



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

PATRICIA GUIMARÃES PAIM

**O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM UM CENTRO
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS
PÚBLICAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR**

Salvador
2020

PATRICIA GUIMARÃES PAIM

O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Política e Gestão da Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Couto Cunha

Co-Orientadora: Prof^a Dr^a Marlene Oliveira dos Santos

Salvador
2020

SIFI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Paim, Patricia Guimarães.

O trabalho do coordenador pedagógico em um Centro Municipal de Educação Infantil no contexto das políticas públicas da Rede Municipal de Ensino de Salvador / Patricia Guimarães Paim. - 2020.

189f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Couto Cunha.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Marlene Oliveira dos Santos.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2020

1. Coordenadores educacionais. 2. Educação infantil. 3. Educação de crianças. 4. Políticas públicas. I. Cunha, Maria Couto. II. Santos, Marlene Oliveira dos. III. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. IV. Título.

CDD 371.203 - 23. ed.

PATRICIA GUIMARÃES PAIM

**O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM UM CENTRO
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS
PÚBLICAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia. Linha de Pesquisa: Política e Gestão da Educação

Salvador, 11 de março de 2020.

Banca Examinadora

Maria Couto Cunha - Orientadora
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Marlene Oliveira dos Santos – Co-orientadora
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Emília Peixoto Vieira
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas
Universidade Estadual de Santa Cruz

Marta Licia Teles Brito de Jesus
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Dedico aos coordenadores pedagógicos da Educação Infantil e a aos gestores da política educacional da Rede Municipal de Ensino de Salvador.

AGRADECIMENTOS

À professora orientadora Dra. Maria Couto Cunha, por toda amizade, paciência, dedicação, competência e sabedoria com que esteve ao meu lado durante todo o percurso do Mestrado.

À professora co-orientadora Dra. Marlene Oliveira dos Santos, que também esteve comigo, orientando-me com muita maestria.

Às professoras Dra. Emília Peixoto Vieira e Dra. Marta Lícia Teles Brito de Jesus, as quais me ajudaram a focar o campo da pesquisa com suas sugestões na banca de qualificação.

Às coordenadoras pedagógicas colaboradoras desta pesquisa, as quais se disponibilizaram desde o início em contribuir com a pesquisa.

À diretora do CMEI *lócus* desta pesquisa, pela acolhida e colaboração com o estudo.

À minha mãe Augusta, parceira incondicional, que está ao meu lado em todos os momentos da minha vida.

Ao meu pai José Carlos, que muito me incentivou à realização do Mestrado.

Às amigas Karla Chaves e Solange Mendes, as quais muito me encorajaram à realização desta etapa educacional.

Às colegas de trabalho Vanilza Jordão e Maria do Carmo Passos, as quais com suas orientações me ajudaram desde o processo seletivo.

À Suzana Meireles, terapeuta, conselheira, com quem compartilhei os caminhos da pesquisa, que me ajudou a perceber o quanto este movimento me fez florescer.

*Que a importância de uma coisa
não se mede com a fita métrica
nem com balanças nem barômetros.*

*Que a importância de uma coisa há que ser medida
Pelo encantamento que a coisa produza em nós.*

(Manoel de Barros, 2018, p. 43)

RESUMO

PAIM, Patricia Guimarães. **O trabalho do coordenador pedagógico em um Centro Municipal de Educação Infantil no contexto das políticas públicas da Rede Municipal de Ensino de Salvador.** 189 f. 2020. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

A pesquisa possui como temática central o trabalho do coordenador pedagógico no acompanhamento da prática junto ao professor, tendo em vista o contexto das políticas públicas da Rede Municipal de Ensino de Salvador. Para tanto, definiu-se como objetivo geral compreender o trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico junto ao professor no cotidiano de uma instituição pública de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Salvador, considerando as políticas públicas municipais para esta etapa da Educação Básica. Realizou-se a pesquisa em um Centro Municipal de Educação Infantil, utilizando a abordagem qualitativa, através de análise dos documentos municipais, observação da rotina das coordenadoras pedagógicas no cotidiano do CMEI e escuta de suas narrativas, por meio de momentos intitulados por Diálogos em Círculo. A partir dos recursos de gravação em áudio, registro fotográfico e caderno de registros, os dados da pesquisa foram construídos e analisados, mediante a técnica de análise de conteúdos. As análises e reflexões apontadas nesta dissertação permearam o referencial analítico da abordagem do ciclo de políticas focalizando o contexto da prática. O caminho teórico-metodológico escolhido perpassa pelos referenciais sobre a Educação Infantil e o campo das políticas públicas, em nível nacional e municipal, bem como o percurso histórico do coordenador pedagógico e as perspectivas de sua atuação nas redes de ensino. Os resultados da investigação apontam para a manifestação das políticas públicas no trabalho do coordenador pedagógico, as quais pouco tem influenciado o trabalho desse profissional no Centro Municipal de Educação Infantil *locus* da pesquisa. Os achados indicam que as estratégias adotadas pelas coordenadoras pedagógicas para desenvolverem seus trabalhos, no acompanhamento junto às professoras, estão contidas no que estabelecem os documentos oficiais, mas se distanciam destes pelas formas como são instituídas nas práticas cotidianas. Concluiu-se que o trabalho do coordenador pedagógico na Educação Infantil é de muita significância e complexidade na Rede Municipal de Ensino de Salvador e evidenciou-se que a política do município não está conseguindo promover um trabalho mais efetivo da coordenação pedagógica no que se refere ao Centro Municipal de Educação Infantil em questão.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica. Educação Infantil. Políticas Públicas. Acompanhamento.

ABSTRACT

PAIM, Patricia Guimarães. **The work of the pedagogical coordinator in a Municipal Center for Early Childhood Education in the context of public policies of the Municipal Education Network of Salvador.** 189 f. 2020. Dissertation (Master) - Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2020.

The research has as its central theme the work of the pedagogical coordinator in monitoring the practice with the teacher, considering the context of public policies of the Municipal Education Network of Salvador. Therefore, it was defined as a general objective to understand the work developed by the pedagogical coordinator with the teacher in the daily life of a public institution of Early Childhood Education in the Municipal Education Network of Salvador, considering the municipal public policies for this stage of Basic Education. The research was carried out in a Municipal Center for Early Childhood Education, using the qualitative research approach, through analysis of municipal documents, observation of the routine of pedagogical coordinators in the daily life of CMEI and listening to their narratives, through moments entitled by Circle Dialogues. From the audio recording resources, photographic record and record book, the research data were collected and analyzed, using the content analysis technique. The analyzes and reflections pointed out in this dissertation permeated the analytical framework of the policy cycle approach, whose public policy process is characterized by five contexts, among which the context of practice, the focus of this research. The chosen methodological theoretical path runs through the references on Early Childhood Education and the field of public policies, at the national and municipal levels, as well as the historical path of the pedagogical coordinator and the perspectives of his performance in the education networks. The results of the investigation point to the manifestation of public policies in the work of the pedagogical coordinator, which has had little influence on the work of this professional at the Municipal Center for Early Childhood of the research. The findings indicate that the strategies adopted by the pedagogical coordinators to develop their work, in monitoring with the teachers, are contained in what the official documents establish, but are distanced from them by the ways in which they are instituted in daily practices. It was concluded, therefore, that the work of the pedagogical coordinator in Early Childhood Education is of great significance and complexity in the Municipal Education Network of Salvador and it became evident that the municipality's policy is not managing to promote a more effective work of pedagogical coordination in what refers to the Municipal Child Education Center in question.

Keywords: Pedagogical Coordination. Child education. Public policy. Side dish.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Etapas da Pesquisa.....	29
Figura 2	Estrutura Organizacional da SMED.....	63
Figura 3	Disposição das palavras-chave, cadeira 1.....	109
Figura 4	Disposição das palavras-chave, cadeira 2.....	109
Figura 5	Malhas construídas no 1º Diálogo.....	110
Figura 6	Malha construída pelas colaboradoras da pesquisa no segundo Diálogo.....	127
Figura 7	Malha construída pelas colaboradoras da pesquisa no terceiro Diálogo.....	127
Figura 8	Formulário de Planejamento Semanal.....	139
Figura 9	Mural com atividades de dobradura e adivinha.....	144
Figura 10	Mural com atividades de contagem a partir da parlenda: A galinha do vizinho.....	144
Figura 11	Mural com atividades de parlendas.....	145
Figura 12	Parede do CMEI com pinturas realizadas por crianças de um grupo da creche.....	147
Figura 13	Calendário do CMEI.....	149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Funções dos coordenadores pedagógicos no acompanhamento da prática junto ao professor	24
Quadro 2	Critérios para escolha do CMEI	27
Quadro 3	Rotina de Violeta.....	128
Quadro 4	Formulário de planejamento – Quadro semanal de atividades.....	138

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC- Atividade Complementar

ADI- Auxiliar de Desenvolvimento Infantil

ANFOPE- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ASG- Auxiliar de Serviços Gerais

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

GR – Gerência Regional

GT- Grupo de Trabalho

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação e Cultura

PPP- Projeto Político Pedagógico

RCMEIS- Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SMED- Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	OS CAMINHOS DA PESQUISA	18
2.1	CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	18
2.2	CATEGORIAS E INDICADORES DE ANÁLISE.....	22
2.3	O CAMPO DA INVESTIGAÇÃO.....	25
2.4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS DADOS.....	28
3	A EDUCAÇÃO INFANTIL E O CAMPO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	32
3.1	POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO NO CAMPO EDUCACIONAL.....	32
3.2	A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DOS ANOS FINAIS DO SÉCULO XX.....	41
3.2.1	Breve histórico da ampliação do direito à educação no Brasil para as crianças de zero a seis anos de idade	41
3.2.2	Aspectos fundamentais da política nacional de Educação Infantil	50
3.3	A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL ESTABELECIDNA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR.....	54
3.3.1	O planejamento estratégico da atual gestão educacional para o desenvolvimento da Educação Infantil na Rede Municipal	55
3.3.2	O Programa Nossa Rede e os fundamentos dos referenciais curriculares estabelecidos para a Educação Infantil	61
4	O PERCURSO HISTÓRICO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO NAS REDES DE ENSINO	75

4.1	CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA PROFISSÃO.....	75
4.2	O PERFIL E AS EXPECTATIVAS DE ATUAÇÃO NO CONTEXTO ATUAL.....	82
4.3	A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR.....	97
5	A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM UM CMEI DE SALVADOR.....	107
5.1	MANIFESTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO TRABALHO COTIDIANO DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS.....	108
5.2	ESTRATÉGIAS ADOTADAS PELAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS PARA O ACOMPANHAMENTO DO TRABALHO DAS PROFESSORAS NO CMEI.....	126
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	159
	REFERÊNCIAS.....	165
	APÊNDICES.....	180
	APÊNDICE A - Pauta da Pesquisa de Campo para Observação.....	181
	APÊNDICE B - Pauta da Pesquisa de Campo para “Diálogos em Círculo”.....	182
	APÊNDICE C - Carta de Apresentação da Coordenação do Programa de Pós- Graduação em Educação da UFBA à Secretaria Municipal de Educação.....	183
	APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	184
	ANEXO.....	185
	ANEXO A - Autorização da Secretaria Municipal de Educação- SMED/Gerência de Currículo.....	186

1 INTRODUÇÃO

As políticas públicas educacionais voltadas para a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, apresentam-se como resultado de uma história de lutas, conquistas e desafios, paralelo às discussões sobre criança e infância, as quais vêm ganhando terreno nos movimentos sociais, desde os anos 1990, quer no âmbito nacional e internacional, estadual e municipal, a exemplo do Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (MIEIB), das Redes da Primeira Infância e do Fórum Baiano de Educação Infantil (FBEI).

Esta pesquisa estudou o trabalho de coordenadoras pedagógicas¹ em uma instituição de Educação Infantil do município de Salvador, como uma ação dentro de uma política pública voltada para esse segmento do sistema de ensino. Para melhor situar o objeto de estudo desta pesquisa, optamos por desenvolver uma discussão conceitual sobre política pública, gestão educacional e gestão escolar, já que o trabalho pedagógico nas escolas constitui-se em uma manifestação da execução de uma política educacional pública, sob a égide da gestão dos sistemas de ensino e, particularmente, das escolas, num certo contexto e em determinado tempo histórico.

Consideradas dentro de um ramo da ciência política, as análises das políticas públicas constituem-se em um campo multidisciplinar, envolvendo as relações estabelecidas entre a decisão dos governos e as possibilidades de cooperação e limites com instituições e grupos sociais (SOUZA, 2006). Dentre estas políticas públicas ressaltam as políticas sociais, voltadas ao atendimento de determinados setores da sociedade ou segmentos específicos que merecem atenção diversificada. Nesse sentido, as políticas públicas são ações sociais do Estado, implementadas através dos programas de governo, sendo a educação considerada como uma política pública social (HOFLING, 2001).

No campo da Educação Infantil, o debate das políticas públicas está situado no Brasil, nos últimos trinta anos, através da sistematização de documentos orientadores nacionais, os quais afirmam a importância do direito da criança a uma infância digna, conforme é apontado desde a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990); o acesso

¹ Utilizaremos a expressão coordenadora pedagógica quando nos referirmos às integrantes da pesquisa, uma vez que as duas participantes são mulheres e a expressão coordenador pedagógico quando nos referirmos a este profissional de um modo geral.

à Educação Infantil, preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 1996a); a formulação de políticas públicas voltadas para as crianças de zero a seis anos de idade², definida no documento Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2006), assim como a defesa da concepção de criança como sujeito potente, definida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil– DCNEI (BRASIL, 2009f). Corroborando com as premissas desses documentos, apresentam-se as lutas nesse campo, voltadas para o acesso das crianças de zero a seis anos de idade ao espaço educacional, aos recursos necessários ao atendimento nessa faixa etária, bem como à qualidade da oferta, sendo a prática pedagógica um dos grandes desafios pautados no cenário educacional da Educação Infantil.

No âmbito municipal, as políticas públicas para a Educação Infantil estão contempladas no planejamento estratégico da Prefeitura Municipal de Salvador. Considerando os dois últimos quadriênios 2013-2016 e 2017-2020, as aspirações, metas e projetos constantes nos referidos planejamentos estão voltados para a expansão do atendimento da Educação Infantil e alfabetização das crianças, bem como sua permanência, através de projetos como Pré-Escola para todos: acesso à Educação Infantil; Escolas Padrão SMED; Criança na Escola; Monitoramento e Avaliação da Educação Infantil.

Diante do contexto nacional e municipal das políticas públicas para a Educação Infantil, pontuamos o interesse dessa pesquisa na implementação das políticas para esta etapa da Educação Básica, tendo como foco o trabalho do coordenador pedagógico, uma vez que a atuação deste profissional ocorre no chão da escola, *lócus* onde se dá a materialização da política pública e este é o principal protagonista do acompanhamento da prática junto ao professor. O coordenador pedagógico é o profissional que tem um papel fundamental na gestão dos processos escolares. Responsável pela formação, articulação e transformação nesses espaços, é fundamental que o coordenador pedagógico realize o acompanhamento dos docentes, trazendo para sua pauta de trabalho estratégias que os apoiem na

² O segmento da Educação Infantil é composto por crianças na faixa etária de zero a seis anos de idade, considerando a Resolução do CNE/2010 (BRASIL, 2010a), validada pelo Supremo Tribunal Federal no ano de 2018, na qual estabelece que a matrícula no primeiro ano do ensino fundamental só pode ser feita se a criança tiver completado seis anos de idade até a data de corte em 31 de março do ano da matrícula. Dessa forma, a criança com cinco anos de idade deve continuar na Educação Infantil até completar o critério temporal estabelecido.

rotina de suas práticas.

É primordial perceber que a partir de um acompanhamento em serviço, constante e efetivo das práticas pedagógicas dos professores, poderemos garantir atuações significativas nas instituições de Educação Infantil, primando pelo desenvolvimento integral e integrado das crianças e respeitando plenamente os direitos de brincar, conviver, expressar-se, conforme apresentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009f).

A partir das concepções teóricas apresentadas sobre a categoria de análise acompanhamento e a atuação da pesquisadora como coordenadora pedagógica concursada e lotada na Diretoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED), afirmamos o interesse dessa pesquisa na área de políticas educacionais, com foco investigativo no trabalho do coordenador pedagógico.

Justificamos a realização desse estudo, uma vez que enquanto coordenadora pedagógica, exercendo atividade no Órgão Central, observamos uma distância entre o que é refletido e planejado nos momentos formativos ofertados pela SMED e em muitas práticas desempenhadas pelos profissionais no cotidiano das instituições. Partindo dessa inquietação, surge o desejo para realização dessa pesquisa, colocando em evidência o trabalho do coordenador pedagógico da Educação Infantil, e as especificidades inerentes à atuação nesta etapa da educação. Outros dois aspectos relevantes do estudo dizem respeito a análise do acompanhamento da prática realizado por este profissional junto ao professor e a relação estabelecida com as políticas públicas instituídas pelo sistema municipal de ensino de Salvador. Dessa forma, consideramos nossa investigação importante do ponto de vista pessoal e profissional, bem como social, pois está diretamente ligada ao acompanhamento da qualidade do atendimento ofertado nas instituições públicas de Educação Infantil do município de Salvador.

Sua pertinência também está atrelada aos achados de uma pesquisa exploratória, realizada em diferentes bancos de dados, sobre estudos cujos objetos de pesquisa estão voltados para o coordenador pedagógico na Educação Infantil. Das cerca de 20 pesquisas localizadas, encontramos alguns importantes aspectos sobre o coordenador pedagógico na Educação Infantil, como a parceria entre gestor e coordenador pedagógico; as políticas de formação continuada para/pelos coordenadores pedagógicos; os desafios encontrados no exercício das suas funções; o papel deste profissional no segmento da Educação Infantil; a formação

em serviço; as resistências construídas pelos coordenadores pedagógicos no cotidiano escolar; a perspectiva de mercado que influencia na prática cotidiana; a construção de sua identidade profissional e as estratégias utilizadas na formação continuada. Entretanto, nesses estudos, não aparece como foco de análise o processo de acompanhamento que o coordenador pedagógico deve desenvolver com os professores. Apenas uma vez aparece a palavra “acompanhamento”, na pesquisa de Sula (2016), no sentido de acompanhar as práticas educacionais no espaço das creches da Rede Municipal de Santo André. Por sua vez, uma única pesquisa foi encontrada com o *lócus* no município de Salvador, cujo objeto de estudo é a formação continuada na perspectiva do coletivo de coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Salvador, em que a autora Souza (2018a) não se refere especificamente à Educação Infantil.

Nesse sentido, nossa pesquisa contemplou uma lacuna literária encontrada após esse levantamento quanto à ação específica de acompanhamento do trabalho dos professores na Rede Municipal de Ensino de Salvador e focalizou nos profissionais que atuam em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Dessa forma, o estudo envolveu atores significativos na engrenagem do trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições escolares da Rede Municipal de Ensino de Salvador. A definição do objeto de estudo da pesquisa, considerando a política elaborada no sistema de ensino do município de Salvador, pôde ser sintetizada a partir do seguinte problema de pesquisa: Como o coordenador pedagógico desenvolve o seu trabalho junto ao professor no cotidiano de uma instituição pública de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Salvador, tendo em vista as políticas públicas municipais para esta etapa da Educação Básica? Com base neste questionamento, o objetivo geral do presente estudo consistiu em compreender o trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico junto ao professor no cotidiano de uma instituição pública de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Salvador, considerando as políticas públicas municipais para esta etapa da Educação Básica.

Para o alcance do objetivo geral, são elencados os seguintes objetivos específicos:

- 1) Identificar as políticas públicas voltadas para a Educação Infantil do município de Salvador;

- 2) Analisar de que maneira as políticas públicas para a Educação Infantil, instituídas pelo sistema municipal de ensino de Salvador, influenciam o trabalho de coordenadores pedagógicos junto ao professor, no cotidiano da escola;
- 3) Investigar quais estratégias coordenadores pedagógicos adotam para desenvolver seu trabalho junto ao professor da Educação Infantil;
- 4) Analisar como os coordenadores pedagógicos acompanham o trabalho dos professores no cotidiano de um Centro Municipal de Educação Infantil.

Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizamos a abordagem metodológica qualitativa em um Centro Municipal de Educação Infantil do município de Salvador e contemplamos a categoria acompanhamento, além de formação e planejamento, as quais apareceram com muita frequência durante a pesquisa de campo, passando a se constituir em categorias da pesquisa. Realizamos os procedimentos de revisão da literatura e trabalho de campo, através de análise documental, observação *in loco* da rotina de duas coordenadoras pedagógicas que atuam no cotidiano do CMEI e escuta de suas narrativas, por meio de momentos intitulados por Diálogos em Círculo.

Organizamos este trabalho em seis capítulos, sendo que o capítulo 1 refere-se a esta introdução, na qual apresentamos a contextualização e os objetivos desta pesquisa. Descrevemos o percurso metodológico deste estudo no capítulo 2, *Os caminhos da pesquisa*, delineando a contextualização teórico-metodológica adotada, as categorias da investigação, o campo empírico, os procedimentos metodológicos utilizados e a análise dos dados desse estudo. O capítulo 3, *A Educação Infantil e o campo das políticas públicas*, está voltado para uma discussão sobre a Educação Infantil no contexto das políticas públicas nacionais e seus desdobramentos nas políticas públicas municipais de Salvador, enquanto que no capítulo 4, *O percurso histórico do coordenador pedagógico e perspectivas de atuação nas redes de ensino*, debatemos sobre o trabalho do coordenador pedagógico nos espaços escolares da Educação Infantil, considerando sua constituição histórica profissional e atuação na Rede Municipal de Ensino de Salvador.

Compomos o capítulo 5, *A atuação do coordenador pedagógico em um CMEI de Salvador*, com a apresentação dos resultados da pesquisa de campo e analisamos os achados sobre a influência das políticas públicas para a Educação

Infantil no trabalho das coordenadoras pedagógicas, além das estratégias adotadas por essas profissionais, à luz da literatura consultada. Por fim, no capítulo 6, trazemos as *Considerações Finais*, apontando algumas evidências da pesquisa sobre o papel significativo do coordenador pedagógico na Educação Infantil no contexto das políticas públicas da Rede Municipal de Ensino de Salvador.

2 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Este capítulo se dedica a uma discussão sobre o percurso metodológico trilhado na pesquisa, no qual apresentamos em quatro seções: Contextualização teórico-metodológica; Categorias e indicadores de análise; O campo de investigação; Procedimentos metodológicos e análise dos dados. Na primeira seção, delineamos os caminhos filosóficos e teórico-epistemológicos adotados, caracterizando a abordagem considerada para a realização da pesquisa. Na segunda seção, apresentamos as categorias da investigação utilizadas como indicadores para a análise produzida nessa dissertação. Com relação à terceira seção, descrevemos o campo empírico e os critérios definidos para seleção do CMEI participante desse estudo. Por fim, na quarta seção, destacamos os procedimentos metodológicos desenvolvidos e identificamos como foi feita a análise e interpretação dos dados obtidos, tendo em vista o referencial teórico defendido durante a pesquisa.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

É consenso entre os pesquisadores da área das Ciências Humanas que a perspectiva positivista da Ciência não atende aos requisitos metodológicos de compreensão da realidade social, sendo necessário um novo olhar/agir nas pesquisas, sobretudo na área educacional. Faz-se relevante questionarmos padrões metodológicos experimentais e empiricistas, levando-nos a refletir sobre a necessidade de uma compreensão consistente a partir dos princípios da abordagem qualitativa e seu rigor metodológico.

Gatti (2002) chama a atenção para determinados cuidados por parte dos pesquisadores. Ela, então, acrescenta que, quer na abordagem quantitativa ou qualitativa, podemos observar que as pesquisas na área educacional têm apresentado métodos que não possibilitam resultados científicos e sociais significativos.

Os métodos de trabalho precisam ser vivenciados em toda sua extensão, pela experiência continuada, pelas trocas, pelos tropeços, pelas críticas, pela sua integração mediada pelo próprio modo de ser do pesquisador enquanto pessoa. (GATTI, 2002, p. 55)

Daí ser importante considerarmos os benefícios de uma pesquisa em que o pesquisador se encontra inserido ou implicado no campo de sua análise, sendo sensível ao seu objeto. Assim, a presente pesquisa contemplou a abordagem metodológica qualitativa, buscando compreender o trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico em um CMEI. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 48),

[...] os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.

A opção metodológica se dá pelo desejo de compreendermos um fenômeno social complexo (YIN, 2001), de preservarmos “[...] as características holísticas e significativas dos eventos da vida real [...]” (YIN, 2001, p. 21) e de realizarmos “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto [...]” (YIN, 2001, p. 32), o qual exige um olhar minucioso da realidade e possibilita aproximação com o contexto e as pessoas integrantes da pesquisa.

Como nosso interesse está em compreender como o coordenador pedagógico desenvolve o seu trabalho junto ao professor no cotidiano de uma instituição pública de Educação Infantil, concordamos com André (2013, p. 97) quando afirma que:

[...] o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo.

Nessa perspectiva, o presente estudo permitiu perceber os aspectos que interferem diretamente no trabalho do coordenador pedagógico, através da análise de documentos, os quais revelaram decisões, intenções, normas estabelecidas, os significados das ações, assim como por meio das falas das integrantes selecionadas para o estudo. Assim, concordamos com André (2012, p. 17) quando explicita sobre

a pesquisa qualitativa:

[...] é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural. Qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

Para tanto, foi imprescindível realizar a escuta de duas coordenadoras pedagógicas da Rede Municipal de Ensino de Salvador, qualificando a atitude atenta e de discernimento desse contexto, no qual também está inserida a pesquisadora, contexto este situado no espaço/tempo cultural, histórico, econômico, político, ético e estético.

Vale ressaltar que a abordagem qualitativa considera a subjetividade dos integrantes envolvidos na pesquisa, conforme destacam Ludke e André (2005, p. 12) “[...] há sempre uma tentativa de capturar a ‘perspectiva dos participantes’, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas”. Devido ao caráter reflexivo e descritivo dessa investigação, pudemos perceber as múltiplas dimensões que envolvem o trabalho do coordenador pedagógico, assim como quais pressupostos teóricos estão implícitos, através das narrativas e da singularidade das experiências dos profissionais no serviço de acompanhamento do trabalho das professoras da Rede Municipal de Ensino de Salvador.

O discurso compreende um dos vínculos de produção de sentido na sociedade, sendo a linguagem utilizada no cotidiano o que constitui a vida social. Nesta lógica, Macedo (2004) argumenta sobre a indexalidade das ações, no sentido da compreensão semântica da realidade, com sua teia de significantes e significados. Neste sentido, destinamos fundamental importância às falas dos integrantes da pesquisa sobre o seu cotidiano, suas crenças, seus valores, aspectos importantes no trabalho do coordenador pedagógico.

Em se tratando de pesquisa na abordagem qualitativa e a premissa de que todos os integrantes são produtores e difusores do conhecimento, denotamos o rigor de pesquisas da/com experiência, marcado por uma ambígua e tensa relação entre teorias e práticas investigativas, entre aproximações e distâncias. Segundo Macedo (2004), somos cronistas do nosso próprio mundo e produzimos inteligibilidades, analisibilidades, sistematicidades.

Nestes termos, os integrantes da pesquisa são teóricos de suas próprias práticas, portanto precisamos encontrar as teorias que são apresentadas por esses atores sociais e dialogar com os vários aspectos marcadores que perpassam a realidade. Nos termos apontados por Macedo (2004, p. 148):

Em realidade, as pesquisas de campo de inspiração qualitativa desempenham uma verdadeira “garimpagem” de expressões e sentidos, e estão interessadas, acima de tudo, com o vivido daqueles que os instituem.

Partindo dessas premissas, observamos que o estranhamento de realidades familiarizadas, objetivações e subjetivações interpretativas, a autorização do olhar e da escuta, a conversação, a intercompreensão crítica, autocrítica e intercítica se constituem aspectos fundantes nos processos de pesquisa qualitativa, os quais apresentam rigorosidade nos métodos, permitindo que o pesquisador tenha acesso à compreensão do outro e, por conseguinte, produza o conhecimento situado (MACEDO, 2004). Concordamos, ainda, com o referido autor, quando cita sobre o modo como devemos fazer ciência:

[...] que definitivamente não ignora a vida, até porque, do contrário, perderia o oxigênio da sua própria atividade vital: compreender profunda, detalhada e relacionalmente os seres vivos e suas obras; e a educação é, fundamentalmente, uma delas. (MACEDO, 2004, p. 95)

O foco dessa pesquisa esteve centrado na implementação das políticas públicas municipais para a Educação Infantil, no contexto da prática do trabalho do coordenador pedagógico, apoiando-nos no referencial teórico analítico da abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball (MAINARDES, 2006), na qual o processo da política pública é caracterizado a partir de cinco contextos: de influência, da produção de texto, da prática, dos resultados e da estratégia política (MAINARDES, 2018). Compreendemos que no contexto da prática, os profissionais que atuam nas escolas ressignificam o discurso da política pública educacional, recontextualizando-a a partir de suas histórias, objetivos e interesses ou como analisa Lima (1991, p. 141)

[...] a escola dificilmente poderá deixar de constituir um *locus* de produção de regras organizacionais. A imposição normativa externa

e o normativismo ocorrerão, em simultâneo, com fenómenos de infidelidade normativa e de fuga ao normativismo através da intervenção do actores escolares.

Nessa perspectiva, defendemos que os atores envolvidos no processo de atuação da política, não apenas executam ações, mas criam ajustes, traduções, interpretações e reinterpretações das políticas, conforme considera Ball, Maguire e Braun (2016) e concordamos com Arretche (2001, p. 45) quando afirma:

[...] na gestão de programas públicos, é grande a distância entre os objetivos e o desenho de programas, tal como concebidos por seus formuladores originais, e a tradução dessas concepções em intervenções públicas, tal como elas atingem a gama diversa de seus beneficiários e provedores.

Dessa forma, escolhemos os caminhos filosóficos e teórico-epistemológicos para trilhar nessa pesquisa, atentando para essas possibilidades durante o estudo.

2.2 CATEGORIAS E INDICADORES DE ANÁLISE

Considerando a literatura e os dados empíricos, o estudo apresentado nessa dissertação contempla as seguintes categorias de pesquisa: acompanhamento, formação e planejamento. São os resultados do trabalho de campo que anunciam a segunda e terceira categorias, uma vez que elas se apresentam de forma recorrente nas observações e nos diálogos em Círculo.

Compreendemos por acompanhamento ações contínuas de assistência, orientação e apoio individuais aos profissionais nas rotinas da instituição, onde são discutidas estratégias e tomadas de decisão que apoiem o trabalho pedagógico e a qualidade do serviço educacional oferecido. Consiste nas ações realizadas no cotidiano, as quais possibilitam observar e apoiar o trabalho realizado nas instituições, através da leitura dos registros dos professores e sua devolutiva (ZURAWSKY, 2009), bem como por meio de outros registros, como filmagens, fotografias, anotações de observações, prevendo a sistematização das observações (ALMEIDA, 2004). A partir de registros sistemáticos e permanentes das práticas pedagógicas desenvolvidas cotidianamente, identificamos demandas e potencialidades, além de soluções, encaminhamentos e registros dos resultados.

Concordamos com Libâneo (2001) quando caracteriza o acompanhamento como ação que possibilita o levantamento de diagnóstico, a reorientação dos rumos e ações e tomada de decisões.

No que se refere à formação, reconhecemos como um contínuo movimento entre reflexão e prática, ou seja, um processo de reflexão constante para compreensão das situações que emergem no campo de atuação, das situações vivenciadas no coletivo (GEGLIO, 2006). O processo de formação desenvolve saberes da prática, constitui em momento de reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 1996), possibilita troca de experiências com seus pares, permite a atualização do perfil profissional, além de aprofundamento teórico-prático, buscando na teoria subsídios para a prática como afirma Christov (2005b). Coadunamos com Canário (2001) e Imbernòn (2009) quando o primeiro afirma que a formação consiste em um processo intencional que possibilita socialização de experiências e aprendizagens e o segundo nos lembra que um processo formativo considera o contexto sócio-histórico-cultural local. Corroboramos com Placco (2006) quando apresenta o processo de formação como um percurso que articula saberes técnicos e científicos e, ainda, com o que aponta Zumpano (2010), sobre a formação, que deve estar ligada à trajetória de vida profissional e pessoal, ação que implica opções e valoriza o conhecimento dos sujeitos, além de estar voltada para o ato de pesquisar. Assim, concordamos também, quando Nóvoa (1995) afirma que a formação produz a profissão docente.

Quanto ao planejamento, consideramos como espaço de organização da proposta de trabalho que será desenvolvida na instituição, um “processo de explicitação de objetivos e antecipação de decisões para orientar a instituição, prevendo-se o que se deve fazer para atingi-los” (LIBÂNEO, 2001, p. 7). Consideramos que é um momento de integração das concepções e finalidades pedagógicas que se articulam e se materializam em propostas educativas da/na instituição. Validamos as definições apresentadas por Ferreira (2015), em sua dissertação, quando aponta o planejamento como ato individual e coletivo, pois relaciona-se com o contexto e com as interações estabelecidas no coletivo, possibilitando atualização e ressignificação da atuação profissional. A autora identifica o planejamento, ainda, como espaço para definição dos meios de intervenção na realidade e o registro dos objetivos que se quer alcançar, como ato de elaboração, sendo uma produção que parte de reflexões sobre o que fazer, como

fazer, para quem e no porquê desse fazer. Nesse sentido, o planejamento fomenta reflexões, gera discussões, trocas de experiências, interações entre os colegas de trabalho, as quais levam os participantes a pensarem sobre suas intenções e possibilidades do contexto real, a produzirem proposições e a partir daí, desenvolver os objetivos pretendidos, definir a metodologia a ser utilizada, buscar os recursos disponíveis, e ainda, avaliar todo o processo. Dessa forma, validamos ademais, o que Oliveira (2012) traz, em sua dissertação, quanto ao planejamento, como sendo projeção de ações e intervenção intencional, as quais refletem acerca do contexto onde está inserido, organiza seus conceitos, elabora objetivos e constrói caminhos para a sua atuação, ou seja, orienta a construção do plano de trabalho e acrescenta, ainda, que o planejamento compreende autoavaliação.

Para condução dos procedimentos de coleta dos dados, utilizamos o Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador (RCMEIS) e nos baseamos nas expectativas de atuação do coordenador pedagógico nos contextos escolares, conforme definidas na literatura e legislação municipal, bem como analisados nos capítulos 3 e 4 dessa dissertação, respectivamente. Das atribuições e expectativas em torno do trabalho dos coordenadores pedagógicos, identificamos alguns indicadores que apontam para as funções do coordenador pedagógico no que concerne ao seu trabalho junto ao professor, conforme dispostas no quadro abaixo:

QUADRO 1 - FUNÇÕES DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS NO ACOMPANHAMENTO DA PRÁTICA JUNTO AO PROFESSOR

FUNÇÕES DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS
Observação das práticas pedagógicas nas salas de atividades e demais espaços da instituição com devolutiva aos professores.
Apoio na construção do planejamento das práticas pedagógicas.
Apoio na organização dos espaços, tempos, materiais e rotinas de cada grupo de crianças.
Acompanhamento das relações estabelecidas com/entre as crianças.
Realização de avaliação institucional com a comunidade escolar.
Observação e análise de dados no Sistema de Monitoramento Nossa Rede Educação Infantil.
Construção de plano de ação e acompanhamento da implementação dos resultados.
Acompanhamento e avaliação dos processos educativos nas ações do cotidiano.

Acompanhamento das aprendizagens, através dos registros das crianças.
Apoio na observação, interpretação e documentação dos processos desenvolvidos nas instituições.

Fonte: Quadro 1 elaborado pela pesquisadora com base nas publicações: Salvador (2012; 2015c; 2015d); Bondioli (2004); Edwards, Gandini e Forman (2016).

Vale ressaltar que as funções elencadas serviram apenas como um indicador para a pesquisa, pois foi através da escuta das coordenadoras pedagógicas que nos aproximamos das funções que vem sendo desenvolvidas pelo coordenador pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Salvador.

2.3. O CAMPO DA INVESTIGAÇÃO

O Centro Municipal de Educação Infantil pesquisado oferta a Educação Infantil em tempo integral, atendendo crianças de dois a cinco anos de idade, abrangendo as comunidades do entorno e empresas públicas e privadas próximas ao CMEI. Esta instituição foi fundada com a implantação das instituições de Educação Infantil pelas Voluntárias Sociais da Bahia (Sociedade civil de direito privado e sem fins lucrativos), cuja mantenedora era o Governo do Estado da Bahia e os profissionais da assistência social, vinculados à Secretaria Estadual de Desenvolvimento Social (SEDES), é quem assumiam a docência. No ano de 2008, o CMEI é municipalizado junto a outras quarenta e quatro creches do município de Salvador, as quais passaram a ser denominadas de Centros Municipais de Educação Infantil (SALVADOR, 2008), sendo os professores substituídos pelos profissionais concursados da Rede e passando a atuar como Auxiliares do Desenvolvimento Infantil (ADI). O atendimento à Educação Infantil no município, até então era destinado apenas para crianças com quatro e cinco anos de idade, funcionando em escolas de Ensino Fundamental e apenas três instituições com oferta para crianças de até três anos de idade, nos turnos matutino e vespertino, após a municipalização passa a abranger creche, ou também pré-escola, com tempo integral em instituições de atendimento exclusivo à Educação Infantil (SALVADOR, 2015i).

O CMEI, *lócus* desta pesquisa, é composto por salas de atividades, solário, banheiros para crianças, sala de professores, sala para secretaria, sala para

direção, sala para coordenação e outras dependências. As salas de atividade das crianças possuem armários, estantes, caixas com brinquedos e, nas salas da pré-escola, possuem também, conjuntos de mesas e cadeiras.

Na composição dos profissionais que atuam no CMEI consta a diretora, duas coordenadoras pedagógicas, quinze professoras, doze ADIs, dois agentes de portaria, duas cozinheiras, três funcionárias de serviços gerais, uma secretária, uma auxiliar administrativa, os quais estiveram presentes durante a realização da pesquisa de campo, apesar de haver outros profissionais que fazem parte do quadro funcional do CMEI, mas estavam afastados das atividades por estarem de licença médica. As crianças convivem com duas ou até três professoras, por dia, tendo em vista a composição da carga horária de trabalho da primeira regente e da segunda regente. Esta organização é assumida pela Rede Municipal de Ensino de Salvador, desde o ano de 2016, para atender ao disposto no Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação do Município de Salvador (SALVADOR, 2015b) que estabelece:

Art. 30 A jornada de trabalho do professor compreende: I - Interação com o educando, que é o período de tempo em que desempenha atividades de regência de classe; II - Atividade extraclasse, que é o período de tempo em que desempenha as atividades complementares para interação com o educando, formações continuadas e outras programadas pela Secretaria Municipal da Educação. § 1º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. § 2º Os professores deverão cumprir 50% (cinquenta por cento) da carga horária dedicada às atividades extraclasse na unidade de ensino ou em local designado pela Secretaria Municipal da Educação.

Para a escolha do CMEI investigado, o primeiro critério que consideramos foi a existência de dois coordenadores pedagógicos na instituição, uma vez que possibilitaria o diálogo com mais de um profissional e a observação do cotidiano de diferentes profissionais. O segundo critério utilizado foi a abrangência da oferta nas duas etapas da Educação Infantil: creche e pré-escola. Consideramos que o trabalho do coordenador pedagógico fica mais complexo e exige mais conhecimentos específicos e experiência quando o atendimento na escola cobre crianças de zero a seis anos.

De acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação, identificamos 11 CMEIs que atendem ambos critérios. Continuamos o processo de filtragem com o

terceiro critério, o qual se refere ao tempo dedicado às atividades no estabelecimento, considerando o grupo daqueles que ofereciam tempo integral de permanência das crianças nas instituições, nos turnos matutino e vespertino. Com esta seleção chegamos a sete CMEIs. Utilizamos um quarto critério, para selecionar o CMEI que participou da pesquisa, relacionado ao maior tempo de atuação das coordenadoras pedagógicas na Educação Infantil. Esse período variou desde o ingresso há menos de um ano nesta etapa da Educação Básica até a entrada no ano de 2011, compreendendo oito anos de trabalho. Dessa forma, seguindo esses passos, chegamos a dois CMEIs com coordenadoras pedagógicas que possuem entre quatro e oito anos de atuação na Educação Infantil e um CMEI com coordenadoras pedagógicas que possuem entre dois e quatro anos de atuação na Educação Infantil.

Selecionamos, então, o CMEI que atende a todos os grupos da Educação Infantil (do Grupo um ao Grupo cinco), além de contar com coordenadores pedagógicos com maior tempo de serviço. Em respeito ao anonimato das participantes desta pesquisa e considerando metáforas relacionadas a elementos da natureza, utilizadas pelas coordenadoras pedagógicas durante o trabalho de campo, denominamos o CMEI de Parque das Flores e as coordenadoras pedagógicas como Margarida e Violeta. Não houve necessidade de substituição da instituição, tendo em vista o aceite e participação colaborativa das coordenadoras pedagógicas do referido CMEI.

Em síntese, os critérios considerados para a escolha do CMEI, o qual constituiu-se no campo de investigação, podem ser explicitados no quadro abaixo:

QUADRO 2 - CRITÉRIOS PARA ESCOLHA DO CMEI

CRITÉRIOS PARA ESCOLHA DO CMEI
1. Existência de duas coordenadoras pedagógicas.
2. Atendimento nas duas etapas da Educação Infantil: creche e pré-escola.
3. Oferta em tempo integral.
4. Maior tempo de atuação das coordenadoras pedagógicas na Educação Infantil.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

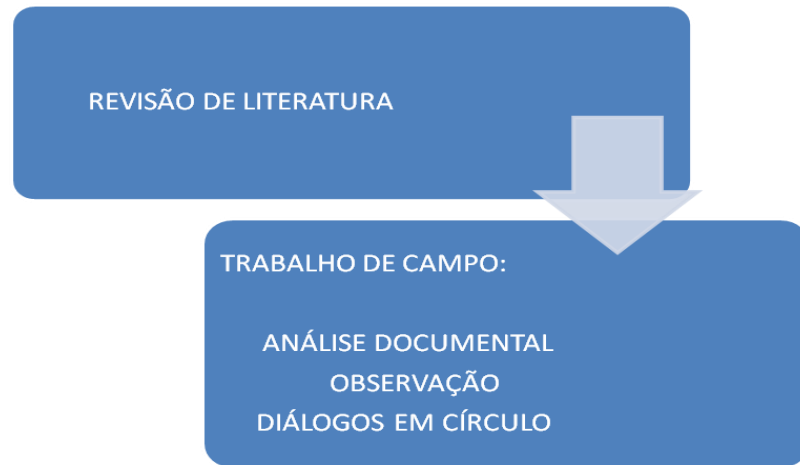
Convidamos essas integrantes para participar da pesquisa após a identificação da pesquisadora, mediante ofício do Programa de Pós-Graduação em Educação

(PPGE), que encaminhamos, através da Diretoria Pedagógica da SMED, para o Centro Municipal de Educação Infantil. Mediante autorização da pesquisa pelo referido setor, realizamos uma visita ao CMEI para um contato inicial com o campo da pesquisa, visando a apresentação dos objetivos do estudo e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Informamos às integrantes que podiam desistir em qualquer fase da pesquisa, caso fosse da sua vontade. Após o término do trabalho de construção dos dados, análise e interpretação à luz da fundamentação teórica discutida neste estudo, interagimos com as colaboradoras da pesquisa, apresentando-lhes os achados da investigação para a validação das informações encontradas pelas integrantes, de forma a dar continuidade na escrita da dissertação. Uma vez concluída, voltamos a convidar as coordenadoras pedagógicas para assistirem à defesa pública desse trabalho. Por seu turno, outros integrantes do sistema de ensino do município foco da pesquisa foram convidados para o ato da defesa da dissertação, especialmente a equipe de profissionais do CMEI. Temos a intenção também, de promover um encontro com a finalidade de apresentar e divulgar os resultados da pesquisa, com a participação dos vários setores da Secretaria Municipal de Educação.

2.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS DADOS

Esta pesquisa utilizou como procedimentos metodológicos a revisão de literatura sobre a temática estudada e o trabalho de campo, a partir da análise documental, observação e dos “Diálogos em Círculo”, conforme já anunciados, tendo em vista que o presente estudo busca compreender o trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico junto ao professor no cotidiano de uma instituição pública de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Salvador, considerando as políticas públicas municipais para esta etapa da Educação Básica.

Figura 1 - Etapas da pesquisa



Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora

Para a análise documental, estudamos a publicação *Coordenador Pedagógico: caminhos, desafios, e aprendizagens para a prática educativa*, elaborado e publicado em 2012, pela Secretaria de Educação de Salvador (SALVADOR, 2012), para servir de guia para o trabalho do coordenador pedagógico. A análise documental também incidiu sobre as orientações constantes do Programa Nossa Rede (SALVADOR, 2015e), inclusive com relação à formação desenvolvida no seu plano de ação, concernente ao coordenador pedagógico, bem como aos documentos municipais que definem as políticas públicas para a Educação Infantil, a fim de contemplar o primeiro objetivo dessa pesquisa que consiste em identificar as políticas públicas voltadas para a Educação Infantil do município de Salvador.

Para o trabalho de campo, um procedimento que consideramos, de acordo com o já evidenciado no item anterior deste projeto, foi a observação da rotina do trabalho realizado pelas coordenadoras pedagógicas, na qual estivemos presentes em torno de três vezes semanais no Centro Municipal de Educação Infantil Parque das Flores, durante os meses de julho a outubro de 2019, totalizando uma carga horária de 83 horas na instituição. Buscamos observar *in loco*, na instituição selecionada, o trabalho desenvolvido pelas coordenadoras pedagógicas junto aos professores, durante os diferentes momentos do cotidiano escolar.

Conforme aponta Minayo (2000, p. 59),

A técnica de observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos.

Observamos o trabalho das coordenadoras pedagógicas, a partir de seus relatos e registros escritos, como relatórios e planejamentos e das ações realizadas no contexto da instituição, a fim de percebermos os vários aspectos que estão envolvidos na gestão do seu trabalho.

Outro procedimento da nossa pesquisa foram os momentos intitulados “Diálogos em Círculo”, os quais consistem em diálogos com as coordenadoras pedagógicas sobre seus trabalhos no contexto do CMEI, permitindo “entender melhor as proximidades existentes entre o que as pessoas dizem e o que elas fazem de fato [...]” (GATTI, 2005, p. 68). A escolha da denominação “Diálogos em Círculo” inspira-se no que defende Gatti (2005) quando se refere à disposição física dos participantes em círculo, na realização de uma técnica de pesquisa em Ciências Sociais e Humanas, pois esta forma pode proporcionar uma maior interação entre os mesmos, bem como a possibilidade de olhar e escutar as integrantes da pesquisa, permitindo a criação de vínculos e o estreitamento de laços, a partir de suas experiências na mesma instituição da Rede Municipal de Ensino de Salvador.

Os “Diálogos em Círculo” favoreceram o envolvimento, as trocas e cooperação entre as integrantes da pesquisa, constituindo-se na perspectiva de uma comunidade de aprendizagem, na qual os participantes constroem uma rede de relações, com predomínio do diálogo, da participação e da solidariedade. Esses momentos aconteceram no mês de outubro, onde realizamos a escuta das integrantes da pesquisa, a partir de suas narrativas, sendo desencadeadas por tópicos que levamos para o círculo, com o objetivo de serem apenas disparadores iniciais dos diálogos que realizamos com as coordenadoras pedagógicas. O procedimento “Diálogos em Círculo” permitiu uma ampla discussão sobre a temática da pesquisa, possibilitando uma riqueza de explicitação dos pontos de vista das coordenadoras pedagógicas, de suas reflexões quanto ao acompanhamento da prática junto às professoras e a compreensão sobre os vários aspectos que estão envolvidos em seus trabalhos.

Ambas as etapas, observação e “Diálogos em Círculo” tiveram como foco o acompanhamento do trabalho das professoras, realizado pelas coordenadoras

pedagógicas no CMEI, com a finalidade de alcançar os seguintes objetivos da pesquisa: analisar de que maneira as políticas públicas para a Educação Infantil, instituídas pelo sistema municipal de ensino de Salvador, influenciam o trabalho de coordenadores pedagógicos junto ao professor, no cotidiano da escola; investigar quais estratégias coordenadores pedagógicos adotam para desenvolver seu trabalho junto ao professor da Educação Infantil e analisar como os coordenadores pedagógicos acompanham o trabalho dos professores no cotidiano de um Centro Municipal de Educação Infantil.

Como recursos para os momentos de observação e dos “Diálogos em Círculo” realizamos gravação em áudio, registro fotográfico e utilizamos um caderno de registros para nossas anotações, os quais serviram para reunir os dados coletados no campo de investigação. Os achados da pesquisa de campo, advindos das observações e dos “Diálogos em Círculo”, foram contrastados com as expectativas de trabalho inscritas nos documentos que fizeram parte da análise documental.

A pesquisa contemplou a técnica de análise de conteúdos, na perspectiva teórica de Bardin (2009), utilizando os critérios de categorização, através de associação de palavras e inferências realizadas pela pesquisadora, uma vez que a referida técnica de investigação possibilita

[...] obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2009, p. 44)

A análise e interpretação dos dados coletados no campo de investigação se deram a partir da associação aproximativa entre os achados empíricos e o referencial teórico, partindo das categorias conceituais e dos indicadores eleitos para o estudo. Dessa forma, considerou-se a estrutura da análise de conteúdo, cujos dados obtidos na investigação passaram por análises com o rigor metodológico presente nessa técnica de análise de dados. Com base na revisão de literatura realizada durante a pesquisa, construímos o referencial teórico desse estudo, conforme estão apresentados nos capítulos que seguem.

3 A EDUCAÇÃO INFANTIL E O CAMPO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Este capítulo se dedica a uma discussão sobre a Educação Infantil no contexto das políticas públicas nacionais e seus desdobramentos nas políticas públicas municipais de Salvador. Essa discussão se divide em três seções: na primeira estabelecemos um debate sobre os principais conceitos de política pública, política educacional e de gestão no campo da educação, levando em conta os seus âmbitos. Na segunda seção, centramos o debate nas políticas públicas estabelecidas no Brasil para a Educação Infantil, caracterizando o histórico da garantia do direito à educação para crianças de zero a seis anos de idade e apontando para o que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais a esta etapa da educação. Na terceira seção, discutimos as políticas públicas para este segmento educacional no município de Salvador, evidenciando o planejamento estratégico da gestão atual e os fundamentos referenciais curriculares estabelecidos no projeto pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Salvador.

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO NO CAMPO EDUCACIONAL

O trabalho do coordenador pedagógico objetiva auxiliar o processo de aprendizagem, atende a uma política pública e é desenvolvido no contexto da gestão do sistema de ensino e das escolas. Consideramos importante conceituar políticas públicas e gestão da educação para melhor desenvolver um estudo sobre o objeto da pesquisa. Nessa perspectiva, apresentaremos, inicialmente, os conceitos de políticas públicas e políticas educacionais, segundo autores como Souza (2006), Hofling (2001), Azevedo (2001), Saravia e Ferrarezi (2006), Diógenes e Resende (2007), Arretche (2001) Oliveira e Duarte (2005), Santos (2008), Vieira (2007b), Dourado (2007) e Souza (2018b) para, posteriormente, serem explorados os conceitos atribuídos aos diferentes âmbitos da gestão.

As políticas públicas, como afirmam Souza (2006) e Hofling (2001), constituem-se em um conjunto de ações sociais desenvolvidas pelo Estado, dirigidas para resolução de problemas emergentes em um dado momento histórico. Implementadas através dos programas de governo, as políticas são caracterizadas

pelo Estado em ação. Para Azevedo (2001), as políticas representam a materialidade da intervenção do Estado.

Dessa forma, as políticas públicas relacionam-se com o tipo de Estado vigente e projeto de sociedade, situado em determinado tempo e local, historicamente definidos. Em seus estudos, Souza (2006) distingue uma variante das políticas públicas, qual seja a das políticas sociais, que se dirigem a determinados setores da sociedade, como saúde, educação, habitação, segurança e destaca o aspecto conflituoso e os limites que envolvem a decisão dos governos diante das políticas públicas, bem como as possibilidades de cooperação entre governos, instituições e grupos sociais.

Assim, do ponto de vista teórico-conceitual, a política pública em geral e a política social em particular são campos multidisciplinares [...]. As políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, daí por que qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade. (SOUZA, 2006, p. 25)

Importante, ainda, compreender que as políticas públicas, como afirmam Saravia e Ferrarezi (2006, p. 28), consistem em

[...] um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade. Decisões condicionadas pelo próprio fluxo e pelas reações e modificações que elas provocam no tecido social, bem como pelos valores, ideias e visões dos que adotam ou influem na decisão.

Em consonância com esta definição, apresentamos as considerações de Diogenes e Resende (2007) quando afirmam que as políticas públicas estão voltadas para a criação, formulação e implantação de programas, projetos e ações presentes na pauta do governo hegemônico, cujo processo de implantação está marcado por condicionantes econômicos e políticos, historicamente determinados. O processo de implementação das políticas envolve a interferência dos atores que a colocam em prática, conforme Arretche (2001, p. 48) anuncia:

[...] quanto mais complexo for um programa, maior será a variedade de interesses e concepções envolvidos em sua execução e por conseqüência, mais fortes serão as tendências à não-convergência.

Nesse mesmo sentido, Oliveira e Duarte (2005) aponta para o desenvolvimento das políticas sociais no Brasil, oriundo de um contexto permeado por contradições e marcado por desigualdades na sociedade e destaca a promoção de estudos como campo de investigação científica, que se encontra em ascensão no país. Convém situarmos os debates sobre os direitos das crianças, afirmados na Constituição Federal (BRASIL, 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e na LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996a), no campo das políticas públicas, uma vez que esta origina-se, na década de 1970, como uma política social “[...] com vistas à compensação de carências culturais, deficiências lingüísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares.” (KRAMER, 2006, p. 799).

Para Souza (2006), a política pública se desenvolve seguindo a um fluxo, o qual perpassa por três momentos: planejamento, sistema de acompanhamento e avaliação. O planejamento desdobra-se em base de dados, pesquisas, planos, programas, projetos e sistemas de informação. Da mesma forma, na presente pesquisa desenvolvemos enfoque semelhante, focalizando no trabalho do coordenador pedagógico, no diz respeito ao acompanhamento do professor, o qual está inscrito em um programa da Rede Municipal de Ensino de Salvador. Nesta mesma direção, a pesquisadora Marta Alencar dos Santos (2008, p. 67) afirma que as políticas públicas

[...] se materializam nas legislações e se desdobram em diretrizes, planos, programas, projetos, requerendo muitas vezes a mudança e/ou criação de nova legislação. Quando colocadas em ação, são implementadas tornando-se objetos de monitoramento, acompanhamento e avaliação.

Conforme Vieira (2007b), as políticas educacionais situam-se no contexto das políticas públicas, pois partem de um planejamento macro de Estado para atender as especificidades do campo educacional, que atendem a áreas específicas de intervenção nesse setor. A autora mostra a relação existente entre a política educacional e as políticas públicas, uma vez que a política educacional consiste na aplicação da Ciência Política voltada à concretude das questões da realidade educacional.

É oportuno ressaltar que as políticas educacionais, assim como as políticas públicas, revelam as formas de planejamento e ação vinculadas a um contexto histórico determinado, além de que não são instituídas apenas pelo Poder Público,

nas instâncias da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, mas também pelos diversos atores da sociedade política e civil (VIEIRA, 2007b).

Assim também defende Dourado (2007, p. 923-924) quando cita:

[...] políticas educacionais efetivamente implicam o envolvimento e o comprometimento de diferentes atores, incluindo gestores e professores vinculados aos diferentes sistemas de ensino.

Referindo-se à função da política educacional, o pesquisador Heder Souza (2018b, p. 29) a define como “[...] uma ação estratégica destinada a viabilizar a garantia do direito social inalienável de todos os cidadãos à educação [...]”. Corroboramos com a compreensão de que a política educacional brasileira deve servir às finalidades da educação, as quais estão contempladas na LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996a).

Depois de apresentar os aspectos conceituais sobre política pública e política educacional, baseando-se em diversos autores, discutiremos sobre a conceituação da gestão educacional e gestão escolar (*lócus* onde desenvolve as ações do coordenador pedagógico), a partir dos autores Azevedo (2011), Sander (2007), Vieira (2007b), Paro (2016), Bordignon e Gracindo (2008), Heder Souza (2018b), Ângelo Souza (2017), Formiga (2007), Alves (2007), Russo (2011), Libâneo (2001; 2013). É bom observar que alguns destes autores se referem ao termo gestão com a denominação de administração. No entanto, muitos deles consideram estes termos como sinônimos, conforme veremos adiante.

Em uma perspectiva mais crítica, Azevedo (2011) reconhece a necessidade de considerar as características de cada momento conjuntural e o projeto de sociedade em vigor, pois o conceito de gestão aparece ora como administração da educação, ora na perspectiva de defesa da participação dos sujeitos e ora aparece, também, vinculada com o contexto neoliberal, quando se adota a perspectiva gerencial e empresarial. Vale destacar que a primeira lei da educação que faz referência à gestão escolar é a LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996a).

Segundo a etimologia da palavra gestão, verifica-se que ela vem do latim “gestio” que significa “ato de administrar; de gerenciar” e “gerere”, cujo significado é “levar; realizar” (FERREIRA, 2019). De acordo com Ferreira (2019), o termo gestão refere-se à “gerência; administração” e, ainda de acordo com Michaelis (2019), o vocábulo significa “ato de gerir ou administrar”.

Baseado nessas fontes, depreendemos que o conceito de gestão está voltado para a administração, gerenciamento e operacionalização. Logo, partimos da compreensão de que os dois âmbitos de gestão anunciados (educacional e escolar) relacionam-se a esses significados, os quais pertencem ao campo do fazer educacional e suas diferenciações se dão nos níveis de abrangência que os constituem.

Numa perspectiva histórica, o autor Benno Sander (2007) faz uma retrospectiva das mudanças de conceituação de administração educacional diante do contexto histórico da sociedade brasileira, a qual é influenciada pelas fases da história da administração pública. Os princípios orientadores dos estudos sobre a organização e administração do ensino remontam desde o período colonial, quando o enfoque jurídico era a referência e os princípios dedutivo, normativo, prescritivo e regulatório são adotados, baseados no sistema do direito administrativo romano. No Período Republicano, o referido autor identifica quatro fases históricas da construção do conhecimento da administração educacional brasileira: organizacional, comportamental, desenvolvimentista e sociocultural, as quais correspondem critérios de desempenho administrativos hegemônicos, voltados para eficiência, eficácia, efetividade e relevância, respectivamente.

Segundo Sander (2007), a primeira fase caracteriza-se pelo foco na eficiência econômica, contemplada pela produtividade, economicismo, pragmatismo e tecnoburocracia, na qual são enfatizadas as atividades de planejamento, organização, avaliação de resultados e prestação de contas na administração escolar. A segunda fase, cujo foco está centrado na eficácia pedagógica, resgata a dimensão humana, a partir dos estudos do movimento psicossociológico das relações humanas, do funcionalismo, da teoria dos sistemas e da perspectiva fenomenológica. A terceira fase é marcada pela efetividade política, cuja administração está voltada para o desenvolvimento do país e a educação é considerada como fonte de progresso e meio de ascensão social. A quarta fase do período republicano está voltada para relevância cultural com enfoque social e antropológico, na qual considera o contexto sociopolítico e as contribuições das ciências sociais aplicadas.

O percurso histórico das perspectivas conceituais e analíticas da administração pública brasileira nessa visão histórica revela a tônica que vem sendo dada aos estudos da gestão no campo da educação e aponta para uma redefinição do papel

do administrador/gestor educacional em resposta às exigências econômicas, políticas e culturais do Brasil.

No pensamento de Sander (2007), o momento atual da administração da educação compartilha com todos os critérios inerentes às quatro fases históricas identificadas por ele na história da educação brasileira. O autor propõe um paradigma multidimensional de administração da educação, buscando atender aos desafios apresentados na contemporaneidade, na perspectiva da simultaneidade e sucessividade dos tempos e espaços que correspondem às diferentes abordagens do pensamento administrativo.

Para o autor, na busca de conceituar administração da educação, cabe ao complexo universo da administração educacional a organização estrutural da instituição, a previsão e o controle de recursos, a coordenação de conteúdos, espaços, métodos e técnicas do sistema educacional, a administração da relação das exigências pedagógicas com o ambiente externo, bem como a coordenação da ação das pessoas que fazem parte do processo educacional da comunidade (SANDER, 2007).

Ao explicitarmos a conceituação de gestão educacional, segundo os demais autores mencionados, verificamos que este âmbito da gestão é o que está diretamente mais próximo às políticas educacionais, portanto, configura-se na materialização de suas intenções. Dialogando com Vieira (2007b), quando delimita os conceitos de políticas públicas e políticas educacionais, podemos afirmar que a gestão educacional é a dimensão das políticas educacionais voltadas para pôr em prática a intencionalidade destas e, assim, constitui-se em uma “arena de interesses contraditórios e conflituosos” (VIEIRA, 2007b, p. 59).

A gestão educacional está relacionada ao âmbito macro dos sistemas educacionais nas esferas da União, dos Estados e dos Municípios. Às diferentes instâncias de governo, secretarias de educação e órgãos normativos dos diversos níveis do Poder Público, cabem organizar os sistemas de ensino, em regime de colaboração, conforme apontado na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996a), demandando disponibilidade financeira, recursos humanos e materiais. Na presente pesquisa, consideramos que a política pública educacional do município de Salvador parte do órgão central – Secretaria Municipal de Educação e seu desdobramento se dá, inicialmente, a partir da gestão no seu âmbito, para depois envolver-se em outras instâncias, a exemplo das Gerências

Regionais (GRs), até chegar às escolas. No que se refere à gestão da Educação Infantil, as ações desenvolvidas nesta etapa são definidas, a partir dos planejamentos estratégicos do município de Salvador, os quais serão explicitados na próxima seção.

Segundo Paro (2016), a gestão educacional compreende um conjunto articulado de ações, atores, processos e áreas do conhecimento para o alcance de objetivos dos sistemas educacionais, redes de ensino e unidades escolares, coadunando com Vieira (2007b) quando ressalta que ela se materializa no âmbito dos sistemas, redes de ensino e nas escolas. Nesta mesma perspectiva, os autores Bordignon e Gracindo (2008) sinalizam que os objetivos da política educacional são materializados pela gestão educacional e a considera como um processo político administrativo contextualizado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada.

Levando em conta as contribuições de Paro (2016), Bordignon e Gracindo (2008) quanto ao aspecto político da gestão educacional, concordamos com Souza (2018b) quando aponta tal aspecto como uma dimensão estratégica da política educacional. Nesse contexto, ele defende a importância da dimensão pedagógica da gestão educacional quando a considera

[...] como um espaço de elaboração, implementação, articulação e desenvolvimento de ações diretamente relacionadas à formação dos alunos, aos processos de ensino-aprendizagem no interior das escolas e nas redes de ensino como um todo. (SOUZA, 2018b, p. 40)

De fato, o processo de gestão educacional deve ter como foco a dimensão pedagógica, apesar de também contemplar outras dimensões como política, financeira, pessoal, material e do patrimônio e compete ao gestor gerir esses aspectos, estabelecendo metas e ações, articuladas com o plano municipal de educação e a proposta pedagógica das instituições, para garantia da qualidade do processo educativo.

Após conceituar a gestão educacional, consideramos o conceito de gestão escolar na dimensão micro da política educacional, atrelada aos estabelecimentos de ensino. Para Souza (2017), a gestão escolar é a coordenação do trabalho coletivo desenvolvido na escola, tendo em vista os objetivos educacionais. Consideramos o conceito de trabalho como processo histórico, entendendo que o homem relaciona-se com o meio, produzindo transformações no contexto em que

está inserido, além de transformar a si mesmo, assim como define Marx (1989, p. 202):

[...] um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza.

Dessa forma, entendemos que o trabalho pedagógico se dá a partir das relações sociais e produtivas estabelecidas em um determinado contexto, como definem Ferreira e Aguiar (2002, p. 55): “conjunto de práticas sociais intencionais e sistematizadas de formação humana que ocorre nas relações produtivas e sociais”.

Vieira (2007b, p. 63) assinala que há um conjunto de atividades que se inscrevem no campo da gestão escolar e “que envolvem a tarefa cotidiana de ensinar e aprender” e acrescenta quem são os responsáveis:

Nesta esfera da gestão, situam-se professores, alunos e outros membros da comunidade escolar – funcionários que trabalham na escola, docentes que ocupam cargos diretivos, famílias e integrantes da área de abrangência geográfica onde se localiza a escola.

Em estudos mais contemporâneos, Souza (2018b) considera que é na dimensão pedagógica da gestão escolar onde vão se desenvolver ações de orientação e suporte pedagógico e no presente estudo consideramos a forma como os coordenadores pedagógicos da Educação Infantil realizam suas atividades nessa dimensão, com a finalidade de orientar o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

A relevância da dimensão pedagógica também é destacada em outros estudos sobre gestão escolar, conforme demonstra Formiga (2007) em pesquisa sobre as relações entre as dimensões administrativa e pedagógica, quando aponta o domínio de práticas administrativas e burocráticas na gestão escolar em detrimento das atividades pedagógicas, implicadas pela perspectiva teórica da administração clássica, cuja ação do gestor está pautada na racionalidade instrumental.

[...] precisamos de concepções e atitudes que subvertam o cotidiano burocrático da escola, para podermos pensar e agir de maneira

ambiciosa, capaz de realizar mudanças verdadeiras que venha do potencial instituinte dos sujeitos que fazem a escola acontecer [...]. (FORMIGA, 2007, p. 121)

Sobre a relação entre ambas dimensões da gestão, Paro (2016) adverte que as atividades meio, ou seja, administrativas da educação, têm ocupado maior tempo, espaço e atenção dos gestores do que as ações fins, nas quais estão as práticas pedagógicas. Indubitavelmente, a gestão escolar deve ter como foco as questões diretamente relacionadas ao pedagógico, à finalidade da educação, tendo em vista que o trabalho desenvolvido pelos profissionais, nas instituições escolares, deve estar voltado para as ações pedagógicas que visam o desenvolvimento e aprendizagem dos educandos.

Com a hipertrofia da dimensão administrativa na gestão escolar, a atuação dos professores, coordenadores pedagógicos e diretores está voltada mais para a execução de ações burocráticas, o qual implica, diretamente, na limitação da autonomia e construção da identidade profissional, como indicam os resultados da pesquisa de Alves (2007, p. 247). Para ela, isto resulta na

[...] fragmentação na identidade profissional porque, em última instância reapresenta a própria fragmentação do trabalho pedagógico, dividido entre concepção e execução, pedagógico e administrativo como dimensões autonomizadas uma da outra, quando, efetivamente não se separam no plano concreto.

Conforme Russo (2011), a gestão do trabalho pedagógico assume especificidade quanto ao seu objetivo. Compete aos profissionais que atuam nas instituições escolares, gerir as ações pedagógicas, através de planejamento, acompanhamento e avaliação das práticas pedagógicas. Nesse sentido, Libâneo (2001) se refere à organização e gestão da escola quando são acionados os

[...] meios de realização do trabalho escolar, isto é, à racionalização do trabalho e à coordenação do esforço coletivo do pessoal que atua na escola, envolvendo os aspectos físicos e materiais, os conhecimentos e qualificações práticas do educador, as relações humano-interacionais, o planejamento, a administração, a formação continuada, a avaliação do trabalho escolar. (LIBÂNEO, 2001, p. 7)

O referido autor chama a atenção para o foco central da gestão escolar que deve estar na qualidade cognitiva das aprendizagens dos estudantes, considerando-os como sujeitos do seu próprio conhecimento, pois pouco vale mudança nas formas

de gestão se os mesmos não obtêm níveis satisfatórios de aprendizagem (LIBÂNEO, 2013). Vale considerarmos que no caso da Educação Infantil, não apenas o aspecto cognitivo deve ser considerado, mas os aspectos motores, afetivos, estéticos, criativos, como definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009f).

Diante dessa discussão podemos concluir da importância da gestão educacional, enquanto materialização das políticas públicas, para a promoção da garantia do direito estabelecido na legislação brasileira, bem como a relevância dos sujeitos partícipes da gestão escolar, coordenadores pedagógicos, gestores e professores tensionarem a gestão educacional, a fim de que a política local esteja de acordo com as próprias demandas do cotidiano, viabilizando a oferta de uma educação de qualidade.

3.2 A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DOS ANOS FINAIS DO SÉCULO XX

Esta seção se dedica a uma discussão sobre as políticas públicas nacionais para a Educação Infantil. Está organizada a partir de duas partes: na primeira apresentamos um breve histórico do direito à educação para as crianças de 0 a 6 anos de idade no Brasil, apontando os marcos legais e documentais que representam a evolução das políticas públicas para a Educação Infantil. Na segunda parte discutimos sobre o que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009f) para a construção das propostas pedagógicas e curriculares das instituições de Educação Infantil.

3.2.1 Breve histórico da ampliação do direito à educação no Brasil para as crianças de zero a seis anos de idade

Os debates sobre Educação Infantil e os direitos da criança iniciam-se em torno dos anos 1970/1980, com a mobilização dos movimentos sociais, mas intensificam-se por volta da década de 1980 com a promulgação da *Constituição Federal* (BRASIL, 1988) e do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (BRASIL, 1990). Alguns marcos legais e documentais vão delineando o cenário das políticas públicas nacionais no âmbito da Educação Infantil, mesmo antes deste segmento fazer parte da primeira etapa da Educação Básica, através da LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996a), como o documento *Política Nacional de Educação Infantil* (BRASIL, 1994), cujo objetivo estava voltado para a qualidade da oferta e *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil* (BRASIL, 1994b), onde é apontada a formulação de uma política de formação para os profissionais desse segmento educacional. No ano seguinte, Fúlvia Rosemberg e Maria Malta Campos publicam o documento *Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 1995), cujo foco está nos aspectos que devem ser considerados pelas políticas públicas para garantia do atendimento de qualidade às crianças.

A importância da Educação Infantil é evidenciada na LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996a), sendo definida a finalidade da primeira etapa da Educação Básica e a valorização dos profissionais que atuam nesta etapa, uma vez que prevê a formação mínima necessária de nível superior para o exercício da docência em creches e pré-escolas. No entanto, não podemos perder de vista que a legislação aponta a prioridade da oferta ao Ensino Fundamental, como destaca Carrijo (2005, p. 66):

Dessa forma, subentende-se que o município só investirá em Educação Infantil quando o orçamento municipal assim o permitir, posto que a prioridade será dada ao Ensino Fundamental. Assim, percebe-se que a LDB de 1996 regulamenta a modalidade, mas não esclarece a procedência dos recursos.

Importante demarcarmos ainda que, com a Educação Infantil passando a fazer parte da Educação Básica, inicia-se um processo de busca pela construção de sua identidade e o desafio ainda se torna maior para as creches, como percebem Corsino e Nunes (2010, p. 5 e 6):

[...] não se pode desconsiderar a busca permanente pela construção de uma identidade da Educação Infantil capaz de resguardar suas

especificidades, não se tornou apenas um local salubre para os bebês ou um espaço preparatório para o ensino fundamental. [...] Tratar a creche como um equipamento educacional e pensá-la para ser fundamentalmente complementar (e não substitutiva) à ação da família nos aspectos físico, psicológico e social e na constituição de conhecimentos e valores indispensáveis ao processo de desenvolvimento e socialização das crianças é uma questão provocadora para a sua integração ao sistema de ensino [...].

Em 1998, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) publica o documento intitulado *Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 1998b), regulamentando padrões básicos de qualidade para as instituições de Educação Infantil. Com sua incorporação ao sistema educacional, podemos observar uma preocupação, no âmbito da gestão educacional, com a qualidade das propostas pedagógicas desta etapa da educação básica, entretanto, é oportuno considerarmos que o cenário político econômico nos anos 1990 é marcado por uma ênfase na qualidade, entendida como produtividade, decorrente da política neoliberal que se consolidava no Brasil, conforme nos lembra Peroni (2003, p. 73):

Nos anos 1990 [...] o eixo deslocou-se para a busca de maior eficiência e eficácia via autonomia da escola, controle de qualidade, descentralização de responsabilidades e terceirização de serviços.

No contexto da definição de Parâmetros Curriculares Nacionais, em atendimento ao art. 26 da LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996a) que dispõe sobre a necessidade de uma base nacional comum para os currículos, foi publicado o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI* (BRASIL, 1998a), constituído de referências e orientações pedagógicas para profissionais que atuam com crianças de zero a seis anos de idade. Apesar de ter sido um documento importante para a prática pedagógica dos profissionais da Educação Infantil, concordamos com Kramer (2006) que este documento não contemplou os regionalismos e as trajetórias dos professores em contextos diversos e, ainda, com Campos (2002) quando discute sobre alguns desencontros apresentados neste documento, como concepção de desenvolvimento etapista, referencial teórico confuso, currículo fechado e a maneira como discute a alfabetização nos moldes do ensino fundamental. Já em 1999, são definidas as primeiras *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, sendo estas de caráter mandatório, através do

Parecer 022/98 (BRASIL, 1999a) e Resolução 01/99 (BRASIL, 1999c), as quais orientam as instituições quanto à organização de suas propostas pedagógicas.

O primeiro *Plano Nacional de Educação* (BRASIL, 2001) é instituído pela Lei 10.172/2001, cujas diretrizes, objetivos e metas da Educação Infantil são estabelecidas/os para o decênio 2001-2011. Não podemos desconsiderar que o Plano apresenta características conservadoras, com limites estruturais significativos, como analisa Oliveira (2007). O Plano aponta para o regime de colaboração entre as esferas municipal, estadual e federal:

Na distribuição de competências referentes à Educação Infantil, tanto a Constituição Federal quanto a LDB são explícitas na coresponsabilidade das três esferas de governo – município, estado e União [...] a União e os estados atuarão subsidiariamente, porém necessariamente, em apoio técnico e financeiro aos municípios, consoante o art. 30, VI, da Constituição Federal. (BRASIL, 2001, p.12)

Nesse sentido, concordamos com a pesquisadora Cintia Brito (2014) quando destaca a necessidade de compreensão sobre a articulação entre os entes federados para o alcance dos objetivos das políticas educacionais:

[...] é na busca efetiva da concretização dos objetivos reais estabelecidos em diretrizes e metas que as ações se materializam na implantação de políticas educacionais. Ao LDB/96 definir a educação infantil como competência dos municípios, a relação entre os objetivos proclamados e os objetivos reais devem expressar a articulação das políticas educacionais entre os entes federados com atenção para a educação infantil como dever do Estado. (BRITO, 2014, p. 13)

Dessa forma, para uma Educação Infantil de qualidade são requeridas não apenas orientações pedagógicas, mas compromissos políticos e apoio financeiro para a oferta, nos municípios, desta etapa da Educação Básica. Em 2005, incorporando outras questões trazidas no documento *Política Nacional de Educação Infantil* (BRASIL, 1994), o MEC publica *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação* (BRASIL, 2006d), contemplando objetivos, metas, estratégias e recomendações para implementação das políticas públicas às crianças de zero a seis anos. No que se refere à formação inicial de professores da Educação Infantil, também no ano de 2005, o MEC inicia o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil –

PROINFANTIL (BRASIL, 2005), um curso à distância, em nível médio e na modalidade normal, para formação de professores que atuam em creches e pré-escolas e não possuem a formação exigida pela legislação, sendo ofertado em parceria com estados e municípios.

Em 2006, continuam sendo publicados e distribuídos documentos com foco na qualidade do atendimento na Educação Infantil, a saber: *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006c) e os *Parâmetros Básicos de Infraestrutura dos Estabelecimentos de Educação Infantil* (BRASIL, 2006b). Ambos documentos apresentam indicadores para a qualidade do atendimento às crianças nas instituições de Educação Infantil, estando o primeiro voltado para os fundamentos e aspectos conceituais referentes à qualidade da oferta nesta etapa da educação e o segundo têm como finalidade orientar os sistemas na construção e adaptação de espaços físicos adequados à Educação Infantil, subsidiando na regulamentação das instituições.

Considerando o arcabouço legal referente à Educação Infantil e em meio ao movimento de universalização do atendimento educacional, é instituída a Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006a) que altera as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, o que implica na oferta da Educação Infantil e promove diálogo mais consistente com a etapa do Ensino Fundamental, como observam Corsino e Nunes (2010). Ademais, Kramer e Nunes (2007, p. 19-20) nos provocam para refletirmos sobre a continuidade da educação para as crianças de seis anos de idade que passam a fazer parte do Ensino Fundamental:

Educação Infantil e ensino fundamental são frequentemente separados. Porém, do ponto de vista da criança, não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem educação infantil e ensino fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura. [...] Educação Infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso.

No ano seguinte, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF (BRASIL, 1996b), que havia sido criado em 1996 para reservar 15% de recurso para o Ensino Fundamental dos

25% de impostos obrigatórios que os Estados e os Municípios deveriam aplicar em educação, conforme o art. 212 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) é substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, criado pela Lei 11.494/2007 (BRASIL, 2007b), inserindo a Educação Infantil na distribuição dos recursos que compõem esse Fundo, ampliando, assim, as possibilidades financeiras para esta etapa da educação básica, apesar de que “os recursos têm se mostrado insuficientes no financiamento da Educação Infantil de forma a garantir padrões mínimos de qualidade” (ABUCHAIM, 2018, p. 37). Neste mesmo ano é instituído o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA (BRASIL, 2007c), um programa de assistência financeira para a construção de novas creches e pré-escolas e para aquisição de equipamentos e mobiliários, visando à expansão de espaços mais adequados.

Algumas publicações apontam para os resultados dos projetos de Cooperação Técnica realizados entre o MEC e as Universidades, cuja finalidade é prestar assessoramento técnico-pedagógico na implementação do Proinfância nos municípios, a exemplo das obras *Educação Infantil: os desafios estão postos e o que estamos fazendo?* (SANTOS e RIBEIRO, 2014) e *Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas* (FLORES e ALBUQUERQUE, 2015). Outras publicações também advêm desse Programa, como *Projeto de Fortalecimento Institucional das Secretarias Municipais de Educação na Formulação e Implementação da Política Municipal de Educação Infantil*, (HORN, 2013; 2014), apresentando estudo propositivo sobre a organização dos espaços internos e externos, respectivamente, das unidades do Proinfância. Percebemos, portanto, a relevância deste Projeto para a qualidade no atendimento da Educação Infantil, tendo em vista os diversos contextos municipais em que esta etapa da educação se concretiza.

Mais adiante, em meio às legislações e programas que materializam as políticas públicas da Educação Infantil, as primeiras Diretrizes são revisadas e atualizadas pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, através da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009f) e o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009d), sendo estabelecidas as diretrizes para a Educação Infantil, articuladas com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação

Básica (BRASIL, 2010b). Nesse mesmo ano são publicados dois documentos: os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009b) e a *Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação* (BRASIL, 2009e); o primeiro apresenta instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil e o segundo aponta relatório de avaliação da política de educação e cuidado da primeira infância no Brasil.

Destacamos uma ação importante referente à formação continuada dos profissionais da Educação Infantil no ano seguinte, quando a Universidade Federal da Bahia ofertou curso de Especialização na Educação Infantil, fruto de convênio entre MEC, Secretaria de Educação Básica (SEB) e Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), com o objetivo de formar professores, coordenadores, diretores de creches e pré-escolas e equipes de Educação Infantil das redes públicas de ensino, através de pós-graduação *lato sensu*. As edições seguintes, denominadas de Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, consistiram em programas de formação em serviço, uma vez que consideravam o próprio processo educativo como objeto de estudo do curso. Também vinculado a um Programa da Secretaria de Educação Básica do MEC, nesse mesmo período iniciou o Curso de Aperfeiçoamento Educação Infantil, Infâncias e Arte, cujo objetivo consistia em aprimorar a prática pedagógica de professores da Educação Infantil com as diversificadas manifestações estéticas e culturais.

Em decorrência do avanço na oferta de Educação Infantil e após dois anos do processo de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009f) é aprovado o Parecer CNE/CEB nº 17/2012 (BRASIL, 2012), onde estão dispostas as orientações sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil, inclusive sobre a formação docente, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009f).

Referindo-se ao acesso à Educação Infantil, em 2013 é sancionada a Lei Federal nº 12.796 de 04/04/2013 (BRASIL, 2013) que altera a LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996a) e torna obrigatória a matrícula das crianças de quatro e cinco anos. Podemos considerar esse dispositivo um avanço, enquanto que, desde a Constituição de 1988, a obrigatoriedade era apenas da oferta. Por outro lado, “[...] essa universalização tem sido feita em detrimento da educação das crianças de zero a três anos, destinatárias cada vez mais de programas de caráter assistencial e de qualidade precária” (CAMPOS, 2012, p.99). Outra determinação legal situa-se no

ano seguinte com o *Plano Nacional de Educação 2014-2024* (BRASIL, 2015b) cuja meta 1 refere-se à universalização da pré-escola e ampliação da oferta em creches.

Continuando com o foco na qualidade da oferta na Educação Infantil, dois documentos são publicados em 2015, fruto de projetos realizados em parceria com o MEC: *Contribuições para a política nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto* (BRASIL, 2015a) e a publicação *Diretrizes em ação: qualidade no dia a dia da Educação Infantil* (INSTITUTO AVISA LÁ, 2015). O primeiro aponta para proposições e indicadores de avaliação de contexto na Educação Infantil e o segundo apresenta subsídios teóricos e práticos com o objetivo de apoiar os profissionais da educação na organização das propostas de Educação Infantil e implementar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009f) nos municípios. Importante salientar que o Instituto Avisa Lá é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, cuja missão está voltada para melhorar a qualidade da educação pública, através de formação continuada dos profissionais de educação. Atuando desde 1986, o Instituto participa de movimentos sociais como a Rede Nacional Primeira Infância (RNPI), tendo como objetivo qualificar a prática educativa nas instituições públicas de Educação Infantil.

Seguindo a linha do tempo das políticas públicas voltadas para à Educação Infantil, no ano de 2017 o Ministro da Educação homologou

[...] a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares. (BRASIL, 2017, p.3)

Para a Educação Infantil, o foco do documento concentra-se em seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Para a garantia desses direitos, a organização curricular proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estrutura-se em cinco campos de experiências, definidos como

[...] um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes,

entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. (BRASIL, 2018a, p. 40)

Os cinco campos de experiência, a saber: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e Imaginação; Traços, sons, cores e imagens; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações dispõem de objetivos de aprendizagem, distribuídos por faixa etária, no qual são consideradas as especificidades dos bebês (zero a dezoito meses), crianças bem pequenas (dezenove meses a três anos e onze meses) e crianças pequenas (quatro anos a seis anos e onze meses).

Apesar da BNCC constituir-se em um importante documento para orientar as instituições de Educação Infantil na construção de currículos significativos para esta etapa da Educação Básica, que respeite às singularidades dos bebês e crianças de até cinco anos de idade e os seus direitos durante a infância, admitimos, junto com Oliveira (2019, p. 90), que a BNCC:

[...] por si só não pode responder pelo aprimoramento do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nesta etapa da Educação Básica. Para tanto a formação docente inicial e continuada, a garantia de condições de infraestrutura e trabalho docente e boas práticas de gestão pedagógica são componentes importantes no esforço de consolidação dos direitos e objetivos de aprendizagem nela apresentados.

Neste mesmo ano é homologada a Resolução do CNE nº 2/2018 (BRASIL, 2018b) que define a data de corte etário em 31 de março para matrícula das crianças nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental:

Art. 2º A data de corte etário vigente em todo o território nacional, para todas as redes e instituições de ensino, públicas e privadas, para matrícula inicial na Educação Infantil aos 4 (quatro) anos de idade, e no Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos de idade, é aquela definida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, ou seja, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos completos ou a completar até 31 de março do ano em que se realiza a matrícula. (BRASIL, 2018b, p. 1)

Diante da contextualização histórica apresentada sobre a evolução das políticas públicas nacionais para a Educação Infantil, no decorrer dos últimos quinze anos, podemos perceber que a Educação Infantil passou a ser pauta de discussão

no cenário educacional e trouxe repercussões na definição das diretrizes para esta etapa da Educação Básica.

3.2.2 Aspectos fundamentais da política nacional de Educação Infantil

Dentre os instrumentos normativos elencados na seção anterior, destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009f), as quais representam avanços importantes na explicitação da identidade da educação em creches e pré-escolas e, assim, contribuem para as políticas públicas na área e orientam a construção de propostas pedagógicas e curriculares. As DCNEI visam “[...] orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares” (BRASIL, 2009f, p.1).

Nesse sentido, as referidas Diretrizes definem a concepção de currículo da Educação Infantil, em seu Art. 3º, como:

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009f, p. 1)

A concepção de criança também está descrita nas DCNEI, quando apontam no Art. 4º que as propostas pedagógicas deverão considerar a criança como centro do planejamento curricular, definindo-a como

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009f, p. 1)

Sobre a definição de criança, enquanto sujeito de direitos, convém refletirmos o que Santos e Queiroz (2019, p. 31; 35) nos advertem, diante do cenário atual brasileiro:

As crianças brasileiras são, de fato, sujeitos de direitos desde a primeira infância? Os adultos que interagem com as crianças estão preparados e fundamentados para defender, garantir e difundir os seus direitos, sejam estes pais, responsáveis e/ou profissionais da educação? [...] a violação dos direitos das crianças continua acontecendo em diversas dimensões, ocorrem em diferentes ambientes, tantos nos meios rurais quanto urbanos [...].

Quanto à concepção da Educação Infantil, o Art. 5º das DCNEI descreve-a como primeira etapa da Educação Básica, ofertada em creches e pré-escolas localizadas em estabelecimentos educacionais públicos ou privados, ou seja, em espaços não domésticos, com o objetivo de educar e cuidar de crianças de 0 a 5 anos de idade, em período diurno com jornada integral ou parcial. Esses espaços institucionais devem ser “[...] regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social” (BRASIL, 2009f, p. 1), seguindo o fluxo das políticas públicas, apresentado na seção 1, desde o planejamento até o sistema de acompanhamento e avaliação.

Sobre as propostas pedagógicas, as DCNEI (BRASIL, 2009f), no Art. 6º, afirmam que as mesmas devem respeitar princípios éticos, políticos, estéticos e garantir o cumprimento pleno da função sociopolítica e pedagógica das instituições de Educação Infantil. Para tanto, devem compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias e ofertar condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos, convivam entre si e com os adultos, tenham acesso aos bens culturais e às possibilidades de vivência da infância, construam novas formas de sociabilidade e subjetividade, conforme descrito no Art. 7º das DCNEI (BRASIL, 2009f).

Vale ressaltar que a proposta pedagógica e curricular ou o projeto político pedagógico (PPP) das instituições de Educação Infantil consiste no planejamento das ações e na definição das metas para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Partindo dessa definição, o Art. 8º das DCNEI (BRASIL, 2009f) explicita seus objetivos:

[...] garantir à criança acesso à processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2009f, p 2)

Para tanto, as DCNEI (BRASIL, 2009f) definem que é necessário prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos, a fim de assegurar a indissociabilidade das ações de cuidar e educar; a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural; a participação e escuta das famílias; o estabelecimento de relação efetiva com a comunidade local; o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, a promoção de interações entre crianças da mesma idade e crianças de diferentes idades; os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos à instituição; a acessibilidade para crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades; a apropriação das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América.

Nesse sentido, importa questionarmos sobre as condições estruturais das instituições de Educação Infantil e como se dá o respeito às origens culturais da criança e à sua escuta, de modo que sejam alcançados os objetivos previstos para esta etapa educacional, assim como Fernandes (2019, p. 14-15) problematiza ao discutir sobre o direito à educação das crianças pequenas:

[...] de que modo são respeitadas as diferentes origens culturais das crianças na gestão dos currículos e dos processos educativos. [...] de que modo os materiais educacionais e os edifícios escolares são adequados às crianças, são ou não respeitadores das suas distintas necessidades, nomeadamente as lúdicas. [...] até que ponto e de que modo as crianças são ouvidas [...].

Tendo em vista as concepções de currículo, criança e proposta pedagógica, estabelecidas nas referidas Diretrizes, a Resolução (BRASIL, 2009f) aponta no Art. 9º as interações e a brincadeira como os eixos norteadores das práticas pedagógicas na Educação Infantil e estabelece que as instituições devem garantir experiências que promovam, às crianças, o conhecimento de si e do mundo; favoreçam sua imersão nas diferentes linguagens; possibilitem a apreciação e interação com a linguagem oral e escrita; recriem relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; ampliem a confiança e participação nas atividades; possibilitem a elaboração da autonomia; incentivem sua curiosidade, exploração, encantamento, questionamento e conhecimento em relação ao mundo

físico e social; possibilitem vivências com outras crianças e grupos culturais; promovam relacionamento com manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; propiciem a interação e conhecimento das manifestações culturais brasileiras; promovam a interação e o cuidado com a biodiversidade e sustentabilidade da vida na Terra; possibilitem a utilização de recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2009f, p. 4)

As Diretrizes citadas chamam atenção para a necessidade de integração dessas experiências em parágrafo único do Art. 9º:

Parágrafo único - As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências. (BRASIL, 2009f, p. 4)

No que se refere à avaliação da/na Educação Infantil, as DCNEI (BRASIL, 2009f) estabelecem que as instituições devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e do desenvolvimento das crianças, sem promover seleção, promoção ou classificação. Estão previstos, no Art. 10, aspectos que precisam ser garantidos pelas instituições de Educação Infantil, tais como: observação das atividades, brincadeiras e interações das crianças; utilização de múltiplos registros pelos adultos e pelas crianças; continuidade dos processos de aprendizagem nos diferentes momentos de transição vividos pela criança; documentação específica do trabalho realizado pela instituição e dos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança; a não retenção das crianças na Educação Infantil (BRASIL, 2009f).

A partir do que está posto nas DCNEI (BRASIL, 2009f), compreendemos que a qualidade da Educação Infantil perpassa pela oferta de espaços, tempos, materiais e relações que respeitem os direitos das crianças no cotidiano educativo. Destacamos, portanto, que existem vários fatores a serem considerados na avaliação da qualidade do atendimento nas instituições de Educação Infantil, como a formação dos profissionais, condições de trabalho, infraestrutura, disponibilidade de materiais, brinquedos e livros infantis, os quais são considerados padrões de qualidade para esta etapa da Educação Básica (BRASIL, 2009b).

Na medida em que instauramos espaços para a reflexão e o debate sobre qualidade, criamos oportunidade para nos questionarmos sobre as condições da oferta e os fazeres relativos à prática educativa levada a efeito na instituição. (BRASIL, 2015a, p. 31)

Importante refletirmos sobre os padrões de qualidade que vêm sendo apontados no cenário das políticas públicas nacionais para Educação Infantil e os seus processos de implementação nos contextos educativos, no entanto, concordamos com Rosemberg (2014, p. 174) sobre o grande desafio para implementação de uma Educação Infantil de qualidade no Brasil:

[...] Enfrentar o descompasso entre esse ideal, contemporâneo e sofisticado, e o real da prática cotidiana, o desafio entre o normatizado pelos documentos e pelas propostas sofisticadas que elaboramos nessas últimas décadas e as condições sociais, políticas, econômicas e culturais que geram uma sociedade e uma Educação Infantil ainda intensamente discriminatórias: de classe, gênero, raça, região, localização e idade [...].

Nesse sentido, não podemos perder de vista que os avanços nas políticas públicas da Educação Infantil, em nível nacional, interferem na política municipal, mas muitas são as contradições e os desafios ainda enfrentados nas três esferas: nacional, estadual e municipal para o alcance da qualidade na oferta da Educação Infantil, no sentido de efetivação, na prática, dos avanços conquistados na legislação brasileira.

3.3 A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL ESTABELECIDADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR

Esta seção está voltada para discussão da política pública do município de Salvador para a Educação Infantil. Está organizada a partir de duas partes: na primeira delineamos a política estabelecida no planejamento estratégico da atual gestão educacional do município, no que se refere à Educação Infantil. Na segunda parte apresentamos o Programa Nossa Rede Educação Infantil, política pública

instituída na Rede Municipal de Ensino de Salvador e discutimos sobre seus fundamentos curriculares.

3.3.1 O planejamento estratégico da atual gestão educacional para o desenvolvimento da Educação Infantil na Rede Municipal

No contexto das políticas nacionais da Educação Infantil encontramos as políticas públicas educacionais desenvolvidas no município de Salvador, envolvendo a gestão educacional em um nível de abrangência macro, no âmbito do Poder Público Municipal, e a gestão escolar, em um nível micro, constituída pelas instituições escolares, as quais representam o chão da escola. É importante situar teoricamente e conceitualmente onde acontecem as ações que se incumbem de organizar e facilitar as atividades pedagógicas voltadas ao processo educacional que se desenvolve nas escolas, em atendimento ao direito educacional das crianças à Educação Infantil. Vieira nos ajuda neste sentido:

[...] a gestão educacional refere-se a um amplo espectro de iniciativas desenvolvidas pelas diferentes instâncias de governo, seja em termos de responsabilidades compartilhadas na oferta de ensino, ou de outras ações que desenvolvem em suas áreas específicas de atuação. A gestão escolar, por sua vez, como a própria expressão sugere, situa-se no plano da escola e diz respeito a tarefas que estão sob sua esfera de abrangência. (VIEIRA, 2007b, p. 63)

Esta pesquisa buscou estudar o trabalho de coordenadoras pedagógicas em uma instituição de Educação Infantil, da Rede Municipal de Ensino de Salvador, como uma forma de desenvolvimento de uma política educacional. Levando em conta a esfera da gestão educacional e considerando o objeto de estudo desta pesquisa, explicitaremos as ações voltadas para a Educação Infantil, definidas nos dois planejamentos estratégicos da Prefeitura Municipal de Salvador dos últimos anos e discutiremos alguns aspectos que merecem ser problematizados, os quais constituem-se no bojo das discussões sobre as políticas de Educação Infantil no país, acima referidas.

Os planejamentos referentes aos dois mandatos do prefeito Antônio Carlos Magalhães Neto (2013-2016 e 2017-2020) apontam as metas, projetos e ações a

serem desenvolvidos durante os quadriênios, os quais estão ligados ao trabalho do coordenador pedagógico, apesar de não ser evidenciado no documento o papel dos atores sociais envolvidos com as ações apresentadas (SALVADOR, 2018b; 2018c). Consideramos oportuno retomar Diógenes e Resende (2007, p. 4) quando caracterizam políticas públicas como “um termo que se pretende neutro, portanto, funcional à lógica dominante e legitimadora dos diferentes programas e ações implementadas pela máquina burocrática”.

No que tange ao período 2013-2016, o referido Planejamento Estratégico contempla as seguintes aspirações, que implicam diretamente no atendimento da Educação Infantil:

[...] oferecer ensino de qualidade, com garantia do acompanhamento e apoio efetivos ao trabalho de todas as escolas da rede; ter rede de escolas com padrão de qualidade de infraestrutura, acessibilidade, mobiliário, merenda e quadro de pessoal adequados a uma aprendizagem qualificada; ter todas as crianças da rede de ensino municipal alfabetizadas aos 6 anos e criar mecanismos de recuperação para os que não estiverem alfabetizados após esta idade; garantir a permanência qualificada e o desenvolvimento integral dos alunos da rede de ensino. (SALVADOR, 2018b, p.29)

Dentre as metas constantes no Planejamento, está a alfabetização de 70% das crianças até o final do 1º ano do Ensino Fundamental, aos 6 anos de idade e ampliação em 30 mil do número de vagas na Educação Infantil, sendo explicitadas as iniciativas da “Pré-Escola para todos: acesso à Educação Infantil” e “Escolas Padrão SMED”, visando a implementação de modelo de referência para as escolas da Rede Municipal de Ensino de Salvador. Se considerarmos a primeira iniciativa, podemos observar que a meta para ampliação de vagas na Educação Infantil é cinco vezes maior para a pré-escola do que à creche, tendo em vista o quantitativo do número de vagas proposto para cada etapa da Educação Infantil, sendo 25.000 e 5.000 vagas, respectivamente. Nesse sentido, a política municipal vem corroborando com as políticas nacionais no sentido dos baixos investimentos destinados à creche e, conseqüentemente, a presença reduzida de crianças na faixa etária de zero a três anos de idade nas escolas de Educação infantil, portanto, gerando uma menor visibilidade desse público no cenário das discussões da Educação Infantil, como destaca Rosemberg (2014). Após a obrigatoriedade da pré-escola, decretada na Lei Federal nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013), a política municipal passou a focar na ampliação de vagas para crianças de quatro e cinco anos de idade, resultando na

extinção do grupo zero, no ano de 2018, que atendia os bebês com até um ano de idade na Rede Municipal de Ensino de Salvador e na redução da quantidade de crianças de um ano até dois anos de idade, matriculadas no grupo um. Este fato, considerado a partir dos dados da Secretaria Municipal de Educação, nos preocupa, uma vez que os bebês e crianças bem pequenas, residentes na cidade de Salvador, não estão tendo garantido o direito de conviverem em espaços institucionais para o início de seus processos educacionais. Além disso, nesse contexto, observamos a criação de um outro projeto, intitulado Primeiro Passo, a partir da Lei municipal nº 8651/2014, conforme caracterizado no Art. 1º (SALVADOR, 2014, p. 1):

Fica criado o Projeto Primeiro Passo, voltado às famílias com crianças em idade de creche e pré-escola, beneficiárias do Programa Bolsa-Família e cadastradas em sistema próprio, que não estejam matriculadas nas unidades de ensino da rede municipal ou conveniada.

O referido Projeto garante às famílias o recebimento de um auxílio mensal no valor de cinquenta reais, apresentando como um dos objetivos “melhorar os indicadores municipais de saúde e educação na primeira infância de Salvador” (SALVADOR, 2015a, p. 2). A nosso ver, essa é uma forma assistencialista de resolução da ausência de oferta de vagas às crianças na Rede Municipal de Ensino, negando-lhes o direito ao acesso à Educação Básica, fato que nos leva a concordar mais uma vez com Carrijo (2005, p. 90)

O problema central é como enfrentar as políticas governamentais inadequadas e, conseqüentemente, os modelos incompletos de atendimento infantil, que podem trazer à tona antigas propostas que sustentam a desigualdade social e firmam-se em uma noção de infância que, para os teóricos dessa modalidade de ensino, está ultrapassada.

Considerando, ainda, as aspirações contempladas no Planejamento Estratégico, nos cabe questionar quais ações e em que medida foram planejadas, no período de 2013 a 2016, para garantir a infraestrutura, acessibilidade, mobiliário, merenda e quadro de pessoal adequados na Rede Municipal de Ensino de Salvador? O que está sendo considerado como padrão de qualidade para as instituições que atendem a Educação Infantil no município?

Um outro aspecto que precisamos problematizar se refere ao objetivo de

alfabetizar todas as crianças da Rede até os 6 anos de idade. Sendo este público o da Educação Infantil, de que alfabetização o Planejamento está se referindo? Sabemos que, nesta etapa educacional, as crianças participam de vivências que oportunizam seu processo de alfabetização, entretanto “[...] não se pretende que as crianças cheguem a uma escrita e a uma leitura convencional [...]” (SALVADOR, 2015g, Vol. 3, p. 7). Concordamos com Goulart (2007) quando afirma:

Do ponto de vista escolar, espera-se que a criança de seis anos possa ser **iniciada no processo formal de alfabetização**, visto que possui condições de compreender e sistematizar determinados conhecimentos. (GOULART, 2007, p. 87, **grifos nossos**)

Portanto, não consideramos adequado que a política pública municipal proponha “criar mecanismos de recuperação para as crianças que não estão alfabetizadas após esta idade”, conforme descrito no Planejamento Estratégico (SALVADOR, 2018b, p. 29), mas a garantia da continuidade dos processos de aprendizagens, como estabelecem as DCNEI (BRASIL, 2009f).

Com relação ao planejamento estratégico vigente, referente aos anos 2017-2020, são apresentados metas e projetos, organizados por eixos, estando a educação definida no eixo estratégico denominado Desenvolvimento Humano³, conforme descrito no documento:

Os temas abordados neste Eixo estão relacionados à formação do cidadão como indivíduo atuante na sociedade e incluem os aspectos da educação formal e também cultura e valores. O objetivo é aumentar a oferta, melhorar a qualidade de ensino, fomentar o desenvolvimento do conhecimento e apoiar manifestações artísticas e eventos, garantindo o acesso da população à educação e à cultura. (SALVADOR, 2018c, p. 29)

Dentre as aspirações relacionadas a esse Eixo, o documento apresenta a expansão da Educação Infantil para atender às necessidades das crianças e dos pais e a manutenção da evolução do Ensino Fundamental, desdobrando em novas metas, comparadas ao Planejamento Estratégico do quadriênio anterior: ampliar em 20% a oferta de vagas da Educação Infantil e alfabetizar 60% das crianças até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. Para o alcance dessas metas estão

³ Maiores informações sobre os eixos estratégicos podem ser encontradas no documento do Planejamento Estratégico 2017-2020 SALVADOR. Disponível em: http://www.salvador.ba.gov.br/images/PDF/arquivo_planejamento.pdf.

associados alguns projetos como Criança na escola e Monitoramento e Avaliação da Educação Infantil, os quais determinam as linhas de ação para desenvolvimento das equipes técnicas da SMED, junto às Gerências Regionais.

O projeto Criança na Escola consiste na ampliação de oferta da Educação Infantil, tendo em vista algumas frentes de ação como a ampliação de unidades escolares, a fim de aumentar o número de vagas na Educação Infantil, além do estabelecimento de parcerias com instituições conveniadas para o atendimento de crianças e a realização de estudos de demanda para a identificação das regiões onde devem ser implantadas novas unidades. Convém salientarmos sobre as parcerias contempladas no projeto, que no ano de 2018 é lançado o Projeto Pé na Escola, destinado à oferta de vagas para crianças na faixa etária de seis meses a cinco anos, em parceria com instituições educacionais privadas, sediadas no município, através de contrato firmado com a Secretaria Municipal, quando não existirem vagas na Rede Pública e nas instituições que possuem Termo de Colaboração celebrado com o Município de Salvador. (SALVADOR, 2018a).

Consideramos que esta é uma forma de privatização dos serviços educacionais do município, pois as crianças serão atendidas nessas instituições sem contar com os recursos, articulação e acompanhamento do Estado na aquisição de equipamentos, mobiliários, materiais, brinquedos, livros, fardamento, alimentação; na formação inicial e continuada dos recursos humanos; na construção da proposta pedagógica das instituições conveniadas. No escopo desse projeto reconhecemos os postulados neoliberais, os quais defendem a intervenção mínima do Estado e propõem a transferência das responsabilidades do Estado para o setor privado, como destaca Hofling (2001, p. 38):

A proposta de participação da verba pública para educação – primária e secundária – seria através de “cupons”, oferecidos a quem os solicitasse, para “comprar” no mercado os serviços educacionais que mais se identificassem com suas expectativas e necessidades [...]

Com a criação do Projeto Pé na Escola, os índices das demandas à Pré-Escola tendem a cair e o município alcançará a universalização de atendimento educacional à população de quatro a cinco anos de idade, atendendo à Meta 1 do PNE (BRASIL, 2015b), como já veiculado no segundo semestre do ano de 2019, através de meios publicitários.

Sinalizamos, ainda que, apesar do caráter temporário do benefício, disposto em parágrafo único da lei 8651/2014, o Projeto Primeiro Passo permanece durante esses cinco últimos anos, sendo atualizado no ano de 2019 com reajuste do auxílio para sessenta e cinco reais e ampliação às famílias que também não são atendidas no Projeto Pé na Escola (SALVADOR, 2019a)

Diante do cenário municipal vigente, concordamos, mais uma vez, com Rosemberg (2014), quando cita sobre o risco que corremos com soluções milagrosas que são dadas para superar o déficit de vagas em creches, especialmente para a população de baixa renda, o que chama de “assistencialização da creche” e nos adverte:

[...] é necessário, que pelo menos, se fique alerta quanto à introdução de “novidades” que desestabilizam modelos formais e completos de Educação Infantil, particularmente de creche, para reduzir o déficit de vagas referente à população não atendida. (ROSEMBERG, 2014, p. 177)

Nessa reflexão, cabe retomarmos Souza (2018b) quando aponta para a política pública como meio para a viabilização da garantia do direito à educação e concordarmos com Hofling (2001, p. 39) ao citar:

Penso que uma administração pública – informada por uma concepção crítica de Estado – que considere sua função atender a sociedade como um todo, não privilegiando os interesses dos grupos detentores do poder econômico, deve estabelecer como prioritários programas de ação universalizantes, que possibilitem a incorporação de conquistas sociais pelos grupos e setores desfavorecidos, visando à reversão do desequilíbrio social.

Quanto ao projeto de Monitoramento e Avaliação da Educação Infantil também contemplado no Planejamento Estratégico, volta-se para a oferta da qualidade, buscando assegurar o cumprimento das Diretrizes Curriculares para Educação Infantil, por meio do Programa Nossa Rede; reestruturar o Sistema de Monitoramento e Avaliação da Educação Infantil e elaborar o marco de referência da Educação Infantil. Vale destacarmos a importância do Programa Nossa Rede, construído em parceria técnica com a organização não-governamental AVANTE – Educação e Mobilização Social, como referência para o trabalho pedagógico realizado nas instituições de Educação Infantil, bem como para o monitoramento e

avaliação da qualidade do atendimento ofertado às crianças. Convém sinalizarmos ainda, que a contratação com a AVANTE surge no contexto em que a Coordenadoria de Formação da SMED nega a adesão ao sistema estruturado do IAB (Instituto Alfa e Beto) para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Salvador e constrói uma proposta que atenda aos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as especificidades da Rede. Para sua efetivação, e após o ciclo de formações realizado em parceria com a Universidade do Estado da Bahia-UNEB, no ano de 2012, a Diretoria Pedagógica convida os profissionais da AVANTE para uma parceria, considerando suas experiências em diferentes municípios brasileiros com projetos de formação para profissionais da Educação Infantil, com políticas para primeira infância, além do desenvolvimento de outros projetos realizados com a própria SMED e validados pelos profissionais da Rede Municipal de Ensino, a exemplo do Programa de Formação de Coordenadores Pedagógicos da SMED, no ano de 2011.

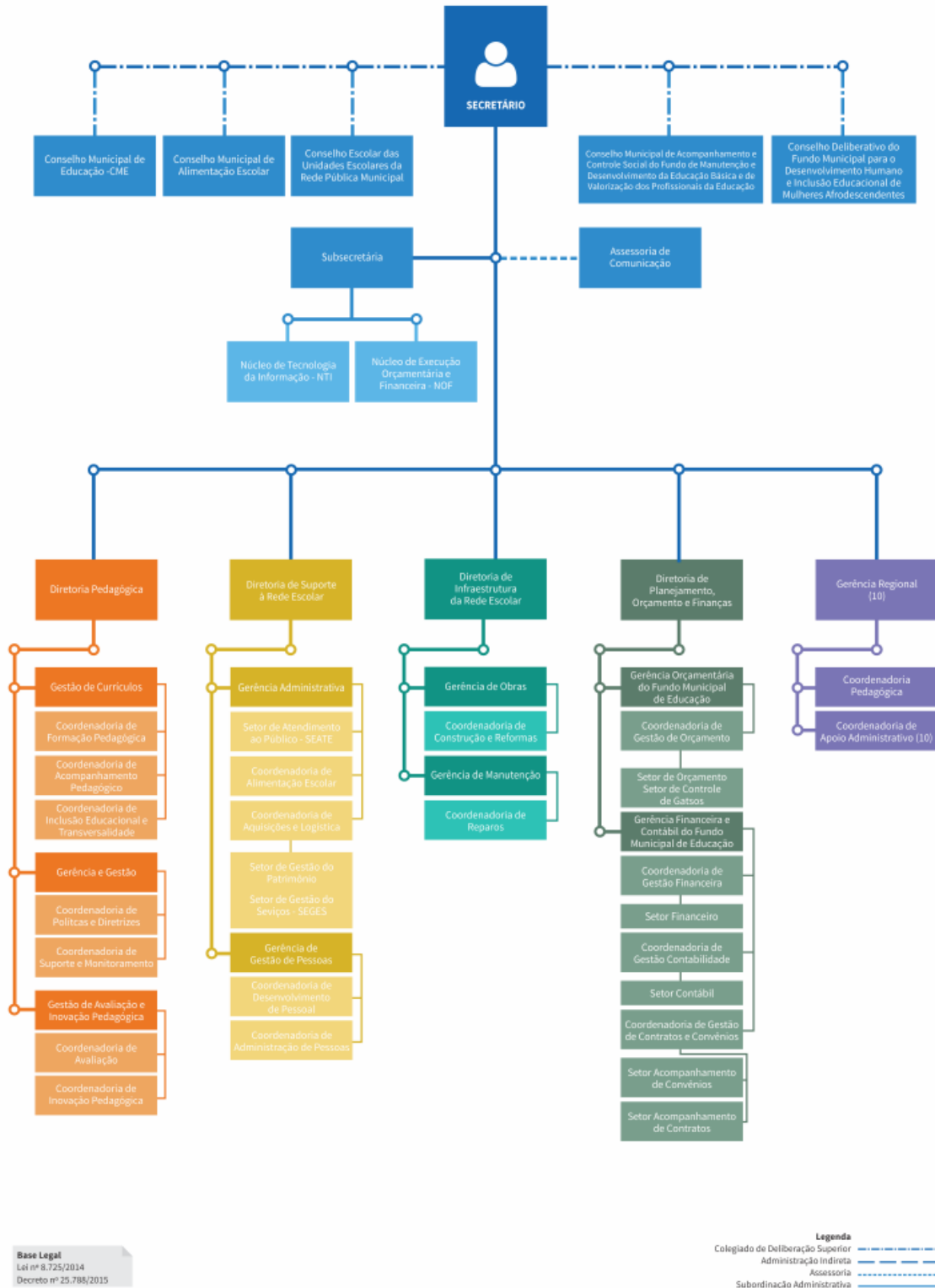
No entanto, com relação à reestruturação do Sistema de Monitoramento e Avaliação da Educação Infantil percebemos um retrocesso quanto ao caminho já trilhado, no próprio Programa Nossa Rede, no que tange à avaliação do atendimento ofertado pela Rede Municipal de Ensino, trazendo mais uma vez elementos da política nacional neoliberal, como problematizaremos na seção seguinte.

3.3.2 O Programa Nossa Rede e os fundamentos dos referenciais curriculares estabelecidos para a Educação Infantil

Para garantia da execução das iniciativas e do cumprimento das metas estabelecidas no Planejamento Estratégico de ambos os períodos apresentados na seção anterior, as equipes que integram o órgão da SMED realizam suas ações articuladas com as indicações deste documento. A estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação contempla quatro Diretorias: Diretoria de Planejamento, Orçamento e Finanças; Diretoria de Infraestrutura de Rede Escolar; Diretoria de Suporte à Rede Escolar e Diretoria Pedagógica, estando na Diretoria Pedagógica as Gerências de Currículo e Gestão Escolar. A Coordenadoria de Formação, situada na Gerência de Currículo, abrange os grupos da Educação

Infantil e Ensino Fundamental, cujas ações são planejadas pela equipe técnica, composta por 16 pessoas, articulada com 10 Gerências Regionais, as quais acompanham em torno de 40 instituições escolares em 10 regiões distintas da cidade de Salvador: Centro, Cabula, Cajazeiras, Cidade Baixa/Liberdade, Itapuã, Orla, Pirajá, São Caetano, Subúrbio I e Subúrbio II.

Figura 2- Estrutura organizacional da SMED



Fonte: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/institucional/estrutura-organizacional/>

O trabalho pedagógico da Rede Municipal de Ensino deve seguir esse fluxo de

funcionamento, chegando às instituições escolares, através dos coordenadores pedagógicos regionais, os quais compõem o quadro das GRs, atuando diretamente com a dupla gestora, representada pelos diretores e coordenadores pedagógicos de cada instituição, responsáveis pela gestão escolar. Não podemos deixar de salientar que esse fluxo, descrito no organograma da SMED, não se dá de forma linear, atendendo ao que está proposto nos planejamentos estratégicos, pois toda política pública é permeada de conflitos na correlação de forças. Nesse entremear, são construídas as propostas de formação continuada e acompanhamento da rede, seguindo os pressupostos apresentados no Programa Nossa Rede, do qual menciona o Planejamento Estratégico.

Apresentando uma linha do tempo desse Programa para a Educação Infantil, destacamos o documento Guia Nossa Rede Educação Infantil (SALVADOR, 2015e), que apresenta uma visão geral desta política pública, cujo objetivo consiste em

[...] contribuir para a melhoria da qualidade do atendimento das crianças, por meio de dispositivos relativos ao desenvolvimento profissional, ao planejamento e à gestão, e o fortalecimento da parceria escola e família. (SALVADOR, 2015e, p. 04)

O documento situa o Programa no início do 2º semestre do ano de 2014, quando foram realizadas reuniões internas de alinhamento e planejamento com equipe técnica da SMED, além da formação de um Grupo de Trabalho (GT) que participaria como co-gestor de todas as etapas do Programa, constituído por profissionais da equipe técnica da Secretaria, coordenadores pedagógicos das Gerências Regionais e representantes de gestores, coordenadores pedagógicos e professores das instituições que atendem creches e pré-escolas no município de Salvador. Assim, o Programa considera a metodologia participativa, envolvendo todos os atores da Rede, de forma representativa, desde o momento da sua concepção até a revisão final dos materiais construídos com/pelo grupo.

Destacamos o envolvimento dos diferentes profissionais que atuam em variadas funções na Educação Infantil, na construção do Programa Nossa Rede Educação Infantil, pois os atores do referido segmento da Rede puderam participar como autores de suas próprias histórias, tendo em vista as especificidades dos diferentes contextos em que estão inseridos. Vale salientarmos a participação de representantes das onze GRs, instâncias que possuem um importante papel na

organização da Secretaria Municipal de Educação de Salvador, o que implicou na consideração das diversidades da própria Rede. Dessa forma, podemos constatar que não houve a contratação de uma ONG com a finalidade de elaborar materiais para serem entregues, como pacotes prontos, aos profissionais que atuam na Rede, pois uma das premissas do Programa consistiu no estabelecimento de diálogos profícuos, resultados de leituras e estudos sobre a Educação Infantil do município de Salvador.

A primeira ação do Programa consistiu na construção de diagnóstico da Rede, através de inventário organizado com a coleta de materiais das instituições municipais que atendem o segmento da Educação Infantil. Em outubro do mesmo ano foi realizado o lançamento do Programa para as lideranças pedagógicas das instituições, cuja composição envolvia quatro linhas de ação: construção de Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil, produção de materiais pedagógicos, formação dos profissionais e estruturação de um Sistema de Monitoramento que propunha o acompanhamento da qualidade do atendimento prestado na Educação Infantil, de forma sistemática e permanente (SALVADOR, 2015e). Nos meses subsequentes iniciaram-se rodas de conversa com crianças, famílias e profissionais da Rede para estruturação dos materiais contemplados na proposta, envolvendo os seguintes documentos: Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador; Orientações para a Gestão das Instituições da Educação Infantil: dimensões pedagógicas e administrativas; Pranchas para Profissionais da Creche; Orientações Pedagógicas para Professoras/es da Pré-Escola; Indicadores da Qualidade na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Salvador; Kit Família, composto de Diários da família e DVD Nossas Crianças; Álbum do Desenvolvimento e Portfólios; Álbuns de experiências da Pré-Escola; Agenda da Creche e da Pré-Escola. Todos os materiais pedagógicos foram elaborados por especialistas da área de Educação Infantil e contou com a colaboração dos profissionais da Rede, através do GT, além de serem inspirados pelas práticas exitosas que foram mapeadas através do inventário construído na primeira etapa do Programa (SALVADOR, 2015e).

Apesar do processo de construção do Programa Nossa Rede ter sido colaborativo, observamos no acompanhamento de encontros formativos, enquanto técnica da SMED, que muitos profissionais não se sentiam co-autores dos materiais, o que implica na efetivação da implementação do Programa. Convém sinalizarmos

que, devido a participação da Rede ter se dado por representatividade, podemos suscitar que os diálogos estabelecidos no GT não foram ampliados e/ou não produziram significância para os demais profissionais e, ainda, devido a sua rotatividade, muitos profissionais assumiram a Educação Infantil após a implantação do Programa. Não podemos esquecer o que Diógenes e Resende (2007) destacam quanto aos diferentes condicionantes que influenciam o processo de implantação de uma política pública, como já mencionado no início deste capítulo.

O primeiro documento produzido foi o Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador, no ano de 2015, construído em diálogo com os documentos nacionais, inclusive os mais atuais, como a BNCC. Colaborativamente e considerando as demandas específicas da Rede, o GT participou de forma ativa, refletindo, analisando e trazendo sugestões para o referido documento que fundamenta todas as demais ações do Programa. Observamos que a produção deste documento é um marco importante para a Rede Municipal de Ensino de Salvador, pois até então o que existiam eram orientações elaboradas pela equipe técnica da SMED, como os Marcos de Aprendizagem para Educação Infantil - Creche, de zero a três anos e Pré-Escola, de quatro e cinco anos, construídos a partir da divulgação do RCNEI (BRASIL, 1998a) pelo MEC e, mais tarde, o documento Referenciais e Orientações Pedagógicas para subsidiar o trabalho dos Centros Municipais de Educação Infantil (SALVADOR, 2008).

Ainda no primeiro semestre do ano de 2015, iniciou-se a construção do Sistema de Monitoramento no Programa Nossa Rede Educação Infantil que consiste em uma avaliação institucional com o apoio de uma plataforma web. Visando ao acompanhamento da qualidade do atendimento prestado nas instituições de Educação Infantil do município de Salvador, o referido Sistema baseia-se nas dimensões pedagógica, política e administrativa, estabelecidas no documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Salvador, (SALVADOR, 2015d), o qual consiste em uma adaptação dos indicadores nacionais (BRASIL, 2009b). No segundo semestre do ano de 2015 iniciaram-se as ações formativas para implantação do Programa Nossa Rede, assim como continuaram sendo realizadas reuniões com o GT para análises, ajustes e validações dos documentos e materiais pedagógicos que estavam sendo construídos. Em novembro do mesmo ano, aplicou-se o Sistema de Monitoramento piloto em quatro instituições da Rede Municipal.

Cabe pontuarmos que após o projeto piloto, o Sistema de Monitoramento, com todos os ciclos que o compõe, foi aplicado apenas uma vez por todas as instituições da Rede, sendo mantida a utilização dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Salvador, através da iniciativa de algumas poucas instituições, sem o lançamento dos dados na plataforma web. Isto demonstra a fragilidade na implementação do Sistema de Monitoramento, uma vez que ao finalizar o ciclo das Gerências Regionais, que compõe o fluxo do Sistema, a Secretaria identifica as demandas, mas não utiliza essas informações para realização de planejamento estratégico e alocação de recursos. Um outro movimento então, inicia-se, em 2018, para a construção de um novo sistema de monitoramento e avaliação da Educação Infantil, através de empréstimo com o Banco Mundial, cujo objetivo consistia em avaliar a qualidade da Educação Infantil, incorporando o desenvolvimento infantil e a aprendizagem das crianças, através de avaliação externa. (SALVADOR, 2019b). Nesse contexto, lembramos de Ramos e Schabaach (2012, p. 1283), quando citam que as tendências dos estudos sobre avaliação no Brasil e no mundo apontam para forte caráter de indução externa, a partir de organismos multilaterais, como Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização das Nações Unidas (ONU), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com foco na utilização de metodologias de avaliação de resultado e impacto.

As instituições multilaterais — como o Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas (ONU) — têm desempenhado papel fundamental na priorização e definição dos arcabouços metodológicos da avaliação de políticas públicas. (RAMOS e SCHABAACH, 2012, p. 1283)

Retomando as ações do Programa Nossa Rede Educação Infantil, apontamos que no início do ano letivo de 2016 os materiais produzidos foram entregues às instituições, sendo promovida mobilização em toda a Rede para implantação do Programa Nossa Rede Educação Infantil. Notamos que, considerado como política pública, o Programa Nossa Rede Educação Infantil apresenta-se nas ações da Diretoria Pedagógica, o que o configura não apenas como um programa pontual, criado no ano de 2014. A continuidade da aquisição dos materiais produzidos no Programa para distribuição às instituições escolares e das ações formativas com foco na implementação do Programa, demonstram a sua permanência nos últimos cinco anos, embora o Sistema de Monitoramento não tenha prosseguido.

Salientamos que para avaliação e promoção da qualidade na Educação Infantil faz-se importante o acompanhamento das ações realizadas nas escolas e fomento ao trabalho dos profissionais nas instituições. Ademais, compreendemos que para a efetivação de uma política pública torna-se necessário além dos processos formativos e a continuidade das ações em diferentes gestões, a garantia de materiais adequados e condições de trabalho efetivas. Portanto, podemos afirmar que é a garantia desses elementos que evidenciará o Programa Nossa Rede como, de fato, uma política pública da Rede Municipal de Ensino de Salvador, não se constituindo em um programa de governo.

Quanto às ações formativas do Programa Nossa Rede Educação Infantil, foram realizadas durante todo o ano de 2016, envolvendo os profissionais que atuam na gestão educacional, como a equipe técnica da Secretaria e os coordenadores pedagógicos das Gerências Regionais, assim como os que atuam diretamente na gestão escolar, sendo diretores, coordenadores pedagógicos e professores das instituições que atendem o segmento da Educação Infantil, tendo em vista a implementação do Programa (SALVADOR, 2015e).

Importante ressaltar que a maior carga horária das ações formativas estava voltada para o público de coordenadores pedagógicos, foco que vem sendo dado pela Rede Municipal, tendo em vista sua atribuição enquanto formador nos contextos escolares. A opção pela formação de lideranças pedagógicas está explicitada no Guia Nossa Rede Educação Infantil:

A formação centrada na escola valoriza a reflexão sobre o contexto como principal elemento formativo e a escola como principal espaço para o desenvolvimento profissional. Assim, é fundamental mobilizar e apoiar as lideranças pedagógicas, em especial os coordenadores, para que estes possam exercer sua função de formadores. (SALVADOR, 2015e, p. 26)

Oportuno mencionarmos, também, a distinção entre formação continuada e a formação continuada em serviço, pois o profissional coordenador pedagógico é o responsável pelos processos de formação continuada em serviço, sobretudo, pelas ações de formação junto aos professores, no cotidiano das escolas e ao poder público cabe promover a formação continuada para todos os profissionais que atuam nas creches e pré-escolas, sejam eles o próprio coordenador pedagógico e também o gestor, ADIs, professores e demais profissionais.

A formação dos profissionais no Programa Nossa Rede baseou-se no Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador, buscando articular com as diferentes formas de usos dos materiais pedagógicos que foram construídos no Programa. A ação formativa teve como objetivo aprofundar os conhecimentos sobre fundamentos apresentados no Referencial, com o intuito de promover uma cultura de acompanhamento da qualidade do atendimento prestado na Educação Infantil do município de Salvador.

Dentre os fundamentos curriculares estabelecidos pelo Programa Nossa Rede para a Educação Infantil, a organização do ambiente educativo é um dos aspectos primordiais para o alcance dos objetivos nesta etapa da Educação Básica, na qual estão constituídos os espaços físicos, mobiliários, materiais, tempos e relações estabelecidas entre as crianças; crianças e adultos; crianças e objetos, adultos e adultos. Os indicadores da qualidade, definidos nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Salvador (SALVADOR, 2015d), apontam para a qualidade dos espaços físicos, os quais

[...] devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças em todos os seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo. (SALVADOR, 2015d, p. 31)

Importante ressaltar que as vivências devem ser promovidas com as crianças em espaços internos e externos, uma vez que ambos proporcionam ricas experiências para o conhecimento de mundo, a formação pessoal e social.

O espaço revela a concepção de criança e de educação. Por isso, deve ser bem pensado e planejado. A sala é um ambiente educador, que possibilita aprendizagens e interações entre crianças e seus pares, crianças/adultos, crianças/objetos e crianças/espaço [...] a área externa deve ser cheia de oportunidades para correr, pular, escalar, escorregar, explorar brinquedos, deitar e rolar! (SALVADOR, 2015h, p. 9; 11)

Quanto aos mobiliários, o referido documento destaca que os mesmos devem estar de acordo com o tamanho do bebê e da criança pequena, a fim de incentivar a autonomia infantil, devendo ser considerada a altura de sua visão e capacidade de alcançar os diversos materiais, os quais precisam ser selecionados, levando em

conta formas variadas, permitido a exploração de diversidade de objetos, quanto às cores, texturas, cheiros, sons e formatos. A oferta de materiais industrializados, reutilizáveis, objetos recolhidos da natureza e livros infantis precisam estar disponíveis em quantitativo suficiente para o manuseio das crianças (SALVADOR, 2015d).

A organização dos tempos no cotidiano da Educação Infantil refere-se à rotina que ocorre nas instituições, implicando na organização dos diversos momentos em que as crianças explorarão os espaços e materiais disponíveis. O Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador destaca “que as crianças precisam construir hábitos sociais coletivos e a diferenciar os momentos que irão realizar cada proposta do planejamento pedagógico” (SALVADOR, 2015i, p. 47). O referido documento também salienta a importância da participação das crianças na construção de rotinas que contemplem os diversos tempos apontados por Zabalza:

[...] o tempo de brincar nos cantos, o tempo de comunicar-se com os outros na assembleia, o tempo de contar histórias, o tempo do lanche, o tempo do recreio, o tempo de trabalho individual ou em pequenos grupos etc. Ou também, o tempo da atividade livre planejada e/ou dirigida. (ZABALZA, 1998, p. 234)

O documento Orientações para a Gestão das Instituições da Educação Infantil: dimensões pedagógicas e administrativas (SALVADOR, 2015f) aponta para o fundamental acompanhamento do planejamento da rotina pelos gestores e coordenadores pedagógicos, “a fim de avaliar o suporte que lhes cabe dar para que o cotidiano flua, tendo em vista que a instituição é viva e dinâmica” (SALVADOR, 2015f, p. 32). Algumas dicas são apontadas neste documento, como a realização de atendimentos individualizados entre o coordenador pedagógico e os professores, a fim de refletir sobre questões pontuais da rotina.

Quanto às relações estabelecidas no ambiente educativo, o Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador (SALVADOR, 2015i) remete aos diversos modos de acesso aos espaços, através de diferentes agrupamentos possíveis e a participação dos professores nas vivências realizadas pelas crianças.

Dessa forma, o Programa Nossa Rede para a Educação Infantil defende o protagonismo da criança, seu bem estar e as interações consigo mesma e com o meio em que vive, sendo necessário, para tanto, o envolvimento do coordenador

pedagógico e de todos os demais profissionais que acompanham o cotidiano da instituição de Educação Infantil, em uma atuação articulada e coletiva (SALVADOR, 2015e).

Um outro fundamento encontrado no Programa diz respeito à relação de parceria com a família, principal contexto de desenvolvimento das crianças, considerando os múltiplos arranjos de famílias na atualidade. No Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador estão destacadas algumas estratégias para sua inserção e compreensão dos processos educativos que ocorrem na instituição escolar, tais como dialogar sobre o Projeto Político Pedagógico; criar espaços de acolhimento e participação no cotidiano da instituição; organizar momentos de compartilhamento do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança (SALVADOR, 2015i). A estreita relação entre escolas e família possibilita o compartilhamento das vivências e produções da criança no ambiente da Educação Infantil e a sua vida em casa, na comunidade, os valores familiares e os elementos da cultura comunitária (SALVADOR, 2015f).

A transição da criança na Educação Infantil para o Ensino Fundamental também consiste em um dos fundamentos evidentes no Programa Nossa Rede Educação Infantil. Considera que ambos os segmentos fazem parte da Educação Básica, portanto o processo de aprendizagem deve ser contínuo, preservando a curiosidade infantil, a brincadeira e as interações. Manter parceria entre as instituições, promover visitas das crianças à nova instituição, apresentar proposta curricular da Educação Infantil para profissionais do Ensino Fundamental, promover encontros entre os professores, criar grupos de estudo são possibilidades descritas no Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador (SALVADOR, 2015i) para que ocorra uma transição mais tranquila das crianças para a nova etapa educacional.

No que tange à formação dos profissionais, o Programa Nossa Rede para a Educação Infantil referenda as especificidades do perfil profissional para atuação em creches e pré-escolas. Para que suas ações sejam integradas e colaborativas é fundamental o estabelecimento de diálogos permanentes entre os diferentes profissionais e um processo de formação continuada para toda a comunidade escolar, uma vez que todos esses são membros responsáveis pela gestão escolar, como assinala Vieira (2007b), já apontado no início desse capítulo. Segundo o Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador,

[...] o processo formativo deve ocorrer de forma contínua e sistematizada, a partir de uma política pública municipal e de programas de formação, que pressuponham a articulação entre a Secretaria de Educação e as instituições para que seja implementada a cadeia de formação, haja visto os diferentes papéis, funções e práticas formativas de equipes técnicas, coordenadores pedagógicos e diretores escolares. (SALVADOR, 2015i, p. 21)

Nesse sentido, a formação continuada de todos os profissionais da Educação Infantil contribui para a melhoria da qualidade do atendimento das crianças, promovendo o seu desenvolvimento e bem-estar.

O Programa Nossa Rede para a Educação Infantil propõe, ainda, a organização curricular através de campos de experiência, definidos a cada dois anos, mediante as singularidades de cada faixa etária, e considera que a criança apreende o mundo de forma integrada, portanto a mesma é protagonista do projeto educativo. Cada campo de experiência compreende aprendizagens referentes aos bebês, crianças de dois até três anos e onze meses e crianças de quatro anos até cinco anos e onze meses, as quais relacionam-se de forma articulada e integrada e para cada lista de aprendizagens são elencadas ações pedagógicas, apontando caminhos metodológicos que possibilitem às crianças construir as respectivas aprendizagens. O campo de experiência Bem-estar, Autonomia, Identidade e Interações está presente nos três grupos de faixa etária, já para o grupo de crianças de dois anos até três anos e onze meses, também existe o campo de experiência Linguagens Integradas, Natureza e Culturas, composto pelas seguintes linguagens: Corpo, Movimento e Brincadeiras; Linguagem Oral e Imaginação; Linguagens, Natureza e Culturas: Linguagens Artísticas - Visual, - musical, - Escrita e Matemática e para crianças de quatro anos até cinco anos e onze meses são contemplados os campos Brincadeiras e Imaginação; Relação com Natureza, Sociedade e Culturas; Linguagens Integradas: Linguagem Corporal, Linguagem Verbal, Linguagem Matemática, Linguagens Artísticas: Linguagem Visual Linguagem Musical.

Como exemplo, podemos ilustrar o campo de experiência Linguagem Oral e Imaginação, definido para o grupo de crianças entre dois anos até três anos e onze meses, cujas aprendizagens relacionadas referem-se a ouvir histórias e reconhecer alguns elementos nas ilustrações; dramatizar histórias conhecidas; responder às perguntas articulando palavras e frases conhecidas; relatar pequenos fatos e experiências significativas, dentre outras. Para apoiar o desenvolvimento dessas

aprendizagens, algumas ações pedagógicas devem ser consideradas, como planejar diferentes situações de comunicação: conversas, exposições orais, questionamentos; construção de regras com as crianças; organização de cestas e caixas com roupas, calçados, panos, chapéus, colares, lenços e outros acessórios que enriqueçam o jogo simbólico; experiências relativas a ouvir e cantar músicas ou recitação de parlendas, poemas, quadrinhas e adivinhações, dentre outras.

A partir dessa composição curricular, os profissionais devem organizar seus planejamentos, a fim de promover às crianças, ao longo do seu processo de desenvolvimento, os seguintes objetivos gerais, elencados no Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador (SALVADOR, 2015i): desenvolver uma imagem positiva e ajustada de si; atuar de forma cada vez mais autônoma; descobrir e conhecer, progressivamente, seu próprio corpo; estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças; ampliar as relações sociais; observar e explorar o ambiente com curiosidade e respeito; sentir-se segura para se expressar; ampliar suas possibilidades de interação e compreensão do mundo; ampliar seu repertório cultural; enriquecer e diversificar suas possibilidades expressivas; ampliar suas vivências estéticas; conviver com as diferenças.

Sobre o sistema de avaliação da Educação Infantil municipal, o Programa considera duas dimensões, a institucional e da aprendizagem e desenvolvimento da criança, sendo a primeira voltada para os insumos e processos ocorridos nas instituições, os quais caracterizam as condições de atendimento às crianças e a segunda referindo-se ao acompanhamento do processo de construção do conhecimento, das aprendizagens, de suas histórias e dos caminhos percorridos por cada criança, como podemos identificar no RCMEIS (SALVADOR, 2015i, p. 147):

A Rede Municipal de Salvador opta por uma abordagem que reconhece a avaliação como indutora de políticas e de ações que contribuam para a melhoria da qualidade do atendimento, bem como, sendo um instrumento que fornece informações úteis para redirecionar trajetórias, apoiar a tomada de decisões no âmbito da Rede e das escolas, subsidiar a formulação dos projetos pedagógicos e auxiliar no acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Conforme até aqui exposto, podemos perceber que os fundamentos curriculares apresentados no Programa Nossa Rede Educação Infantil dialogam com as concepções definidas nos documentos nacionais, o que demonstra a

articulação da política pública municipal com os avanços sobre os padrões de qualidade apresentados nas políticas públicas nacionais para a Educação Infantil, apesar de compreendermos os limites dessas políticas nos dois âmbitos, suas contradições e tensionamentos, como mencionamos no decorrer desse capítulo. Diante desse cenário, situamos o profissional coordenador pedagógico em sua atuação nas redes de ensino, conforme disposto no próximo capítulo.

4 O PERCURSO HISTÓRICO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO NAS REDES DE ENSINO

Este capítulo se dedica a uma discussão sobre o coordenador pedagógico, o principal protagonista do objeto de estudo dessa pesquisa e sua atuação nos espaços escolares da Educação Infantil, estruturando-se em três seções: a constituição histórica profissional; o perfil e as expectativas de atuação no contexto atual; a coordenação pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Salvador. Na primeira, apresentamos a evolução da “figura” do coordenador pedagógico na história da educação brasileira e os papéis assumidos por esse profissional ao longo do contexto histórico, antes mesmo de assim ser denominado. Na segunda seção, discutimos o perfil e as expectativas do trabalho exercido pelo coordenador pedagógico, a partir do que aponta a literatura sobre o papel desse profissional nas escolas, especialmente naquelas em que se desenvolve a educação infantil, além do que define a legislação em vigor sobre o assunto. Na terceira seção, centramos a discussão no coordenador pedagógico do município de Salvador, desde a origem dessa função na Rede Municipal de Ensino, e focamos nossas reflexões acerca da atuação deste profissional lotado nas creches e pré-escolas da Rede.

4.1 CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA PROFISSÃO

A função do coordenador pedagógico sempre esteve presente na história da educação, entretanto, no Brasil, apenas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (BRASIL, 1996a) ela se torna explícita e reconhecida legalmente.

Sobre a atividade de acompanhamento das práticas educacionais, ressalta-se que, desde os primórdios, os adultos supervisionavam e orientavam as ações dos mais jovens. Como destaca Saviani (2010a, p.13), "a função supervisora, implicitamente, acompanha a ação educativa desde suas origens". O autor nos conta que, nas comunidades primitivas, a educação coincidia com a própria vida, sendo exercida através das relações estabelecidas com o ambiente, nas atividades

de pesca, caça, coleta, cultivo da terra, nas quais os adultos educavam-se entre si, além de proteger, orientar e exercer vigilância discreta às crianças.

A função supervisora se mantém presente durante a Antiguidade, no contexto em que surge a propriedade privada, com a fixação do homem à terra, e a educação passa a ser estabelecida de forma diferenciada entre a classe dominante, composta pelos proprietários de terra e a classe dominada constituída dos escravos. (SAVIANI, 2010a). Com o modo de produção feudal, na Idade Média, a educação escolar permanece distinta para as duas classes existentes, a dos senhores feudais e a dos servos. Segundo Saviani (2010a), a função supervisora mantém-se implícita na ação do pedagogo com as crianças dos senhores feudais e, também, na ação do capataz que supervisionava os servos.

Seguindo o panorama histórico dos modos de produção, encontramos na Idade Moderna a subordinação do campo e da agricultura, à cidade e à indústria. Nesse período, as relações predominantemente naturais transformam-se em relações sociais, em meio ao processo de industrialização que se impõe com a incorporação da ciência aos processos produtivos, conforme Saviani (1991, p. 87) destaca:

[...] ao deslocamento do eixo do processo produtivo do campo para a cidade e da agricultura para a indústria; ao deslocamento do eixo do processo cultural do saber espontâneo, assistemático para o saber metódico, sistemático, científico, correspondeu o deslocamento do eixo do processo educativo de formas difusas, identificadas com o próprio processo de produção da existência, para formas específicas e institucionalizadas, identificadas com a escola.

Nesse contexto, em que a educação é institucionalizada através da escola, Saviani (2010a) nos chama atenção para uma ideia de supervisão educacional que ora se apresenta, por volta do séc. XVI e XVII, na organização da instrução pública. No Brasil colonial, com a vinda dos jesuítas, é formulado um conjunto de regras, contemplando as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino, o Plano de Estudos chamado *Ratio Studiorum*. Neste documento, identificamos a figura do reitor, do prefeito de estudos e dos professores, cabendo ao primeiro, a direção geral das atividades educativas, ao segundo, a organização dos estudos e, ao terceiro, a realização das aulas. Saviani (2010a) aponta que a ideia de supervisão é destacada quando se designa um agente específico, distinto do reitor e dos professores, o qual deveria organizar as aulas, orientar os estudos dos professores,

lembrá-los dos conteúdos que deveriam ser ensinados e assistir suas aulas para supervisionar e controlar o trabalho desenvolvido por eles. Dessa forma, o Plano

[...] previa a figura do prefeito geral de estudos como assistente do reitor para auxiliá-lo na 'boa ordenação dos estudos', a quem os professores e todos os alunos deveriam obedecer. (SAVIANI, 2010a, p. 21)

No período da Reforma Pombalina, com a sistematização das aulas régias, passam a existir as figuras do diretor geral, responsável pela inspeção do ensino em nível nacional e dos comissários a quem competia fiscalização, coordenação e orientação do ensino, em nível local. Segundo Saviani (2010b), em 1827 é instituído o método do Ensino Mútuo, cujo próprio professor é docente dos monitores e supervisor de suas práticas junto aos alunos e, mais tarde, em 1834, a supervisão passa a ser exercida por agentes específicos, os chamados inspetores de estudos.

Saviani (2010a) nos conta, ainda, que em 1854, um inspetor geral assume a função de supervisionar escolas, colégios, casas de educação, estabelecimentos de instrução primária, secundária, públicas e privadas, liderando os processos de exames realizados pelos professores, aos quais são conferidos seus diplomas e, no ano de 1886, o Sistema Nacional de Educação é criado, articulando os serviços educacionais em uma coordenação nacional, com a atuação do inspetor geral nos órgãos centrais e intermediários do Estado e um inspetor atuando nas unidades escolares.

Nesse percurso histórico, percebemos, assim como Saviani (2010a; 2010b), o exercício de controle e supervisão das atividades educativas tanto na abrangência nacional como também local. Notadamente, identificamos que a ideia de supervisão assume uma função essencialmente controladora, cujos objetivos são fiscalizar, direcionar e cobrar ações dos professores. Assim, os cargos criados até então, na história da educação, estão relacionados com a atuação dos professores, mas não se constituem como apoio para o trabalho dos mesmos.

Seguindo a linha do tempo, no período inicial da República está mantida a função supervisora da educação, com a presença do instrutor de ensino, a criação de Conselhos e Diretorias de Instrução Pública, além de Inspetores de Distritos, apesar de se manter por pouco tempo, só retomando com as reformas estaduais de instrução pública na crise dos anos de 1920 (SAVIANI, 2010a). Neste período, são

criados o Departamento Nacional de Ensino, o Conselho Nacional de Ensino e o Órgão da Administração de Ensino, sendo os dois primeiros órgãos responsáveis pela parte pedagógica do ensino e o último pela parte administrativa. Destacamos, portanto, a separação das duas dimensões da gestão educacional, nos cargos do inspetor e do supervisor, onde para este cabe detectar falhas e aplicar punições aos professores e, ao primeiro, orientação pedagógica e domínio de competência técnica, ambos na busca por eficiência e eficácia do processo educativo. Neste período, quando surge a profissão de supervisor, o mesmo é classificado como técnico em educação, cujas ações são caracterizadas pelos atos de impor, julgar, vigiar (LIMA, 2001), diante do contexto de aceleração do processo de industrialização e pressões sociais em torno da educação, na busca por melhores resultados e desempenhos escolares (SAVIANI, 2010a).

Com as Reformas Francisco Campos e Capanema, nas décadas de 1930 e 1940, o processo de reestruturação do ensino brasileiro vai se delineando e o papel do supervisor permanece relacionado às “[...] funções de inspeção, com atribuições de fiscalização e padronização das rotinas escolares às normas oficiais emanadas das autoridades centrais” (CARDOSO, 2006, p.88). Em meio ao contexto de racionalização do trabalho educativo e a criação do Ministério da Educação, Secretaria de Educação e Institutos de Ensino, enfatiza-se a relevância da competência técnica, através de especialistas da educação, incluindo o supervisor. Nessa conjuntura, o curso de Pedagogia é criado em 1939, com o objetivo de formar técnicos nos cursos de bacharelado, para atuação na organização dos sistemas, e de especialistas nos cursos de licenciatura, para atuação na docência, permanecendo com essa estrutura até o final da década de 1960.

Vale destacarmos que, por volta dos anos de 1950/1960, o direcionamento das políticas educacionais brasileiras se dá a partir dos acordos MEC USAID, sendo regulado pela forte influência dos organismos internacionais comprometidos com o desenvolvimento do capitalismo no mundo ocidental. Essa realidade traz repercussão no trabalho do supervisor, o qual atua de forma controladora e burocratizadora no acompanhamento das práticas educacionais, conforme aponta Venas (2013).

Observamos, assim como Alves (2007), que os movimentos de transformação histórica dos cargos de supervisor escolar estiveram relacionados aos movimentos na formação de professores. Com a promulgação da LDBEN 4024/61, a formação

de supervisores apresenta-se como uma das finalidades do Ensino Normal, conforme disposto no Art. 52 do Capítulo 4, destinado à Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio:

O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância. (BRASIL, 1961, p.3)

Após oito anos, fruto do contexto da ditadura militar em 1964, o curso de Pedagogia passa por reformulação (BRASIL, 1969) e a graduação inicia a oferta de habilitações técnicas em administração, inspeção, supervisão, orientação educacional, estando voltadas para a formação de especialistas em gestão administrativa da escola, em planejamento e acompanhamento do trabalho do professor e na orientação ao desempenho acadêmico do aluno, respectivamente.

Através da Lei nº 5564 de 21/12/1968 (BRASIL, 1968), a profissão orientador educacional é criada e, mais tarde, regulamentada pelo decreto nº 72.846/73, sendo exercida por pessoas de confiança do governo. Seu objeto de atuação constitui-se na

[...] assistência ao educando, individualmente ou em grupo, no âmbito do ensino de 1º e 2º graus, visando o desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade, ordenando e integrando os elementos que exercem influência em sua formação e preparando-o para o exercício das opções básicas. (BRASIL, 1973, p. 1)

Assim, nesse período histórico, o supervisor coexiste com as demais funções para objetivação do trabalho pedagógico, conforme definido na legislação educacional. Podemos destacar nesta composição, a superação da formação pedagógica pela formação técnica e como essa distinção e prevalência influenciou e, ainda influencia, as ações da gestão escolar com a supremacia do olhar sobre as questões administrativas.

Alguns autores apresentam um olhar crítico sobre a constituição do supervisor nesse momento na história educacional brasileira. Vasconcellos (2007) sinaliza que o supervisor atuava como um operário da formação ideológica, assumindo papel repressivo e intimidador. Já Saviani (2010a) nos chama a atenção para a identidade do supervisor que se constituiu como caráter eminentemente técnico da educação,

entretanto adverte que esse profissional cumpre também, um papel político na defesa dos interesses socialmente dominantes. Corroborando com essas análises, Mello (1982) destaca a lógica da organização social capitalista que é reproduzida pela escola, através da divisão entre o saber e o fazer, enquanto Silva (1987, p. 48) argumenta: “[...] justifica-se a supervisão escolar como um meio de garantir a execução do que foi planejado no centro [...]”.

Diante dos princípios de racionalidade e de controle gerencial que rege a sociedade brasileira nesses tempos, destacamos a tendência tecnicista, que se instaura na educação brasileira, respaldada pela LDBEN nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) conforme apontam Kuenzer e Machado (1986), cuja ênfase do papel do supervisor está na avaliação da produtividade do trabalho docente e no controle sobre a atuação deste profissional, considerando a abordagem taylorista, característica de uma época marcada pelos ditames da ditadura militar. Segundo Oliveira (2009, p. 6), o supervisor pedagógico

[...] atuava na coordenação do planejamento da escola, observando o modelo do planejamento curricular estabelecido. Suas funções podem ser resumidas em: planejamento, coordenação e avaliação do currículo escolar e assessoramento da administração escolar, orientação a respeito da atuação dos docentes em sala de aula e avaliação do currículo em relação ao desempenho dos alunos.

Enquanto o Brasil passa por período de crise, com o fim do milagre econômico, na década de 80 (VIEIRA, 2007a), o contexto educacional passa a ser definido pelos ditames neoliberais dos organismos internacionais, os quais assumem o direcionamento das políticas públicas educacionais como medidas para superação dos tempos difíceis vividos na sociedade. Assim, o papel de supervisor não mais atende ao cenário, precisando ser redefinido o perfil desse profissional para contemplar a qualidade educacional e as aprendizagens dos alunos. Em meio ao contexto de redemocratização do país, são questionados os papéis dos especialistas na formação de uma educação integral, objetivando a integração e articulação dos serviços escolares (RANGEL, 2010). Com a promulgação da Constituição Federal em 1988, há o fortalecimento dos princípios democráticos na área educacional e as lutas dos educadores, através de movimentos e organizações sociais, os quais escreviam suas histórias, por meio de diálogos e conflitos (BRZEZINSKI, 1996).

Entretanto, no início da década de 1990, após debates e críticas sobre a supervisão educacional, esta função passa a ser reconsiderada como integradora dos profissionais nos sistemas de ensino, uma vez que sua função está atrelada à reflexão coletiva da prática pedagógica, como pontua Garcia (1994). Iniciam-se, então, as discussões sobre a formação de profissionais que coordenem as ações pedagógicas no espaço escolar, apontando para a conduta supervisora da coordenação que, como afirma Rangel (2010, p. 77): “[...] implica criar e estimular oportunidade de organização comum e de integração do trabalho em todas as suas etapas”. Pari passu, entidades do campo educacional como o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), o Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), manifestam-se quanto à formulação das políticas públicas de formação dos profissionais da educação e os cursos de Pedagogia vão seguindo como pauta de discussão no cenário educacional. Em 1996, a LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996a) traz pela primeira vez a definição de coordenador pedagógico, sendo este profissional parte da equipe gestora da escola. Concomitante às discussões desta época, no ano de 1999 é construído pela ANFOPE o documento *Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação*, o qual, apesar de ter passado por muitas alterações, contribuiu para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, homologadas através dos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 (BRASIL, 2006e) e nº 3/2006 (BRASIL, 2006f). Com a aprovação das Diretrizes, o curso de Pedagogia é redefinido e, então, extintas as habilitações, prevalecendo a formação do pedagogo para o exercício tanto da docência como das diferentes funções do trabalho pedagógico. Dessa forma, observamos a efetivação da função do coordenador pedagógico, exercida pelo egresso do curso de Pedagogia.

Apesar da mudança de nomenclatura do supervisor pedagógico para coordenador pedagógico, as funções de supervisão pedagógica e orientação educacional continuam vigorando no cotidiano das escolas, estando este profissional mais próximo do professor, embora numa posição hierárquica superior, ao lado da direção escolar, para implantação das políticas definidas pelas Secretarias Municipais de Educação, como demonstra Oliveira (2009) em estudo sobre a

identidade do coordenador pedagógico nas escolas públicas do município do Rio de Janeiro.

Em suma, pesquisarmos sobre a figura do coordenador pedagógico no contexto histórico nos ajuda a compreendermos os movimentos imprecisos e contraditórios que basilarão a constituição de sua identidade e o perfil de sua atuação nos espaços escolares. Reafirmamos que, apesar de reconhecido legalmente no contexto das duas últimas décadas no Brasil, o cargo do coordenador pedagógico permanece com sua função voltada para ações de supervisão e controle da atuação do professor e dos processos educacionais até os tempos atuais.

4.2 O PERFIL E AS EXPECTATIVAS DE ATUAÇÃO NO CONTEXTO ATUAL

Observando a etimologia das palavras coordenar e coordenação, ambas vêm do latim, sendo *ordinare* o mesmo que ligar, ajuntar, organizar, arranjar e *coordinatio* que significa mediar, ligar, articular, unir, doar sentido. Pode-se relacionar esses significados ao conceito de coordenador pedagógico apontado por Alarcão quando cita: “[...] não é aquele que faz, nem é aquele que manda fazer; é a pessoa que cria condições para que os professores pensem e ajam e façam isso de forma colaborativa [...]” (ALARCÃO, 2009, p. 120).

O coordenador pedagógico é o profissional responsável pela orquestração de fatos, situações e acontecimentos no cotidiano escolar (ANDRÉ e VIEIRA, 2012), junto ao diretor escolar, os quais constituem a equipe gestora no âmbito da gestão escolar. Integra saberes de acordo com os sentidos e significados que atribui às situações. O objetivo de sua atuação está voltado à preservação das relações, à qualidade dos trabalhos desenvolvidos no espaço escolar, à transformação dos contextos educativos e à promoção do desenvolvimento e aprendizagem.

Convém destacar a especificidade do papel desse profissional na Educação Infantil, uma vez que o coordenador pedagógico que trabalha com a primeira infância deve desenvolver saberes específicos sobre o desenvolvimento e aprendizagem de bebês e crianças até seis anos de idade, a fim de contribuir com a formação docente e o acompanhamento das práticas pedagógicas. Alguns estudos como os de Oliveira (2012), Andrade (2010), Rivas (2007) e Teixeira (2015)

demonstram a importância do coordenador pedagógico no cotidiano das instituições que atendem a Educação Infantil e reconhecem as contribuições desses profissionais para a qualidade das relações estabelecidas nesses espaços, bem como para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A presença do coordenador pedagógico na Educação Infantil revela a importância de um profissional que reconheça as características da primeira infância e compreenda as especificidades do seu trabalho nas rotinas das creches e pré-escolas.

Salientamos que este se constitui um campo de grande desafio, tendo em vista as especificidades da educação da primeira infância, como adverte Maria Malta Campos (2012): “[...] uma pedagogia que procure favorecer o respeito à criança pequena encontra-se em construção [...]” (CAMPOS, 2012, p. 15). O cenário da Educação Infantil no campo educacional vai determinando, desde a década de 90, alterações na organização dos sistemas de ensino municipais e da gestão escolar, na dinâmica do cotidiano das escolas e no papel dos profissionais, requerendo olhares e práticas atentas às necessidades do público que passa a fazer parte do contexto escolar. O papel do coordenador pedagógico desse segmento vai se constituindo, portanto, nas ações do cotidiano das instituições e a partir dos pressupostos e orientações para desenvolvimento das propostas pedagógicas, a serem realizadas nas creches e pré-escolas, os quais estão definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999f) e em outros documentos posteriores.

A instituição escolar no contexto atual, como espaço de produção de conhecimentos e interação social, requer dialogicidade, inventividade, sistematização de boas práticas, valorização de diferentes saberes, reconhecimento das diferenças e olhar crítico. Diante das possibilidades e limites da escola nesse contexto e das demandas sociais emergentes e conflitantes do mundo contemporâneo, o coordenador pedagógico lança mão de uma série de saberes cotidianos, construídos a partir das experiências desse profissional, além de saberes práticos da cultura docente e saberes afetivos, gerenciais, políticos, éticos, profissionais, curriculares, relacionais, os quais são modificados ao longo do tempo, no percurso de sua carreira.

O coordenador pedagógico tem um papel fundamental na gestão dos processos escolares e é um profissional imprescindível para a qualidade do atendimento nas instituições de Educação Infantil, conforme defendido por Bondioli

como “uma figura-chave para a qualidade das redes para a infância” (BONDIOLI, 2004, p. 117). Assumindo o papel de articulador das práticas educativas, o coordenador pedagógico estabelece relações com todos os agentes educativos e com a comunidade externa, criando vínculos e parcerias. Um dos principais interlocutores das práticas pedagógicas é a família, sendo sua responsabilidade compartilhada com a equipe escolar.

As autoras André e Vieira (2012) trazem a caracterização do coordenador pedagógico, segundo alguns teóricos, como Sarmiento (2000) que aponta esse profissional como um instigador do crescimento do professor, apoiando-o em sua profissionalização, na situação de trabalho. Citam Mate (1998), para a qual o coordenador pedagógico reflete constantemente sobre as mudanças na sociedade para interação junto aos professores, enquanto que Franco (2000) e Almeida (2012) fazem alusão ao papel desse profissional na elaboração de projeto individual a ser realizado com os professores, estudando, registrando, refletindo, discutindo e trocando leituras com eles, em uma relação afetiva que os leva a reconhecerem seus saberes e aspectos que precisam ser revistos em suas práticas, articulando com o projeto político pedagógico da instituição.

Fujikawa (2012) argumenta que o coordenador pedagógico problematiza o trabalho docente, confronta os pontos de vista com abertura para o diálogo, a discussão e o planejamento das ações conjuntas e Bruno (1998) reconhece o papel complexo desse profissional, uma vez que almeja o crescimento de pessoas.

Essa complexidade traz sinais que precisam ser interpretados para que se tenha uma compreensão de diversos movimentos do indivíduo em relação ao grupo e do grupo em relação aos indivíduos. São sinais da cultura dos grupos com valores comuns aos indivíduos, sinais das relações interpessoais, sinais de cada subjetividade produzida em diferentes contextos de relações. (BRUNO, 1998, p. 15)

O trabalho do coordenador pedagógico perpassa também, por desenvolver processos que viabilizem a construção de valores como respeito, responsabilidade, admiração e autonomia. Souza e Placco (2012) apresentam algumas atitudes do coordenador pedagógico na construção da autoridade e na formação de valores: considerar a auto avaliação do ser e não das ações, construir coletivamente o projeto político pedagógico e compreender-se como singular no grupo e como grupo no singular.

O plano de trabalho do coordenador pedagógico permite a estruturação de sua rotina no cotidiano das instituições de Educação Infantil, delineando as principais ações e metas previstas para um período, seja anual ou semestral ou bimestral, dependendo da realidade de cada contexto. Este planejamento é construído em diálogo com o diretor escolar, uma vez que ambos constituem a equipe gestora das instituições de Educação Infantil, os quais devem estar em constante articulação para a efetivação do projeto institucional.

Sabemos que o fator tempo é um dos grandes desafios para atuação do coordenador pedagógico, pois o mesmo se envolve com diversas ações que surgem do contexto, na sua maioria, emergenciais, direcionadas ao atendimento de problemas e situações não previstas. Esses acontecimentos promovem um hiato entre as ações que devem ser priorizadas no seu trabalho e as ações que, de fato, são realizadas, em meio às atividades técnicas e de cunho burocrático. Nesse sentido, o ato de planejar possibilita ao coordenador pedagógico a organização da gestão do tempo, diante das demandas do cotidiano e das atividades que fazem parte de sua rotina nas instituições de Educação Infantil.

O plano de trabalho deve considerar o projeto da instituição, bem como os documentos municipais e nacionais que orientam as ações pedagógicas. Vale ressaltar que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil, segundo as DCNEI (BRASIL, 2009f) constitui-se no planejamento das ações e na definição das metas para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, tendo como objetivos:

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2009f, p. 2)

Para tanto, as DCNEI (BRASIL, 2009f) definem que é necessário prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos, a fim de assegurar a indissociabilidade das ações de cuidar e educar; a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural; a participação e escuta das famílias; o estabelecimento de relação efetiva com a comunidade local; o reconhecimento das

especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças; a promoção de interações entre crianças da mesma idade e crianças de diferentes idades; os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos à instituição; a acessibilidade para crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades; a apropriação das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América.

As Diretrizes citadas chamam atenção para a necessidade de integração dessas experiências em parágrafo único do Art. 9º:

Parágrafo único - As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências. (BRASIL, 2009f, p. 4)

Nesse sentido, o plano de trabalho do coordenador pedagógico deve prever a organização de espaços para formação, planejamento e acompanhamento do trabalho do professor, ações que se encontram imbricadas entre si e constituem-se elementos importantes para o trabalho desenvolvido na Educação Infantil e para a garantia dos objetivos desta etapa educacional. Concordamos com Inoue e Oliveira (2014) quando nos apontam os seguintes elementos que não podem faltar na rotina do coordenador pedagógico: planejamento e estudo das práticas formativas, produção de registros, momentos de sua própria formação, observação, acompanhamento do trabalho do professor e organização do acervo.

No que se refere ao contexto da Educação Infantil, o planejamento deve estar voltado para os cinco elementos constituintes do cotidiano da creche e pré-escola: a organização dos espaços, materiais, tempos, rotinas e as relações estabelecidas com/entre as crianças. Dialogamos com Fochi (2015, p. 04), quando afirma que o planejamento no cotidiano de creches e pré-escolas direciona-se para “[...] um esboço mais amplo sobre a gestão do tempo, sobre a organização dos espaços, sobre a oferta de materiais e sobre os arranjos dos grupos”. Portanto, é preciso um olhar cuidadoso para essas dimensões do trabalho pedagógico com crianças de zero a seis anos de idade, o qual permitirá traçar um diagnóstico das demandas para a construção de um plano de formação. Este instrumento, organizado bimestralmente ou semestralmente, deve fazer parte do plano de trabalho do

coordenador pedagógico, definindo aprendizagens relevantes aos professores e estratégias formativas que estejam articuladas entre si, com os objetivos e os conteúdos. Sobre a estruturação deste planejamento, estamos de acordo com o que é apresentado no documento *Coordenador pedagógico: caminhos, desafios e aprendizagens para a prática educativa*:

Não há um jeito único de elaborar um plano. O critério mais importante é que ele deve ser um instrumento útil para nortear o trabalho da coordenação e para organizar e concretizar as ações formativas na instituição. (SALVADOR, 2012, p. 59)

O plano de formação do coordenador pedagógico deve considerar os saberes e experiências de todos os profissionais, quer sejam professores, diretores, coordenadores pedagógicos, ou sejam auxiliares, cozinheiros, porteiros. Conceber o ambiente de uma instituição de Educação Infantil como um espaço de aprendizagem promotor do desenvolvimento das crianças, implica que

[...] a gestão e toda a equipe de profissionais da instituição [...] tenham uma atitude parceira, pois além das salas de atividades, todos os espaços devem ser pensados [...]. (SALVADOR, 2015f, p. 5)

Os conteúdos do plano de formação devem perpassar pela concepção de criança e infância, pela tríplice relação entre educar, cuidar e brincar e pelos princípios éticos, estéticos e políticos que estabelecem as diretrizes pedagógicas da Educação Infantil (BRASIL, 2009f), pois esses fundamentos estão diretamente ligados às competências que os profissionais precisam desenvolver e aprimorar para atuar com crianças de zero a seis anos de idade. Dialogamos com Santos, Franco e Varandas (2019, p. 126), na pesquisa sobre docência na Educação Infantil, as quais afirmam que

No exercício da docência com as crianças de zero a seis anos de idade, as especificidades do trabalho pedagógico se constituem também pelo modus operandi das práticas pedagógicas. Cada faixa etária exige uma ação pedagógica voltada para as singularidades e potencialidades das crianças e isto requer didáticas próprias que possibilitem o desenvolvimento da identidade, da autonomia e das múltiplas linguagens de cada uma delas.

Nessa perspectiva, o coordenador pedagógico organiza diferentes espaços e estratégias de formação continuada, cujos princípios envolvem a ação reflexiva e a centralidade na prática desenvolvida no próprio ambiente de trabalho. Sobre a formação em serviço, a pesquisa de Borges (2015) destaca o papel fundamental do coordenador pedagógico, no qual desenvolve planejamentos que promovem reflexão das ações entre os professores, em articulação com as teorias estudadas.

Considerando as instituições de Educação Infantil como o principal espaço para o desenvolvimento profissional, bem como o contexto de atuação do coordenador pedagógico, os ambientes de trabalho constituem-se importantes espaços de reflexão, através do diálogo entre teoria e prática, para o acompanhamento do professor nesse segmento. O processo de formação pautado na prática deve se dar, sobretudo, *in loco*, pois é no próprio ambiente da Educação Infantil onde são vivenciadas as experiências próximas à realidade, além de serem tecidas reflexões com seus pares para intervenção na prática pedagógica. Estamos de acordo com Baptista e Barreto (2019, p. 176) quando discutem a docência na Educação Infantil e destacam que “[...] a instituição de Educação Infantil constitui um *locus* privilegiado de desenvolvimento de seus profissionais, quando as experiências docentes são objeto de reflexão coletiva”.

Defendemos que a escola é o lugar privilegiado para formação dos professores, assim também, como Souza (2010) quando argumenta que é preciso pensar na formação em serviço, através do coordenador pedagógico. Entretanto, o pesquisador adverte:

[...] não se pode esquecer nunca que o PC [professor coordenador] não é o professor dos professores e sim o articulador e mediador destas reflexões, das seleções de necessidades; é aquele que sugere ao grupo discussões, levando em conta seus anseios. (SOUZA, 2010, p. 133)

Atuando como formador e articulador do trabalho coletivo na escola, o coordenador pedagógico, é, portanto, um agente transformador nos espaços escolares, conforme abordam Almeida e Placco (2012). No contexto da Educação Infantil, exerce a articulação com a comunidade escolar para a promoção de práticas pedagógicas que primam por interações e brincadeiras entre/com as crianças. O coordenador pedagógico é um dos elementos de ligação fundamentais para estudos, proposições, reflexões e ações entre os participantes da unidade escolar,

considerando as especificidades do contexto e as possibilidades reais de desenvolvimento de seus processos.

O coordenador, como um dos articuladores desse trabalho coletivo, precisa ser capaz de ler, observar e congregar as necessidades dos que atuam na escola e, nesse contexto, introduzir inovações, para que todos se comprometam com o proposto. (ORSOLON, 2001, p. 21-22)

A formação continuada em serviço, envolvendo os diferentes atores pedagógicos, aperfeiçoa as ações realizadas na instituição e promove a reflexão contínua dos profissionais. Refletir a própria prática implica, ademais, considerar diversos aspectos que estão inter-relacionados com sua atuação. Como cita Perrenoud (1993, p. 200):

Pensar a prática não é somente pensar a ação pedagógica na sala de aula, nem mesmo a colaboração didática com os colegas. É pensar a profissão, a carreira, as relações de trabalho e de poder nas organizações escolares [...].

O coordenador pedagógico contribui com o aprimoramento da prática, quando desperta o desejo de mudança, possibilita aprofundar conhecimentos e promove reflexão sobre as ações cotidianas. Segundo Werneck (2000), o professor, muitas vezes, delega a outros as mudanças nas questões do dia a dia, o que demonstra a necessidade deste profissional produzir conhecimento que possa ser transformado em ação, sendo este o foco da formação continuada em serviço, mediada pelo coordenador pedagógico, na qual é estimulada a proatividade e confiança dos professores.

Uma das dimensões fundamentais da formação centrada na escola, baseadas nas experiências dos professores, consiste em criar situações que permitam aos professores aprender a pensar e agir de modo diferente - a reflexão conduzida de modo sistemático e finalizado permite transformar a experiência num saber utilizável. (CUNHA, 2005, p. 198)

A prática pedagógica e os saberes docentes consistem no ponto de partida para organização dos espaços formativos, os quais são refletidos e propostos pelos coordenadores pedagógicos, tendo em vista as situações reveladas no contexto das instituições. Alguns aspectos do cotidiano das creches e pré-escolas precisam ser cuidadosamente analisados e acompanhados pelos coordenadores pedagógicos,

como já destacados anteriormente, no que se referem à organização dos espaços, tempos, materiais, rotinas, bem como as relações estabelecidas com/entre as crianças. O desafio do trabalho do coordenador pedagógico está em refletir, junto aos professores, as ações pedagógicas que devem ser proporcionadas às mesmas, planejando situações

[...] relacionadas ao cuidado com as características das crianças, à ludicidade, à estética e à ética das relações entre adultos e crianças e entre os pares tão importantes nessa fase da vida. (BARBOSA, 2009, p. 89)

Segundo Barbosa, é imprescindível que os professores tenham oportunidade de refletir sobre a intencionalidade dos seus fazeres para “romper tanto com práticas excessivamente adultocêntricas, diretivas esvaziadas de sentido, quanto com práticas que ‘abandonam’ as crianças a si mesmas” (BARBOSA, 2009, p. 88). Assim, estamos de acordo com Schiessl (2017) quando afirma que o coordenador pedagógico deve estar em diálogo com os professores sobre os tempos, os espaços, a organização curricular e as práticas pedagógicas, chamando atenção para que “[...] indaguem, proponham e acompanhem efetivamente a construção das propostas” (SCHISSL, 2017, p.52), a fim de garantir o propósito da Educação Infantil. A autora aponta que o coordenador pedagógico, por estar imerso no contexto com as crianças e os professores, pode perceber as práticas culturais que acontecem nas ações cotidianas, propondo criação de novas culturas e linguagens específicas ao público atendido. Cabe ao coordenador pedagógico uma escuta atenta a todos os sujeitos com os quais dialoga, bem como uma escuta a si mesmo, pois o processo formativo consiste também em autoformativo.

Há um sentido de parceria e cumplicidade nessa troca interpessoal, na qual a construção e a transformação do conhecimento ao mesmo tempo constroem e transformam os sujeitos da relação. (PLACCO e ALMEIDA, 2004, p. 11)

Considerando que o diálogo com a comunidade escolar também implica o envolvimento com as famílias, o plano de trabalho do coordenador pedagógico deve contemplar encontros formativos que possibilitem uma relação de parceria, respeito e diálogo com os adultos que convivem com as crianças. “Construir uma autoria coletiva envolve muitos personagens, que pouco a pouco assumem a participação

no processo de constituição de um centro de Educação Infantil” (BARBOSA, 2009, p. 48). Dessa forma, o planejamento da formação continuada envolve a escuta atenta dos profissionais da comunidade escolar, das famílias, das crianças, das situações reveladas no cotidiano da Educação Infantil e do próprio coordenador pedagógico.

Lembramos de alguns cuidados adotados pelo coordenador pedagógico ao planejar os encontros formativos, conforme apontados por Souza (2007): estabelecer temáticas, cumprir o que for proposto, organizar uma pauta, considerar o tempo do encontro, distribuir as atividades. A autora acrescenta:

[...] Incentivar o grupo a registrar as principais discussões, encaminhar sínteses, visando historicizar o processo do grupo, e manter sempre uma avaliação da reunião ao final de cada encontro, ajuda a conhecer o grupo, facilita a expressão de cada um, além de possibilitar avanços na escrita dos professores. (SOUZA, 2007, p. 30)

Planejar e estudar as práticas formativas requer, ainda, do coordenador pedagógico a análise de vídeos, o aprofundamento teórico sobre as estratégias a serem utilizadas, a definição de calendário de estudo e construção de ambiência favorável. Estas ações implicam na organização de momentos para sua própria formação continuada, levando, ainda, à disponibilização de acervo, contendo projetos, sequências didáticas, portfólios, entre outros documentos importantes para a memória da instituição e para o trabalho do coordenador pedagógico (INOVE e OLIVEIRA, 2014).

Quanto às estratégias formativas utilizadas pelo coordenador pedagógico junto aos demais profissionais da Educação Infantil, destacamos a problematização, a tematização da prática e a homologia dos processos como algumas possibilidades a serem consideradas no planejamento dos processos formativos. Essas bases metodológicas fomentam um acompanhamento da prática dos professores que prima pela observação, investigação e análise da realidade, privilegiando a problematização, a atitude reflexiva e reflexão sobre a prática. Podemos inferir, ainda, que planejar o acompanhamento da prática dos professores implica também em uma estratégia formativa, na qual são considerados elementos constitutivos a observação e registros da prática, devolutiva aos professores, bem como análise e realização de planejamento. Através desses dispositivos é possível tematizar a

prática, ou seja, teorizar, a partir de uma amostra da realidade, tornando-a um objeto de reflexão para análise de determinada prática (WEISZ, 2000).

No que tange à estratégia formativa da homologia dos processos, esta perspectiva propõe articular o planejamento com atitudes e procedimentos. Significa “[...] compreender que o tempo do aprender implica acionar representações, reflexões, relações das situações práticas com a teoria e aproximações sucessivas com o conteúdo proposto [...]” (GOUVEIA e PLACCO, 2013, p. 74). Ainda sobre a homologia dos processos, Christov (2005a, p. 33) aponta:

[...] construímos nossa teoria quando fazemos perguntas às experiências, aos autores; quando não nos satisfazemos com as primeiras respostas e com as aparências e começamos a nos perguntar sobre as relações, motivos, dúvidas, consequências, problemas de cada ação ou contribuição teórica. A construção de nossa teoria exige que coloquemos perguntas à nossa prática. Quanto maior for nossa habilidade para ler nossa experiência, maior será nossa habilidade para compreender os autores. Assim, conhecimento e experiência auxiliam nossa compreensão sobre nossa própria prática.

Algumas pesquisas demonstram a importância dessas estratégias na atuação do coordenador pedagógico, como evidenciado na pesquisa de Bartholomeu (2016), quando afirma que as observações e os registros reflexivos possibilitam reflexões teóricas e práticas e impulsionam mudanças da/na atuação docente. Podemos encontrar na pesquisa de Machado (2015) destaque para a tematização da prática, a observação e as devolutivas aos professores.

No que diz respeito ao registro da própria prática, esta ação compreende narrar fatos, fenômenos, situações da prática pedagógica, os quais se desdobram em reflexões. Este dispositivo previsto no plano de formação, elaborado pelo coordenador pedagógico, assim como tornar oportuno espaços e tempos para a socialização dos registros dos professores, são ações que se constituem em oportunidade formativa, através da partilha de conhecimentos e confronto de ideias entre coordenador e professores, nas diversas leituras do contexto escolar.

Essa parceria se traduz em um processo formativo contínuo em que a reflexão e os questionamentos do professor quanto à sua prática pedagógica encontram e se confrontam com os questionamentos e fundamentos teóricos evocados pelo coordenador pedagógico [...]

num movimento em que ambos se formam e se transformam. (PLACCO, 2007, p. 95)

Diário, relatório, síntese de reunião são alguns exemplos dos registros da prática que, segundo Fujikawa (2012), possibilitam a reflexão projetada em duas vertentes: a reflexão sobre o objeto narrado e a reflexão sobre si próprio. Através da escrita, a história do percurso do educador é revelada, apontando o trabalho realizado e expressando o sentido que atribui ao seu fazer pedagógico. Evidencia, ainda, a sistematização do conhecimento construído nas formações realizadas individualmente e no coletivo. A socialização dos registros favorece a problematização da prática pedagógica, sendo esta entendida como o pensar sobre o fazer, defendido por Paulo Freire (1996). Ainda sobre esses momentos coletivos, Fujikawa (2012, p. 136) afirma:

Os momentos de socialização dos registros evidenciam contradições, expectativas, necessidades, faltas, conquistas e avanços que emergem do cotidiano de trabalho. A análise e a discussão dos significados que cada um atribui ao exercício de suas funções (individual e coletivamente) constituem importante fonte de leitura da realidade para a atuação e o planejamento do coordenador pedagógico.

Os diferentes pontos de vista que se apresentam nas socializações ampliam as possibilidades de análise e interpretação da prática educativa.

[...] a escrita para o outro é, ao mesmo tempo, formadora da capacidade de partilhar. Inicia-se uma implicação grande, construindo um afastamento. É um movimento formador porque distanciador: nosso olhar recebe um outro reflexo. (WARSCHAUER, 2001, p. 190)

Repensar a prática pedagógica, através dos registros, é revelar a realidade capturada, como define Fujikawa (2012), trazendo as ações, interações, sentidos e intenções das situações de aprendizagem. Através da observação dos registros realizados pelos professores, assim como da observação da própria prática pedagógica, o coordenador pedagógico pode acompanhá-los no contexto educativo e organizar outros momentos formativos dedicados à realização de planejamentos e à devolutiva aos professores. Na Educação Infantil, observar, registrar e analisar as relações estabelecidas com/entre as crianças e seus processos de aprendizagem possibilitam a construção de planejamentos que atendam aos interesses e

necessidades das mesmas, levando-as ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor. Sobre este aspecto, as autoras Santos, Ribeiro e Varandas (2014, p. 136) citam que:

[...] à medida que o desenvolvimento e a aprendizagem da criança estão sendo acompanhados, o trabalho pedagógico também está sendo avaliado, pois as experiências das crianças possuem interface com aquilo que é ofertado para ela no cotidiano da instituição de Educação Infantil.

Dessa forma, podemos sintetizar que as estratégias formativas da problematização, tematização da prática e homologia dos processos perpassam o acompanhamento do trabalho do professor da Educação Infantil, quando o coordenador pedagógico inclui, em seu plano de formação, os dispositivos formativos da observação, registro da prática, devolutiva aos professores e realização de planejamento em conjunto com os mesmos.

Portanto, diante do exposto, compreendemos a atuação do coordenador pedagógico, pautada em uma tríplice função, como descreve Almeida (2012, p.44):

O coordenador pedagógico tem uma função formadora, uma articuladora e uma transformadora; como formador, cabe-lhe oferecer orientação pedagógica pela via dos seus conhecimentos e pela procura de interlocutores qualificados para seus professores, dentro ou fora da escola, articulando os participantes da equipe escolar, cuidando tanto das relações interpessoais como das relações com o conhecimento. Para que a formação seja transformadora em conhecimentos, sentimentos e ações é preciso que a proposta de formação tenha referência na atividade cotidiana do professor, que faça sentido para ele.

Enquanto formador, o coordenador pedagógico promove formação contínua em serviço para os professores e demais profissionais, contemplando os objetivos previstos no projeto político pedagógico da instituição, os saberes da comunidade e os conhecimentos específicos do segmento educacional em que atua, conforme aponta o Decreto nº 6.755/2009, de 29 de janeiro de 2009, art. 2º (BRASIL, 2009a, p.1):

São princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: [...] XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização

docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente.

O coordenador pedagógico, por ser agente articulador e transformador, também colabora com a constituição de um ambiente escolar colaborativo, sendo favorável a mudanças e novas aprendizagens, promovendo espaços de diálogo e reflexão da prática pedagógica, acolhendo e respeitando as diferenças, os saberes, crenças e práticas dos professores.

O coordenador, tal qual o professor, tem uma tarefa que implica, e talvez dobrado, grande investimento afetivo. Cuidar de seu fazer, cuidar do conhecimento já elaborado, cuidar de seus professores requer envolvimento [...]. Ao discutir a questão do cuidar, estamos dando ao coordenador pedagógico mais uma incumbência, mais um desafio: contribuir para fazer da escola um fator de proteção para crianças e jovens, ao lhes propiciar relacionamentos confortáveis com seus pares e professores e fortalecimento de vínculos, pois assim, respaldadas por atitudes de respeito, aceitação e não rejeição, podem usufruir favoravelmente das oportunidades que a escola lhes oferece para o desenvolvimento cognitivo e afetivo. (ALMEIDA, 2012, p. 57)

Diante do tripé do trabalho do coordenador pedagógico, enquanto formador, articulador e transformador, compreendemos que faz parte de suas atribuições coordenar, organizar, acompanhar e avaliar momentos de formação continuada em serviço, sendo o acompanhamento uma estratégia formativa junto ao docente. Na última década, no Brasil, muitos processos de educação continuada têm sido implementados no contexto das políticas educacionais, conforme apresenta Gatti (2008), considerando qualquer tipo de atividade que contribua para o desempenho profissional, que possibilite informações, reflexões, discussões e trocas de experiência, favorecendo o aprimoramento profissional. Diante dos desafios que se configuram na contemporaneidade sobre os currículos e os sistemas de ensino, iniciam-se as discussões sobre a necessidade de atualização, renovação, aprimoramento constante. Na reflexão sobre esta questão alguns autores têm se posicionado. Segundo Abuchaim (2018), os programas de formação continuada no Brasil aparecem como compensação, suprimindo as ausências de formações anteriores, com propostas de treinamentos pontuais e padronizadas, impedindo o atendimento das necessidades locais e ações-reflexões dos participantes.

A LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996a) no art. 67, inciso 2, aponta o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos.

No seu art. 80 cita o incentivo do poder público para o desenvolvimento de programas de educação continuada e, ainda, no art. 87, §3º, inciso III, define que é dever do município capacitar todos os professores em exercício. Em sua versão atualizada (incluído pela Lei nº 12.014, de 2009), define no Art. 61 que a formação de profissionais da educação terá como um dos seus fundamentos “[...] a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço” (BRASIL, 2009c, p.1). Ainda em 2003, através da portaria ministerial n. 1.403, o MEC institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Nesse contexto, questiona-se a qualidade das formações continuadas que vêm sendo realizadas. Os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1999b, p. 47) já apresentam as limitações da formação continuada, quando afirmam que:

[...] a inexistência de mecanismos de acompanhamento contínuo da prática pedagógica, de avaliação periódica dos resultados das ações desenvolvidas e de identificação de demandas de formação, colocadas pelas dificuldades que encontram os professores no exercício profissional, prejudica a qualidade da formação, uma vez que estes são instrumentos de avaliação fundamentais para o planejamento e redimensionamento dos programas.

Silva e Filho (2014, p. 191) quando abordam sobre a formação permanente dos docentes, acrescentam, ainda, que:

A formação continuada é um direito assegurado aos profissionais da educação e cabe à rede de ensino garantir que ela aconteça, tendo em vista que, de fato, a mesma não se restringe a palestras e cursos esporádicos, mas a um trabalho formativo contínuo, que tem a reflexão, o planejamento e o trabalho coletivo como parte integrante dos espaços formativos.

No bojo dessa discussão, reconhecemos que a literatura aponta para o perfil do coordenador pedagógico, como profissional que tem papel fundamental na gestão dos processos escolares, responsável pela formação continuada em serviço dos professores e demais profissionais, a partir de seus contextos, assim como pela articulação entre os mesmos, visando preservar as relações, a qualidade dos trabalhos desenvolvidos nas escolas e transformação dos contextos educativos. Percebemos o quanto a atuação bem planejada do coordenador pedagógico, nas ações de formação, planejamento e acompanhamento do trabalho do professor é

fundamental para a qualidade do atendimento ofertado às crianças nas creches e pré-escolas, sem perder de vista a complexidade que envolve o papel deste profissional, do qual se espera promover formação contínua e sistemática nas instituições escolares, assegurar tempos para planejamento, estudo e reflexão sobre o trabalho pedagógico, articular os profissionais e demais pessoas que fazem parte da comunidade escolar e transformar as práticas pedagógicas em prol do desenvolvimento integral das crianças. É salutar, portanto, que possamos realizar reflexões sobre o papel do coordenador pedagógico no acompanhamento do trabalho do professor e as expectativas quanto ao exercício profissional no cotidiano da Educação Infantil, considerando o que aponta a literatura e o que define a legislação em vigor.

4.3 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura é criada com a lei municipal nº 912 de março de 1959 (SALVADOR, 1959), onde são contratados inspetores de ensino para fiscalizarem o cotidiano das escolas, no que se refere às questões disciplinares dos estudantes e para monitorarem seus aproveitamentos. Acompanhando a tendência nacional, na década de 1970, os especialistas passam a assumir o papel de supervisores, orientadores, administradores, além dos inspetores e em 2002 é instituída a função do coordenador pedagógico na Rede Municipal, conforme aponta Silva (2018) em sua pesquisa sobre o coordenador pedagógico como articulador da formação continuada dos docentes na cidade de Salvador-Ba.

A necessidade da existência de um coordenador pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Salvador é refletida de forma intensa no ano de 1998, quando ocorre o projeto Parâmetros em Ação na Rede, no contexto da implementação do RCNEI (BRASIL, 1998a), como é destacado na pesquisa de Cunha (2019. p. 29):

Essa ação provocou uma forte reflexão acerca da necessidade de um Coordenador Pedagógico na Rede, cuja principal função seria a

de coordenar, nas escolas, os horários de trabalho pedagógico da equipe escolar, com vistas ao planejamento, ao estudo e à reflexão coletiva.

Inicialmente, a função de coordenação pedagógica é assumida por professores escolhidos pela comunidade e, posteriormente, pelo pedagogo especialista, tendo em vista o Parecer CFE nº 252/69 (BRASIL, 1969) e Resolução nº 02/69 (BRASIL, 1972) que impede os professores em assumir a função, uma vez que os mesmos são concursados para a docência. Dessa forma, o 1º concurso público para coordenador pedagógico no município de Salvador acontece em 2004, através do Edital nº 01/04 (SALVADOR, 2004a) e o 2º concurso, até então promovido pela Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2010 (SALVADOR, 2010a). Ambos dispõem como pré-requisito, para o pleito da vaga, o nível de graduação em curso de nível superior de Pedagogia ou pós-graduação em coordenação pedagógica, seguindo a legislação nacional da LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996a).

Somente poderão exercer atividades docentes ou de Coordenadores Pedagógicos em classes de Educação Infantil os Professores e Coordenador Pedagógico que possuírem habilitação específica para a respectiva atribuição, segundo o disposto na legislação em vigor. (SALVADOR, 2004a, Art. 72)

Atendendo também, à legislação municipal expressa na Lei Complementar do Servidor do Magistério Público de Salvador nº 36/2004 (SALVADOR, 2004b), o candidato à vaga de coordenador pedagógico deve possuir experiência de, no mínimo, dois anos de docência.

Em seu art. 83, encontra-se ressaltada a nomenclatura do cargo: “Fica modificada a denominação do cargo de Especialista em Educação que, a partir da data de publicação desta Lei, passa a ser Coordenador Pedagógico” (SALVADOR, 2004b, p.17), podendo assumir do nível 1 ao nível 4, dependendo da titulação que o profissional apresentar, seja de nível superior completo em Pedagogia, pós-graduação com especialização, mestrado ou doutorado, respectivamente (SALVADOR, 2004b). No ano de 2005 é sistematizado o documento *Coordenador pedagógico: traçando caminhos para a sua prática educativa*, no qual está apresentado o perfil, papel e atribuições do coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Salvador.

Enquanto generalista da educação, o Coordenador Pedagógico tem uma ação política explicitada de forma peculiar na organização e gestão do trabalho pedagógico, assim como através de uma postura crítica-reflexiva, em face da realidade cotidiana encontrada na escola. (SALVADOR, 2005, p. 7)

As funções referentes ao cargo estão definidas como planejamento, organização, acompanhamento e avaliação das atividades pedagógicas, além das atribuições de elaboração do regimento e implementação do projeto político pedagógico, estas últimas descritas na Resolução nº 21/2010 do Conselho Municipal de Educação (SALVADOR, 2010b).

Após dez anos, o Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação do Município de Salvador (Lei nº 8722/2014) continua apontando que o cargo do coordenador pedagógico consiste em:

Executar, no âmbito do sistema de ensino ou na escola, as funções de planejamento, organização, acompanhamento e avaliação das atividades pedagógicas, bem como participar da elaboração da proposta pedagógica da escola da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental. (SALVADOR, 2015b, p.15)

Dentre as atribuições definidas na referida Lei para este cargo consta:

Participar da elaboração e desenvolvimento da Proposta Pedagógica da escola; planejar, organizar, acompanhar, avaliar e executar o plano de coordenação pedagógica da rede escolar; **supervisionar**, planejar, **controlar** e avaliar o processo ensino aprendizagem, desenvolver estudos e pesquisas sobre currículo, métodos, técnicas e instrumentos de avaliação do rendimento escolar com vistas à melhoria da qualidade do ensino; **supervisionar a aplicação** de currículos, planos e programas na unidade de ensino; orientar o corpo docente no desenvolvimento de suas potencialidades profissionais, assessorando pedagogicamente e incentivando a articulação e integração da escola com a comunidade; participar de programas de recuperação dos alunos; participar das reuniões do conselho de classe; exercer outras atribuições correlatas. (SALVADOR, 2015b, p.16, **grifos nossos**)

Podemos observar que algumas funções, historicamente definidas ao supervisor, permanecem na descrição das atribuições do cargo de coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Salvador, como supervisionar e controlar.

Sobre as gratificações para o coordenador pedagógico, no artigo 41 do referido Plano, consta que o mesmo receberá 45% do valor do vencimento como incentivo ao exercício da atividade pedagógica e o percentual de 30% sobre o valor do vencimento de gratificação de Desenvolvimento e Coordenação das Políticas Estratégicas, como incentivo à execução das políticas estratégicas da Secretaria (SALVADOR, 2015b).

Convém destacarmos, ainda, o incentivo, através de gratificação, para execução das políticas estabelecidas pela Secretaria, o que reforça a caracterização do coordenador pedagógico como profissional responsável pela implantação e implementação das políticas públicas advindas do órgão central, mesmo que sob a égide de uma gestão participativa.

O coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Salvador assume atribuições distintas, a depender do local em que esteja lotado na estrutura da SMED, entretanto o Plano de Carreira do município não contempla sobre as distintas funções exercidas por esses profissionais, apontando, apenas, para o cumprimento da jornada de trabalho nas diferentes instâncias, seja em unidade de ensino, Gerências Regionais ou Órgão Central da Secretaria.

Os coordenadores pedagógicos concursados e profissionais terceirizados que fazem parte da Diretoria Pedagógica, atuando como técnicos do Órgão Central da Secretaria, possuem atribuições voltadas para as políticas educacionais e pedagógicas, conforme está descrito no Decreto nº 26.298 de 28 de julho de 2015:

[...] elaborar, implementar, acompanhar, monitorar e coordenar as políticas educacionais e pedagógicas, visando assegurar o acesso, a permanência e desenvolvimento dos alunos da Rede Pública Municipal de Ensino [...]. (SALVADOR, 2015c, p. 18)

Aos que assumem uma das Gerências desta Diretoria, a Gerência de Currículo, cabe à elaboração, aprimoramento, implementação e avaliação da política de formação continuada dos educadores da Rede Pública Municipal de Ensino; elaboração e implementação da política de acompanhamento pedagógico das unidades de ensino (SALVADOR, 2015c), assim como “elaborar e implementar política de fortalecimento do papel do Coordenador Pedagógico como formador nas escolas” (SALVADOR, 2015c, p. 19).

Os coordenadores pedagógicos concursados e profissionais terceirizados que atuam nas Gerências Regionais, são responsáveis pelo acompanhamento

pedagógico das instituições, na perspectiva de estabelecer um diálogo entre estas e as Diretorias do Órgão Central, tendo como finalidade apoiar às unidades de ensino, garantindo as condições necessárias para a implementação das políticas e diretrizes da Secretaria, conforme apresentado no Decreto nº 26.298 (SALVADOR, 2015c). Este trabalho de assessoramento e acompanhamento às equipes nas escolas tem, portanto, as GRs como instâncias facilitadoras, conforme o organograma da Secretaria. Assim, compete aos coordenadores pedagógicos das Gerências Regionais:

- a) apoiar as unidades de ensino, por meio da gestão escolar, na gestão pedagógica, de acordo com as diretrizes da Diretoria Pedagógica;
- b) analisar os indicadores educacionais e apoiar as unidades de ensino na construção de planos de ação que permitam o avanço da aprendizagem dos alunos;
- c) promover a articulação das demandas das unidades de ensino com a Diretoria Pedagógica;
- d) implementar o Sistema de Monitoramento da Rede Pública Municipal de Ensino [...]. (SALVADOR, 2015c, p. 7)

No espaço das unidades escolares, aos coordenadores pedagógicos estão definidas as atribuições de coordenar, apoiar e acompanhar o planejamento, as reuniões pedagógicas, a elaboração do projeto político pedagógico, a execução das ações; organizar espaços e estratégias de formação continuada; acompanhar as aprendizagens dos alunos; promover articulação e estabelecimento de parcerias (SALVADOR, 2012).

Portanto, é de se esperar, na implementação das ações do planejamento estratégico da Prefeitura Municipal de Salvador, a atuação tanto das coordenadoras pedagógicas que trabalham na Diretoria Pedagógica, como dos coordenadores pedagógicos que estão nas Gerências Regionais, e dos que atuam diretamente nas escolas, no que se refere ao acompanhamento do trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições.

Vale destacar que a Rede Municipal de Ensino de Salvador tem considerado o coordenador pedagógico responsável pela formação continuada em serviço dos docentes e pelo acompanhamento de suas práticas. Conforme descrito no Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação do Município de Salvador (SALVADOR, 2015b), o cargo do coordenador pedagógico consiste em “Executar as funções de planejamento, organização, acompanhamento e avaliação das atividades

pedagógicas [...]” e dentre as atribuições: “Orientar o corpo docente no desenvolvimento de suas potencialidades profissionais; assessorando pedagogicamente [...]” (SALVADOR, 2015b, p.16).

Buscando o fortalecimento da constituição da identidade do profissional coordenador pedagógico, foi organizado o documento *Coordenador Pedagógico: caminhos, desafios e aprendizagens para a prática educativa*, fruto de processo formativo realizado com os coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino, no ano de 2012. Organizado em duas partes, a produção retoma o histórico do coordenador pedagógico na Rede; caracteriza o modelo de formação continuada adotado com esses profissionais; apresenta as principais temáticas exploradas na formação: o sentido da escola, o papel do coordenador pedagógico e suas atribuições, a gestão do tempo, a perspectiva de formação e estratégias formativas, a cultura colaborativa, além da parceria coordenador e gestor. Na segunda parte, a publicação apresenta a organização da Rede Municipal de Ensino, suas bases legais e pressupostos pedagógicos. Neste documento, o coordenador pedagógico é reconhecido como profissional responsável por articular o coletivo da escola, formar os professores em conhecimentos da área pedagógica e transformar a realidade, por meio de um processo reflexivo, tendo como uma de suas atribuições “[...] apoiar e acompanhar o planejamento e a execução das ações pedagógicas na escola, propiciando sua efetividade” (SALVADOR, 2012, p. 32). Entretanto, vale salientar, que o documento não traz a especificidade do papel do coordenador pedagógico e suas atribuições na atuação com a Educação Infantil, referindo-se ao profissional da Rede Municipal de Salvador, de um modo geral. Lembramos, ainda, que no ano seguinte à publicação deste documento é criado o Coletivo de Coordenadores Pedagógicos, movimento social sem inscrição institucional, constituído por coordenadoras pedagógicas da Rede, cujos objetivos estavam voltados para formação específica e valorização profissional da categoria (SILVA, 2018). Observamos a força que o Coletivo vem ganhando na Rede, entretanto consideramos que este espaço ainda precisa de maior legitimação nas decisões da política pública municipal.

Diante as inúmeras funções definidas aos coordenadores pedagógicos na literatura e nos documentos oficiais, como elucidados na seção anterior, voltadas para formação, planejamento, acompanhamento da prática, avaliação, organização do projeto político pedagógico, relações com famílias, bem como ao estabelecimento

de parcerias, o foco deste trabalho concentrou-se em uma das atribuições contidas no documento sobre o coordenador pedagógico, publicado pela SMED em 2012 (SALVADOR, 2012) e em uma das ações estabelecidas pelo Programa Nossa Rede Educação Infantil, implantado no ano de 2015, através da Secretaria Municipal da Educação de Salvador: o acompanhamento da prática do professor.

Portanto, para o desenvolvimento deste estudo, o documento sobre o coordenador pedagógico (SALVADOR, 2012) consistiu na principal referência, juntamente com o Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador (SALVADOR, 2015i), contido no Programa Nossa Rede Educação Infantil, elegendo o trabalho de acompanhamento da prática do professor em uma instituição de Educação Infantil, o qual é considerado na pesquisa como categoria de análise. Vale destacarmos que não existe documento municipal que aponte as atribuições específicas do coordenador pedagógico da Educação Infantil, sendo este profissional mencionado, apenas no ano de 2015, no RCMEIS (SALVADOR, 2015i) e nos materiais referentes ao Programa Nossa Rede Educação Infantil, quando aponta sobre a dupla gestora (diretores e coordenadores pedagógicos).

Uma das linhas de ação do referido Programa, que instaura uma Política Educacional para a primeira etapa da educação do município, consistiu na formação dos profissionais, tendo como foco o coordenador pedagógico. A formação contemplada, coadunando com os princípios de formação trazidos no documento sobre o coordenador pedagógico da Rede, buscou dar subsídios para as práticas deste profissional nas instituições em que atuam, através de reflexões sobre as práticas cotidianas nas creches e pré-escolas da Rede Municipal.

O Programa Nossa Rede Educação Infantil aponta para o papel do coordenador pedagógico, que atua neste segmento, no acompanhamento do trabalho desenvolvido nos contextos educativos, orientando e apoiando os professores na organização dos espaços, materiais, tempos e relações, pois conforme está apresentado no Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador:

A organização dos espaços, dos materiais e dos momentos em que será explorada cada situação pedagógica, juntamente com a qualidade das relações, formam o cenário que possibilitará o alcance dos objetivos gerais da Educação Infantil da Rede Municipal de Salvador. (SALVADOR, 2015i, p. 43)

Segundo o referido documento, o papel do coordenador pedagógico nas instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Salvador é fundamental para a qualidade do atendimento ofertado às crianças nas creches e pré-escolas do município, do qual se espera promover formação contínua e sistemática nas instituições, envolvendo os professores e demais profissionais, uma das expectativas de atuação do coordenador pedagógico já destacada na seção anterior. Cabe a este profissional, outrossim, assegurar tempos para planejamento, estudo e reflexão sobre o trabalho pedagógico na instituição, pois segundo as DCNEI (BRASIL, 2009f, p. 19) “[...] as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos [...]”, a partir do protagonismo da equipe e o exercício da liderança junto ao diretor escolar.

Considerar o ambiente de uma instituição de Educação Infantil como um espaço de aprendizagem promotor do desenvolvimento das crianças, implica que “[...] a gestão e toda a equipe de profissionais da instituição [...] tenham uma atitude parceira, pois além das salas de atividades, todos os espaços devem ser pensados [...]” (SALVADOR, 2015f, p. 5). Quaisquer profissionais envolvidos com a Educação Infantil sejam auxiliares, cozinheiros, porteiros, sejam professores, diretores e coordenadores pedagógicos, precisam estar debruçados nas concepções de criança e infância, na tríplice relação entre educar, cuidar e brincar e nos princípios éticos, estéticos e políticos que perpassam as diretrizes pedagógicas da Educação Infantil (BRASIL, 1999a).

Nessa perspectiva, o coordenador pedagógico organiza diferentes espaços e estratégias de formação continuada, como por exemplo, vivenciar, junto aos professores e demais profissionais, experiências que envolvam o corpo, movimento, imaginação, linguagens, natureza e culturas, eixos que compõem os Campos de Experiências apresentados no Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador (SALVADOR, 2015i). Isso significa que para a educação das crianças de até seis anos devem ser contemplados os diferentes conhecimentos, linguagens e saberes, a fim de promover “[...] o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, social e intelectual [...]”, conforme estabelecido na LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996a). Nesse sentido, reafirmamos que o trabalho colaborativo entre coordenador pedagógico e os demais profissionais, sobretudo os

professores, contribuem para situações de aprendizagens significativas às crianças, o que nos leva a concordar, mais uma vez, com Schiessl (2017) quando afirma:

A organização do trabalho pedagógico não é somente responsabilidade do professor, esta deve ser realizada com a coparticipação do coordenador pedagógico, para que juntos possam pensar um trabalho que oportunize as crianças situações de aprendizagem e conhecimento, mediadas por intencionalidades, utilização dos tempos e espaços e construção das rotinas diárias [...]. (SCHISSL, 2017, p. 52)

O documento Orientações para a Gestão das Instituições da Educação Infantil: dimensões pedagógicas e administrativas (SALVADOR, 2015f) explicita a importância dos gestores e coordenadores pedagógicos para a construção de proposta pedagógica de qualidade nas instituições de Educação Infantil:

A preocupação e o compromisso com a qualidade da Educação Infantil envolvem, diretamente, não apenas professoras/es e auxiliares de sala, mas também, gestoras/es e coordenadoras/es, pois todos estes profissionais devem acompanhar de perto os percursos educativos das crianças, reconhecendo suas necessidades diárias e como elas estão atendidas. (SALVADOR, 2015f, p.18)

Acompanhar as relações estabelecidas com/entre as crianças e seus processos de aprendizagem, também se constitui no escopo do trabalho do coordenador pedagógico, conforme anunciado na seção anterior, através da observação dos registros, realizados pelos professores, nos instrumentos de acompanhamento oficiais da Rede Municipal de Ensino, os quais: Álbuns de Desenvolvimento, Portfólios e Diários de Classe. Assim também, a comunicação com as famílias deve ser uma das pautas de trabalho do coordenador pedagógico que, junto ao gestor, professores e demais profissionais, possibilitam uma relação de parceria, respeito e diálogo, como destacado nas Orientações para a Gestão:

A partir do momento em que escola e família permitem, mutuamente, a parceria, aumentam as possibilidades de realizar um trabalho mais completo e enriquecido e multiplicam-se os espaços de troca tão importantes para compreender, incentivar e expandir as potencialidades e vivências de cada criança. (SALVADOR, 2015f, p. 22)

Sendo assim, observamos a importância da atuação do coordenador pedagógico nas creches e pré-escolas da Rede Municipal de Ensino de Salvador, considerando a complexidade que envolve o papel deste profissional, desde o surgimento do cargo no quadro dos servidores do magistério público de Salvador.

Considerando o coordenador pedagógico como foco central da investigação e o referencial teórico apresentado, demonstramos os resultados da pesquisa, no capítulo seguinte, a partir dos procedimentos metodológicos utilizados no campo da investigação, conforme explicitados no capítulo 2.

5 A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM UM CMEI DE SALVADOR

Este capítulo se dedica à apresentação dos resultados da pesquisa de campo, através das observações e dos Diálogos em Círculo, no qual discutiremos sobre os achados em duas seções e analisaremos as informações à luz da literatura consultada. Na primeira seção, explicitamos a influência das políticas públicas para a Educação Infantil, instituídas em nível federal e pelo sistema municipal de ensino de Salvador, no trabalho das coordenadoras pedagógicas junto às professoras. E, na segunda seção, identificamos as estratégias adotadas por essas profissionais para desenvolver seus trabalhos, analisando como as mesmas acompanham o trabalho das professoras, no cotidiano do CMEI, considerando essas políticas.

Independente das categorias que elegemos para desenvolver a coleta de campo quais sejam formação, planejamento e acompanhamento, a partir dos dados obtidos no CMEI, junto às coordenadoras pedagógicas, vários elementos constantes nas políticas educacionais para a Educação Infantil, que foram analisados no capítulo 4 desta dissertação, sobretudo no Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador (SALVADOR, 2015i), apareceram nos diálogos em círculo e nas observações realizadas no cotidiano de trabalho das coordenadoras. São eles: necessidade de articulação entre os diferentes profissionais; organização dos espaços, materiais e tempos; demandas advindas do cotidiano. Daremos destaque a esses elementos no decorrer da análise que faremos das informações obtidas. Dessa forma, refletimos sobre o trabalho desenvolvido pelas coordenadoras pedagógicas no contexto das políticas públicas da Rede Municipal de Ensino de Salvador, a partir dos Diálogos em Círculo realizados, complementados com os registros das observações realizadas na instituição.

Conforme informado no capítulo dos Caminhos da Pesquisa, elegemos como procedimentos de coleta os Diálogos em Círculo e as observações no cotidiano do trabalho das coordenadoras. Foram três diálogos realizados em um espaço próximo a instituição. Cada um deles seguindo a um roteiro que servia de guia para conduzir a conversa e buscando explorar temas que abordassem os objetivos específicos traçados no projeto. Em cada um dos diálogos eram apresentadas palavras-chave a partir das quais fluíam as conversas. Em cada um deles, as participantes eram convidadas a construir um painel em uma malha com tais palavras, externando

suas compreensões acerca dos temas abordados. Para melhor sistematização das informações, as falas foram gravadas e as montagens dos painéis foram fotografadas. Tais recursos serão utilizados nas análises que doravante faremos nos itens seguintes.

5.1 MANIFESTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO TRABALHO COTIDIANO DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS

O primeiro diálogo versou de forma mais centralizada sobre as políticas públicas da Educação Infantil do município e suas influências no trabalho das coordenadoras pedagógicas e teve como roteiro para a condução do encontro as seguintes pautas: o conhecimento da legislação municipal e nacional da Educação Infantil; a concepção de criança e infância; a utilização de materiais inspiradores para a prática e a formação pela SMED. Na conversa apareceram comentários também sobre planejamento e formação realizada com as professoras.

As palavras-chave desse diálogo apresentadas às nossas colaboradoras foram: qualidade; SMED; CMEI; Prefeitura; coordenação pedagógica; planejamento; acompanhamento; Educação Infantil, Rede Municipal; políticas públicas; formação; Diretrizes; currículo; gestão; criança; creche; Nossa Rede; avaliação; cotidiano; infância; docente; pré-escola, disponibilizadas no espaço de duas cadeiras existentes na sala. Somou-se a essas palavras-chave a demonstração gráfica da capa do Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador (SALVADOR, 2015i) e da publicação Coordenador pedagógico: caminhos, desafios e aprendizagens para a prática educativa (SALVADOR, 2012), conforme se vê nas figuras 2 e 3:

Figura 3 – Disposição das palavras-chave, cadeira 1



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Figura 4 – Disposição das palavras-chave, cadeira 2



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Cada colaboradora montou o seu painel em malhas separadas onde expressavam sua visão sobre a composição das instâncias governamentais na elaboração e implementação das políticas públicas educacionais. O resultado da montagem dos painéis pode ser visto na figura 4:

Figura 5 - Malhas construídas no 1º Diálogo



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Sobre a concepção do processo de elaboração das políticas públicas manifestado nos documentos como norteadores da prática, as coordenadoras, ao montarem os painéis, destacam a importância dos documentos nacionais, e até internacionais, sobre a Educação Infantil, os quais, em conjunto com os documentos municipais, definem o que deve ser trabalhado nos CMEIs, através da SMED e das GRs e devem subsidiar o trabalho do coordenador pedagógico no planejamento e acompanhamento do trabalho do professor. Esta compreensão ficou nítida na montagem dos painéis nesse primeiro diálogo.

Dentre os documentos apontados pelas coordenadoras estão a LDBEN (BRASIL, 1996), o RCNEI (BRASIL, 1998a), as DCNEI (BRASIL, 2009f), os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009b), o RCMEIS (SALVADOR, 2015i), a BNCC (BRASIL, 2018a), o documento Coordenador Pedagógico: caminhos, desafios e aprendizagens para a prática educativa (SALVADOR, 2012), as cadernetas dos professores e o próprio PPP da instituição.

Trabalhando com palavras-chave na montagem de um painel, Violeta o constrói em formato sequencial e hierárquico e expressa:

As políticas públicas que podem vir tanto diretamente da prefeitura como também, de solicitações nacionais para Educação Infantil ou até internacionais. Por vezes, nós temos até da ONU alguma coisa que indica o que se vai trabalhar na Educação Infantil também.

Então, no nosso caso, prefeitura que é o nosso órgão empregador, as políticas públicas que vem dele e a Rede Municipal que é Rede de Ensino Municipal, que não tem só Educação Infantil, tem Ensino Fundamental, também, mas como o foco é Educação Infantil, aí deu Rede Municipal, SMED, que é a nossa Secretaria e a Educação Infantil, que acontece onde? Nos CMEIs, que são Centros Municipais de Educação Infantil e, dentro do CMEI, um dos atores que, no caso, é o coordenador pedagógico. (04/10/2019)

No entanto, Margarida montando o painel em forma circular, tem uma visão mais sistêmica da elaboração e implementação das políticas públicas, ressaltando a articulação que deve ter entre as partes e pondera que esses documentos constituem-se em uma complementação teórica, pois o foco da estruturação do trabalho do coordenador está na criança, no que ela denomina de nível subjetivo, como explica:

Tudo parte da criança e para a criança, então todos esses elementos, toda essa composição acontece num nível subjetivo e num nível teórico. Ela acontece pensando na aprendizagem e na formação global desse indivíduo. Uma subjetividade que precisa ser considerada nesse processo, inclusive por nós, enquanto coordenadoras, porque se a gente atribui ao nosso trabalho somente uma qualidade técnica, a gente acaba perdendo elementos que são muito importantes no processo formativo. (Margarida, 04/10/2019)

A visão de Margarida nos remete ao que Lima (1991, p. 144) menciona sobre a ressignificação das políticas quando chegam ao nível da escola, realçando ao que ele denomina “infidelidade normativa” de seus atores:

Entre a concepção/produção normativa e a sua execução no contexto escolar, encontramos um longo percurso e um complexo processo de comunicação [...]. Podemos identificar várias fases desse processo e diversos tipos de intervenção por parte de diferentes instâncias e actores, admitindo que a mensagem originalmente produzida vá sofrendo alterações de forma e de conteúdo.

Do mesmo modo, evocamos a análise que trouxemos no capítulo 4 sobre o processo de implementação das políticas, no qual estão implicados os interesses e concepções de quem está envolvido na execução da política, como destaca Arretch (2001, p. 47):

[...] a implementação efetiva, tal como se traduz para os diversos beneficiários, é sempre realizada com base nas *referências* que os implementadores *de fato* adotam para desempenhar suas funções.

Violeta também concorda com Margarida quando ela anuncia como elemento relevante a subjetividade de cada ator do contexto escolar, crianças e adultos. “É isso que a gente faz todos os dias, é estar orientando nossa prática de acordo com esse desejo que emana da criança, né?” (Margarida, 04/10/19). Compreendemos a concepção de conhecimento subjetivo expresso por Margarida, o qual está atrelado à dimensão da prática, às necessidades que as crianças apresentam no cotidiano. Margarida continua no diálogo:

Quando a gente se propõe a fazer um trabalho na Educação Infantil, a gente precisa estar atento àquele grupo de trabalho, quando eu falo grupo de trabalho eu me refiro aquele grupo de crianças, então, em que momento do desenvolvimento elas estão. (04/10/2019)

Segundo as coordenadoras, o que as inspira para realizarem o trabalho junto às professoras é o contexto da prática e a criança é o centro da aprendizagem, quem fornece os elementos teóricos, mas que esse processo não é vivenciado de forma isolada, portanto, não nega a importância dos elementos teóricos. Margarida continua:

Ser centro da aprendizagem é saber o que acontece em termos de orientação da prática pedagógica, de regulamentação, de documentação, de produção teórica, sempre visando o desenvolvimento dessa criança. Então, o que ofereço de elementos teóricos para a formação do meu professor, o que eu busco de elementos teóricos para minha formação, enquanto profissional, é pensando nessa qualidade de trabalho que ela traz, mas que é de certa forma construída em torno desse personagem que é a criança. (04/10/2019)

Dessa maneira, mesmo não evidenciando que este é um dos pressupostos teóricos da própria política, as colaboradoras da pesquisa coadunam com as diretrizes emanadas dos documentos nacionais e municipais, os quais defendem uma educação infantil que respeite os direitos das crianças e, para tanto, elas devem ser o centro de todo o trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Infantil. E assim podemos ver isto representado na própria política instituída. Referindo-se ao RCMEI (SALVADOR, 2015i, p. 27), está estabelecido que:

Para ter garantido o direito de se expressar e de viver sua infância dentro das instituições, a criança deve ser o centro do planejamento curricular, o que significa compreender a instituição como um lugar pensado para ela, garantindo sua participação e expressão de desejos e necessidades, ou seja, estimulando sua ação - protagônica em relação ao currículo e às práticas.

Atrelada à questão da subjetividade dos sujeitos, podemos nos voltar para a questão da formação no cotidiano da escola, como outro elemento apontado pelas colaboradoras ao posicionarem-se na defesa da prática, como subsídio para a própria prática e a teoria a serviço das ações do cotidiano escolar. Assim, Margarida reconhece, por ocasião do segundo Diálogo em Círculo, que seu trabalho se desenvolve a partir das situações do dia a dia e do convívio com as individualidades das crianças e adultos, considerando-os como contextos formativos do CMEI.

Eu não posso dizer assim: o meu foco é esse. Ele flui em todos os espaços, em todos os ambientes, ele flui pela prática pedagógica, ele flui na forma como as crianças se relacionam, na forma como os adultos vão se relacionando também. Ele flui em relação à formação docente, as reflexões que são postas, mas eles vão estar o tempo todo se relacionando e o nosso olhar vai ser auxiliar na organização desse contexto, respeitando a particularidade de cada profissional, a particularidade de cada criança, a particularidade de cada grupo. (Margarida, 16/10/2019)

Dentre os referenciais que orientam o paradigma de formação adotado na Rede Municipal de Ensino de Salvador, o documento Coordenador Pedagógico: caminhos, desafios e aprendizagens para a prática educativa (SALVADOR, 2012) aponta a dimensão social e subjetiva do processo formativo, reconhecendo o papel central da prática ou experiência docente. Conforme o documento municipal, o exercício reflexivo está implicado com as realidades inerentes ao cotidiano institucional, assim como as dimensões pessoal e profissional, as quais se encontram imbricadas.

O processo de aprendizagem é aqui considerado como um processo interno, de autoconstrução e autotransformação de cada pessoa, que, neste caso, já é um adulto, repleto de experiências e saberes, ou seja, de teorias implícitas que estão presentes, influenciando, a todo momento, sua tomada de decisões. Para ser efetivo, o processo formativo deverá operar neste território das teorias e crenças implícitas ou explícitas, para que cada um possa refletir sobre elas, fortalecendo-as, transformando-as ou ampliando-as. (SALVADOR, 2012, p. 42-43)

Nessa perspectiva, destacamos o que Pimenta (2005) aborda sobre a formação continuada, envolvendo um processo de reelaboração constante dos saberes que os professores realizam na prática, a partir do confronto de suas experiências nos contextos escolares. Por seu turno, Nóvoa (1995), sobre este tema, destaca a necessidade de considerar a perspectiva pessoal, profissional e institucional, considerando suas experiências, saberes e projetos para os contextos em que estão inseridos.

No entanto, sobre a formação que é desenvolvida no cotidiano da instituição analisada, cumpre ressaltar que, apesar de ser considerada importante a reflexão sobre a prática na formação do professor, esta atividade não se reveste de uma programação efetiva no contexto estudado. Violeta relata que não há organização de encontros ou preparação de material para estudo. Ela informa que nos momentos em que a coordenadora da GR visita a instituição, levando algum texto para reflexão aproveita essas ocasiões para convidar algumas professoras, a fim de compartilharem da conversa, demonstrando não assumir o papel de formadora junto às professoras, apesar de reconhecer esta atribuição do coordenador pedagógico. Verificamos que a atividade de formação no cotidiano da escola a ser desenvolvida pelas coordenadoras pedagógicas não se apresenta de forma sistematizada e, sim, de maneira mais espontânea, a partir dos acontecimentos de rotina.

Sobre isto Violeta acrescentou no segundo Diálogo em Círculo:

Acho que é de acordo com a demanda, aí vai se preparando, não que se prepare um curso, vamos dizer um curso sobre relações interpessoais, no caso, ou [trabalhar] algum texto, não existe, pelo menos, comigo isto. Mas de acordo com as solicitações, as demandas do dia a dia. Aí a gente vai fazendo as interferências. (16/10/2019)

Pelo que pudemos perceber o trabalho de formação das coordenadoras se baseia nos saberes pessoais e profissionais, sem, no entanto, considerar o que definem as políticas públicas sobre o assunto. Essas políticas elaboradas não são referência para as colaboradoras da pesquisa neste particular. Conforme descrevemos no capítulo 4, a estrutura de formação dos profissionais, prevista na Rede, parte do Órgão Central da SMED, com a formação dos coordenadores pedagógicos das GRs, os quais possuem a atribuição de realizar a formação com os coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas. Por seu turno, estes devem

desenvolver a formação com os profissionais dentro do contexto escolar. Neste caso, é de se esperar uma ação organizada de forma sistematizada.

Entretanto, durante o período em que estivemos no CMEI em observação, não vimos ações da Gerência Regional voltadas ao acompanhamento e assessoramento das coordenadoras pedagógicas, conforme as atribuições descritas no Decreto nº 26.298/2015 (SALVADOR, 2015c). Ao contrário, em uma visita que a coordenadora da GR fez à instituição, para prestar alguns esclarecimentos sobre um documento expedido pela SMED a respeito da Educação Inclusiva, ela pede nossa opinião sobre um plano que elaborou para a realização do acompanhamento às coordenadoras das instituições de Educação Infantil da sua Regional. A coordenadora da GR afirma que apesar de registrar tudo que realiza no acompanhamento da Educação Infantil, no raio de sua ação não identifica nenhum retorno por parte da própria Gerência Regional sobre o seu trabalho. Mesmo não tendo esse retorno, ela sinaliza que permanece realizando as ações que sempre desenvolve nos CMEIs de sua jurisdição.

Desse modo, constatamos, neste caso, a desarticulação do fluxo de acompanhamento do trabalho realizado na Rede Municipal de Ensino de Salvador, apesar da conexão prevista na estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação (SALVADOR, 2015c), entre as diferentes dimensões: a do Órgão Central, da Gerência Regional e da dupla gestora que atua diretamente na dimensão da gestão escolar, na perspectiva da articulação com o trabalho pedagógico realizado no CMEI. Assim, concluímos que a forma como foi pensada a atividade de formação no contexto da escola, pela SMED, não tem sido efetivada.

Realmente, considerando as falas das coordenadoras, tanto do CMEI analisado e da GR, assim como nos momentos de observação, pudemos constatar, em termos de formação no contexto do cotidiano da instituição, que não existem momentos de estudo, pesquisa e discussão sobre a organização dos espaços, tempos e materiais na Educação Infantil nessa instituição. Pelas nossas observações, o que acontece são pesquisas de atividades e situações pedagógicas, por meio da internet, além de propostas advindas da experiência de Margarida como professora em uma instituição da rede privada. Desse modo, não existem situações em que as coordenadoras pedagógicas promovam de uma maneira sistematizada formação continuada das professoras e demais profissionais em serviço, no sentido

exato da expressão. Além disto, não é reservado tempo/espço para suas próprias formações.

É curioso notar o relato de Margarida sobre o prazer que ela vivencia em realizar formação com as professoras, da forma como ela concebe essa atividade, mesmo não tendo esses momentos institucionalizados. Segundo sua fala que aparece no segundo Diálogo em Círculo, ela pode contribuir com a formação das professoras e refletir sobre o seu próprio trabalho:

[...] eu gosto a parte de contribuir pra formação desse professor, de tentar também, de alguma maneira, me instrumentalizar para que eu possa atuar junto dele. É uma coisa que é desafiadora e me dá prazer [ter] a possibilidade de estar refletindo sobre esse trabalho, de refletir sobre o meu trabalho. (Margarida, 16/10/2019)

Compreendemos, assim como definido no Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil (SALVADOR, 2015i), que o coordenador pedagógico tem papel fundamental na qualidade dos atendimentos ofertados nas creches e pré-escolas, desenvolvendo orientação e apoio ao trabalho dos professores. Portanto, é essencial que sejam promovidos encontros sistematizados no contexto escolar com este objetivo, além da utilização de outras estratégias que também são formativas, como a observação da prática, devolutiva ao professor, reuniões, organização de planejamentos, conforme discutido no capítulo 4 desta dissertação.

Neste ponto, podemos interpretar que as orientações da política de Educação Infantil assumidas pelo governo, através de seu programa, não tem influenciado a ação das coordenadoras neste sentido. O que se esperava em termos de organização da formação no contexto escolar não acontece a contento.

Concordamos com as coordenadoras quando valorizam as singularidades dos percursos formativos dos atores que fazem parte do CMEI e o contexto das práticas pedagógicas realizadas na instituição. Entretanto, na nossa concepção, estes devem ser pontos de partida para a organização de espaços formativos que oportunizem a reflexão sobre a ação em interlocução com os subsídios teóricos. O fazer pedagógico requer uma atuação baseada no que apontam as diretrizes oficiais nacionais, municipais e da própria escola, como o PPP, onde tais procedimentos devem constar.

No primeiro diálogo realizado, tivemos a oportunidade de falar com elas sobre o PPP. Com relação a este documento do CMEI, as coordenadoras não

demonstram ter conhecimento de seu conteúdo, mesmo sendo uma das atribuições do coordenador pedagógico coordenar, apoiar e acompanhar a elaboração do PPP (SALVADOR, 2012). Também sabemos que um dos pressupostos de gestão democrática diz respeito à construção coletiva do projeto político pedagógico, conforme explicitados no RCMEIS (SALVADOR, 2015i). Podemos perceber a falta de participação dos profissionais da educação na construção do PPP deste CMEI, nesta conversa no primeiro Diálogo em Círculo:

Violeta - O PPP da escola, ele foi feito, eu entrei ele já existia. Você também, né? (dirige-se à Margarida). Houve algumas atualizações poucas, você participou? – pergunta à Margarida.

Margarida - Não.

Violeta - Eu também não. Então, ele foi feito, ele existe, nós não vamos ficar em falta com a SMED, só que ele deveria estar ali, mesmo uma copiazinha...

Margarida – Ser mais acessível...

Violeta – É, mais acessível para os coordenadores e para quem chegar, como estagiário [...]. (04/10/2019)

Reconhecemos, junto à Veiga (1995, p.13), a importância do projeto político pedagógico como um compromisso coletivo. Corroboramos com a autora ao afirmar que “[...] todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária”.

Constatamos, também, que em nenhum momento das observações que realizamos no CMEI houve referências ao PPP e nem evidências de consulta a esse documento pelos profissionais e/ou famílias; a não ser por ocasião da visita à instituição de uma estudante de Mestrado, quando presenciamos a apresentação desse documento a ela por parte da direção. Também ao solicitarmos esse Plano à direção, em outra ocasião, ele nos foi disponibilizado. Isto mostra como a dinâmica neste estabelecimento acontece de forma individual, sem articulação. O PPP, que deveria ser um guia para a atuação dos profissionais da educação, não é utilizado ou considerado, não constitui documento de planejamento a conduzir as ações da escola. Dessa forma, podemos inferir que o PPP, como um documento que expressa a política educacional no nível da instituição, não exerce influência sobre o trabalho das coordenadoras, pois, não tem sido considerado como referência na sua atuação.

No primeiro Diálogo em Círculo, outro tema abordado foi sobre a formação continuada das coordenadoras pedagógicas, através do Programa Nossa Rede Educação Infantil, promovida pela SMED. Quando se referem à formação ofertada pela Rede, as coordenadoras apontam que essa formação promove discussão das teorias para dar suporte ao trabalho na escola e reflexão sobre situações comuns à realidade. No entanto, questionam o fato de não ser direcionado também, para os professores e ADI, de forma conjunta com as coordenadoras, conforme exposto por Margarida:

[...] toda essa construção relacionada ao material Nossa Rede, ela veio acompanhada de um processo formativo. Que em algum momento focou no coordenador, em algum momento, teve alguns elementos direcionados aos professores e as mais recentes foram voltadas para o grupo gestor. Eu acho que essas formações são muito importantes. Mas, a partir do momento que o professor foi retirado, subtraído desse cenário formativo, as informações que são trazidas, as formas como são passadas, perdem um pouco desse caráter de legitimação. (04/10/2019)

Esta fala demonstra que a coordenadora sente a falta do professor nos momentos formativos em que participa, deixando claro que a formação do docente não deve ser feita apenas no nível da coordenação na escola e sim, diretamente pelo sistema. Este é um aspecto crítico que as colaboradoras trazem sobre o esquema de formação sem considerar as categorias dos profissionais da educação em uma ação conjunta. Mesmo assim, elas consideram os momentos formativos importantes para as suas práticas. Chama-nos atenção a importância que essas coordenadoras atribuem às formações promovidas pela SMED, como sendo momentos para apropriação do que apontam os documentos do Programa, ou seja, para sua implementação no contexto das escolas, como identificamos na seguinte fala de Margarida no primeiro diálogo:

Para você conseguir trazer para o seu cotidiano um instrumento, você precisa se aproximar de maneira e compreender. Mas pra você se aproximar da essência do que propõe esses documentos, da maneira como eles estão entendendo o processo educativo e como ele deve acontecer para a criança, essas formações são importantes, porque é como se elas [as professoras que oferecem a formação] pegassem esse material e fosse meio que destrinchando um pouco ele pra que a gente possa se apropriar. (04/10/2019)

Cumpramos ressaltar, pelas informações colhidas em conversas nos momentos das observações na instituição, que as nossas colaboradoras da pesquisa pouco frequentaram os encontros formativos do Programa Nossa Rede Educação Infantil realizados no primeiro semestre do ano de 2019. Vê-se que, teoricamente, elas reconhecem a importância da formação para a implementação das políticas de Educação Infantil, mas esta formação, para elas, não foi definitiva para a sua atuação na prática, como coordenadoras pedagógicas da instituição, pelo menos é assim que elas consideram. Mesmo sem ter conhecimento dos motivos pelos quais não participaram, na íntegra, dessa formação, a conclusão a que chegamos é que as políticas estabelecidas pelo sistema de ensino estudado têm causado pouca repercussão nas suas práticas como coordenadoras pedagógicas.

Conforme já apontado neste item, a literatura nos mostra que no processo de implementação dos programas e políticas públicas, mesmo considerando importante o que aprendem nos processos de formação, os atores escolares, no contexto da prática, ressignificam o que está posto nos textos oficiais, não se portando, na prática pedagógica, como meros executores das definições elaboradas originalmente (ARRETCHE, 2001; MAINARDES, 2006; 2018; LIMA, 1991). E assim ficamos a indagar: ainda que as coordenadoras não tenham participado das formações diretamente desenvolvidas para pôr em prática as políticas, mas conhecendo grande parte das mesmas a partir da legislação, conforme elas próprias apontam nos painéis que construíram por ocasião do primeiro diálogo, elas fogem desse perfil de meros executores de uma política? Ou consideram que constroem os elementos essenciais para a sua prática? Margarida descreve sobre o foco das formações do Programa Nossa Rede Educação Infantil:

[Nas formações] apareceu de uma forma mais contundente a questão do papel formador, o papel formativo que o coordenador tem dentro da instituição de ensino, tanto que as formações elas foram voltadas para a dupla gestora: gestor e coordenador pedagógico, sempre vendo esse coordenador como um elemento de disseminação do que estava sendo posto e proposto ali. (04/10/2019)

Nesse ponto, cabe-nos questionar se as orientações oferecidas pelas coordenadoras às professoras do CMEI estudado não estão voltadas para a transmissão de deliberações do Órgão Central e para a finalidade utilitária do uso dos materiais que fazem parte do Programa Nossa Rede Educação Infantil.

Nesse sentido, a formação continuada realizada pelas coordenadoras é validada pelas integrantes da pesquisa, embora não seja reconhecido, pelas professoras, o seu papel como agente formador no espaço em que atuam. Entretanto, foi possível perceber que não são reservados tempo e espaço para o estudo e reflexão de sua própria prática a partir dessa formação.

Mais outro ponto foi tratado no primeiro Diálogo em Círculo que dizia respeito às atividades de planejamento pedagógico lideradas pelas coordenadoras. A pesquisa procurou informações sobre as influências das políticas de Educação Infantil traçadas no município sobre esta possível dimensão do trabalho das coordenadoras pedagógicas. Nossas colaboradoras indicaram as formas de efetuar o planejamento na instituição em foco. Segundo suas falas, ficou convencionado que uma delas acompanhasse os grupos de três anos, quatro anos e cinco anos e a outra ficaria com outro grupo de três anos e os grupos de um ano e dois anos, mas, não acontecia uma discussão coletiva sobre os planos elaborados. As rotinas de planejamento consistiam em que as professoras enviassem para as coordenadoras os seus planos de ação para suas análises.

Vale ressaltar que, pelas observações de campo, notamos, no cotidiano escolar do CMEI, que as professoras procuram apenas uma delas para colher sugestões, conversar sobre o planejamento e suas práticas, as quais são atendidas solicitamente por essa coordenadora. Esta situação nos levou a perceber que as coordenadoras pedagógicas não interagem entre si, a fim de articularem suas práticas para o acompanhamento das professoras. Elas mesmas reconhecem que grande parte de seus trabalhos se dá de forma isolada, sem integração entre suas ações, como cita Violeta: “[..] no CMEI não existe esta integração, [eu] não sento com Margarida para conversar” (19/08/2019). Sobre essa questão, no segundo Diálogo em Círculo, as coordenadoras estabelecem a seguinte conversa:

Violeta – É... a gente sempre combina algumas coisas, né? Combina, passa, mostra a outra...

Margarida- Já combinamos mais...

Violeta- Já combinamos mais, porque a gente tinha aquele ritmo de trabalho mais de corpo a corpo com o professor, com o grupo, né? Hoje em dia, não. Existe a troca de coisas, por exemplo, Margarida sabe tal coisa aí eu vou lá e pergunto, agora muitas vezes a gente trabalha mesmo assim isolada. (16/10/2019)

As nossas informantes ratificam nossas observações sobre a falta de encontros coletivos entre elas e delas com as professoras para realizarem o planejamento pedagógico. O que acontece em termos de planejamento são encontros individuais, considerados Atividade Complementar (AC). Com isto, podemos inferir que as orientações do Programa Nossa Rede não têm sido consideradas. Este Programa orienta que devem existir momentos de reflexão constante sobre a prática pedagógica, através do trabalho colaborativo e da formação continuada e afirma que “[...] é essencial que os profissionais tenham condições de trabalho garantidas por parte da Rede, além de uma disposição para o exercício desta função” (SALVADOR, 2015i, p.19).

Sobre o processo de formação contínua para o desenvolvimento dos profissionais da Rede Municipal de Ensino de Salvador, assim como para o planejamento, o RCMEIS define que:

[...] cabe à rede e às equipes gestoras prover as condições para que a formação ocorra de forma contínua e sistemática nas instituições [...]. Devem ser assegurados os tempos para o planejamento, estudo e reflexão sobre o trabalho pedagógico na instituição [...] sob a liderança da dupla gestora: a/o gestora/or e a coordenadora/or pedagógico. (SALVADOR, 2015i, p. 22)

Nesse sentido, pela política municipal adotada são previstos momentos de reflexão coletiva ao tempo do planejamento pedagógico, estando definida que a ação de acompanhamento do planejamento deve ocorrer a partir de diálogos constantes entre coordenadores e professores, muito embora não sejam ofertadas condições institucionais que possibilitem o cumprimento desta atribuição, como estabelecido em um dos documentos municipais:

Condições de trabalho dignas que viabilizem a execução das atribuições do coordenador (carga horária compatível com o número de professores/salas; carga horária para a realização de Reuniões Pedagógicas). (SALVADOR, 2012, p. 49)

Importante considerar que a organização de carga horária dos professores e coordenadores pedagógicos, assumida pela Rede Municipal de Ensino de Salvador, em atendimento ao disposto no Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação do Município de Salvador (SALVADOR, 2015b) sobre reserva de carga horária para atividades extraclasse, não prevê a compatibilidade de horários desses

profissionais, a fim de que eles possam ter garantido espaço de tempo para estudo coletivo. Em um dos dias de observação, Margarida conversa conosco sobre a composição da carga horária das professoras no CMEI e afirma que existem algumas com quarenta horas, outras com vinte horas e, ainda, com apenas quatro horas de trabalho na instituição, o que compõe um quadro de profissionais com horários fragmentados, dificultando os processos formativos coletivos.

Além da estruturação de carga horária dos profissionais da Rede Municipal, podemos perceber a inexistência de um documento orientador da SMED quanto ao cumprimento da jornada de trabalho estabelecida na legislação, o que também implica na efetivação do que aponta o projeto pedagógico Nossa Rede Educação Infantil quanto à atribuição do coordenador pedagógico como formador nos contextos escolares (SALVADOR, 2015d). Esta análise pode ser ilustrada por Margarida quando cita, em um dos momentos de observação *in loco*, que no dia da semana destinado a reserva das professoras não há possibilidade para realizar estudo com elas, porque esse dia é considerado como “folga” pelas profissionais.

Inferimos, portanto, que o acompanhamento do planejamento das professoras, realizado por Margarida e Violeta no CMEI, apontam as dificuldades da repercussão da política instituída no município nas suas atuações como coordenadoras pedagógicas no acompanhamento do planejamento, pois o que está posto nessa política não existe correspondência efetiva do que é estabelecido nos documentos oficiais e nas condições para sua efetivação.

Margarida, num dos momentos de conversa, ao tempo das nossas observações no CMEI, reforça o seu descontentamento em relação às orientações e ao papel da Gerência Regional. Para ela, a coordenadora tem cobrado o seu plano de ação, mas ela não acha que isso é mais importante do que as ações do dia a dia. Segundo Margarida, ela sabe o que precisa fazer. Na sua concepção, é preciso ser revisto a função desses profissionais, pois eles estão tendo o papel de fiscalizadores, apesar de não ser esta a função da coordenação pedagógica da GR. De outro modo, pelas nossas observações no cotidiano do CMEI, não percebemos esta suposta função e nem a presença da Gerência Regional no acompanhamento e assessoramento das coordenadoras pedagógicas.

Verificamos, com essas constatações, que as políticas formuladas no Órgão Central, especialmente traçadas no Programa Nossa Rede, não têm produzido ressonância em termos do desenvolvimento de um planejamento sistêmico,

articulado entre a instituição e a Gerência Regional, afinado com os objetivos elaborados pelas políticas, tanto em nível municipal, como em nível nacional.

Neste aspecto, e de modo complementar, consideramos importantes as informações colhidas em um episódio que presenciamos ao acompanhar uma reunião interna da instituição, entre direção, coordenadoras pedagógicas e professoras. Tivemos a oportunidade de observar uma reunião que aconteceu com as duas coordenadoras pedagógicas, a maioria das professoras e a diretora, cuja pauta consistia em dois tópicos, sendo um voltado para encaminhamentos para o segundo semestre e outro para a elaboração de projeto a ser realizado com as crianças. A reunião foi conduzida por uma das coordenadoras pedagógicas e assistida pelas demais participantes. O primeiro momento deste encontro foi marcado por informes de prazos para cumprimento de tarefas das professoras, como entrega de planejamento, rotina e realização de vivências relacionadas ao folclore, durante o mês de agosto, bem como apresentação de novos formulários de planejamento. Posteriormente, circularam algumas propostas de projetos para escolhas das professoras presentes.

Pudemos notar que a pauta da reunião não contou com a participação efetiva das professoras, assim como a escolha do projeto não contemplou a escuta das crianças. Desta forma, as relações estabelecidas entre coordenadoras pedagógicas, coordenadora pedagógica/professoras e adultos/crianças, evidenciam o foco de interesse da coordenadora e dos adultos, nessa ordem, o que nos fez lembrar a ideia de supervisão das atividades educativas que foi se constituindo diante do percurso histórico da educação brasileira, conforme Saviani (2010a, 2010b) identifica, cujos objetivos estão relacionados ao direcionamento e cobrança de ações dos professores. Fujikawa (2012) ao argumentar sobre o papel do coordenador pedagógico salienta sua função na problematização, discussão e planejamento de ações conjuntas. A observação dessa reunião nos levou a concluir que esse encontro teve como foco a discussão de trâmites administrativos para a condução da dinâmica das atividades. Não significou orientação pedagógica com o envolvimento das professoras, inclusive considerando as especificidades e desejos das crianças.

Em termos de articulação de planejamento conjunto, em torno de um projeto pedagógico da unidade de ensino, também identificamos que outros profissionais não dialogam entre si, como as professoras dos diferentes grupos, conforme tivemos

a oportunidade de observar em nossas visitas à instituição. Desta forma, chama-nos atenção que a falta de articulação se dá até entre professores, residentes e estagiários. Constatamos a dificuldade que as profissionais sentem para realizar o planejamento com seus pares, entre as professoras e ADI, entre estas e os auxiliares de serviços gerais (ASGs) do CMEI. Sobre esta questão, Margarida destacou em dois momentos por ocasião do segundo Diálogo em Círculo:

Muitas vezes você chega na sala e você fala da rotina com a ADI e ela desconhece...né? Não é que exija a rotina, mas desconhece a composição e de que maneira ela pode atuar ali. Então, eu acho que quando existe essa partilha, ele se sente também responsável por tudo que vai acontecer durante o dia e eu acho que isso é contribuir de maneira positiva. (16/10/2019)

[...] eu acho importante que tenha um processo de reflexão e de formação que acolha todos os profissionais da instituição: os Auxiliares, os ASG, porque eles também atuam, acabam atuando junto com a criança. (16/10/2019)

A colaboradora, a partir desta fala, valida a existência de formação para todos os segmentos de profissionais do CMEI, em projeto ocorrido no ano de 2012 e lamenta a não continuidade desta prática, que foi se extinguindo também, pois eles mesmos deixaram de frequentar, inclusive porque os momentos destinados às reuniões de AC, que eram feitas as sextas-feiras, já não existem mais. Tais informações nos remetem às dificuldades que os profissionais da escola têm de atender às orientações advindas das políticas estabelecidas, no que tange aos procedimentos de um planejamento conjunto que articule os diversos profissionais da instituição e busque alcançar objetivos comuns.

Dentre as pautas consideradas no primeiro Diálogo em Círculo ainda são apontadas algumas considerações das coordenadoras sobre a concepção de Criança e Infância, pela pesquisa considerada um elemento importante da política de Educação Infantil, também elucidada nas observações efetuadas na instituição. Segundo Margarida e Violeta, a compreensão sobre o que é ser criança perpassa pelo que ela é capaz de fazer e a infância é única, pois traz elementos da sua história de vida e experiências da família e comunidade em que convive. Violeta destaca que as crianças do CMEI Parque das Flores muitas vezes não vivem a infância, porque elas apresentam características dos adultos, com os quais convive e acrescenta que a concepção descrita nos documentos oficiais não coincide com as

crianças da realidade, como afirma no primeiro Diálogo: “As crianças tem ‘enes’ estímulos já dentro da comunidade, que já traz pra a escola, então aquela criança desenhada, falada, descrita nos documentos não são 100% das nossas crianças, né?” (04/10/2019)

Margarida reforça que apesar dos aportes teóricos caracterizarem os elementos do processo de desenvolvimento das crianças em suas diferentes faixas etárias, a realidade é imprevisível, pois as crianças recebidas no CMEI são únicas:

A criança vai trazer com ela muitos elementos que estão relacionados à estruturação da própria família, às relações que acontecem dentro desse ambiente familiar, à comunidade que ela vive, entendeu? E a partir do momento que adentra no espaço escolar, ela traz consigo toda essa vivência, toda essa gama de experiência que já compõe a história de vida dela. (04/10/2019)

A partir das compreensões expostas pelas coordenadoras, refletimos que apesar de elas considerarem a existência de múltiplas infâncias e várias formas de ser criança, como definem o RCMEIS (SALVADOR, 2015i) e as DCNEI (BRASIL, 2009f), a concepção de criança enquanto sujeito de direitos não é expressada por Margarida e Violeta. Esta constatação também é revelada nas observações do cotidiano do CMEI, pois as práticas desenvolvidas na instituição, em sua grande parte, demonstram o protagonismo dos adultos, enquanto que a política do município retrata a concepção de criança da Rede como ativa, competente, investigativa e sensível.

A concepção de criança, como sujeito de direito, é adotada pela Rede Municipal de Educação de Salvador, que a considera um ser ativo, que produz cultura e constrói formas de interagir no mundo a partir das suas relações diárias. (SALVADOR, 2015i, p. 25)

Com base nas informações colhidas, através das observações e dos Diálogos em Círculo, podemos afirmar que as práticas implementadas no cotidiano do CMEI Parque das Flores apresentam-se distantes do que os documentos municipais anunciam e do que as legislações nacionais preconizam. Isto nos remete, mais uma vez, ao processo de resignificação das políticas instituídas exercido pelos atores que estão no contexto da prática, como destacado, nesta dissertação, por meio de Arretch (2001), Lima (1991) e Mainardes (2006; 2018).

Dessa forma, a manifestação das políticas públicas, a partir do que aponta o trabalho das coordenadoras pedagógicas no contexto escolar analisado, indica que a formulação da política estabelecida no município de Salvador, sobretudo no que se refere ao Programa Nossa Rede Educação Infantil, não está dando conta do exercício das atribuições do coordenador pedagógico e tem pouco influenciado no trabalho deste profissional no acompanhamento dos professores da Educação Infantil, o que implica diretamente na qualidade do atendimento ofertado às crianças até os seis anos de idade.

5.2 ESTRATÉGIAS ADOTADAS PELAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS PARA O ACOMPANHAMENTO DO TRABALHO DAS PROFESSORAS NO CMEI

O segundo e terceiro Diálogos em Círculo foram estabelecidos a partir de palavras-chave e imagens que as coordenadoras pedagógicas foram convidadas a trazer, a fim de construir duas composições em malha, respectivamente: uma caracterizando o cotidiano dos seus trabalhos no CMEI e outra apresentando estratégias de acompanhamento do trabalho das professoras. Assim, no segundo Diálogo tivemos as seguintes palavras-chave, junto a algumas outras palavras que também oferecemos no dia do encontro: plano de trabalho, rotinas, relacionamento, professoras, referências, formação, condução - dos trabalhos -, acompanhamento, prática, organização, espaços, tempos e materiais e no terceiro Diálogo: observação, reflexão sobre a prática, sistematização, registros, avaliação, devolutiva, formação, encontro, planejamento, textos, leitura, filmagem, fotografia, estudo, escuta e diálogo. Como podemos observar muitas destas palavras-chave se repetem com relação às do primeiro diálogo, pois partimos da hipótese de que as estratégias deveriam corresponder aos pressupostos da atuação dos coordenadores pedagógicos no desenvolvimento das políticas elaboradas para essa etapa da educação.

Com base nesse material, as coordenadoras montaram dois painéis, os quais formaram o desenho de dois elementos da natureza, sol e árvore, representando, através destas metáforas, o trabalho desenvolvido por elas para acompanhar o

observação de vivências nas salas de atividades; leitura de planejamentos e relatórios; realização de devolutivas; orientações e encaminhamentos individuais ou em grupo; realização de pesquisas e confecção de recursos a serem utilizados pelas professoras.

A primeira pauta trazida no segundo Diálogo em Círculo referiu-se à rotina do trabalho das coordenadoras pedagógicas no CMEI Parque das Flores, quando elas apresentam as ações que desenvolvem na instituição. Importante ressaltar que apesar de Violeta nos ter mostrado um cronograma de rotina da coordenação, nas observações que realizamos não percebemos que a atuação das coordenadoras esteja pautada em um plano de trabalho. Sabemos que esse instrumento de planejamento é essencial para a gestão do tempo no trabalho do coordenador pedagógico (SALVADOR, 2012) e como nos lembram Franco (2000) e Almeida (2012) é fundamental que sejam construídos projetos individuais para estudos e reflexões com os professores.

Sobre a organização do cronograma apresentado por Violeta, conforme constatamos, a seguir, no quadro 3, apenas a primeira ação era realizada por esta coordenadora, na qual consistia em passar pelas portas das salas, a fim de que as professoras pudessem, ao vê-la, despertar as crianças, que ainda estivessem dormindo, para iniciar as atividades com todas as crianças no turno vespertino. Percebemos que esta ação demonstra uma concepção da hora do descanso e da organização do tempo na rotina do CMEI, em que o sono deve acontecer em um tempo predeterminado, igual para todas as crianças e a rotina do CMEI acontece de acordo com os horários estabelecidos pelos adultos para toda a instituição, além de que o papel exercido pela coordenação está muito mais voltado para o controle das ações desenvolvidas no cotidiano do que para o acompanhamento do trabalho pedagógico.

QUADRO 3 - ROTINA DE VIOLETA

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA
Chegada	Chegada	Chegada	Chegada
Despertar as crianças nas salas	Despertar as crianças nas salas	Despertar as crianças nas salas	Despertar as crianças nas salas

Análise e devolutiva dos planejamentos das professoras	Observação em sala da prática da professora	Observação em sala da prática da professora	
Diálogo com a gestora para tratar de assuntos da semana vigente ou necessidades da gestão	Observação em sala da prática da professora	Observação em sala da prática da professora	
	Observação em sala da prática da professora	Observação em sala da prática da professora	
	Devolutiva da observação realizada no grupo		Devolutiva da observação realizada no grupo
	Devolutiva da observação realizada no grupo		Devolutiva da observação realizada no grupo
	Devolutiva da observação realizada no grupo		Devolutiva da observação realizada no grupo
Apoio à saída			

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Identificamos que Violeta inicia seu trabalho dirigindo-se às salas e, quando na ausência das professoras e ADI, permanece na porta para que as crianças não fiquem sozinhas, além de que auxilia as professoras com recorte e colagem de materiais. Margarida realiza suas atividades no cotidiano do CMEI, também contribuindo com as professoras e apresentando ideias para seus planejamentos, bem como ajudando na confecção de cartazes, pinturas e painéis que são expostos na área interna da instituição. Muito preocupada com a estética do espaço escolar, Margarida está constantemente pesquisando imagens e organizando pinturas nas paredes da instituição.

Encontramos dificuldades das coordenadoras quanto à gestão do seu próprio tempo, dos espaços e dos materiais para a realização do trabalho no CMEI. Observamos o tempo investido por Margarida na produção de materiais, como os apontados anteriormente e na formatação de atividades, planos, projetos e relatórios. A própria coordenadora pondera:

Gasto mais tempo formatando planejamento do que o tempo que levo para ler os conteúdos dos planejamentos e portfólios [...] aqui também eu não consigo ler, eu não consigo me concentrar [...]. (08/08/2019 e 16/10/2019)

Quanto à organização do espaço de trabalho, as coordenadoras nos informaram, assim que chegamos ao CMEI, sobre a sala destinada à coordenação que não é utilizada por elas e, durante as visitas realizadas na instituição, comprovamos que Margarida e Violeta passam a maior parte do turno de trabalho na sala da secretaria ou na sala dos professores e que a utilização do computador é revezada com outras pessoas, havendo uma certa competição no uso do computador em ambos os turnos de trabalho, como Violeta declara no segundo Diálogo em Círculo:

Eu, geralmente, dia de segunda eu uso o computador da escola. Eu uso o computador da escola para planejamento. Já que o computador é da secretaria, aí eu uso tranquilo, dia de segunda ninguém senta no computador, eu é que sento. É dia de segunda, o meu dia de sentar no computador. (16/10/2019)

Identificamos, portanto, que faltam condições materiais para que as coordenadoras desenvolvam suas atividades. Violeta também ressalta no terceiro Diálogos em Círculo, sua dificuldade em organizar um espaço que seja específico e prazeroso para o trabalho da coordenação:

[...] Eu não tenho armário, eu boto minha bolsa dentro do armário da secretaria. A gente já teve uma sala de coordenação, mas foi tirado, foi tirado da gente para colocar aluno, então você não tem nem ânimo de trazer um livro seu para ficar ali, porque todo mundo entra e não tem privacidade não. Então, você não tem aquele espaço, nem ânimo para isso dá. (31/10/2019)

A ausência de infraestrutura para o desenvolvimento das atividades de coordenação no CMEI Parque das Flores contraria a política instituída pelo Programa Nossa Rede. As Orientações para a Gestão das Instituições da Educação Infantil (SALVADOR, 2015f, p. 15) apontam:

As condições de trabalho configuram-se como um aspecto de grande importância à boa atuação do profissional de Educação Infantil. Elas

são, na verdade, um fator complementar à formação e experiência profissional na promoção de uma educação de qualidade.

Sobre a importância das condições institucionais para apoio e oferta de subsídios necessários ao trabalho do coordenador pedagógico, o documento municipal Coordenador pedagógico: caminhos, desafios e aprendizagem para a prática educativa (SALVADOR, 2012, p. 49) também alerta que é preciso garantir: “Acessibilidade a materiais e equipamentos da escola. Espaço apropriado para efetivar suas atribuições”.

Considerando a realidade do contexto de trabalho das coordenadoras pedagógicas no CMEI Parque das Flores, observamos que a rotina de seu trabalho é configurada pelo atendimento às demandas que surgem durante o dia na instituição. Pudemos observar vários momentos no CMEI em que as coordenadoras estiveram presentes nas salas das atividades para atendimento de necessidades que surgiam e eram demandadas pelas professoras e/ou ADIs, como descrevemos nas cenas seguintes: uma professora chega à secretaria e mostra um pedaço de cadeira que uma criança derrubou na sala. Margarida então vai à sala, segura a cadeira, enquanto conversa com a criança, depois pede à professora para fazer um círculo. Em outro dia, uma ADI chama Margarida porque percebe que a professora está muito nervosa com as crianças, então a coordenadora vai até à sala.

Dessa forma, as coordenadoras vão atendendo às solicitações das professoras, de acordo com o surgimento das demandas, assim como no que se refere às dúvidas e dificuldades que elas apresentam quanto aos planejamentos e demais registros. As demandas são de várias ordens, envolvendo ademais, situações particulares com professoras, ADIs e/ou crianças e atendimento às famílias. No segundo Diálogo em Círculo, Margarida comenta sobre a flexibilidade na rotina de seu trabalho:

Eu não consigo ver a minha rotina fora da flexibilidade. Então, por exemplo, às vezes existe uma programação para aquele dia, mas eu chego na escola e há uma demanda que se apresenta diferenciada, então reorganizo a minha rotina para poder dar conta daquela demanda. (16/10/2019)

O que é considerado pelas coordenadoras do CMEI Parque das Flores como rotina flexível, o documento municipal Coordenador pedagógico: caminhos, desafios

e aprendizagens para a prática educativa denomina de atividades de urgência, as quais referem-se às adequações necessárias das ações previstas para atender às situações imprevisíveis, diferenciando das atividades de rotina que “estão direcionadas para o funcionamento do cotidiano, para as normas reguladoras do processo de decisão/ação, para a manutenção de procedimentos e de recursos de trabalho” (SALVADOR, 2012, p. 37).

O referido documento conclui que essas atividades fazem parte do trabalho da coordenação pedagógica e devem estar relacionadas com a gestão do tempo constante no plano de ação deste profissional. Percebemos, portanto, que a ausência deste instrumento de planejamento no CMEI investigado é fator determinante para que as ações de sua rotina estejam centradas, basicamente, nas atividades de urgência.

No segundo Diálogo em Círculo, Violeta refere-se à rotina do seu trabalho pedagógico, citando os horários de AC, caso as professoras lhe solicitem ajuda: “A rotina é horário do AC, para eu sentar perto das professoras, se houver a necessidade de estar contribuindo ou se elas solicitarem alguma coisa” (16/10/2019). Margarida concorda que é papel da coordenação estar próximo das professoras, atuando junto com elas e salienta que também, realiza atividades com as crianças de alguns grupos, a fim de lhes dar exemplo. Ela nos conta que sua atuação já serviu de exemplo para muitas professoras e afirma no segundo Diálogo:

Para a gente poder orientar elas [as professoras] e ver quais são as possibilidades de trabalho que podem fluir nesta sala e neste grupo, a gente precisa se aproximar dessa realidade e isso acontece de todas as maneiras. Se eu percebo que determinada sala tem dificuldade na organização do ambiente, não adianta muitas vezes eu só oferecer o suporte teórico, não. (16/10/2019)

Quanto ao apoio dado às solicitações das professoras, o que pudemos observar, em várias cenas no CMEI, é que as coordenadoras ajudam-nas com recorte e colagem, construção de moldes, impressão de materiais, entrega de recursos, como folha de papel metro, cola, tesoura, fita adesiva.

Em sequência à conversa do segundo diálogo em círculo, Margarida compara a escola com uma órbita, cujo trabalho da coordenação vai fluindo, assim como o sol construído na montagem da malha, vai girando em torno dos diversos aspectos que estão envolvidos no cotidiano da Educação Infantil. Dentre esses aspectos, as

coordenadoras se referem à observação de vivências nas salas de atividades, campo de atuação das profissionais em análise, a partir do que é recomendado pelas políticas. Margarida e Violeta reconhecem esta atribuição, mesmo de maneira formal, entretanto não observamos no cotidiano do CMEI elas acompanharem as práticas das professoras junto às crianças, ainda que isto esteja contemplado no cronograma da rotina de Violeta, com a designação de “observação da prática e devolutiva às professoras”.

Apesar de não identificar momentos sistematizados de observação das práticas pedagógicas nos diferentes espaços e tempos do CMEI, as coordenadoras anunciam, no terceiro Diálogo, que esta é uma estratégia utilizada por elas, de acordo com as determinações da Gerência Regional: “[...] agora a gente tem um momento fixo para entrar na sala e observar o professor, então esse professor, ele já sabe quando ele vai ser observado [...]” (Violeta, 31/10/2019), mas Margarida questiona o agendamento prévio com as professoras, validando como a observação era realizada antes das novas determinações da GR:

Eu achava que era mais natural, era mais espontâneo, né? Do que o professor saber que, naquele momento, o coordenador está entrando ali só para observar, até porque a postura muda. Quando eu tive a orientação de fazer esse trabalho, recebi a orientação de fazer só a observação, não fazer nenhum tipo de intervenção. (Margarida, 31/10/2019)

Conforme já mencionado no item 5.1 deste trabalho, cumpre ressaltar que desde o primeiro Diálogo em Círculo, as coordenadoras pedagógicas já chamam a atenção para determinações advindas da Gerência Regional às suas ações no cotidiano, junto às professoras, sobre as quais não concordam, mas que terminam desenvolvendo.

Antigamente, a gente já foi orientada pela SMED que a gente tinha que ir para sala e acompanhar o professor, mas era a tarde toda. Agora não precisa ficar a tarde toda. Devemos pegar uma atividade que está planejada para aquele dia e acompanhar. Aí eu acompanho só aquela atividade e saio. (Violeta, 04/10/2019)

E no segundo Diálogo Violeta confirma:

A coordenadora da Gerência foi quem mandou eu parar [de acompanhar várias atividades em um turno]. Eu tinha esse hábito de entrar numa sala cada dia da semana, exceto a segunda-feira. A

coordenadora orientou escolher uma atividade. Eu não gostei muito, mas faço. Eu acho que a gente tem que ficar mais um pouco, observando criança, observando professor. (16/10/2019)

Não encontramos nos documentos oficiais da Rede Municipal de Ensino de Salvador informação que limite o tempo para as coordenadoras pedagógicas observarem as práticas realizadas nas salas de atividade. O que identificamos na publicação Coordenador pedagógico: caminhos, desafios e aprendizagens para a prática educativa (SALVADOR, 2012) foi a atribuição voltada para a coordenação, apoio e acompanhamento do planejamento e da execução das ações pedagógicas na escola. Assim também, as Orientações para a Gestão das Instituições da Educação Infantil salientam sobre o acompanhamento que deve ser realizado pelo coordenador pedagógico do planejamento da rotina, a fim de que possa avaliar o suporte que possa ser dado aos professores. Neste documento, constam como dicas:

Realizar atendimentos individualizados entre coordenadora/or pedagógico e professoras/es para refletir sobre questões pontuais da rotina;
Elaborar com a equipe uma agenda com encontros periódicos para estudo, pesquisa, reflexão e tomada de decisão sobre o cotidiano da instituição. (SALVADOR, 2015f)

Especificamente quanto à estratégia de observação, o documento sobre o coordenador pedagógico ressalta a importância do planejamento desta ação, sendo acordada previamente com o professor, “decidir COM o professor que aula /atividade será observada (deve ter relação com o Plano de Formação ou alguma demanda específica do professor ou de um diagnóstico realizado)” (SALVADOR, 2012, p. 66).

Verificamos, portanto, que há uma distância entre as recomendações inscritas nas políticas do município para a assistência técnica-pedagógica às professoras e ao trabalho cotidiano nos espaços do CMEI e as orientações advindas da Gerência Regional e da própria gestão da escola.

No que tange à observação de vivências nas salas de atividades do CMEI, pudemos notar que esta prática é considerada como um processo de avaliação das ações das professoras e não como uma estratégia que possibilite a tematização da prática, tendo em vista a análise de um determinado momento da prática para reflexão e teorização do próprio contexto (WEISZ, 2000), estratégia formativa

importante para o acompanhamento do trabalho do professor, como apontamos no capítulo 4. Segundo a autora, a partir da tematização é possível retirar algo do cotidiano, capturar a realidade para refletir sobre ele, através de registros e relatos das profissionais. Não se trata de um julgamento da prática, mas análises que fazem parte de um processo formativo junto às professoras, em ambiente reflexivo, colaborativo, de confiança e parceria (SALVADOR, 2012).

Violeta demonstra que o objetivo das observações está direcionado para conferir, na prática, a efetivação das propostas constantes nos planejamentos, quando cita: “[...] eu acompanho durante a semana, o dia que está predestinado fazer tal coisa, aí eu vejo com ela se ela tá fazendo ou se não tá [...]” (Violeta, 16/10/2019). Já Margarida reconhece a importância de acompanhar as práticas das professoras, através da observação em sala, como meio de identificar demandas formativas, assim como é apontado no documento municipal (SALVADOR, 2012, p. 65):

É exatamente por sua potencialidade que este dispositivo de formação [observação] deve se constituir em um importante objeto de trabalho do coordenador/formador. Ao realizar a observação, poderá refletir sobre o ato educativo *in situ*, ou seja, não apenas a partir do relato e do olhar de um outro, no caso o professor, mas poderá colher informações a partir do seu próprio olhar. Muitas vezes é esta possibilidade de um outro olhar que ajuda o professor a realizar os deslocamentos necessários e oferecer dados para a reflexão que, sozinho, ele não pode construir.

Assim também, Margarida situa, no segundo Diálogo em Círculo, a relevância no acompanhamento dos planejamentos construídos pelas professoras. A leitura desses instrumentos é uma estratégia muito utilizada por esta coordenadora, cujas devolutivas são dadas nos próprios formulários ou em conversa individual com as professoras. Por meio da apreciação dos planos, Margarida realiza indagações ou sugere novas possibilidades de atuação na devolutiva às mesmas, como podemos identificar em um dos comentários, realizados por ela, no planejamento de um grupo:

Bom dia a todas! Seguem indicações referentes ao planejamento da semana de 21/10/19 a 25/10/19. Qualquer dúvida estou à disposição!
- Para atividade “chuvinha de papel”, recomendo que ao final o papel não seja descartado, mas sim utilizado em uma situação de colagem, que pode ser individual ou coletiva (a critério do professor).

- A vivência envolvendo desafios corporais (cambalhotas) pode incluir o incentivo à realização de outros movimentos (ex: rolar para um lado e para o outro).
- Quando mencionar os personagens circenses e for caracterizar as crianças para a vivência pode ser usada a música “Palhacinho atrapalhado” do DVD Xuxa Circo (link enviado via email).
Sugestões para complementação da atividade com o personagem circense mágico, em anexo. Link da música Duelo de mágicos.
Excelente semana!

Pudemos acompanhar alguns momentos no CMEI, em que Margarida conversa com as professoras sobre as atividades descritas nos planejamentos sem, contudo, haver momentos sistematizados para as devolutivas. Sendo assim, as coordenadoras acolhem as propostas que as professoras registram nos planejamentos ou conversam com cada uma, individualmente, propondo outras práticas, para que as mesmas possam inseri-las ou substituí-las em suas propostas, não sendo promovida, portanto, a reflexão desta prática. Percebemos, conforme já mencionado no item 5.1, que os momentos de AC não se constituem, necessariamente, de trocas entre professoras e coordenação, nem momentos de estudo, mas de conversas rápidas sobre as ações dos planejamentos e projeto, muito voltadas para a execução das ações com as crianças e do cumprimento do que está registrado nos instrumentos.

Outro aspecto observado está voltado ao planejamento dos momentos dedicados à rotina dos cuidados: lanche, banho, almoço, descanso e ceia, inclusive, na área externa, como proposto no RCMEIS (SALVADOR, 2015i). Não encontramos reflexões provocadas pelas coordenadoras quanto à organização do/s espaço/tempo/materiais destinados a estas ações. Destacamos, por exemplo, o horário do parque, o tempo destinado às crianças para ficarem na área livremente e percebemos, obviamente, que as mesmas gostam muito desse tempo/espaço, onde brincam, correm, pulam, dançam e andam no velotrol, mas que os adultos pouco interagem com as crianças. Assim como não identificamos o registro desses momentos pelas profissionais, quer seja com fotos ou com a escrita, dos movimentos e atitudes das crianças nesse espaço, ainda que o RCMEIS aponte para a necessidade da “[...] utilização de instrumentos que permitam a narração do que se observa de cada uma [criança] em sua busca de conhecimento de mundo [...]” (SALVADOR, 2015i, p. 150) e na legislação nacional esteja prevista a utilização de múltiplos registros pelos adultos e pelas crianças, os quais precisam ser garantidos pelas instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2009f).

Compreendemos, portanto, que a hora do parque é considerada como se fosse um tempo à parte do planejamento, assim como os momentos das refeições, da hora do sono/descanso e do banho.

A utilização do tempo de planejamento, tanto das professoras quanto das coordenadoras, é direcionada para as atividades realizadas na sala, voltadas para sequências didáticas e projetos, apesar dos cuidados necessários ao atendimento das crianças consistirem em “[...] situações cotidianas que carregam grande potencial educativo. Mas, para isso, é preciso planejamento cuidadoso para que sejam realizadas da melhor forma.” (SALVADOR, 2015i, p. 19).

Ainda no que se refere à leitura de planejamentos, Margarida sente a necessidade das professoras recorrerem ao RCMEIS, como pondera no terceiro Diálogos em Círculo sobre o conhecimento deste documento: “Uma coisa que tem me preocupado é que a gente tem recebido professores que ainda estão muito distantes da proposta Nossa Rede, né?” (Margarida, 31/10/2019) Assim, a coordenadora modifica o formulário de planejamento, a partir do RCMEIS, destinando espaço para registro dos campos de experiência e aprendizagens, conforme descritos nesse documento da Rede, apesar de que, a nosso ver, a necessidade de reestruturação do planejamento deve ser discutida e refletida com os professores, bem como construída no coletivo, a fim de que tenha sentido para o grupo de profissionais. Além disto, devem ser considerados os demais documentos constantes no Programa Nossa Rede Educação Infantil, como as Orientações para a Gestão das Instituições da Educação Infantil: dimensões pedagógicas e administrativas, as Orientações pedagógicas para professoras/es da pré-escola e as Pranchas para profissionais da creche. Nas nossas observações e nas falas das nossas colaboradoras não vimos menção sobre consulta a essas recomendações, o que nos faz concluir que a atuação das coordenadoras, neste sentido, seguem seus saberes ou algo já posto na instituição.

Os formulários de planejamento readaptados pela coordenadora consistem em duas fichas. Uma contendo um quadro semanal das atividades e outra contendo detalhamento de uma proposta. Observamos que no primeiro formulário, as professoras precisam registrar as principais atividades da rotina, como pode ser visualizado na figura seguinte:

QUADRO 4 - FORMULÁRIO DE PLANEJAMENTO – QUADRO SEMANAL DE ATIVIDADES

QUADRO SEMANAL DE ATIVIDADES 00/00 a 00/00/2019

HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
<u>07:30 às</u> <u>00:00</u>	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento
<u>00:00 às</u> <u>00:00</u>	Desejum	Desejum	Desejum	Desejum	Desejum
<u>00:00 às</u> <u>00:00</u>	Roda Coletiva/ 1ª atividade	Roda Coletiva/ 1ª atividade	Roda Coletiva/ 1ª atividade	Roda Coletiva/ 1ª atividade	Roda Coletiva/ 1ª atividade
<u>00:00 às</u> <u>00:00</u>	Solário/Área verde	Solário/Área verde	Solário/Área verde	Solário/Área verde	Solário/Área verde
<u>00:00 às</u> <u>00:00</u>	Lanche I	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
<u>00:00 às</u> <u>00:00</u>	Banho e Cuidados Pessoais	Banho e Cuidados Pessoais	Banho e Cuidados Pessoais	Banho e Cuidados Pessoais	Banho e Cuidados Pessoais
<u>00:00 às</u> <u>00:00</u>	Vamos interagir	Vamos interagir	Vamos interagir	Vamos interagir	Vamos interagir
<u>00:00 às</u> <u>00:00</u>	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço

<u>00:00 às</u> <u>00:00</u>	Higiene Bucal	Higiene Bucal	Higiene Bucal	Higiene Bucal	Higiene Bucal
<u>00:00 às</u> <u>00:00</u>	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso
<u>00:00 às</u> <u>00:00</u>	Lanche II	Lanche II	Lanche II	Lanche II	Lanche II
<u>00:00 às</u> <u>00:00</u>	Roda Coletiva/ 2ª atividade	Roda Coletiva/ 2ª atividade	Roda Coletiva/ 2ª atividade	Roda Coletiva/ 2ª atividade	Roda Coletiva/ 2ª atividade
<u>00:00 às</u> <u>00:00</u>	Ceia	Ceia	Ceia	Ceia	Ceia
<u>00:00 às</u> <u>00:00</u>	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

Fonte: Arquivo da pesquisadora

No segundo instrumento, os registros estão voltados para uma proposta a ser realizada no momento destinado à roda coletiva, constante no quadro semanal de atividades, como visualizamos na figura que segue:

Figura 8- Formulário de Planejamento Semanal

PLANEJAMENTO SEMANAL GRUPO 00

SEGUNDA-FEIRA- 00/00/0000

1. IDENTIFICAÇÃO

TÍTULO/TEMA:	
--------------	--

2. DETALHAMENTO DA PROPOSTA:

CAMPO(S) DE EXPERIÊNCIA(S)/ LINGUAGENS:	APRENDIZAGENS:
CONSIGNA/ INTERVENÇÕES <i>(Descrever cada etapa prevista. Atentar para a ênfase do trabalho pedagógico por meio do lúdico):</i>	

AVALIAÇÃO:
RECURSOS:

Fonte: Arquivo da Pesquisadora

Ainda que um dos formulários de planejamento contemple os campos de experiência e as aprendizagens que compõem a organização curricular da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Salvador, os mesmos estão organizados de forma que sejam planejadas as experiências e aprendizagens de duas das atividades da rotina, após roda coletiva, fragmentando as vivências com os demais momentos, nos quais estão envolvidas as ações de cuidado como alimentação, higiene e descanso, bem como os tempos de acolhimento, de vivências na área externa, no solário e de saída do CMEI. A própria rotina do CMEI apresenta essa distinção, com a previsão de tempos previamente definidos para todos os grupos, como já demonstrados no quadro 4. Assim organizado, percebemos que a orientação do planejamento das propostas pedagógicas não assegura a integração dessas ações, conforme previsto nas DCNEI (BRASIL, 2009f) e no RCMEIS (2015i).

Apesar de não ter aparecido nas conversas com as coordenadoras nos Diálogos em Círculo, pudemos constatar nas observações *in loco*, a notória divisão estabelecida entre as ações educar/cuidar, pelos profissionais que atuam com as crianças no CMEI, como atribuição específica das ADIs, o cuidado às crianças no que se refere ao descanso, à higiene e à alimentação. Por seu turno, as professoras dedicam-se à realização de atividades artísticas, da linguagem verbal, matemática, natureza e culturas, brincadeiras. Portanto, evidenciamos a falta de articulação que possa interligar as ações das professoras e auxiliares, traduzido na conexão necessária entre as atividades que fazem parte da rotina desenvolvida no CMEI.

É importante frisar que todos os documentos da política educacional, analisados nesta dissertação, consideram as ações de cuidar como parte pedagógica e reconhecem a indissociabilidade do educar e do cuidar. As DCNEI (BRASIL, 2009f) e o RCMEIS (SALVADOR, 2015i) indicam a necessidade do envolvimento de todos os profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil na relação integrada cuidar/educar/brincar, vivenciada pelas crianças no cotidiano escolar.

No que se refere aos instrumentos de planejamento, observamos que eles servem muito mais para o controle das coordenadoras pedagógicas sobre o que está sendo planejado do que como instrumento para melhor organizar os espaços, tempos, materiais e rotinas para cada grupo de crianças. Desde a sua concepção, os formulários não foram construídos por meio de diálogo entre as coordenadoras, nem com as professoras e ADI. Outrossim, percebemos que esses instrumentos são preenchidos pelas professoras com o objetivo de cumprir o que fora sugerido por uma das coordenadoras. Interessante é notar que a coordenadora da GR, responsável pelo acompanhamento das ações das coordenadoras pedagógicas do CMEI, não se envolve diretamente com as atividades de rotina da instituição, mostrando assim, uma relativa desvinculação do que se espera proceder no processo de monitoramento e planejamento no nível da instância regional, como de resto da instância central do sistema de ensino.

Em um dos dias de observação, Margarida aponta a complexidade da realização de planejamento com tantas professoras para acompanhar e afirma que solicita a entrega de um único planejamento, sugerindo que as professoras façam revezamento para construção dos planos. Como há no CMEI uma professora que possui carga horária de apenas quatro horas, a coordenadora nos informa que

propõe realizar seu planejamento, através de uma sequência didática, devido à dificuldade de articulação com as demais professoras. A própria coordenadora também percebe as dificuldades das professoras em lidar com os formulários de planejamento, conforme exposto por ela, em três ocasiões que estávamos em observação no CMEI. Ela nos conta que não sabe mais como reduzir o planejamento, porque as professoras continuam reclamando do tamanho e confirma que é o mesmo instrumento apresentado pela GR, pois apenas detalhou os procedimentos. Margarida reflete que pensou em um formulário que facilitasse o trabalho das professoras, no entanto percebe que poderá ser mais trabalhoso, uma vez que todo processo de transição no CMEI gera muita dificuldade para os profissionais.

Depreendemos que a dificuldade para realização do planejamento se dá por não haver momentos de estudo, reflexão e construção coletiva dos instrumentos de planejamento junto às professoras. O que nos leva a concluir que o planejamento está centrado no preenchimento de formulários, diferente do que se espera desenvolver. Além disso, também inferimos que as propostas pedagógicas estão sendo organizadas a partir da perspectiva do adulto, desconsiderando os interesses e protagonismo das crianças para a promoção do seu desenvolvimento integral, conforme previsto na LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996a), e ao que foi enfatizado pelas próprias coordenadoras, no primeiro Diálogo em Círculo. Assim, as práticas de planejamento e acompanhamento, conduzidas por Margarida e Violeta, destoam do que elas mesmas ressaltam a respeito da importância da subjetividade da criança, seus desejos e necessidades, como ponto de partida para o trabalho realizado no cotidiano do CMEI.

No segundo Diálogo em Círculo, uma parte da conversa se direciona a uma característica importante dos planejamentos na Educação Infantil que consiste na previsão das condições para a organização dos espaços, materiais e tempos, a serem explorados com as crianças no cotidiano das práticas pedagógicas (BRASIL, 2009f). O que pudemos notar na pesquisa de campo é que esses elementos são pensados na ótica do adulto, a fim de facilitar as ações deste. As coordenadoras reconhecem que os espaços nas salas de atividades antes eram organizados por cantos temáticos diversificados, como indica o RCMEIS (SALVADOR, 2015i) sobre a disponibilização de ambientes e recursos variados para exploração das crianças. Assim, Violeta lembra nesse Diálogo: “Existiam os cantos. Começaram bem, depois

[providenciaram] as fantasias, depois deixaram de fazer” (16/10/2019). Margarida complementa:

Eu vejo os espaços muito adultizados. Eu não vejo ainda espaço onde a criança tenha autonomia para ela gerenciar também, a rotina dela. Porque, do que adianta eu querer que o meu aluno conheça a rotina, se aproprie dessa rotina, se ele também não tem condição de agir sobre isso? E agir sobre isso começa, havendo possibilidade de agir no espaço. Então, o adulto acaba determinando que tal hora as cadeiras vão estar para cima ou que as mesas vão estar todas encostadas na parede. Quer dizer, eu estou, de certa forma, limitando as possibilidades de atuação da minha criança em relação àquele contexto. Então, a rotina não é mais ela, a rotina sou eu quem estou determinando, independente da necessidade daquele dia, daquele ambiente. (16/10/2019)

Violeta, ao conversar conosco em um dos dias de observação na instituição, nos conta que o CMEI tinha vários parceiros, em alguns anos anteriores e, por conta disso, a instituição possuía biblioteca, sala de vídeo e contava com mesas fortes e outros mobiliários que foram se tornando inservíveis, mas que, segundo a opinião da coordenadora, esses materiais podiam ter sido reaproveitados e não inutilizados.

Não identificamos nas salas de atividades cantos diversificados ou outras formas de organização que ofereçam às crianças possibilidades de exploração de materiais diversificados para seu manuseio, quer sejam industrializados, reutilizáveis, naturais manufaturados ou recolhidos da natureza, como apresentado no RCMEIS (SALVADOR, 2015i). Verificamos um uso excessivo de material impresso em folhas de papel ou material emborrachado conhecido por EVA, a exemplo de atividades, títulos de murais, imagens e confecção de materiais, na sua maioria, não escolhidos e nem apreciados pelas crianças. Podemos ilustrar isto com a seguinte cena observada em um turno no CMEI: a coordenadora vai à sala dos professores e faz um desenho de palhaço, a partir de uma folha de ofício. Pede EVA de cores variadas à secretária. Uma professora pede para fazer algo sobre o circo para colocar na porta da sala. A coordenadora sugere desenhos pequenos, como cartola e outros. Comenta conosco que precisa tirar um dia para fazer desenhos para a entrada do CMEI. Ela volta para a sala da secretaria e corta os moldes do palhaço no EVA. A observação desse momento demonstra o uso prioritário de materiais de papelaria para decoração dos espaços do CMEI e atividades com as

crianças, não contando com variedade de tipos de recursos necessários para sua exploração e desenvolvimento.

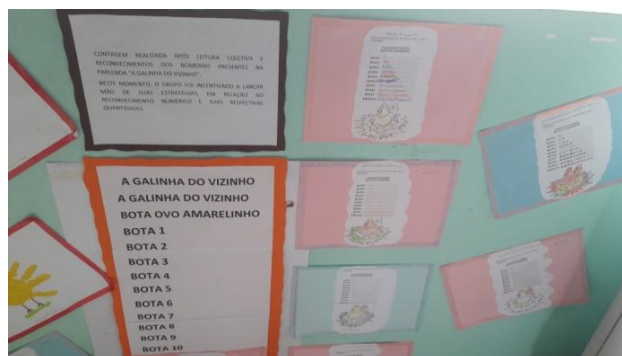
Interessante ainda, é atentarmos para um outro momento em que presenciamos no CMEI, quando a professora do grupo cinco e as coordenadoras ajudam na organização da sala para uma reunião que acontecerá com as famílias: a organização na parede é feita pela coordenadora e a professora sempre pergunta-lhe o que vai colocar em cada espaço. A coordenadora olha para as paredes, ajeita as produções das crianças e divide algumas no interior da sala e outras no mural, que fica localizado na parede externa. Além das produções, há registros escritos, contando a história das atividades, realizadas pelas crianças, com diferentes parlendas e as aprendizagens decorrentes destas, os quais foram construídos pela coordenadora, como podemos observar nas figuras 10, 11 e 12:

Figura 9 – Mural com atividades de dobradura e advinha



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora

Figura 10 – Mural com atividades de contagem a partir da parlenda: A galinha do vizinho



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora

Figura 11 – Mural com atividades de parlendas



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora

Enquanto arrumam as produções, as crianças vão chegando ao espaço e ficam observando suas produções, recitam as parlendas que construíram, apreciam e dizem estar tudo bonito. A admiração das crianças pelo espaço nos reafirma que não é comum este tipo de organização das paredes internas e externas da sala, durante o cotidiano no CMEI. É possível percebermos o quanto elas demonstram interesse por toda aquela movimentação na organização do espaço com suas produções e como apreciam as mesmas. Observamos também, o cuidado das professoras e coordenadora para que as crianças não toquem nos materiais, indicando que o objetivo desta organização do espaço e materiais está voltado, prioritariamente, para exposição das produções às famílias.

Assim também, não observamos a organização prévia dos espaços externos, apesar de constatarmos que o CMEI possui uma boa estrutura física, com uma ampla área verde, entretanto os diversos espaços não são explorados pelas crianças. Isto mostra que as diretrizes nacionais e municipais não constituem referência para organizar o espaço físico da instituição, de modo a contribuir para a educação das crianças. Conforme estabelecido nas DCNEI (BRASIL, 2009f), as instituições devem garantir, às crianças, experiências que promovam a interação e o cuidado com a biodiversidade e sustentabilidade da vida na Terra. Em consonância, encontra-se na legislação municipal, a importância da promoção de vivências em espaços externos, que levem em conta o interesse das crianças com os elementos da natureza.

[...] observar ou incentivar a relação e interesse das crianças pelos elementos e seres vivos no ambiente da própria instituição de Educação Infantil ou nos arredores, principalmente, se nestes espaços houver terra, canteiros, jardins, árvores. (SALVADOR, 2015g, Vol. I, p. 36)

Contudo, apesar de estar garantido, na rotina do CMEI, horário do parque para as crianças, as mesmas só podem ficar em uma parte da área externa. Em um dos dias que estivemos no CMEI, pudemos observar duas crianças no velotrol indo em direção às salas de atividades da pré-escola e Violeta pede para as crianças voltarem. Segundo a coordenadora, as crianças não podem ficar sozinhas naquele espaço, apenas com a professora, e acrescenta que as ADIs não gostam que os bebês fiquem por ali.

Salientamos, no que concerne à dimensão espaço e tempo na Educação Infantil, que as DCNEI (BRASIL, 2009f) definem a necessidade de garantir às crianças a realização de movimentos amplos nos espaços internos e externos da instituição, estando previstos na organização dos tempos do cotidiano das instituições de Educação Infantil.

Interessante notar, no que se refere aos tempos estabelecidos na rotina do CMEI, que estão distribuídos em treze momentos, dentre os quais dez destes estão vinculados aos horários dos profissionais da cozinha e às ADIs, envolvendo o acolhimento, desjejum, lanche I, banho e cuidados pessoais/ interação, almoço, higiene bucal, descanso, lanche II, ceia e saída, totalizando a maior parte do tempo das crianças em função da oferta desses serviços e duas horas da rotina estão voltadas para o que está contemplado no planejamento das professoras nos momentos da roda coletiva I, solário/área verde e rodinha II.

Considerando a realidade encontrada na instituição quanto à separação das dimensões cuidar/educar, constatamos que os tempos vivenciados pelas crianças, apesar de apresentarem ações em uma sequência de tempo previsível, estão desprovidos de um planejamento atento para a integralidade das ações, a fim de possibilitar a exploração dos espaços e materiais nos diferentes momentos da rotina. Ademais, o RCMEIS (SALVADOR, 2015i, p. 47) indica que:

[...] a construção das rotinas deve envolver a participação das crianças de modo que elas expressem oralmente o que foi feito e o que pretendem fazer, bem como relatem sobre os materiais que usaram e pretendem usar.

Apesar de as coordenadoras perceberem a necessidade de organização dos espaços, tempos e materiais para atendimento às necessidades e direitos das crianças, identificamos vários momentos no CMEI em que, junto com as professoras, investem na confecção de murais para expor nas paredes dos corredores, de decorações para as salas, na organização de materiais prontos para as crianças, principalmente no suporte de papel para os grupos 3, 4 e 5. Uma das cenas observadas no CMEI revela essas práticas: professoras chamam uma das coordenadoras para ajudá-las a cortar bigode de papel para colar na capa de uma pintura feita pelas crianças, a cortar também o título, que está digitado com fonte grande, para colar na parede a exposição de outra pintura realizada pelas crianças individualmente: “Uma arte para minha pessoa preferida”. A coordenadora pinta também, corações vermelhos no azulejo em que é exposto o material, como vemos na figura 11:

Figura 12 – Parede do CMEI com pinturas realizadas por crianças de um grupo da creche



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora

Segundo Margarida, a parede que utiliza não é reservada para nenhuma professora, ficando disponível para quem desejar, mas informa que as professoras pouco utilizam. Percebemos o prazer com que as professoras e todos os funcionários que passam pela exposição têm ao apreciar essa pintura. Professoras comentam que a coordenadora tem muito jeito para a arte e ela concorda que gosta

de fazer ações como essas. Observamos que enquanto a coordenadora pinta os corações na parede, uma professora está prendendo também, algumas produções no mural ao lado da sala de um dos grupos que, por sua vez, não está na altura das crianças, e elas estão com alguns brinquedos.

No segundo Diálogo, concluindo o que foi planejado em termos de pautas, as coordenadoras apontam para a estratégia de leitura dos relatórios construídos pelas professoras, os quais compõem o portfólio individual das crianças. As coordenadoras consideram que esta ação oportuniza o acompanhamento do trabalho desenvolvido por estas profissionais. Margarida considera que é necessário haver concentração para leitura desses documentos, mas Violeta sinaliza que os relatórios possuem textos quase iguais, diferindo em poucos dados no desenvolvimento do texto. Observamos que as coordenadoras utilizam essa estratégia de forma diferenciada, pois enquanto Violeta corrige os erros da língua portuguesa nos textos dos relatórios, Margarida ajuda as professoras a construir esses registros, dando-lhes algumas orientações para a produção dos textos, como nos conta nesse Diálogo:

O que eu oriento para as professoras é o seguinte: existem alguns parágrafos que podem ser padrão. Por exemplo, tem um parágrafo que vai falar de um projeto, então você vai dizer do que trata aquele projeto. Esse parágrafo pode ser padrão para todos os alunos, sabendo que você vai ter que trazer particularidades da criança em relação àquela construção, né? Por exemplo, em relação à linguagem oral e escrita, pode fazer um parágrafo padrão em relação à sua intenção de trabalhar naquele semestre, mas você vai ter que trazer elementos que caracterizem os avanços da criança em relação àquelas aprendizagens, né? (Margarida, 16/10/2019)

No acompanhamento do cotidiano do CMEI, durante a observação de campo, observamos registro feito por uma das professoras, acompanhadas por Violeta, com cópias de um mesmo texto para mais de uma criança, entretanto também percebemos que Margarida faz a leitura dos relatórios de algumas professoras e sinaliza aspectos que precisam ser revistos. Assim, através de conduções diferenciadas, as coordenadoras acompanham as aprendizagens e as relações estabelecidas com/entre as crianças, por meio da escrita.

Sentimos falta de uma observação mais detalhada dos processos desenvolvidos na instituição e, portanto, de documentação pedagógica que revele,

por exemplo, os caminhos, ações, invenções, aprendizagens vivenciadas pelas crianças, pois as paredes do CMEI indicam muito mais o que é feito pelos adultos do que os processos vivenciados pelas crianças no cotidiano escolar. A garantia de documentação específica que revele o que vem sendo desenvolvido com as crianças na instituição e seus processos de desenvolvimento e aprendizagem está prevista nas DCNEI (BRASIL, 2009f) e nos documentos oficiais do município:

[...] a documentação é parte substancial da vida no/a CMEI/escola, pois, registra esse processo de busca de sentido pela criança em sua relação com o mundo físico, natural e social, pela/o professora/or, e, também, pela Instituição [...] Documentar, portanto, dá sentido e visibilidade às experiências vividas no/a CMEI/escola pela criança e professora/or como também apoia o processo de avaliação. (SALVADOR, 2015g, Vol. 3, p. 40-41)

Sobre os processos avaliativos podemos afirmar que não está previsto no calendário do CMEI avaliação institucional com a comunidade escolar, mas constam quatro datas destinadas à reunião de pais/conselho escolar e encontros com as famílias, distribuídas no início do ano letivo e ao final das três unidades didáticas, conforme está organizado o calendário que segue na figura 12:

Figura 13 – Calendário do CMEI

CALENDÁRIO 2019	
PROGRAMAÇÃO	01/02/2019
JORNADA PEDAGÓGICA PARA GESTORES	04 E 05/02/2019
JORNADA PEDAGÓGICA NAS UNIDADES ESCOLARES	06/02/2019
INÍCIO DO ANO LETIVO	21/02/2019
1ª REUNIÃO DE PAIS/CONSELHO ESCOLAR/EPA	28/02 A 10/03/2019
RECESSO DE CARNAVAL	11/03/2019
RETORNO AS AULAS	06/02 A 30/04/2019
REGULARIZAÇÃO DE VIDA ESCOLAR	ATE 30/04/2019
REGISTRO DO DIAGNÓSTICO INICIAL	06/02 A 14/05/2019
Iª UNIDADE DIDÁTICA	
APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA NAS CLASSES AOS PAIS (ORGANIZAR CRONOGRAMA)	25/03 A 29/03/2019
ANIVERSÁRIO DA CIDADE DE SALVADOR	29/03/2019
RECESSO DA SEMANA SANTA	18 A 21/04/2019
REGISTRO NA CADERNETA DA 1ª UNIDADE (AC's)	15 A 21/05/2019
HOMENAGEM AS MÃES	08 A 10/05/2019
IIª UNIDADE DIDÁTICA	
IIª REUNIÃO DE PAIS/CONSELHO ESCOLAR/EPA	15/05 A 05/09/2019
1º EMPREENDIMENTO DOS PROJETOS/VISITAÇÃO NAS CLASSES	22/05/2019
#MAIS VERDE POR FAVOR	30/05/2019
FESTA JUNINA	03 A 07/06/2019
RECESSO JUNINO	19/06/2019 (MANHÃ)
INDEPENDÊNCIA DA BAHIA	20/06 A 07/07/2019
RETORNO DO RECESSO JUNINO	02/07/2019
HOMENAGEM AO PAPAÍ	08/07/2019
DIA DO ESTUDANTE	05 A 09/08/2019
DIA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	11/08/2019
FOLCLORE/SEMANA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	22/08/2019
INDEPENDÊNCIA DO BRASIL	09 A 23/08/2019
REGISTRO NA CADERNETA DA IIª UNIDADE (AC's)	07/09/2019
IIIª UNIDADE DIDÁTICA	
IIIª REUNIÃO DE PAIS/CONSELHO ESCOLAR/EPA	09 A 13/09/2019
SEMANA DA CRIANÇA	06/09 A 18/12/2019
DIA DO PROFESSOR	25/09/2019
DIA DO FUNCIONÁRIO PÚBLICO	07 A 11/10/2019
FINADOS	15/10/2019
PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA	28/10/2019
VALORIZAÇÃO ÉTNICA/TEATRO/OFICINAS/DESFILES - ENTENDE-SE QUE ESSA VALORIZAÇÃO NÃO É FOLCLORIZAÇÃO (PPP)	02/11/2019
DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA	12/11/2019
IVª REUNIÃO DE PAIS/CONSELHO ESCOLAR/EPA - RITO DE PASSAGEM DO G5	15/11/2019
REGISTRO NA CADERNETA DA IIIª UNIDADE (AC's)	18/11 A 29/11/2019
NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO	08/12/2019
RITO DE PASSAGEM - GRUPO 05	11/12/2019
EMPREENDIMENTO FINAL/ENTREGA DOS RELATÓRIOS / CONSERVATERNIZAÇÃO	18/12/2019 (MANHÃ)

● RECESSO ● SÁBADO ● FÉRIAS!!!! ● SEMANA DA CRIANÇA
● RECESSO ● REUNIÃO DE PAIS/CONSELHO ESCOLAR/EPA ● EMPREENDIMENTOS ● JORNADA PEDAGÓGICA
● FÉRIAS ● REUNIÃO DE PAIS/CONSELHO ESCOLAR/EPA ● JORNADA PEDAGÓGICA ● SEMANA DA CRIANÇA

GRUPO GESTOR

Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora

Podemos inferir que os encontros com as famílias estão voltados para uma prestação de contas do que está sendo feito com as crianças na instituição ou para promoção de palestras que ampliem os conhecimentos desses adultos, mas não se constituem em espaços para que famílias e profissionais do CMEI tenham a oportunidade de pensar, coletivamente, sobre os diferentes aspectos que envolvem o atendimento ofertado na instituição.

Conforme está posto nas DCNEI (BRASIL, 2009f), as instituições de Educação Infantil devem compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias e, ainda, como destacado nos documentos oficiais da Rede Municipal (SALVADOR, 2015i; 2015f), criar espaços para sua participação no cotidiano da instituição, pois uma estreita relação entre escola e família permitirá o compartilhamento das vivências da criança, tanto no convívio escolar como no seio familiar e na comunidade em que está inserida. Uma das dimensões dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Salvador, Cooperação com as Famílias e participação na Rede de Proteção Social (SALVADOR, 2015d, p. 42), evidencia a interação familiares e profissionais da educação como fundamental para garantir uma Educação infantil de qualidade

[...] quando os familiares acompanham as vivências e as produções das crianças e quando a instituição valoriza e acolhe os diferentes saberes, valores e crenças das famílias [...] Assim, família e instituição de Educação Infantil terão melhores elementos para apoiar as crianças nas suas vivências, saberão mais sobre suas potencialidades, seus gostos, suas dificuldades.

Sobre a realização de devolutiva às professoras, as coordenadoras nos dizem que validam seus planejamentos e práticas em encontros individuais, reuniões em pequenos grupos ou através dos registros escritos, nos planejamentos e relatórios. Margarida afirma que as devolutivas são momentos importantes para que seja possível registrar, além do que não está adequado e/ou pode ser aprimorado, as propostas bem elaboradas, que contemplam as necessidades das crianças. Durante a pesquisa de campo, enquanto estivemos em observação do cotidiano do CMEI, pudemos notar que esta coordenadora tem a prática de apresentar sugestões, despertar reflexões, propor encaminhamentos e sugerir leituras. Entretanto, essas devolutivas são apresentadas às professoras de modo assistemático, sendo realizadas de acordo com as demandas que vão se apresentando no cotidiano,

como analisamos anteriormente. Muitas orientações são encaminhadas individualmente, através de registro nos planejamentos, mas não identificamos devolutiva em grupo.

Diante dos achados da pesquisa de campo realizada no CMEI Parque das Flores, compreendemos que as estratégias adotadas pelas coordenadoras pedagógicas para desenvolver seu trabalho de acompanhamento junto às professoras, apesar de estarem contidas nas políticas públicas nacionais e municipais, se distanciam do que está estabelecido nos documentos oficiais, tendo em vista a forma como elas são utilizadas no contexto investigado. Os procedimentos desempenhados por Margarida e Violeta carecem de um planejamento sistemático das ações no cotidiano escolar e reflexão coletiva permanente que sustentem, teoricamente, suas práticas no CMEI. Chegamos a uma reflexão, nesse mesmo sentido, após análise do cenário montado pelas colaboradoras da pesquisa, no terceiro Diálogo em Círculo.

As coordenadoras se debruçam na construção da árvore, utilizando o raciocínio de que na raiz está o aspecto que sustenta o trabalho da coordenação pedagógica: a reflexão sobre a prática e a escuta, através de observação, diálogo e registros, como fotografia e filmagem. A copa da árvore, com suas folhas, flores e frutos é representada pelas coordenadoras como os aspectos envolvidos em suas atuações, a saber: planejamento, leitura, encontro, avaliação, devolutiva, sistematização, estudo, textos, formação, partilha, aprendizado, experiências, sugestões, diretrizes, flexibilidade, análise, acompanhamento, troca, orientação, discordância, novos caminhos.

O caminho escolhido pelas colaboradoras da pesquisa, representado por meio de uma árvore, nos leva a compreensão de que, até certo ponto, existe conhecimento sobre os fundamentos da política de Educação Infantil apontados pelos documentos oficiais. No entanto, entendemos que muitos dos aspectos expostos pelas participantes, como caracterizadores do trabalho desenvolvido por elas no acompanhamento das professoras, não foram efetivados na prática desenvolvida no CMEI foco da pesquisa, durante o período da coleta de dados no campo.

A primeira pauta do terceiro Diálogo esteve relacionada ao acompanhamento das professoras, utilizando a estratégia da observação da prática e escuta dessas profissionais. As coordenadoras compreendem que a escuta sensível é um elemento

importante na condução dos trabalhos no CMEI, assim como aponta o documento Orientações para a Gestão das Instituições da Educação Infantil (SALVADOR, 2015f, p. 19) sobre as características do ato de escutar:

Denota sensibilidade para a compreensão do outro, a partir do seu prisma, para o entendimento de como se relaciona, pensa, sente e age. Surge então como uma possibilidade capaz de educar uma relação pautada em confiança, solidariedade e acolhimento.

Na observação *in loco*, encontramos as coordenadoras em escuta às professoras, quando estas passavam pela secretaria, sala dos professores ou corredores da instituição, ocasiões em que faziam algum comentário ou pediam alguma orientação, entretanto esta atitude não é utilizada para a organização dos planejamentos e nem como elementos formativos para o desenvolvimento da prática pedagógica.

Prosseguindo a pauta do terceiro Diálogo, os registros das fotografias e filmagens são trazidos como recursos importantes para o acompanhamento do trabalho das professoras. Margarida se dá conta de que não utiliza filmagens no CMEI e, muito pouco, o registro através de fotografias. Vale ressaltarmos que muitas fotografias foram inseridas no painel do segundo Diálogos em Círculo, como mostrado no capítulo 4, as quais não são utilizadas como fonte de leitura da realidade, como defendido por Fujikawa (2012), para análise e problematização da prática. A coordenadora cita que esses registros podem ser incorporados à prática, a fim de contribuir com o seu trabalho e o das professoras. Ela afirma que o fato dessas palavras aparecerem no Diálogo contribui para o exercício de sua prática e reconhece a necessidade de reorganizá-la:

Eu achei bacana aparecerem essas imagens para ir revendo também, porque estamos o tempo todo orientando professoras e, de certa forma, a gente tá reordenando, reorganizando o trabalho delas junto com elas mesmas, quando é possível e quando é preciso, mas também temos algumas situações em que precisamos reorganizar nossa prática. O nosso trabalho não tá fechado, né? Ele não é perfeito, não está completo. Eu acho que são elementos que podem agregar contribuições muito importantes para a prática enquanto coordenadora. (Margarida, 31/10/2019)

Portanto, com base também nas observações realizadas na pesquisa de campo, quanto aos recursos utilizados pelas coordenadoras no CMEI Parque das Flores para a execução do seu trabalho no acompanhamento das professoras, constata-se que não existe a utilização de registros, quer sejam diários de classe, relatórios, sínteses de reunião, fotografias, filmagens para a discussão dos significados que eles revelam, tanto do fazer pedagógico individual, quanto do coletivo no contexto escolar.

O relacionamento das coordenadoras com as professoras foi o ponto seguinte da pauta deste Diálogo. Margarida e Violeta destacam a cautela que a coordenação deve ter com as professoras ao dar uma devolutiva, uma vez que vários são os pontos de vista destas profissionais, as quais possuem procedências diversas e apresentam compreensões muitas vezes destoantes da proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Salvador.

Lidar com a divergência de opiniões e crenças é um desafio que as coordenadoras dizem estar enfrentando. Margarida acredita que o aumento da quantidade de professoras recebidas no CMEI e o fluxo de entrada de novas profissionais, em uma periodicidade maior, são fatores que implicam na construção das relações estabelecidas no CMEI: “A gente tem recebido um volume muito grande de professores o tempo todo e, às vezes, tem em uma mesma sala 5 professoras diferentes. Para você abraçar realidades diferentes, tão distintas, é complicado” (31/10/2019).

As dificuldades de repercussão da política instituída no município por conta das contradições da própria política, como a organização da carga horária das professoras, já analisadas neste capítulo, aparecem mais uma vez neste Diálogo. Queremos sublinhar que as coordenadoras reconhecem, no terceiro Diálogo, a relevância de um ambiente escolar colaborativo, que seja favorável a novas aprendizagens, através do fortalecimento de vínculos com as professoras, como mencionado por Almeida (2012). As atitudes de acolhimento, respeito e aceitação para a preservação das relações estabelecidas com as professoras e a qualidade dos trabalhos desenvolvidos na escola, trazidas no aporte teórico do capítulo 4 desta dissertação, são valorizadas pelas coordenadoras do CMEI Parque das Flores, quando conversam conosco. Margarida ressalta:

Se você espera, enquanto coordenador, promover mudança em relação ao procedimento, à prática pedagógica, isso leva tempo. É um amadurecimento, é uma conquista do coordenador. Em termos de relacionamento com aquele professor, mesmo que seja um relacionamento profissional, é também um amadurecimento em relação à maneira de ele enxergar. (31/10/2019)

Ainda que as coordenadoras declarassem o reconhecimento e a valorização das relações estabelecidas no cotidiano institucional, as relações observadas no contexto do CMEI, todavia, parece não contribuir com uma cultura colaborativa no CMEI analisado. Considerando essa cultura como uma maneira de as pessoas estarem juntas, trabalhando e se apoiando mutuamente para alcançar objetivos comuns do grupo (HARGREAVES, 1998), observamos que no CMEI investigado o trabalho dos profissionais é desenvolvido de forma mais individual, o que caracteriza um desafio para o papel articulador do trabalho das coordenadoras pedagógicas no CMEI Parque das Flores.

A pauta do Diálogo sucedeu-se com reflexões sobre a pesquisa, o estudo e a partilha de experiências. Novamente, as colaboradoras da pesquisa enfatizam a pertinência do estudo, da reflexão sobre a prática e do diálogo constante como elementos que as ajudam na utilização das estratégias de acompanhamento das professoras. Margarida aponta a necessidade de os educadores, de um modo geral, criarem o hábito da pesquisa e questiona sobre a não reflexão do seu próprio trabalho:

As pessoas são muito presas no que tem que dar conta. Eu tenho que dar conta do relatório, eu tenho que dar conta do portfólio, eu tenho que dar conta disso, daquilo, mas eu não paro para refletir sobre a importância daquele instrumento, não só pra construção da história de aprendizagem do meu aluno, mas para fortalecimento do meu trabalho. (31/10/2019)

Interessante é notar como as coordenadoras, utilizando a metáfora da árvore, referiram-se ao que consideram faltar em suas práticas para apoiar e acompanhar o trabalho das professoras, como a ausência de sustentação que uma raiz pode provocar na planta. Margarida cita a reflexão do cotidiano de forma contínua e as duas coordenadoras destacam a necessidade de autoformação para adquirir mais segurança no desenvolvimento de suas atribuições, como reconhecemos em suas falas:

Essa necessidade de aprendizado, do reconhecimento que nós não estamos completas no nosso ofício, eu acho que é essencial para que a gente possa construir uma prática de trabalho mais fortalecida. (Margarida, 31/10/2019)

Eu acho assim: está faltando mais estudo para mim, empenho, mais interesse sobre esse tema e estudo, porque conforme você vai estudando, vai pesquisando mais, você vai adquirindo mais segurança, você vai gostando mais. (Violeta, 31/10/2019)

Sobre a partilha de experiências, Margarida afirma que ela só tem sentido se for compartilhada, ao menos com as professoras das turmas de um mesmo grupo. Ela salienta o fato de que não havendo esses momentos no cotidiano do CMEI, isto leva as professoras a esperarem muito pelas orientações da coordenação, como verificamos no trecho seguinte:

Se eu conseguisse reunir essas três professoras, num mesmo momento, para que elas pudessem partilhar suas experiências em relação aos grupos e às situações que elas vêm vivenciando, seria mais significativo do que apenas a troca com o coordenador. Eu percebo que o professor acaba ficando muito no lugar de estar esperando que você sugira algo. Aí eu não promovo mudanças na prática, porque eu estou esperando sempre que você me sugira algo. (31/10/2019)

Verificamos que a troca de experiências é validada pela coordenadora como uma prática significativa para ser vivenciada no espaço escolar, mas assim como outras estratégias já apresentadas nesta dissertação, não é utilizada para o acompanhamento do trabalho das professoras no CMEI. A partir da análise de Margarida, podemos nos questionar a respeito da relação que ela estabelece entre a ausência de momentos para troca de experiências com a procura das professoras por suas orientações. Conforme destacado pelas diretrizes municipais, a troca entre os profissionais é importante conforme o documento da política proposta: “Uma das formas de valorizar esses saberes [individuais], de torná-los coletivos e de fortalecer a cultura colaborativa é realizar momentos de troca de experiências” (SALVADOR, 2012, p. 70), sendo esta, portanto, uma potente estratégia formativa a ser utilizada junto a outros procedimentos, a fim de orientar o trabalho das professoras.

Continuando a utilizar a metáfora da árvore, as participantes da pesquisa abordam sobre o que consideram florir e frutificar em suas práticas de acompanhamento às professoras, especificando quais das estratégias que mais sabem fazer ou gostam de realizar na atividade de coordenação. Violeta cita que a

sua flexibilidade para realizar intervenções, junto às professoras, é uma característica que floresce e frutifica na copa da árvore de seu trabalho no CMEI e Margarida acredita na formação em serviço realizada com o professor, como relata:

A formação que é contida no trabalho que é desenvolvido. A partir do momento que você tá ali com o professor e tem a oportunidade de refletir e discutir com ele sobre a condição de certas situações, a sistematização e conseguimos, juntos, ver o que precisa ser melhorado, quais possibilidades que foram mais relevantes, que merecem destaque, as que precisam ser revistas. Eu acho que isso é um ganho, a gente não pode aliar o processo formativo apenas a estar com um livro ou um texto na mão. É importante esse tipo de estudo, mas existe aquela formação, também que vai acontecer no seu dia a dia. Eu acho que essa é uma característica forte em meu trabalho.

O que as coordenadoras mencionam como flores e frutos dos trabalhos desenvolvidos no CMEI Parque das Flores voltam-se para a formação continuada das professoras. Contudo, como já analisamos neste capítulo desta dissertação, os contextos formativos, observados na realidade investigada, acontecem exclusivamente em conversas individuais com estas profissionais e não ocorrem de forma sistematizada no cotidiano da instituição.

A próxima pauta do terceiro Diálogo diz respeito ao plano de trabalho das coordenadoras pedagógicas no exercício de suas funções. Margarida relata sua dificuldade para construir um plano de ação, tendo em vista que a sua prática emerge muito das necessidades do grupo, como já refletido neste capítulo e contesta que a Gerência Regional exigiu, neste ano, a construção de um plano de ação. A coordenadora expressa:

Existem outras situações que eu não tenho como prever e, às vezes, eu tenho medo de estar ali me orientando por um plano de ação e eu estar tão presa nele, engessada, que eu não me abra para essas outras possibilidades. (31/10/2019)

Ainda sobre as deliberações da Gerência Regional, Margarida problematiza:

Muitas vezes trazer uma outra forma pronta, ela não agrega muito valor, ela só vai mexer um pouco naquilo que já está instituído. Eu acho que o coordenador que vem até à escola ele tá muito no lugar da fiscalização, (silêncio) entendeu? Então, a coordenadora pedagógica da GR, falando de uma forma bem simples, é como se

ela fosse a coordenadora das coordenadoras, então se eu faço isso com as minhas professoras [ler planejamento, dar devolutiva e tematizar a prática], por que ela não faz com a gente? Mesmo que ela não fizesse [isto] por escola, que fossem todos os coordenadores juntos e esse trabalho fosse feito coletivamente. (31/10/2019)

Nesse sentido, evocamos ao que analisamos no capítulo 3 sobre a desarticulação do fluxo de funcionamento da Rede Municipal de Ensino para a formação, planejamento e acompanhamento do trabalho pedagógico até chegar ao contexto da prática em cada instituição escolar. Violeta reforça que seu trabalho não segue um planejamento: “a gente tem uma rotina que não é de coordenação. Fico apagando incêndio na escola a tarde toda” (31/10/2019). Em contrapartida, conforme salienta o documento municipal *Coordenador Pedagógico: caminhos, desafios e aprendizagens para a prática educativa*, é fundamental que seja construído o plano de ação da coordenação pedagógica para “[...] apoiar o coordenador na estruturação de sua rotina e evitar distorções em relação a funções que não lhe são próprias” (SALVADOR, 2012, p. 39). A falta de um planejamento que estruture as ações das coordenadoras no CMEI Parque das Flores e estabeleça metas a serem alcançadas prenuncia a inexistência de sistematização do trabalho desempenhado por Margarida e Violeta, reafirmando o que sinalizamos, anteriormente, a respeito da utilização de registros no cotidiano do CMEI.

Diante das reflexões resultantes da pesquisa de campo, através das observações e dos Diálogos em Círculo, depreendemos que o trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico junto às professoras no cotidiano do CMEI Parque das Flores, instituição pública de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Salvador, não retratam o que definem as políticas públicas municipais para esta etapa da Educação Básica, apesar das contradições evidenciadas nessas políticas, no que se refere às condições de trabalho, durante a realização deste estudo.

Reconhecemos que as coordenadoras procuram realizar o melhor no desempenho de suas atividades, entretanto suas atuações no acompanhamento das práticas pedagógicas das professoras no cotidiano do CMEI se distanciam do que está instituído na política municipal de Salvador. Conforme consideramos nessa dissertação, o trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica nas instituições públicas municipais deve constituir-se na materialização da política educacional e, como tal, podemos afirmar que as práticas desenvolvidas pelas coordenadoras

pedagógicas participantes desta pesquisa manifestam a execução das políticas previstas no planejamento estratégico da Prefeitura Municipal de Salvador, mas revelam lacunas no acompanhamento do trabalho do professor da Educação Infantil.

Dessa forma, admitimos que o acompanhamento em serviço das práticas pedagógicas das professoras, no CMEI, *lócus* desta pesquisa, tem implicado na qualidade do atendimento ofertado às crianças, pois segundo o referencial teórico defendido neste estudo, o exercício desta função da coordenação pedagógica deve ser realizado constantemente e de forma efetiva para contribuir com os trabalhos desenvolvidos nas instituições escolares.

As estratégias adotadas pelas coordenadoras participantes desta pesquisa reiteram a distância com o que apontam as políticas públicas do município, sobretudo do Programa Nossa Rede, projeto pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Salvador e comunicam que o apoio ao trabalho desenvolvido pelas professoras não contempla um processo de sistematicidade e permanência no cotidiano do CMEI.

Após análise dos dados da pesquisa, retomamos os objetivos desse estudo e apontamos nossas considerações gerais a respeito do objeto de investigação, bem como sinalizamos algumas indicações para ampliação de estudos da temática no campo da pesquisa, conforme descritos nas Considerações Finais desta dissertação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação desvela o papel significativo do coordenador pedagógico na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Salvador, considerando-o como ator significativo na engrenagem do trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições escolares e no apoio à rotina das práticas dos professores, através do acompanhamento em serviço. Esta função atribuída ao coordenador pedagógico, em meio aos contextos de formação e planejamento, representa o processo de implementação das políticas públicas da Educação Infantil, instituídas pelo sistema municipal, pautado neste estudo, a partir da gestão de duas coordenadoras pedagógicas em um Centro Municipal de Educação Infantil.

Com a realização da pesquisa é indubitável reconhecer como o contexto das políticas públicas influencia diretamente na atuação desse profissional no que se refere ao acompanhamento do trabalho dos professores no cotidiano das instituições públicas de ensino. Essa foi a origem do nosso desejo quando nos propomos realizar essa pesquisa, uma vez que atuando como coordenadora pedagógica concursada da Rede Municipal de Ensino de Salvador e com lotação na Coordenadoria de Formação da Secretaria Municipal de Educação deste município, nos inquietamos diante às distâncias que percebíamos entre as discussões e planejamentos tecidos nos encontros de formação promovidos pelo Órgão Central da SMED e algumas práticas observadas nos CMEIs ou em instituições que atendem a Educação Infantil, como apontado no capítulo 1 dessa dissertação.

A partir do problema central dessa investigação, que nos levou a compreender como o coordenador pedagógico desenvolve o seu trabalho junto ao professor no cotidiano de uma instituição pública de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Salvador, tendo em vista as políticas públicas municipais para esta etapa da Educação Básica, os dados obtidos no CMEI Parque das Flores nos reafirmam as distâncias do que apontam os documentos oficiais do município e as práticas evidenciadas pelas coordenadoras pedagógicas, integrantes da pesquisa.

Retomando os objetivos específicos da pesquisa, ao *identificar as políticas públicas voltadas para a Educação Infantil do município de Salvador*, apresentamos como resultado dessa pesquisa, o que estabelece o Planejamento Estratégico da atual gestão municipal e as definições e orientações instituídas no Programa Nossa

Rede Educação Infantil, conforme descrito e analisado nos capítulos 3 e 4, assim como outros documentos que, apesar de não se referirem, especificamente, à Educação Infantil, relacionam-se com a política pública estabelecida para a Educação Infantil do município, como o que indica o documento Coordenador pedagógico: traçando caminhos para a sua prática educativa (SALVADOR, 2005), atualizado na publicação Coordenador Pedagógico: caminhos, desafios e aprendizagens para a prática educativa (SALVADOR, 2012), a Lei Complementar do Servidor do Magistério Público de Salvador (SALVADOR, 2004b), o Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação do Município de Salvador (SALVADOR, 2015b) e o Decreto nº 26.298 de 28 de julho de 2015 (SALVADOR, 2015c), o qual estabelece as atribuições voltadas para as políticas educacionais e pedagógicas do município.

Compreendemos que as políticas públicas instituídas no município não se restringem ao que está publicado nas portarias, decretos ou nos referenciais pedagógicos. Como considerado no capítulo 3 dessa dissertação, a política pública da Educação Infantil perpassa por um conjunto de ações que envolvem escolhas e aquisições de mobiliários, equipamentos e materiais pedagógicos que favoreçam a promoção de vivências em espaços internos e externos das escolas; o acompanhamento e o assessoramento do trabalho executado nas instituições escolares, a fim de que seja proporcionado o desenvolvimento e bem estar das crianças e adultos; a formação continuada dos profissionais que estão envolvidos com o atendimento institucional; bem como as condições de trabalho oferecidas para estes, levando em conta as especificidades concernentes à Educação Infantil. Ressaltamos que é o governo municipal quem deve assegurar as condições necessárias e adequadas ao pleno funcionamento das instituições de Educação Infantil.

Com relação ao objetivo específico *analisar de que maneira as políticas públicas para a Educação Infantil, instituídas pelo sistema municipal de ensino de Salvador, influenciam o trabalho de coordenadores pedagógicos junto ao professor, no cotidiano da escola*, percebemos as dificuldades de repercussão das políticas instituídas no trabalho desenvolvido pelas coordenadoras pedagógicas, no contexto da prática do CMEI investigado, o qual vai se constituindo através dos saberes e crenças das coordenadoras pedagógicas, das relações que estabelecem com seus

pares e das situações que emergem no cotidiano da instituição, como refletido no capítulo 5.

Quanto ao objetivo *investigar quais estratégias os coordenadores pedagógicos adotam para desenvolver seu trabalho junto ao professor da Educação Infantil*, identificamos que as colaboradoras da pesquisa adotam estratégias para acompanhar o trabalho das professoras, conforme também analisadas no capítulo 5, as quais apesar de estarem contempladas nos documentos oficiais se distanciam em suas formas de atuação, criando interpretações e ajustes das políticas. Dessa forma, no que se refere ao objetivo *analisar como os coordenadores pedagógicos acompanham o trabalho dos professores no cotidiano de um Centro Municipal de Educação Infantil*, a pesquisa revela que a atribuição do coordenador pedagógico no acompanhamento do trabalho do professor apresenta lacunas para apoiá-lo no cotidiano escolar, requerendo um processo contínuo e sistemático no CMEI *lócus* desta pesquisa.

Ressaltamos que os resultados da pesquisa consideram a realidade investigada em um CMEI da Rede Municipal de Ensino de Salvador, entretanto reconhecemos que existem elementos deste contexto no cenário mais amplo da Educação Infantil da Rede, dos quais destacamos alguns aspectos que foram revelados: insuficiência de condições de trabalho que favoreçam o exercício das atribuições do coordenador pedagógico, como a organização de carga horária dos profissionais, a qual não contribui com a composição de tempos adequados para planejamento, estudo coletivo e avaliação dos processos desenvolvidos na instituição; formação continuada centrada apenas no diretor e coordenador pedagógico; ausência do fluxo de acompanhamento das práticas pedagógicas dos professores, envolvendo coordenadores pedagógicos da escola, da Gerência Regional e do Órgão Central; escassez de materiais pedagógicos, brinquedos, livros infantis que atendam às necessidades das crianças com até seis anos de idade e manutenção dos recursos que favoreçam a organização de espaços e ambientes adequados para a qualidade de suas experiências.

Concebemos, também, a necessidade do fortalecimento do Coletivo de Coordenadores Pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Salvador, movimento importante criado no ano de 2013, de forma que sejam retomadas as discussões acerca do papel do coordenador pedagógico, considerando as especificidades de atuação dos profissionais na Educação Infantil, conforme refletido no capítulo 4.

Compreendemos que a consolidação do reconhecimento desses profissionais perpassa pelo envolvimento dos coordenadores pedagógicos da Rede, através de estratégias que subsidiem o trabalho dos coordenadores, como encontros formativos, reuniões de planejamento e avaliação dos processos, trocas de experiências e interlocução com as Gerências Regionais e Coordenadorias do Órgão Central para a participação na tomada de decisões e aprimoramento de suas práticas. Nesse sentido, o papel da SMED é imprescindível para a viabilização desses procedimentos, a fim de promover, por meio do acompanhamento do trabalho da coordenação pedagógica, uma maior articulação entre os padrões de qualidade definidos no projeto pedagógico do município, caracterizado pelo Programa Nossa Rede Educação Infantil, e a efetivação das práticas pedagógicas instituídas nos espaços escolares.

Assim, entendemos que é preciso um maior investimento no fluxo de acompanhamento do trabalho desempenhado pelos profissionais, desde o Órgão Central até os CMEIS e demais instituições que atendem à Educação Infantil, levando em conta que esta ação abrange assistência, orientação e apoio aos profissionais, de forma contínua e sistemática, como destacado na introdução dessa dissertação. Com o olhar voltado para o acompanhamento do trabalho do professor, a pesquisa nos mostra a necessidade de efetivação desta ação, através dos coordenadores pedagógicos lotados no Órgão Central, junto aos coordenadores das Gerências Regionais e destes com os coordenadores das escolas, conforme delineado na estrutura organizacional da SMED.

Inferimos que é preciso potencializar o diálogo permanente entre os coordenadores pedagógicos que atuam nessas diferentes instâncias para a identificação de demandas, potencialidades, soluções, encaminhamentos e registros dos processos desenvolvidos no chão da escola. É tácito afirmar pelos achados da pesquisa, que a política do município não está conseguindo promover um trabalho mais efetivo da coordenação pedagógica no CMEI Parque das Flores no acompanhamento das professoras e isto demonstra a necessidade de novos estudos que investiguem a articulação desses profissionais, como demonstramos no capítulo 3.

Depreendemos, ainda, a necessidade de ampliação no campo da pesquisa de estudos que contemplem aspectos essenciais no trabalho do coordenador pedagógico na Educação Infantil, como o contexto formativo instituído nas

instituições de ensino, o planejamento dos espaços, tempos, materiais e rotinas, o cotidiano das práticas pedagógicas em creches e pré-escolas, além de investigações voltadas para atuação dos diferentes profissionais que trabalham nos espaços escolares, considerando auxiliar de desenvolvimento, cozinheira, lactarista, lavadeira, entre outros.

Não podemos deixar de considerar, assim como em qualquer pesquisa sobre políticas públicas e gestão educacional, que o momento conjuntural pelo qual passamos na sociedade brasileira em tempos atuais, nos provoca um olhar acurado e cauteloso ao modelo de gestão empreendido nas políticas educacionais, aqui referindo-se à política pública da Rede Municipal de Ensino de Salvador para a Educação Infantil. Afirmamos o nosso temor diante o panorama de privatizações que invadem o setor educacional, especialmente nesta etapa da Educação Básica, apesar de todo avanço das políticas educacionais e das legislações vigentes nos últimos trinta anos, como apresentado no capítulo 3 desta dissertação.

Nossa preocupação também dirige-se à realização de avaliações externas, junto à organismos multilaterais, os quais apontam para metodologias de avaliação de resultado e impacto, como refletimos nesse estudo quando nos referimos ao Sistema de Monitoramento do Programa Nossa Rede Educação Infantil. Conforme destacado, também no capítulo 3, o referido Sistema avalia a própria política do município e prevê o planejamento por meio do ciclo não apenas das instituições escolares, mas das Gerências Regionais e, ainda, da Secretaria Municipal de Educação, entretanto com seu fluxo de funcionamento interrompido, ficamos em alerta para os novos processos de avaliação da qualidade do atendimento que serão instituídos na Rede Municipal de Ensino de Salvador.

Além da estruturação do Sistema de Monitoramento, constatamos que as demais linhas de ação do Programa Nossa Rede Educação Infantil, quer seja na construção do RCMEIS (SALVADOR, 2015i), nos processos formativos ou na produção de materiais pedagógicos, apresentam uma coerência com o que está definido nas legislações e nos documentos nacionais que fundamentam a qualidade do atendimento na Educação Infantil, assim como oferecem subsídios para o trabalho do coordenador pedagógico e demais profissionais da Rede. No entanto, elas não têm repercutido na formulação das políticas pela gestão municipal, pois o modelo de política que tem sido adotado diverge dos pressupostos indicados no referido Programa.

Importante destacar que o momento da apresentação dos resultados desse estudo foi significativo para a escrita final da dissertação, tendo em vista que as integrantes da pesquisa validaram a oportunidade de conhecerem os achados da investigação e puderam interagir conosco, corroborando, refletindo e sugerindo sobre os dados apresentados. Reafirmamos sobre a relevância de considerarmos as vozes dos participantes, como defendemos na contextualização teórica metodológica, apresentada no capítulo 2 dessa pesquisa, e sinalizamos que o cuidado ético e respeitoso dedicado às colaboradoras legitima a análise dos dados obtidos nesse estudo.

Finalizamos essa dissertação sem, no entanto, dar como encerrado os estudos sobre a temática, trazendo a metáfora da árvore e do sol, utilizados por Margarida e Violeta. Toda a pesquisa passou por um processo semelhante ao ciclo da vida de uma árvore. Assim, os resultados deste trabalho, iniciado há dois anos, representam uma grande copa com variadas folhas, flores e frutos. Muitos não tão bonitos e doces, mas ao serem revelados, caem como as folhas secas e geram sementes para brotar novas flores, folhas e frutos. Nossa meta é fazer essa árvore ser mais frondosa, brilhar na luz do sol deste verão para que as crianças possam aproveitar toda essa beleza e participar de uma formação que as considerem cidadãos do mundo com o usufruto dos plenos direitos que a política educacional do país determina.

REFERÊNCIAS

ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. **Panorama das políticas de educação infantil no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2018.

ALARCÃO, Isabel. **Formação e Supervisão de Professores: uma nova abrangência**. Sísifo- Revista de Ciências da Educação. Lisboa, n. 8, p. 119-127, jan./abr. 2009.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico e a questão do cuidar. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs). **O Coordenador Pedagógico e questões da contemporaneidade**. 4 ed. São Paulo: Loyola, 2012.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Ser professor: um diálogo com Henry Wallon. In: MAHONEY Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **A constituição da pessoa na proposta de Henry Wallon**. São Paulo: Ed. Loyola, 2004.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de e PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Ed. Loyola, 2012.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. **Coordenação pedagógica na educação infantil: trabalho e identidade profissional na rede municipal de ensino de Goiânia**: UFG, 2007.

ANDRADE, Circe M. R. Junqueira de. Vamos dar a meia-volta, volta e meia vamos dar: o brincar na creche. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2010.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. 18ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de e VIEIRA, Marili Moreira da Silva. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs). **O Coordenador Pedagógico e questões da contemporaneidade**. 4 ed. São Paulo: Loyola, 2012.

ARRETCHE, Marta Tereza da Silva. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre e CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **Tendências e Perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC, 2001.

AZEVEDO, Janete Lins. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2001.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 27, n. 3, p. 361-588, set./dez. 2011.

BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg e BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem políticas**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira (Org.). **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para a construção de orientações curriculares para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2018.

BARTHOLOMEU, Fabiana. **Uma experiência de formação continuada: o papel do coordenador pedagógico e do registro reflexivo na formação de professores de educação infantil**. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

BAPTISTA, Monica Correia e BARRETO, Ângela Rabelo. Reflexões sobre a formação de docentes da e para a Educação Infantil. **Revista Entreideias**. Salvador, v. 8, n. 2, p. 157-180, mai./ago. 2019.

BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari Kmopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONDIOLI, Anna. O Coordenador pedagógico: uma figura-chave para a qualidade das redes para a infância. In: BONDIOLI, Anna (Org.). **O Projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BORDIGNON, Genunino e GRACINDO, Regina V. Gestão da educação: o município e a escola. In FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 154-155.

BORGES, Ana Lúcia. **Gestão na escola de educação infantil: resignificação das práticas e mudança na cultura escolar**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade Nove de Julho, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - Educação é a base**. Brasília: CONSED/UNDIME, 2018a.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14/06/2018.

BRASIL. **Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto**. Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2015a.

BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995.

BRASIL. Decreto nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 de jan. 2009a.

BRASIL, Decreto nº 72.846, de 26 de setembro de 1973. Provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 de set. 1973.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 10/04/2019.

BRASIL. Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968. Provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 dez. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L5564.htm. Acesso em: 10/04/2019.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm. Acesso em: 10/04/2019.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 14 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em: 14/06/2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 21 dez. 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 14/06/2018.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. **Diário Oficial da União**. Brasília, 26 dez. 1996b.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 de jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 06 de fev. 2006a.

BRASIL. Lei Federal nº 11.494 de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos

Profissionais da Educação – FUNDEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 de jun. 2007b.

BRASIL. Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 de ago. 2009c.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 de abr. 2013.

BRASIL. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006b.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006c.

BRASIL. **Parecer CFE n. 252/69**, de 11 de abril de 1969. Sobre mínimos de conteúdo e duração do Curso de Pedagogia. Relator: Cons. Valnir Chagas. Brasília, 1969.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 03/2006**, de 21 fev. 2006d. Sobre Reexame do Parecer CNE/CP n. 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Reladoras: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 5 de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 de mai. 2006e.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 17 de 06 de junho de 2012. Orientações sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil, inclusive sobre a formação docente, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 06 de jun. 2012.

BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 20 de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 de dez. 2009d.

BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 22 de 17 de dezembro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de mar. 1999a.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: linha de Base. Brasília, DF: INEP, 2015b.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994a.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC/SEB, 2006d.

BRASIL. **Política de Educação Infantil no Brasil**: relatório de avaliação. Brasília: MEC /SEB /UNESCO, 2009e.

BRASIL. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Brasília: MEC /SEF /COEDI, 1944b.

BRASIL. **Proinfantil**: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: guia geral. Brasília: MEC/SEB, DF, 2005.

BRASIL. **Referenciais para a formação de professores**. Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: SEF, 1999b.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Resolução CFE nº 2, de 12 de maio de 1969. Estabelece os conteúdos e a duração do Curso de Graduação em Pedagogia. In: SCHUCH, Vitor Francisco (Org.). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Magistério**. Porto Alegre: Livraria Editora Sulina, 1972.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 07 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 abr. 1999c.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 14 de janeiro de 2010. Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 jan. 2010a.

BRASIL. Resolução do CNE/CEB n. 2, de 09 de outubro de 2018. Define Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 08 de out. 2018b.

BRASIL. Resolução do CNE/CEB nº 4 de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jul. 2010b.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009f.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 de dez. 2017.

BRASIL. Resolução do FNDE nº 6, de 24 de abril de 2007. Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil - Proinfância. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007c.

BRASIL. **Subsídios para a elaboração de diretrizes e normas para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 1998b.

BRITO, Cintia Falcão. **Políticas Públicas para Educação Infantil**: uma relação entre entes federados. In: IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação, Porto- Portugal, 2014.

BRUNO, Eliane Bambine Gorgueira e CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). **O trabalho coletivo como espaço de formação**. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo; MATE, C. H. et al. O coordenador pedagógico e a educação continuada. São Paulo: Loyola, 1998.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 1996.

CAMPOS, Rosânia Campos. **Políticas governamentais e educação infantil**: histórias ou estórias? Revista Zero-a-seis, v. 4, n. 5, p. 21-31, jan.-jun. 2002.

CAMPOS, Roselane Fatima. **“Política pequena” para as crianças pequenas?** Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 49, p. 81-105, jan.-abr. 2012.

CANÁRIO, Rui. **A prática profissional na formação de professores**. Lisboa: IEE, 2001.

CARDOSO, Heloísa. Supervisão: um exercício de democracia ou de autoritarismo? In: ALVES, Nilda (coord). **Educação e Supervisão**: o trabalho coletivo na escola. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CARRIJO, Menissa Cícera Fernandes de Oliveira Bessa. **Educação Infantil e políticas públicas na contemporaneidade**: avanços e limitações no discurso legal e na dinâmica educacional. Dissertação de Mestrado. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2005.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo; MATE, Cecília Hanna; BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira et al (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2005a.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo; MATE, Cecília Hanna; BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira et al (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 2005b.

CORSINO, Patrícia e NUNES, Maria Fernanda Rezende. **Políticas Públicas Universalistas e Residualistas**: os Desafios da Educação Infantil. 33ª Reunião Anual da ANPED - Educação no Brasil: o balanço de uma década, 2010.

CUNHA, Gilmária Ribeiro da. **Documentação pedagógica no cotidiano da Educação Infantil**. Dissertação de Mestrado. Salvador: UFBA, 2019.

CUNHA, Renata C. O. B. **O coordenador pedagógico e suas crenças**. São Leopoldo-RS: Educação Unisinos, 2005.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira e RESENDE, Fernanda Motta de Paula (2007, 28 a 30 de agosto). Estado, classes sociais e políticas públicas. **III Jornada Internacional de Políticas Públicas**. São Luís, MA, UFMA.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p.921-946, out. 2007.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Vol. 2. Porto Alegre: Penso, 2016.

FERNANDES, Natália. Infância e o Direito à Educação: dos ditos aos interditos. **Revista Entreideias**. Salvador, v. 8, n. 2, p. 11-26, maio/ago. 2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://dicionariodoaurelio.com>. Acesso em: 30/02/2019.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto e AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papyrus, 2002.

FERREIRA, Roberta da Silva. **O coordenador pedagógico: formação continuada no currículo da rede**. Projeto de intervenção Mestrado Profissional. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2015.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues e ALBUQUERQUE, Simone Santos de (Orgs.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas [recurso eletrônico]** Dados Eletrônicos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

FOCHI, Paulo Sergio. Planejar para tornar visível a intenção educativa. **Revista Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre/RS, ano XIII, n. 45, p. 04-07, out.-dez. 2015.

FORMIGA, Maria das Graças Freire. **O administrativo e o pedagógico na gestão escolar**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, Faculdade de Educação e Letras, 2007.

FRANCO, F. Formação contínua de educadores na escola e em outras instituições. In: BRUNO, Eliane Bambine Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.

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

FUJIKAWA, Mônica Matie. O Coordenador Pedagógico e a Questão do Registro. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e Questões da Contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

GARCIA, Regina Leite. Especialistas em Educação, os mais novos responsáveis pelo fracasso escolar. In: ALVES, Nilda; Garcia, Regina Leite. (Orgs.). **O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

GATTI, Bernardete Angelina. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2008, vol.13, n.37, pp.57-70.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GEGLIO, Paulo Cesar. **Questões da formação continuada de professores**. São Paulo: Editora Alfa Omega, 2006.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

GOUVEIA, Beatriz e PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2013.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos e mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Portugal: McGraw-Hill, 1998.

HOFLING, Eloisa. **Estado e Política (Públicas) Sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, n. 55, novembro/2001.

HORN, Maria da Graça Souza. **Projeto de Fortalecimento Institucional das Secretarias Municipais de Educação na Formulação e Implementação da Política Municipal de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2013.

HORN, Maria da Graça Souza. **Projeto de Fortalecimento Institucional das Secretarias Municipais de Educação na Formulação e Implementação da Política Municipal de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

INOUE, Ana e OLIVEIRA, Cybele Amado de (Coord.). **Gestão pedagógica da rede de ensino: política de formação continuada, acompanhamento e avaliação da aprendizagem**. Palmeiras: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2014.

INSTITUTO AVISA LÁ. **Diretrizes em ação: qualidade no dia a dia da educação infantil**. São Paulo: Ed.Instituto Avisa Lá , 2015.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/ensino fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 jul. 2018.

KRAMER, Sonia e NUNES, Maria Fernanda. **Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil**, Cadernos de Pesquisa, v. 37, n.

131, maio/ago. 2007 Disponível em www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a1037131.pdf.

KUENZER, Acacia Zeneida; MACHADO, Lucília Regina de Souza. A pedagogia tecnicista. In: MELLO, Guiomar Nam de. **Escola Nova, tecnicismo e educação compensatória**. 2ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. **O sistema de organização e gestão da escola**. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. São Paulo: Editora Heccus, 2013.

LIMA, Elma Corrêa de. Um Olhar Histórico Sobre a Supervisão. In: RANGEI, Mary (Org). **Supervisão Pedagógica: princípio e práticas**. Campinas: Papirus, 2001. p.69-78.

LIMA, Licínio C. Produção e reprodução de regras: nomativismo e infidelidade normativa na organização escolar. **Revista do Instituto de Inovação Educacional**. Lisboa, vol. 04, n. 2-3, p. 141-153, 1991.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2005.

MACEDO, Roberto Sidnei Alves. **A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. Salvador: Eufba, 2004.

MACHADO, Vivian de Andrade Torres. **A atuação do coordenador pedagógico na formação de professores das Escola Municipais de Educação Infantil (E.M.E.I.s) de São Paulo**. Dissertação de Mestrado, São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Vol. 1. Livro 1. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 1989.

MATE, Cecília Hanna. Qual a identidade do professor-coordenador pedagógico? In: GUIMARÃES, Ana Archangelo; MATE, Cecília Hanna; BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira et al. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a Educação continuada**. São Paulo: Loyola, 1998.

MELLO, Guiomar Nam de. A supervisão educacional como função: aspectos sociológicos, ou sobre a divisão do trabalho escolar. In: SILVA, Tereza Roserley N. (org.) **Cadernos CEDES 06: Especialistas do Ensino em Questão**. São Paulo: Cortez, 1982, p. 51 – 59.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. Editora Melhoramentos.

Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/gest%C3%A3o/>. Acesso em: 30/02/2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2000.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Colandi Carvalho de. **Políticas públicas e educação infantil: potencialidades e vulnerabilidades**. *Revistas Universitas FACE*, Brasília, v. 4, n. 1/2, p. 83-100, jan./dez. 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade e DUARTE, Adriana. **Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza**. *Revista Perspectiva*. Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2005.

OLIVEIRA, Jane Cordeiro de. **Um estudo sobre o coordenador pedagógico: sua identidade, seu trabalho e formação continuada**. Dissertação de Mestrado. 2009.

OLIVEIRA, Rosiane Cristina Muniz de. **A qualidade na atuação do coordenador pedagógico da educação infantil: um estudo em Barreiras – BA**. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, 2012.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **A construção da base nacional comum curricular para a educação infantil**. *Revista Entreideias*. Salvador, v. 8, n. 2, p. 75-94, maio/ago. 2019.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. **O coordenador/ formador como um dos agentes de transformação da/na escola**. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo: Loyola, 2001.

PARO, Victor Henrique. **Gestão democrática da educação pública**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PERONI, **Política Educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos de 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor: formação, identidade e trabalho docente**. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005. p.15-34.

PLACCO, V. M. N. de S. **Formação de professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico-educacional**. In: AGUIAR, M. Â. da S. e FERREIRA, N. S. C. (orgs.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papirus, 2007.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Loyola, 2004.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e SOUZA Vera Lúcia Trevisan de (Orgs.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

RAMOS, Marília e SCHABAACH, Letícia. **O estado da arte da avaliação de políticas públicas**: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. Rev. Adm. Pública — Rio de Janeiro 46(5):1271-294, set./out. 2012.

RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação- uma prática em transformação. In: FERREIRA, N. S. C. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 69 – 96.

RIVAS, Selena Castelão. **A coordenação pedagógica itinerante**: o cotidiano em duas gestões municipais. Tese de Doutorado. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas públicas e qualidade da Educação Infantil. In: SANTOS, Marlene Oliveira dos e RIBEIRO, Maria Izabel Souza. **Educação Infantil**: os desafios estão postos e o que estamos fazendo? Salvador: Sooffset, 2014.

RUSSO, Miguel Henrique. **Trabalho e administração da escola: desenvolvimento e apropriação do sentido que assumem no processo de produção pedagógica**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. v. 27, n. 3, p. 361-588, set./dez. 2011.

SALVADOR. **Coordenador Pedagógico**: traçando caminhos para a sua prática educativa. Salvador: SECULT, 2005.

SALVADOR. **Coordenador pedagógico**: caminhos, desafios e aprendizagens para a prática educativa. Salvador: SECULT, 2012.

SALVADOR, Decreto nº 25.822, de 11 de fevereiro de 2015. Regulamenta a Lei nº 8.651/2014, que cria o Projeto Primeiro Passo e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Salvador, 11 fev. 2015a.

SALVADOR. Decreto nº 26.168, de 19 de junho de 2015. Regulamenta a Lei nº 8722, de 22 de dezembro de 2014. Dispõe sobre o plano de carreira e remuneração dos servidores da educação do município de Salvador e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Salvador, 19 jun. 2015b.

SALVADOR. Decreto nº 26.298 de 28 de julho de 2015. Aprova o Regimento da Secretaria Municipal da Educação. **Diário Oficial do Município**, Salvador, 28 jul. 2015c.

SALVADOR. **Decreto nº 31.273**, de 29 de julho de 2019. Reajusta pelo IPCA-A o valor do auxílio mensal do Programa Primeiro Passo em conformidade com art. 5º da Lei nº 8.651/2014 que cria o Projeto Primeiro Passo; altera dispositivos do Decreto nº 25.822/2015 que regulamenta a Lei nº 8.651/2014, e dá outras providências. Salvador, 29 jul. 2019. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/decreto/2019/3127/31273/decreto-n-31273-2019-reajusta-pelo-ipca-a-o-valor-do-auxilio-mensal-do-programa-primeiro-passo-em-conformidade-com-art-5-da-lei-n-8651-2014-que-cria-o-projeto-primeiro-passo-altera-dispositivos-do-decreto-n-25-822-2015-que-regulamenta-a-lei-n-8-651-2014-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 27 out. 2019a.

SALVADOR. Dispõe sobre Edital de Concurso Público nº 01/2004 para provimento do Cargo de Coordenador Pedagógico. **Diário Oficial do Município**, Salvador, 07 jul. de 2004a.

SALVADOR. Dispõe sobre Edital de Concurso Público nº 01/2010 para provimento do Cargo de Coordenador Pedagógico. **Diário Oficial do Município**, Salvador, 13 ago. de 2010a.

SALVADOR. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Salvador**. Salvador: SMED, 2015d.

SALVADOR. **Guia Nossa Rede Educação Infantil**: orientações do projeto pedagógico para a Educação Infantil de Salvador. Salvador: SMED, 2015e.

SALVADOR. Lei Complementar nº 036/2004. Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município do Salvador. **Diário Oficial do Município**, Salvador, 03 mai. 2004b.

SALVADOR. **Lei nº 912/1959**. Cria a Secretaria Municipal de Educação e Cultura e a Secretaria Municipal de Saúde e Assistência Social e dá outras providências. Salvador, 04 mar.1959. Disponível em:
<https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/lei-ordinaria/1959/92/912/lei-ordinaria-n-912-1959-cria-a-secretaria-municipal-de-educacao-e-cultura-e-a-secretaria-municipal-de-saude-e-assistencia-social-e-da-outras-providencias?q=912>. Acesso em: 10 abr. 2019.

SALVADOR. **Lei nº 8651/2014**. Cria o Projeto Primeiro Passo, voltado às famílias não atendidas nas unidades de ensino da rede municipal ou conveniada, e dá outras providências. Salvador, 03 set. 2014. Disponível em:
<https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/lei-ordinaria/2014/865/8651/lei-ordinaria-n-8651-2014-cria-o-projeto-primeiro-passo-voltado-as-familias-nao-atendidas-nas-unidades-de-ensino-da-rede-municipal-ou-conveniada-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 27 out. 2019.

SALVADOR. Lei nº 9.410/2018. Institui o Projeto Pé na Escola, destinado ao atendimento de crianças na faixa etária de 6 (seis) meses a 5 (cinco) anos, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Salvador, 13 dez. 2018a.

SALVADOR. **Orientações para a Gestão das Instituições da Educação Infantil: dimensões pedagógicas e administrativas**. Salvador: SMED, 2015f.

SALVADOR. **Orientações pedagógicas para professoras/es da pré-escola**. Volumes I, II e III. Salvador: SMED, 2015g.

SALVADOR. **Planejamento Estratégico 2013-2016**. Disponível em:
http://www.planejamentoestrategico.salvador.ba.gov.br/imagens/Planejamento_Completo.pdf. Acesso em 13 set. 2018b.

SALVADOR. **Planejamento Estratégico 2017-2020**. Disponível em:
http://www.salvador.ba.gov.br/images/PDF/arquivo_planejamento.pdf. Acesso em 11 set. 2018c.

SALVADOR. **Pranchas para profissionais da creche**. Salvador: SMED, 2015h.

SALVADOR. **Referenciais e Orientações pedagógicas para subsidiar o trabalho dos Centros Municipais de Educação Infantil.** Salvador: SMEC, 2008.

SALVADOR. **Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador.** Salvador: SMED, 2015i.

SALVADOR. Resolução do CME Nº. 021/2010. Estabelece diretrizes básicas para a elaboração ou reelaboração do Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino que ministram Educação Infantil e Ensino Fundamental, pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Salvador. **Diário Oficial do Município**, Salvador, 13 nov. 2010b.

SALVADOR. **Termo de Referência para Monitoramento da Educação Infantil.** Salvador: PMS/SMED/Casa Civil, 2019b.

SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento.** Brasília: Liber livro, 2007.

SANTOS, Ana Katia Alves e QUEIROZ, Adriana Franco. Infância e o paradigma da proteção integral: reflexões sobre direitos e situação de trabalho. **Revista Entreideias**. Salvador, v. 8, n. 2, p. 27-50, maio/ago. 2019.

SANTOS, Marta Alencar dos. **Educação da primeira infância negra em Salvador: um olhar sobre as políticas educacionais.** Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2008.

SANTOS, Marlene Oliveira dos; FRANCO, Nanci Helena Rebouças e VARANDAS, Daniela Nascimento. Reflexões sobre a formação de docentes da e para a Educação Infantil. **Revista Entreideias**. Salvador, v. 8, n. 2, p. 111-134, mai./ago. 2019.

SANTOS, Marlene Oliveira dos e RIBEIRO e Maria Izabel Souza Ribeiro (Orgs.). **Educação Infantil: os desafios estão postos e o que estamos fazendo?** Salvador: Soffset, 2014.

SANTOS, Marlene Oliveira dos; RIBEIRO, Maria Izabel Souza e VARANDAS, Daniela Nascimento. O currículo da Educação Infantil em instituições do Proinfância no Estado da Bahia. In: SANTOS, Marlene Oliveira dos e RIBEIRO e Maria Izabel Souza Ribeiro (Orgs.). **Educação Infantil: os desafios estão postos e o que estamos fazendo?** Salvador: Soffset, 2014.

SARAVIA, Enrique e FERRAREZI, Elisabete. (Orgs.). **Políticas públicas.** Brasília: ENAP, 2006.

SARMENTO, Maristela L. M. O coordenador pedagógico e o desafio das novas tecnologias. In: BRUNO, Eliane Bambine Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de e CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** São Paulo: Loyola, 2000. p. 63-69.

SAVIANI, Dermeval. **Educação e questões da atualidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, N. S. C. **Supervisão educacional**

para uma escola de qualidade: da formação à ação. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010a, p. 13 – 38.

SAVIANI, Dermeval. **História da idéias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010b.

SCHIESSL, Marlina Oliveira. **Gestão da Educação Infantil e a coordenação pedagógica:** diretrizes para a formação continuada do coordenador pedagógico. Dissertação de Mestrado. Erechim: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2017.

SILVA, Katilane Adalzira da e FILHO, Adinelson Farias de Souza. O papel do coordenador pedagógico e o brincar na educação infantil. In: ALVES, Iracy Maria de Azevedo e GÓES, Meire Conceição Leite. (Orgs.). **O coordenador pedagógico no contexto escolar:** coletânea de projetos vivenciais do curso de Especialização em Coordenação Pedagógica da Universidade Federal da Bahia, na sua segunda edição. Salvador: EDUFBA, 2014.

SILVA, Naura Syria Ferreira Corrêa da. **Supervisão Educacional:** uma reflexão crítica. Petrópolis: Vozes, 1987.

SILVA, Sheila Sirlene Barbosa. **O coordenador pedagógico como articulador da formação continuada dos docentes na cidade de Salvador- BA.** Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2018.

SOUZA, Ângelo Ricardo. **As teorias da gestão escolar e sua influência nas escolas públicas brasileiras.** Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en política educativa, v. 2, p. 01-19, 2017.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas:** uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, no 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

SOUZA, Denise Silva de. **Nós na rede:** Formação continuada na perspectiva do coletivo de coordenadores pedagógicos de Salvador: tensões, desafios e potenciais. Salvador. Tese de Doutorado. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2018a.

SOUZA, Heder Amaro Velasques de. **A dimensão pedagógica da gestão educacional e a qualidade social da educação básica:** um diálogo necessário. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2018b.

SOUZA, Reinaldo Ortiz de. **O cotidiano escolar do professor coordenador:** o diálogo entre teoria e prática. Dissertação de Mestrado em Ciências Humanas. Presidente Prudente: Universidade do Oeste Paulista, 2010.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. O coordenador Pedagógico e a constituição do grupo de professores. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Orgs.). **O Coordenador pedagógico e o espaço de mudança,** 6ª edição. São Paulo: Loyola, 2007.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de e PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador, a questão da autoridade e da formação de valores. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e questões da contemporaneidade.** 4 ed. São Paulo: Loyola, 2012.

SULA, Margarete Cazzolato. **O tempo, o caminho e a experiência do coordenador pedagógico da creche**: as rotinas e os saberes que articulam, formam e transformam suas práticas educacionais. Mestrado Profissional em Educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

TEIXEIRA, Andréia de Barros. **A coordenação pedagógica na educação infantil em Belo Horizonte**: a delimitação de suas funções e a sua efetivação no cotidiano escolar. Dissertação de Mestrado Profissional. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 8. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VENAS, Ronaldo Figueiredo. **Transformações ocorridas na função do Coordenador Pedagógico, na rede estadual da Bahia (1950 a 2011)**: alguns apontamentos sociopolíticos, legais e históricos. Dissertação de Mestrado. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2013.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007a.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política(s) e Gestão da Educação Básica**: revisitando conceitos simples. In.: RBPAAE – v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007b.

ZABALZA, Miguel. **Qualidade na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZUMPANO, Viviani Aparecida Amabile. **O coordenador pedagógico e o seu papel na formação continuada em serviço do professor de Educação Infantil (creche)**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

ZURAWSKI, Maria Paula Vignola. **Escrever sobre a própria prática**: desafios na formação do professor da primeira infância. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

WARSCHAUER, Cecilia. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

WERNECK, Hamilton. **Como vencer na vida sendo professor**: depende de você! Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Pauta da Pesquisa de Campo para Observação

APÊNDICE B - Pauta da Pesquisa de Campo para “Diálogos em Círculo”

APÊNDICE C - Carta de Apresentação da Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA à Secretaria Municipal de Educação

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

APÊNDICE A - PAUTA DA PESQUISA DE CAMPO PARA OBSERVAÇÃO

PAUTA PARA OBSERVAÇÃO

1. Estrutura física do CMEI e o documento Projeto Político Pedagógico.
2. Rotina do trabalho das coordenadoras pedagógicas no cotidiano do CMEI.
3. Construção do plano de trabalho das coordenadoras pedagógicas.
4. Estratégias utilizadas para acompanhamento junto às professoras.
5. Apoio às professoras na organização dos espaços, tempos, materiais e rotinas de cada grupo de crianças.
6. Utilização dos documentos do Programa Nossa Rede para formação com as professoras.
7. Condução dos momentos formativos.
8. Apoio às professoras na observação, interpretação e documentação dos processos desenvolvidos nas instituições.
9. Realização de avaliação dos processos educativos nas ações do cotidiano.
10. Realização de avaliação institucional com a comunidade escolar.
11. Acompanhamento das aprendizagens, através dos registros das crianças.
12. Acompanhamento das relações estabelecidas com/entre as crianças.

APÊNDICE B - PAUTA DA PESQUISA DE CAMPO PARA “DIÁLOGOS EM CÍRCULO”

PAUTA PARA “DIÁLOGOS EM CÍRCULO”

Primeiros Diálogos...

1. O conhecimento da legislação municipal e nacional da Educação Infantil.
2. A concepção de criança e infância.
3. A utilização de materiais inspiradores para a prática.
4. A formação promovida pela SMED.

Girando o Círculo...

5. A construção do plano de trabalho.
6. A rotina do trabalho das coordenadoras.

Dialogando sobre o trabalho com as professoras...


7. O relacionamento.
8. A utilização de referências para formação.
9. A condução dos momentos formativos.
10. O acompanhamento da prática.
11. A organização dos espaços, tempos, materiais e rotinas.

Circulando sobre os processos avaliativos...

12. A utilização de registros e sistematização do trabalho.
13. A avaliação dos processos educativos.

APÊNDICE C - Carta de Apresentação da Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA à Secretaria Municipal de Educação

Op: Smud/Extens - N° 1026/19

 UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - Mestrado e Doutorado

Salvador, 13 de maio de 2019.

À
Gerência de Currículo/Diretoria Pedagógica
A/C Profª Vanilza Jordão

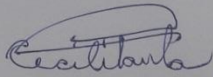
Prezada Senhora,


Apresentamos a V.Sa. **Patrícia Guimarães Paim**, matrícula nº 218121753, aluna regular do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, que está desenvolvendo a pesquisa cujo objetivo é “compreender como o coordenador pedagógico desenvolve o trabalho de acompanhamento da prática junto ao professor no cotidiano de uma instituição pública de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Salvador”.

Informamos que a realização dessa pesquisa é de fundamental importância para a construção da Dissertação da aluna e que este projeto está sob a orientação da Profª Drª Maria Couto Cunha e Coorientação da Profª Drª Marlene Oliveira dos Santos.

Desta forma, esperamos contar que essa Diretoria favoreça a aproximação da pesquisadora ao **Centro Municipal de Educação Infantil** _____, no sentido de permitir o acesso da referida mestranda às informações, prevendo como período desta coleta, no cronograma do seu projeto, os meses de julho a outubro do corrente ano. Anexamos a este ofício o projeto de pesquisa da estudante.

Atenciosamente,


Profª Drª Maria Cecília de Paula Silva
Coordenadora
Profª. Dra. Maria Cecília de Paula Silva
Coordenadora
PPGE/FACED/UFBA

SMED GERAD/SEATE
RECEBIDO AS 14:56
EM 17 05 19
 Rua. Funcionário

Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Av. Reitor Miguel Calmon, sn. Vale do Canela.
CEP 40.110.100. Salvador, Bahia, Brasil. 3283-7264/7262. FAX. 3283-7292. E mail. pgedu@ufba.br.

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE Autorização de uso de conteúdo e imagem

Eu, _____, portadora da Cédula de Identidade nº _____, inscrita no CPF sob nº _____, residente à Rua _____, nº _____, na cidade de _____, AUTORIZO o uso de minha imagem e do conteúdo produzido nas observações e “Diálogos em Círculo”, estratégias metodológicas que integram a pesquisa realizada por Patricia Guimarães Paim em nível de Mestrado – O trabalho do coordenador pedagógico em um Centro Municipal de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Salvador”-, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Educação, sob a orientação da Prof^a Dr^a Maria Couto Cunha (Professora orientadora) e Prof^a Dr^a Marlene Oliveira dos Santos (Professora co-orientadora).

A presente autorização é concedida a título gratuito, sem finalidade comercial, abrangendo o uso da imagem e de conteúdo acima mencionado em todo território nacional e no exterior nas modalidades de: relatório final da pesquisa; livros; artigos científicos e vídeos sobre os processos metodológicos da pesquisa e seus resultados finais. DECLARO, por esta ser a expressão da minha vontade, que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, assinando a presente autorização em 2 (duas) vias de igual teor e forma.

Salvador, ____ de _____ de 2019.

Assinatura

ANEXOS

ANEXO A – Autorização da Secretaria Municipal de Educação – SMED/Gerência de Currículo

ANEXO A - Autorização da Secretaria Municipal de Educação – SMED/Gerência de Currículo

Prezado(a) Diretor(a),

De Ordem da Gerência de Currículo/Diretoria Pedagógica/SMED, fica autorizado pesquisa de campo intitulada "*O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR*", cujo objetivo é compreender como o coordenador pedagógico desenvolve o trabalho de acompanhamento da prática junto ao professor no cotidiano de uma instituição pública de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Salvador. A referida pesquisa será desenvolvida pela mestranda **Patrícia Guimarães Paim**, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia - UFBA, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Couto Cunha.

A assinatura do **Termo de Compromisso** (apenas para Estágio Curricular Obrigatório) é de responsabilidade do(a) diretor(a) da escola. Os documentos PPP, REGIMENTO ESCOLAR, PLANO GESTOR, entre outros específicos da escola, só poderão ser analisados, se necessário, na própria Unidade Escolar. Para realização de pesquisa Lato Sensu e Stricto Sensu, o pesquisador deverá apresentar o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** aos sujeitos da pesquisa, o mais amplo esclarecimento sobre a investigação a ser realizada.

Atenciosamente,

Vanilza Jordão

**Gerência de Currículo/Diretoria Pedagógica
Secretaria Municipal de Educação - SMED**

Av. Anita Garibaldi, nº 2981 - Rio Vermelho

CEP: 41.940-450

(71) 3202.3065 / 3066

www.educacao.salvador.ba.gov.br