Impunha-se, por isso, o debate aberto entre todos os agentes educativos sobre os objetivos do trabalho de cada um e de todo o grupo na creche.

Na verdade, a “vista grossa” por que opta a CP tem a ver com o seu desejo de “não desagradar a alguém”. A explicação é, originariamente, colocada no plano da interação entre os profissionais e a direção da creche e, estando a CP entre as profissionais (e o seu trabalho de sala) e a direção da creche (e suas decisões), ela optaria por ficar calada: “Eu não sei qual é o motivo, mas eu acho que é para não desagradar a alguém. Talvez, ela gosta da pessoa ou das pessoas e para evitar problemas com essas pessoas ela se omite” (P4). Mas esta explicação parece insuficiente. Não se trata apenas de maneira de ser e de atuar específica da CP como pessoa, tem a ver também com o seu não poder no âmbito administrativo para fazer com que o estado de coisas se altere: “Aqui dentro todo mundo tem uma certa autonomia, aqui não é uma empresa privada, ninguém aqui tem medo de perder o emprego, a menos que faça uma coisa muito grave” (P4).

P4 levanta a hipótese de que a estabilidade dos profissionais da creche no emprego limite o poder de ação da coordenadora pedagógica frente a problemas entre esses profissionais. De fato, alguns estudos destacam que o trabalho de coordenadores

pedagógicos em instituições das redes públicas e particulares é diferenciado em função da estabilidade dos profissionais:

Nas escolas particulares, o poder [dos coordenadores pedagógicos] de avaliar o professor parece ser maior pelo fato de o coordenador poder interferir em seu destino profissional [...]. Nas escolas públicas, por não poder ser demitido, o professor é marginalizado e o coordenador “desiste” de investir em sua formação. Por outro lado, também constatamos que o coordenador, embora hierarquicamente superior ao professor, tem receio de ser desafiado em seu status e se acomoda, preferindo não deixar o professor se desenvolver, e, conseqüentemente, também deixa de exigir mais de si próprio. Cair no comodismo ou no autoritarismo é um fator que intervém em suas atuações (Clementi, 2001, p. 60).

Assim, a interdependência da CP, seja relativamente à direção da creche seja relativamente às professoras, pode explicar porque ela mesma não menciona nenhum objetivo do seu trabalho e prefere realçar a aprendizagem que realiza no seu cotidiano, assim como manifestar o desejo de ver “reconhecido” o seu trabalho como coordenadora. Neste sentido, “ela é muito atarefada, sai muito para resolver as coisas” (P1), envolve-se noutras atividades, “como ir para a cozinha cozinhar, ficar preocupada com outras coisas, com quem deixou de vir” (P2), “organiza o plano, faz listas de compras, organiza o material das salas, tipo livros: chegaram livros e ela abre a caixa e olha qual a sala que esse livro dá pra ser” (P3), “ela administra os recursos de material de higiene, [...] ela dá os remédios para crianças que estão doentes na hora certa” (P4). Todavia, no que concerne ao trabalho pedagógico, “geralmente, ela fala no planejamento mensal, [...] diz que ‘tá disponível” (P4).

5.4. A relação entre a creche e as famílias

O distanciamento da CP relativamente ao acompanhamento da ação pedagógica é apresentado como exercício de uma coordenação “não comunicativa”, não apenas com as profissionais que coordena, mas igualmente na articulação da ação destes com as famílias. Contudo, as alegações das professoras apontam predominantemente para uma comunicação de dentro para fora da creche e de defensiva face a ameaças do exterior: “Uma vez, uma mãe, por causa de uma chupeta, fez um escândalo, inclusive usou palavrões com os profissionais, com o professor, e não foi feito nada. A coordenação era pra chegar pro pai e dizer: ‘Olha, é assim e assado’” (P3). Pede esta professora que se distingam as situações de prestação de contas às famílias das crianças: “O pai chegar, pedir para falar com o profissional, a coordenação se inteirar do que é o assunto, chamar o profissional numa sala com o pai e conversar. Aí tudo bem, mas o pai ir direto à sala do professor reivindicar uma coisa que não existe!” (P3).

Na verdade, não foi possível observar a inclusão no trabalho de coordenação pedagógica de ações intencionais planejadas para favorecer relações de cooperação entre a instituição (as suas professoras e demais profissionais) e as famílias das crianças. Mas constatou-se através da observação que as professoras consideram necessário que, nas reuniões mensais da CP com os pais, ela explique algumas situações (por exemplo, “porque as crianças mordem”) e realce a importância de os pais respeitarem as professoras. E destacaram a necessidade de as ouvir antes das reuniões: “Já que a gente não participa da reunião, você tem que passar nas salas antes da reunião dos pais para ver com a gente o que precisa ser conversado com eles” (Diário de Campo, 04.10.2013).

As falas das professoras denotam consciência de que o conteúdo das reuniões com as famílias deve estar relacionado a temas que elas, que trabalham diretamente com as crianças, percebem como importantes, mas não mencionam como importante é saber quais os assuntos que as famílias consideram necessários serem discutidos nessas reuniões. Os diálogos indicam ainda que o relacionamento entre as professoras e as famílias está distante de se constituir uma relação de complementação na educação das crianças e revelam a existência de conflitos relacionais cuja solução parece distante.

Sobre os conflitos interpessoais entre famílias e professoras, Bonomi (1998, p. 164) relata que, “de certa maneira, é lógico esperar que ocupar-se da mesma criança, a partir de posições e em contextos tão diferentes como a família e a creche, faz com que surjam dificuldades e conflitos”. Alerta, todavia, que se forem muito frequentes “se tornam crônicos, até criar-se, entre educadores e pais, um clima relacional bloqueado, no qual parece impossível que de alguma parte surjam iniciativas ou que sejam acionados procedimentos voltados a uma efetiva superação do conflito” (Bonomi, 1998, p. 164). Vale lembrar ainda que, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, toda legislação e documentos brasileiros enfatizam a importância da relação de parceria das instituições de Educação Infantil com as famílias das crianças, sendo esta uma das especificidades dessa etapa educacional.

5.5. Acompanhamento e gestão do trabalho pedagógico

Uma professora coloca o foco da ação da CP, não apenas na salvaguarda de um bom ambiente de trabalho, mas também nas aprendizagens que as crianças realizam na creche e na sua tradução em imagem positiva do trabalho pedagógico nela realizado:

Eu acho que o objetivo do trabalho dela é que saia tudo bem, que todo mundo se dê bem, entendeu? E o objetivo mesmo é aquela coisa de que a criança saia daqui sabendo alguma coisa, pra que numa outra escola que ela vá, percebam que ela passou pela creche. Eu acho que o objetivo da coordenação é esse. (P3)

Trata-se, no entanto, de um objetivo mediado pela ação das educadoras. Por isso, outra professora realça que, mais do que “o aprendizado” da criança, o objetivo principal da CP é a garantia de outros direitos sociais, como alimentação e segurança:

Não é o aprendizado o objetivo principal. Não estou dizendo que não exista, mas é uma coisa que passa muito assim, [...] como é que eu vou dizer? Muito, muito superficial. A preocupação maior é a alimentação das crianças, se elas comeram,

se foi roupa trocada, se não foi, se se machucou, se não se machucou, é a integridade física, a alimentação, objetos pessoais, se tomou remédio... Enfim, esse é o objetivo: fazer com que a criança vá todo dia com integridade física bem, né? E com seus materiais corretos, com seus remédios tomados, e banhadinhos e limpinhos e cheirosinhos. Se todo dia eles forem assim, 'tá perfeito. (P4)

Na verdade, ao discorrerem acerca da forma como tem ocorrido o trabalho da coordenadora pedagógica, as professoras consideram que ele não atende às suas necessidades de acompanhamento e de gestão do trabalho pedagógico que desenvolvem junto às crianças, embora também não especifiquem os campos em que seria necessário mais apoio por parte da coordenadora junto a elas. Consideram também que se trata de um estilo fechado de coordenação, de uma coordenação “não comunicativa”, sobretudo no que concerne à sua auscultação e à transmissão aos pais do que as educadoras entendem que eles devem saber. Como referem Zumpano e Almeida (2012), quando discorrem sobre ações importantes que permeiam o fazer do coordenador pedagógico da Educação Infantil, a comunicação é uma competência importante que deve fazer parte da atuação desse profissional. Isto porque, em seu cotidiano, o coordenador pedagógico precisa dialogar com os professores, ouvi-los ativamente, conversar com as famílias, escutar com atenção suas aspirações e socializar esses diálogos com a equipe gestora, para que a instituição possa planejar e desenvolver ações de modo a atender as demandas de professores, crianças e famílias.

No que diz respeito à articulação da ação da coordenadora com o trabalho pedagógico das professoras, estas reclamam que a CP interfere nas atividades da sala quando deixa ou pede que sejam interrompidas para se proceder à limpeza da sala. Ela transmite às professoras a chegada de “material didático, [...] livros de historinhas infantis, para cada idade” (P4) e também faz anotações: “Eu vejo muito ela fazer anotações, isso aí eu vejo frequente. Eu não sei dizer a que estão relacionadas as anotações. Mas eu imagino que seja, porque às vezes tem de fazer relatórios para enviar pra educação [SME]” (P1). Seria interessante aprofundar o conhecimento acerca da posição assumida por essa professora em relação a essa situação, que aparentemente a incomoda, apenas supondo

o que a justifica (a elaboração de relatórios), mas não buscando esclarecimento junto da própria coordenadora.

Uma professora considera a CP “uma peça fundamental” para a consecução dos objetivos comuns: “A gente tem objetivos a atingir e pra atingir esse objetivo todo o mundo tem que participar, e [nome da CP] é uma peça fundamental” (P3). Outra professora, porém, apenas vê como vantagem no seu trabalho que “ela planeja, ela faz o planejamento pedagógico daquele mês [planejamento mensal] e o meu planejamento diário tem que ser de acordo com o planejamento pedagógico daquele mês, a proposta daquele mês” (P4); considera, por isso, que “essa é a única relação” entre o trabalho dela e o da CP, porque “não há assim uma fiscalização de resultados, não há uma cobrança de resultados”, e explica: “Nem mesmo os meus planos são vistoriados. Eu posso muito bem fazer, botar aí qualquer coisa, desenhar um boneco, passar a tarde desenhando, que ela nunca vai saber o que é que eu fiz, porque não tem uma vistoria. Pelo menos no meu, não” (P4). Esta mesma professora refere a necessidade de o planejamento mensal da CP ser objeto de reflexão no grupo e que nele seja “falado o que a gente pode fazer de diferente” (P4). Requer esta professora uma atuação formadora da CP junto das professoras com vista ao desenvolvimento de competências importantes para o exercício da docência na Educação Infantil, pressupondo que, assim como a criança, o professor também aprende em interação com o outro, aspecto igualmente mencionado por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018).

Uma terceira professora considera que a CP deve ‘cobrar’ e ‘cooperar’: “Se ela cobra mais, eu vou procurar fazer mais o trabalho [...]. Eu acredito que quando a pessoa cobra e também coopera (assim: ‘Eu vou cobrar esse registro, mas também eu vou auxiliar no que ela precisar’), eu acredito que seja dessa forma” (P1). Reconhece esta professora que a falha está, não apenas na CP, mas também nas professoras: “Eu não vou dizer que só a coordenadora é culpada. Não, é os dois lados. Às vezes ela pede algo e a gente [professoras] acaba deixando pra lá” (P1).

Por sua vez, a outra professora sente que a sua prática pedagógica “não é valorizada”, que “aqui as pessoas não são avaliadas pela sua prática pedagógica, não, mas pelo lado

peçoal” (P2), e gostaria que a relação fosse de “parceria, independente de qualquer coisa” (P2).

As posições expressas pelas professoras coincidiram em grande medida com o que foi constatado durante as observações realizadas. Embora estudos sobre coordenação pedagógica na Educação Infantil (Alves, 2007; Palliares, 2010; Cagliarri *et al.*, 2016; Zumpano e Almeida, 2012) apontem, entre outras atividades, a observação, a orientação e o acompanhamento à prática pedagógica das professoras e aos momentos de planejamento pedagógico como importantes ações que caracterizam o trabalho da CP, na creche pesquisada estas ações eram episódicas, parecendo não serem planejadas pela coordenadora para acontecer. Contudo, isso não significa completo fechamento da CP relativamente às professoras, conforme afirmou uma delas: “Até agora, eu não tenho tido muita dificuldade, até porque ela está sempre aberta, sempre perto. Eu vou lá e pergunto: ‘[Nome da CP], e isso aqui como é que faz?’; aí ela diz: ‘Não, você pode fazer dessa forma’. Então ela está sempre aberta para ajudar” (P3). A sua atitude é mais de acolhimento de quem a procura, de apoio e de fazer parecer fácil o que é preciso fazer: “Ela tem essa coisa fácil, tudo pra ela é fácil, não existe dificuldade. Até pra chamar a atenção ela faz na brincadeira. [...] Ela dá entrada à pessoa. Ela é aberta, mas você tem que procurar, tem que ir buscar” (P3).

Mas a observação empírica também não reuniu dados que permitam dizer que haveria transformações substantivas no trabalho das professoras se a CP lhes garantisse orientação e acompanhamento. Como lembram Dahlberg, Moss e Pence (2003), o trabalho pedagógico é o fruto do que se pensa que sejam as crianças pequenas e do que se pensa que sejam creches e pré-escolas; assim, o que se ajuíza sobre a criança e essas instituições determina o que os profissionais fazem e o que acontece dentro desses espaços. E o que transparece do conjunto de dados analisados é o escasso conhecimento de modos de pensar, de organizar e de fazer Pedagogia na Educação Infantil.

A realidade revelada neste estudo fortalece argumentos existentes de que é preciso pensar a interligação entre a Pedagogia da Infância e a Pedagogia da formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, vinculando a aprendizagem profissional

à aprendizagem das crianças (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2018). Põe também em evidência a necessidade de os processos formativos destinados a esses profissionais levarem em consideração, entre outros aspectos, a especificidade da Educação Infantil, que se define no âmbito da Pedagogia da Infância (Buss-Simão e Rocha, 2017; Oliveira-Formosinho e Araújo, 2018). O conhecimento dessa especificidade é essencial para a transformação das práticas educativas desenvolvidas no cotidiano de creches e pré-escolas e a constituição dessas em práxis pedagógica.

6. Conclusão

Em conjunto, os dados que retratam a visão das professoras sobre o trabalho da coordenadora pedagógica revelam que essas profissionais concederam destaque ao que percebiam faltar no trabalho da gestora pedagógica, a saber: 1) observação e valorização das práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas; 2) delimitação das prioridades de atendimento e organização do funcionamento institucional para que a criança seja considerada o centro das ações; 3) mediação das relações entre famílias e professoras e entre professoras e demais profissionais da instituição.

Em relação aos objetivos do trabalho da coordenadora pedagógica, as professoras apresentam ideias bem distintas sobre o que consideram ser esse objetivo. É plausível entender que este quadro esteja relacionado à ausência de consensos sobre o papel dos diferentes profissionais da creche e ao fato de, no plano das ações concretas que acontecem no dia a dia, o trabalho da coordenadora ser pouco voltado para as professoras e não deixar claro para elas o que prioriza, quando os estudos mostram a necessidade de intencionalidade na observação, orientação, acompanhamento, avaliação e gestão do trabalho pedagógico desenvolvido junto às crianças.

A pesquisa aqui apresentada sugere a necessidade de outras pesquisas que aprofundem os conhecimentos referentes ao trabalho da gestão pedagógica em creches e pré-escolas, que identifiquem fatores que o favorecem e que o dificultam (por exemplo, como as orientações e supervisões da Secretaria Municipal de Educação influenciam esse trabalho) e esclareçam como é possível transformar o trabalho pedagógico.

7. Referências bibliográficas

- Alves, N. N. L. (2007). *Coordenação pedagógica na educação infantil: trabalho e identidade profissional na rede municipal de ensino de Goiânia*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- Barbosa, M. C. S. (2010). Pedagogia da infância. In D. A. Oliveira, A. M. C. Duarte & L. M. F. Vieira, *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, CD-ROM.
- Barbosa, M. C. S., & Quadros, V. S. R. (2017). As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular. *Em Aberto*, v. 30, n. 100, set./dez., 45-70.
- Bondioli, A. (2004). O coordenador pedagógico: uma figura-chave para a qualidade das redes para a infância. In A. Bondioli (Org.), *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada* (pp. 117-138). Campinas: Autores Associados.
- Bonomi, A. (1998). O relacionamento entre educadores e pais. In A. Bondioli & S. Mantovani. *Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos* (pp. 161-172). Porto Alegre: Artmed, 1998.
- Bruno, E. B. G., Abreu, L. C., & Monção, M. A. G. (2010). Os saberes necessários ao coordenador pedagógico de educação infantil: reflexões, desafios e perspectivas. In L. R. Almeida & V. M. N. S. Placco (Orgs.), *O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade* (pp. 77-79). São Paulo: Edições Loyola.
- Bucci, L. (2016). "A escola é da diretora": a gestão de uma pré-escola municipal sob o olhar das crianças. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Buss-Simão, M., & Rocha, E. A. C. (2017) Nota crítica sobre a composição de pedagogias para a educação infantil. *Em Aberto*, v. 30, n. 100, set./dez., 83-93.
- Cagliarri, P., Filipini, T., Giacopini, E., Bonilauri, S., & Margini, D. (2016). A equipe de coordenação pedagógica e o desenvolvimento profissional. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação* (pp. 143-152). Porto Alegre: Penso.
- Campos, M. M., Coelho, R. C., & Cruz, S. H. V. (2006). *Consulta sobre qualidade da Educação Infantil (Relatório técnico final)*. São Paulo: FCC/DPE.
- Campos, M. M., et al. (2012). *A gestão da Educação Infantil no Brasil (Relatório final)*. São Paulo: Fundação Victor Civita e Fundação Carlos Chagas.

- Canavieira, F. O. (2010). *A Educação Infantil no olho do furacão: o movimento político e as contribuições da Sociologia da Infância*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Carneiro, M. C. M. (2017). *Currículo para bebês no contexto da creche: concepções, práticas e participação das crianças*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- Cerisara, A. B. (2004). Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. In *Caderno Temático de Formação 2 – Educação Infantil: construindo a pedagogia da infância no Município de São Paulo* (pp. 6-16). São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.
- Clementi, N. (2001). A voz dos outros e a nossa voz. In L. R. Almeida & V. M. N. S. Placco (Org.). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança* (pp. 53-66). São Paulo: Edições Loyola.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, Alan (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Ferreira, K. A. B. (2016). *A gestão em uma pré-escola pública: considerações sobre as práticas de uma diretora*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Filippini, T. (1999). O papel do pedagogo. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 123-128). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fochi, P. (2015). *Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva*. Porto Alegre: Penso.
- Gandini, L. (2016). História, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação* (pp. 45-86). Porto Alegre: Penso.
- Kramer, S. (2002). Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. *Pro-Posições*, v. 13, n. 2, maio/ago., 65-82.
- Machado, M. L. A. (1998). *Formação profissional para a educação infantil: subsídios para idealização e implementação de projetos*. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Nunes, M. F., Corsino, P., & Didonet, V. (2011). *Educação infantil no Brasil: primeira etapa da Educação Básica*. Brasília: UNESCO.

- Oliveira-Formosinho, J. (2002). O desenvolvimento profissional das Educadoras da Infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In J. Oliveira-Formosinho & T. M. Kishimoto (Orgs.), *Formação em contexto: uma estratégia de integração* (pp. 41-88). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2018). A Formação como Pedagogia da Relação. *FAEEBA – Ed. e Contemp.*, v. 27, n. 51, jan./abr., 19-28.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (Orgs.) (2018). *Modelos pedagógicos para educação em creche*. Porto: Porto Editora.
- Pallieres, N. R. (2010). *Sou CP na educação infantil, e agora? Um estudo sobre o papel do coordenador pedagógico como formador de professores*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo.
- Pascal, C. (2018). Promoting a democratic, ethical and principled process of child assessment. *Conferência Plenária no 1.º Congresso Internacional Integrando Saberes: pedagogia, formação e investigação em educação pedagogias participativas na educação de infância*. Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Pereira, J. R. (2014). *A coordenação pedagógica na Educação Infantil: o trabalho observado e as perspectivas da coordenadora e das professoras de uma creche municipal*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- Pereira, J. R., & Cruz, R. C. A. (2014). Um olhar sobre as infâncias e as crianças nas pesquisas sobre coordenação pedagógica na educação infantil. In A. Lopes, M. A. S. Cavalcante, D. A. Oliveira & A. M. Hypólito (Orgs.). *Trabalho Docente e formação: políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança* (pp. 4985-4998). Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Placco, V. M. N. S., Almeida, L. R., & Souza, V. L. T. (2011). *O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. Relatório*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Fundação Victor Civita.
- Rocha, E. A. C. (1999). *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. Tese (Doutorado em educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Rocha, E. A. C. (2008). 30 Anos da educação infantil na ANPED: caminhos da pesquisa. *Zero-a-Seis*, [v. 10, n. 17, jan./jun.](#), 52-65.
- Rosemberg, F. (2003). Panorama da Educação Infantil brasileira contemporânea. In *Simpósio Educação Infantil: construindo o presente. Anais* (pp. 33-81). Brasília: UNESCO.

- Rosemberg, F. (2011). A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In M. A. S. Bento (Org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais* (pp. 11-46). São Paulo: CEERT.
- Saitta, L. R. (1998). Coordenação pedagógica e trabalho em grupo. In A. Bondioli & S. Mantovani (Orgs.). *Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos* (pp. 114-120). Porto Alegre: Artmed.
- Sarmento, M. J. (2007). Visibilidade social e estudo da infância. In V. M. R. Vasconcellos & M. J. Sarmento (Orgs.). *Infância (in)visível* (pp. 25-49). Araraquara: Junqueira Marin.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Yin, R. K (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zumpano, V. A. A., & Almeida, L. R. (2012). A atuação do coordenador pedagógico na Educação Infantil. In V. M. N. S. Placco & L. R. Almeida (Orgs.). *O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação* (pp. 21-36). São Paulo: Edições Loyola.