

## O EXERCÍCIO DA FUNÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Raiete Coutinho da Silva  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-Uesb  
rahyb612@gmail.com

Sandra Marcia Campos  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-Uesb  
sandracampos.2005@uol.com.br

**Resumo:** Esta pesquisa discute sobre o exercício da função do coordenador pedagógico na educação infantil, tendo como objetivo verificar a presença dos três eixos – articulação, transformação e formação - que norteiam sua prática profissional, considerando os desafios e as possibilidades existentes na sua prática profissional. Para tanto, a metodologia utilizada atende a abordagem qualitativa. Para análise dos dados, usamos a análise de conteúdo, e como instrumento para coleta de dados questionários direcionados aos aspectos profissionais dos sujeitos da pesquisa. Com isso, foi possível constatar que a presença dos eixos estruturantes na prática do coordenador é inconsistente e imprecisa. Além disso, as dificuldades verificadas no exercício de sua prática vinculam-se, de alguma maneira, à formação continuada desses profissionais e do corpo docente das instituições e também à relação estabelecida com as famílias das crianças.

**Palavras-chave:** Coordenação Pedagógica. Educação Infantil. Gestão Educacional.

### Introdução

Ao discutirmos sobre o exercício da função do coordenador pedagógico é necessário ressaltar aspectos fundamentais que ajudam a caracterizar e delimitar, de maneira mais concreta, o seu legítimo papel no âmbito escolar. Para isso, é importante considerar e compreender os três eixos que estruturam sua prática e promovem a ação/reflexão sobre a mesma. De acordo com Placco, Almeida e Souza (2011), os eixos estruturantes do trabalho do coordenador pedagógico são: articulação (articular as relações entre comunidade, sujeitos da escola, alunos), formação (incentivar e ajudar a promover a formação continuada, além de buscar essa formação para si próprio) e transformação (provocar a mudança nos sujeitos que estão na escola estabelecendo proximidade).

Nesse sentido, buscamos fazer reflexões acerca do exercício da função deste profissional na educação infantil, ressaltando que, historicamente, o coordenador pedagógico só foi devidamente efetivado a partir dos anos 1980 com a reformulação dos cursos de

pedagogia, extinguindo as funções que davam ao pedagogo o caráter de especialista, inspetor, visto que essas características atribuíam a ideia de fragmentação do trabalho do pedagogo.

Por conseguinte, conforme Grinspun (2001), estes profissionais, chamados na época de orientadores educacionais, historicamente não tiveram o estabelecimento de objetividade e clareza para executar suas ações, portanto, ao longo dos anos eles próprios, através das mudanças ocorridas na área da educação, trilharam o caminho necessário para que as mudanças em suas práticas pedagógicas acontecessem e contribuíssem para a constituição do coordenador pedagógico.

Fazendo um recorte para abordar a situação do atendimento educacional às crianças brasileiras, percebemos também que, conforme afirma Kramer (2003), este atendimento inicialmente se deu no aspecto médico higienista, visando apenas combater as doenças que assolavam as crianças - especialmente as crianças de classe desfavorecida economicamente - do país. No entanto, é preciso salientar que esta preocupação partia de grupos privados, e não da administração pública.

Assim, é possível ratificar que historicamente é dispensado à educação infantil uma atenção secundária e um olhar desinteressado por parte dos órgãos públicos responsáveis por garantir a educação.

E este fato se reflete em todos os componentes constituintes do ambiente escolar ainda hoje, e influencia na organização do trabalho pedagógico que, por sua vez, está diretamente relacionado à função do coordenador pedagógico. Portanto, é imprescindível que esta organização possibilite às crianças desenvolverem-se integralmente, facilitando o processo de aprendizagem. Assim, justifica-se a relevância da discussão acerca desta temática e, por conseguinte, atesta-se a ideia de descaso histórico das políticas públicas voltadas para a educação infantil o fato de que conforme afirma Alves (2011) a implementação da coordenação pedagógica nas instituições de educação infantil é um acontecimento razoavelmente recente e por isso apresenta diversas possibilidades a serem analisadas e discutidas. Além de considerar que o exercício adequado da função de coordenador é um fator preponderante para que a instituição escolar funcione devidamente respeitando os critérios desta primeira etapa da educação básica.

## **Metodologia**

A pesquisa é o instrumento que possibilita descobrir, conhecer e se aproximar de determinado objeto em uma determinada realidade e investigá-lo, analisá-lo. Existem

diferentes tipos de pesquisas científicas, com diferentes abordagens, sendo assim, é necessário utilizar a abordagem adequada para a análise do objeto. Para isso, é preciso compreender as diferentes abordagens e suas especificidades.

As pesquisas em educação costumam ser qualitativas, pois, a educação enquanto ciência é uma ciência humana, logo, uma ciência social. E as ciências sociais possuem especificidades que impossibilitam que a pesquisa se realize com uma única metodologia. Assim sendo, a pesquisa aqui apresentada é de caráter qualitativo, pois, se preocupa em analisar questões referentes a um determinado sujeito social, o coordenador pedagógico.

Na pesquisa qualitativa não é possível trabalhar com pressupostos positivistas, ou seja, de neutralidade científica, onde o pesquisador precisa estar isento do objeto e onde o objeto precisa ser mensurado para ser considerado científico. Na verdade, na pesquisa qualitativa o pesquisador se torna parte da pesquisa, passa a ter contato e se relaciona com o objeto diretamente, e é necessário que isso seja feito para que o desenvolvimento da pesquisa aconteça em sua completude.

Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações. (GERHARDT; SILVEIRA; 2009, p.32 apud DESLAURIERS, 1991, p. 58).

Neste trabalho examinamos os dados por meio da análise de conteúdo que caracteriza-se como método de investigação no qual se objetiva apreender os sentidos ocultos por trás dos dados a serem analisados e suas significações profundas. Para isso, utilizamos como instrumento de coleta de dados nesta pesquisa a aplicação de questionários a coordenadores pedagógicos na educação infantil.

### O lócus da pesquisa

A abordagem metodológica de uma pesquisa estabelece os caminhos pelos quais o pesquisador percorreu para obter o resultado almejado. Neste sentido, buscando traçar de maneira detalhada esse caminho, faz-se necessário afirmar que a pesquisa foi realizada com coordenadores pedagógicos da educação infantil de duas instituições públicas e duas instituições privadas localizadas na zona urbana da cidade de Vitória da Conquista.

Todas atendem crianças de bairros em torno da instituição e também de bairros afastados, e todas estão localizadas em bairros populares e/ou periféricos da cidade. Os critérios utilizados para a escolha das instituições pautaram-se no apreço pessoal à área em questão, na proximidade de relações com o corpo docente das instituições e nas experiências profissionais e pessoais extremamente positivas e significativas com as mesmas.

As instituições públicas são de maior porte, assim, atendem à um maior número de alunos, além de ambas estarem consolidadas enquanto instituições populares na cidade, considerando suas trajetórias e históricos.

Diferentemente, as instituições privadas possuem um histórico recente e são menores dimensionalmente, dessa maneira, atendem a um número reduzido de crianças.

Nas tabelas 01 e 02 podemos observar os dados relacionados à dimensão organizacional das instituições.

**Tabela 01-** Dados dimensionais das instituições públicas

<b>INSTITUIÇÕES PÚBLICAS</b>			
	<b>Nº de alunos</b>	<b>Turmas de educação infantil</b>	<b>Nº de professores e monitores</b>
<b>A</b>	180	07	16
<b>B</b>	458	20	32

Tabela produzida pela pesquisadora

**Tabela 02-** Dados dimensionais das instituições privadas

<b>INSTITUIÇÕES PRIVADAS</b>			
	<b>Nº de alunos</b>	<b>Turmas de educação infantil</b>	<b>Nº de professores e monitores</b>

<b>C</b>	51	03	07
<b>D</b>	79	04	09

Tabela produzida pela pesquisadora

### Sujeitos da pesquisa

Na tabela 03 podemos visualizar as principais informações que caracterizam os sujeitos da pesquisa.

**Tabela 03-** Sujeitos da pesquisa.

COORDENADORAS PEDAGÓGICAS (CP's)				
	FORMAÇÃO	TEMPO DE MAGISTÉRIO	EXPERIÊNCIA NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	TEMPO DE ATUAÇÃO NA INSTITUIÇÃO
<b>CP1</b>	- Graduação em Letras e Pedagogia;  - Mestre em Docência Universitária;  -Mestranda em Educação.	25 anos	Pouco tempo	02 meses
<b>CP2</b>	-Graduação em Pedagogia  -Pós-graduação em Gestão do Trabalho Pedagógico	21 anos	11 anos	08 anos
<b>CP3</b>	- Graduação em História;			

	-Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade;  -Pós-graduação em Gestão e Coordenação Pedagógica	Pouco tempo	03 meses	04 anos
<b>CP4</b>	- Graduação em Pedagogia  - Especialização em Psicopedagogia	19 anos	12 anos	09 anos

Tabela produzida pela pesquisadora

Observamos que em todas as instituições as coordenadoras são do sexo feminino, a maioria delas possui formação inicial em pedagogia e/ou magistério. No que diz respeito à experiência na área, constatamos que 50% dos sujeitos da pesquisa estão atuando na área a menos de 06 meses, em contrapartida os outros 50% estão na área há mais de 10 anos.

### O corpus da análise

Conforme Bauer e Aarts (2002) o *corpus* refere-se aos materiais identificados enquanto fontes essencialmente importantes no processo de fundamentação da análise. Não se trata do objeto de pesquisa propriamente dito, mas, sim do local de investigação do objeto. Sendo assim, constituiu-se a partir dos discursos e replicações dos sujeitos da pesquisa, dos pressupostos teóricos e documentos utilizados em seu processo de construção.

A pesquisa fundamenta-se em referenciais teóricos relativos à área da gestão educacional e à educação infantil, citando teóricos como: Lück (2006), Cury (2007), Rosemberg (2011), Rosário (2014), entre outros. Além disso, está baseada também em documentos oficiais que tratam especificamente da educação, como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998).

## A análise da pesquisa: procedimentos e resultados

A análise de conteúdo é uma técnica que abarca diversos procedimentos que possibilitam a organização, compreensão e análise de dados. Desde o seu processo inicial tem por objetivo analisar e interpretar comunicações (faladas e/ou escritas). Segundo Bardin (2011), o objetivo primordial da análise de conteúdo é o desvendar crítico. Sendo assim, a análise de conteúdo propõe-se a desvelar o conteúdo implícito na exposição oral e/ou escrita dos sujeitos da pesquisa.

A escolha deste método de análise pode ser explicada pela necessidade de ultrapassar as incertezas conseqüentes das hipóteses e pressupostos, pela necessidade de enriquecimento da leitura por meio da compreensão das significações e pela necessidade de desvelar as relações que se estabelecem além das falas propriamente ditas. (CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014, p. 14)

O objeto de análise desta pesquisa é a coordenação pedagógica na educação infantil, conseqüentemente os sujeitos da pesquisa são os coordenadores pedagógicos da educação infantil, assim, tem-se por finalidade analisar os dados coletados sob o prisma dos três eixos que orientam a prática do coordenador pedagógico (formação, articulação e transformação), verificando os desafios e possibilidades da sua vivência profissional.

Para tanto, utilizamos como ferramenta de coleta de dados questionários contendo doze (12) questões discursivas, tendo em vista obter as informações necessárias para a realização da análise.

No processo de análise dos dados obtidos utilizamos um quadro no qual sintetizamos e selecionamos os resultados, para que assim realizássemos o processo de inferência e posteriormente o de interpretação dos dados. Chamaremos aqui os sujeitos da pesquisa – coordenadoras pedagógicas- de CP.

Analisando os dados verificamos informações que nos dizem muito sobre o perfil das CP's e conseqüentemente sobre a maneira como conduzem a sua prática. Além disso, percebemos também a relação que as CP's estabelecem com a instituição e com a função que exercem. Dessa forma, trazemos nas seções a seguir as respostas das CP's aos questionamentos, para tornar possível essa visualização.

## Relação entre coordenação pedagógica e estrutura organizacional da escola: construção do PPP

Inicialmente buscamos compreender a relação que as CP's têm com o histórico das instituições, e seus parâmetros metodológicos, sendo assim, consideramos relevante inquirir sobre a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, pois, este documento é de fundamental importância no que diz respeito à organização administrativa e metodológica da instituição e está diretamente relacionado à função do coordenador pedagógico. Conforme afirma Veiga (1998, p. 14):

[...] o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade.

Quando a autora afirma que o Projeto Político Pedagógico está relacionado à estrutura organizacional da escola e a organização do trabalho pedagógico, é relevante salientar que garantir que a organização do trabalho pedagógico se estabeleça de forma que propicie o desenvolvimento da instituição e favoreça o processo de ensino-aprendizagem também faz parte da função do coordenador pedagógico em parceria com toda a comunidade escolar.

Neste sentido, o que pudemos observar através dos dados foi que apenas uma CP acompanhou o processo de construção do PPP, e de acordo com ela o documento é revisado anualmente. Ela diz: “[...] Desde que entrei nesta instituição o nosso PPP já passou por várias reformulações em parceria com da comunidade, e dos funcionários da creche. Geralmente no início do ano letivo, na jornada pedagógica, nos reunimos para a reformulação do PPP.” (CP2, INSTITUIÇÃO B).

Com a afirmação da CP2 percebemos que o processo de construção do PPP desta instituição se deu de forma coletiva, priorizando a participação de toda a comunidade escolar, ou seja, os agentes que constituem o espaço escolar. Quando a construção do PPP acontece democraticamente abre-se espaço para que se instaure a coletividade em oposição às relações de competitividade, conflito e de hierarquia que ainda encontram-se presentes no âmbito escolar.

As CP's 1 e 4 apesar de não terem participado da construção do PPP afirmam que desde que assumiram a coordenação pedagógica realizaram algumas modificações no PPP, ajustando-o conforme a realidade da instituição. Como afirma a CP1: “Não acompanhei [...],

mas estou revisando-o e adequando-o, acrescentando dados atuais, [...]” (CP1, INSTITUIÇÃO A).

### **Formação, articulação e transformação: formação continuada do corpo docente e atuação do coordenador pedagógico.**

Nesta seção falaremos da função do coordenador no que diz respeito a sua formação e atuação, principalmente em relação ao corpo docente da instituição.

Para obter as informações necessárias sobre a temática foi preciso questionar acerca da formação continuada do próprio CP. Os resultados obtidos a partir desta questão nos revelam que esse processo ocorre de maneira extremamente precária na maioria dos casos observados. Como pode-se verificar através da fala da CP1: “[...] não tivemos nenhuma formação direcionada pela SMED<sup>1</sup>, apenas uma conversa sobre a BNCC<sup>2</sup>. Busco por conta própria um momento para essa finalidade.” (CP1, INSTITUIÇÃO A)

A fala da CP1 nos revela não só a precariedade do processo de formação continuada, mas também o descaso por parte dos órgãos públicos responsáveis por garantir e possibilitar que este processo aconteça. Além disso, a problemática da situação afeta diretamente o exercício da função da CP1 visto que ela precisa desempenhar a sua função na instituição e ainda conseguir por conta própria, sem nenhum apoio, realizar a sua formação continuada. Isso tudo corrobora para que o coordenador assuma demandas que não lhe cabem e que acabam dificultando integralmente a sua prática.

Em relação à formação continuada do corpo docente a CP1 diz: “Quinzenalmente, mas se necessário, semanalmente. Isso porque observamos se o planejado tem dado certo, e se precisar, sentamos para os devidos ajustes.” (CP1, INSTITUIÇÃO A). Em sua fala a coordenadora refere-se à frequência com que se realizam as AC’s (atividades complementares) momento onde o corpo docente planeja e prepara atividades. A sua fala demonstra que a CP1 não dissocia AC de encontro de formação, para ela o momento de planejamento também se constitui em momento de formação.

Já a CP2 afirma que em sua instituição: “As formações são realizadas principalmente no início do ano letivo, na jornada pedagógica e nas AC’s. Sempre que possível, pois as AC’s são também para planejar as atividades para os alunos...”. (CP2, INSTITUIÇÃO B).

<sup>1</sup> SMED- Secretaria Municipal de Educação – Município de Vitória da Conquista- BA

<sup>2</sup> Base Nacional Comum Curricular

Comparando as duas falas, percebemos que a CP2 também acredita que as AC's são momentos formativos, mas demonstra que existe um espaço e momento específicos para que as formações aconteçam- Jornada Pedagógica- além disso, ela ressalta que as AC's possuem o objetivo primordial de possibilitar o planejamento das atividades para os alunos, sendo assim, o intuito de formação para o corpo docente neste espaço ficaria em segundo plano.

A estrutura pedagógica da escola deve permitir que os docentes exerçam não só ações na perspectiva da prática/ação, como também na perspectiva teórica/reflexiva. No ambiente escolar cremos que um dos momentos em que o educador pode refletir, analisar e discutir sua prática, fundamentado teoricamente é o momento de formação e planejamento. E ele precisa contar com o auxílio e a orientação do coordenador pedagógico neste momento. Dessa maneira, Pimentel (2015, p.03) afirma:

O planejamento semanal se apresenta como o espaço e o tempo, por excelência para a formação continuada do docente, pensar as problemáticas do cotidiano, de como as crianças aprendem, quais as dificuldades dos professores para lidar com todas as questões que envolvem o fazer educativo, que é permeado de cuidar e educar na Educação Infantil, através de textos, de discussões, de elaboração de projetos e de atividades, representam situações que formam o professor, sendo pouco valorizados.

Com isso, é relevante reforçar que a função do coordenador pedagógico na educação infantil envolve acompanhar, facilitar e promover de acordo com suas possibilidades a construção desse espaço que priorize o momento de formação, reflexão e discussão para e com os docentes. Assim, nesta pesquisa, a relevância desta questão se justifica a partir do estabelecimento da formação enquanto parte constituinte dos eixos que norteiam a prática do coordenador pedagógico.

[...] em seu papel formador, oferecer condições ao professor para que aprofunde sua área específica e trabalhe bem com ela, ou seja, transforme seu conhecimento específico em ensino. Importa, então, destacar dois dos principais compromissos do CP: com uma formação que represente o projeto escolar [...] e com a promoção do desenvolvimento dos professores [...] Imbricados no papel formativo, estão os papéis de articulador e transformador". (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 230).

Dessa maneira, tendo em vista o objetivo da pesquisa que é a verificação da presença dos três eixos norteadores da prática do coordenador pedagógico (formação, articulação e transformação), iremos analisar os resultados acerca da atuação das CP's na perspectiva da articulação e na perspectiva da transformação.

A CP2 deu exemplos práticos de como atua no sentido articulador, ela afirma: “As articulações com a comunidade são feitas por meio de reuniões, plantões pedagógicos, seminários, quermesses, festas, etc.” (CP2, INSTITUIÇÃO B)

Todas as ações citadas pela CP2 auxiliam no sentido de integrar a comunidade à escola, afinal, a comunidade também faz parte da escola, assim, essas medidas incentivam a participação efetiva destes no ambiente escolar.

A CP3 e a CP4 (ambas de instituições privadas) apresentam falas semelhantes e associam a articulação à relação das instituições com as famílias dos educandos.

Entendo que, a coordenação é a mediadora entre professores e família, uma vez que, o que é construído na escola deve ter continuidade em casa, e tudo que vem de casa deverá ser lapidado pelo professor. (CP4, INSTITUIÇÃO D)

A fala da CP3 condiz com a CP anterior, quando diz que: “No que diz respeito à família a dificuldade é maior devido à participação desta...” (CP3, INSTITUIÇÃO C). O que podemos observar aqui é que as CP’s 3 e 4 relacionam a sua função articuladora à participação das famílias das crianças na escola, enquanto, em contrapartida, as CP’s 1 e 2 (ambas de instituições públicas) demonstram preocupar-se em desenvolver práticas que propiciem a integração dos sujeitos que compõem a escola. Isso se comprova na fala da CP1, que diz:

Procuro mediar as situações diárias da creche, seja por meio de sugestões, conversas específicas ou mesmo disponibilizando-me a atuar; sempre pensando no coletivo e no melhor, sobretudo, para nossas crianças. (CP1, INSTITUIÇÃO A)

Considerando os resultados, torna-se necessário esclarecer que o conceito de articulação empregado nesta pesquisa diz respeito às práticas promovidas pelo coordenador pedagógico com o intuito de articular as relações existentes na comunidade escolar, ou seja, entre todos os sujeitos constituintes do espaço escolar, desde a comunidade à quem a escola atende, os pais, as crianças, os docentes, os funcionários da escola e a equipe gestora.

No que se refere à atuação na perspectiva da transformação a CP1 afirma que:

A educação envolve um contingente de saberes que se fundem na diversidade, contudo, a transformação só pode ocorrer por meio da consciência de um exercício estabelecido pelo compromisso, responsabilidade e vontade e a educação é um condutor dessa prática. (CP1, INSTITUIÇÃO A)

Para a CP1 o processo de transformação parte do estabelecimento de práticas pautadas em motivações específicas, e constitui a educação enquanto condutora desse processo.

Para a CP3 a transformação parte do próprio educando: “[...] entendo o estudante como um multiplicador, que através da reflexão crítica é capaz de interagir, se transformar e transformar seu meio.” De acordo com a sua fala o educando é o construtor do seu próprio conhecimento, logo, o processo de transformação não parte do coordenador e sim do próprio educando.

Porém, é importante frisar que a função de transformação deve ser exercida pelo coordenador pedagógico, pois, ela diz respeito ao ato de provocar transformação nos sujeitos constituintes do espaço escolar. Embora apoiemos a promoção de atitudes positivas, de coletividade, respeito e solidariedade entre os educandos, cremos que, o coordenador é o profissional legitimamente habilitado para atuar neste sentido no espaço escolar.

### Desafios e possibilidades

Visando abranger as situações vivenciadas durante o exercício da função do coordenador pedagógico da educação infantil, discutimos nessa seção os resultados referentes às dificuldades enfrentadas e as realizações alcançadas.

Infelizmente tornou-se comum ao coordenador pedagógico, em dado momento do exercício de sua função, acabar desempenhando alguma atribuição que não é de sua alçada. Com isso, consideramos relevante incluir um questionamento neste sentido, por supormos que este é um dos principais desafios enfrentados pelos coordenadores.

Ao fazermos isso, verificamos que todas as CP's da pesquisa já vivenciaram e/ou vivenciam situações em que assumiram/assumem atividades que fogem da sua função. A CP1 relata que: “Aqui trabalhamos pensando no bem comum, assim me disponibilizo a fazer o que surge ...” (CP1, INSTITUIÇÃO A). Assim como a CP2 que afirma: “[...] Busco uma abordagem [...] abrangendo o máximo de aspectos relevantes ao processo de construção do conhecimento. Assim, muitas vezes, assumo funções ligadas à sala de aula...”.

As duas têm em comum não só o ato de assumir tarefas que não fazem parte de sua atribuição, mas também de tentar justificar essas atitudes pautadas em valores como “bem comum”, “priorizar a construção do conhecimento”, “coletividade”, mas o que realmente se pode notar é que ambas tomam essas funções para si porque acreditam que qualquer acontecimento que possa surgir é de sua responsabilidade, assim, elas se sentem na obrigação de lidar com todas as situações que perpassam a escola.

Esse movimento é muito preocupante e perigoso, pois, ele corrobora para que o coordenador acumule cada vez mais tarefas que não lhe compete. Além disso, corre-se o risco de favorecer a uma possível descaracterização e perda de especificidade da função do coordenador. Mas, para além desse desafio que pode ameaçar a atribuição do coordenador pedagógico, existem outros que também dificultam o seu desempenho profissional, como por exemplo, a falta de tempo ou de profissionais necessários para que os encontros de formação e planejamento aconteçam devidamente, como relata a CP1: “Falta de pessoal [...] para momento de planejamento que envolva todos os funcionários/educadores...” (CP1 INSTITUIÇÃO A). Ou ainda a dificuldade enfrentada em relação à falta de acompanhamento das famílias junto às crianças nas escolas: “As dificuldades de socialização dos alunos, a participação da família na escola, a integração do trabalho dos profissionais e seu envolvimento mais abrangente...” (CP3, INSTITUIÇÃO C). Constatamos que mais uma vez a família aparece enquanto personagem distante ou ausente no que diz respeito ao âmbito educacional. Já para a CP4 o desafio encontra-se na prática dos educadores, ela afirma enquanto principal desafio: “Fazer com que nossos educadores acolham as crianças com olhar materno, observando as peculiaridades de cada um.” (CP4, INSTITUIÇÃO D)

De acordo com a sua fala, a CP4 acredita que é necessário que os educadores assumam um olhar “materno” para com as crianças, pois, crê que só assim os educadores poderão lidar com as especificidades de cada criança. Porém, ao se trabalhar com educação infantil é necessário estar atento para não confundir afeto, respeito e cuidado- que são fatores essenciais nesta etapa da educação- com práticas que remetam ao sentimento de maternidade. Ao afirmarmos que é necessário um olhar “maternal” para educar crianças pequenas, primeiro: estamos considerando que apenas mulheres são capazes para desempenhar essa função; segundo: sendo assim, estamos afirmando que todas as mulheres possuem um “instinto maternal”; terceiro: além de estarmos afirmando que a maternidade é algo inerente a mulher, estamos corroborando com a idealização machista de que cabe somente às mães o serviço de cuidar, proteger e ensinar; e quarto: estamos reduzindo a educação infantil ao assistencialismo, pois, ao associarmos a educação infantil à maternidade estamos dizendo subjetivamente que não é necessário haver profissionais, formados, habilitados, capacitados para trabalhar nesta etapa da educação, pois, basta apenas ter um “olhar maternal” e já é suficiente.

Nessa perspectiva, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) reforça, baseando-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) no título VI,

art. 62, a necessidade de haver formação em nível superior pra atuar na educação básica, e afirma que o que se espera é que o profissional tenha caráter polivalente no que diz respeito a sua prática. Portanto:

Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. (RCNEI, Vol. 1, 1998, p. 41)

Assim, constatamos que não é necessário ter instinto maternal para educar crianças pequenas, basta ser habilitado para atuar na área e estar disposto a se dedicar de modo a conseguir lidar com cada criança reconhecendo suas especificidades, respeitando seus direitos e valorizando a sua realidade.

Embora existam diversas dificuldades no exercício da função do coordenador pedagógico, existem também as alegrias que do mesmo modo são importantes fatores que ajudam a constituir a vivência desse profissional.

Neste quesito todas as CP's citaram o desenvolvimento dos alunos, perceber o retorno do trabalho que elas realizam. Como afirma a CP2:

Os avanços de nossos alunos, o reconhecimento de alguns pais e funcionários pelo meu trabalho, as intervenções que dão certo, o retorno do trabalho que realizo com as professoras e monitoras. (CP2, INSTITUIÇÃO B)

A CP3 sente-se realizada ao perceber a eficácia da metodologia utilizada em sua instituição, através do desenvolvimento e superação dos alunos.

Primeiramente, perceber como o trabalho pode ser amplificado, [...] Depois, a verificação do desenvolvimento do aluno, sua superação e novas descobertas que confirmam o trabalho e a abordagem metodológica. (CP3, INSTITUIÇÃO C)

Já a CP1 afirma sentir feliz quando está em contato com as crianças da instituição. Ela diz: “[...] As crianças me identificam pelo momento que conduzo no pátio, no início de cada dia, e isso me deixa muito feliz. [...] Quando vejo que estão desenvolvendo com as crianças, aquilo que planejamos juntas.” (CP1, INSTITUIÇÃO A).

Através da análise dos dados obtidos e interpretação dos resultados, pudemos visualizar de maneira objetiva a vivência do coordenador pedagógico da educação infantil. Assim, verificamos que na prática profissional dos sujeitos analisados nessa pesquisa, os eixos norteadores da função do coordenador pedagógico encontram-se de maneira precária e

muitas vezes equivocada. Além disso, constatamos também que os principais desafios relatados pelas coordenadoras dizem respeito à falta de funcionários, à dificuldades para a realização de planejamento e à falta de acompanhamento e presença das famílias nas escolas.

## Considerações

Tendo em vista os aspectos observados e analisados na pesquisa, podemos concluir que os eixos que orientam a prática profissional do coordenador pedagógico encontram-se de forma inconsistente em sua vivência profissional. Percebemos que não há clareza em relação aos conceitos de formação, articulação e transformação como norteadores da prática do coordenador pedagógico.

No tocante à educação infantil enquanto etapa inicial da educação básica, considerando que esta é de fundamental importância no processo educacional e reafirmando que é necessário haver profissionais capacitados e competentes dispostos a atuar no sentido de proporcionar o desenvolvimento cognitivo, psicológico, emocional, social e crítico da criança, constatamos a presença de conceitos equivocados no que diz respeito ao desenvolvimento das crianças, no relato de uma coordenadora da pesquisa.

Assim, reafirmamos a importância do desenvolvimento da prática do coordenador pedagógico a partir de eixos norteadores, que atuam dando sentido, direção e delimitando seus encargos, dessa forma, possibilitam que este profissional execute as suas ações sem sobrecarga. Para que isso aconteça, inicialmente é preciso que o próprio coordenador pedagógico tenha plena consciência de quais atribuições lhe competem no âmbito escolar, assim, esta ação contribuirá para que posteriormente todos os sujeitos constituintes da comunidade escolar compreendam, assumam e desempenhem suas próprias funções individuais e coletivas na instituição.

Ademais, reiteramos que o coordenador pedagógico da educação infantil deve adequar a sua prática às particularidades desta etapa da educação básica, para que assim atenda às suas necessidades de maneira coerente e responsável, se comprometendo a concretizar as demandas que a educação infantil requer.

## Referências

ALVES, Nancy Nonato de Lima. **Trabalho e Identidade Profissional na Coordenação Pedagógica em Educação Infantil: Contradições e Possibilidades**. Goiânia/ GO: UFG, 2007.

BAUER, M.; AART S, BAS. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som : um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 39-63.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil / Volume 1: Introdução** — Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. **Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método.** Revista Inf. & Soc.:Est., João Pessoa, v.24, n.1, p. 13-18, jan./abr. 2014

CURY, C. R. J. **A gestão democrática na escola e o direito à educação.** Revista Brasileira de Apolítica e Administração da Educação (RBPAAE). V. 23, n.3, set./dez.. 2007. p. 483-495. Porto Alegre: ANPAE, 2007.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo, **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre/RS: UFRGS, 2009.

GRINSPUN, M. P. S. Zippiin (Org.). **A prática dos orientadores educacionais.** 4º Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KRAMER, Sônia. **A Política do Pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce.** 7º Ed.- São Paulo: Cortez, 2003.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática.** 3º Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PIMENTEL, E. R. **O planejamento semanal como espaço/tempo de formação continuada numa escola de educação infantil.** Vol. 1 Ed. 4, ISSN 2316-1086, Campina Grande, Realize editora, 2015.

ROSÁRIO, Daniely do, **O Papel do Coordenador Pedagógico na educação infantil.** Curitiba/PR: UFPR, 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, M. A. da S. (Org.). Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2011. p. 11-46.

VEIGA, Ilmar Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva, in Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Ed Cortez, 1998.