

## COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dra. Nancy Nonato de Lima Alves\*  
Dra. Ivone Garcia Barbosa\*\*

**Resumo:** O artigo analisa a coordenação pedagógica em Educação Infantil, o seu papel e desafios do trabalho e da construção de identidade profissional. As análises apresentadas tomam como referência dados construídos em uma pesquisa vinculada ao projeto “Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas” e reflexões realizadas no Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC), da Faculdade de Educação-UFG. Com base em princípios teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético, a investigação articulou estudo documental, questionários e entrevistas abrangendo 93 coordenadoras pedagógicas em 76 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) de Goiânia. Assumimos a premissa de que a coordenação pedagógica é uma função da gestão educacional, que tem o papel de mediação e articulação coletiva do projeto político-pedagógico e das práticas educativas, em uma perspectiva democrática e participativa. Constatamos que a coordenação pedagógica é perpassada, simultaneamente, por conquistas e dificuldades institucionais e pessoais, configurando-se diferentes estilos de atuação, nas condições concretas em que as coordenadoras realizam seu trabalho. Nessa perspectiva de análise, apreendemos ambiguidades e contradições que revelam a complexidade do papel e do trabalho de coordenação pedagógica na Educação Infantil, expressando-se na construção identitária das profissionais, cujo processo é marcado por dimensões institucionais, coletivas e individuais, que se constituem nas condições e relações de trabalho. Relevamos a necessidade de formação profissional que considere as especificidades da função e da Educação Infantil. Assim, afirmamos a importância do papel da coordenação pedagógica na gestão do CMEI, com sua potencialidade de contribuir para a construção e efetivação da gestão colegiada na Educação Infantil, nos limites do movimento contraditório da materialidade social.

**Palavras-chave:** coordenação pedagógica; Educação Infantil; trabalho e identidade profissional.

No Brasil, as políticas educativas para a infância de zero a seis anos são recentes no âmbito federal. A partir da década de 1980, no contexto do debate e das mobilizações populares em torno da democracia, a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 incorporaram concepções de cidadania e direitos das crianças, contemplando a Educação Infantil como um desses direitos. Esse processo de construção legal coloca a mudança da ideia de educação das crianças como tarefa natural e

---

\*Doutora em Educação (UFG). Professora da Faculdade de Educação-UFG. Pesquisadora do NEPIEC- Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos. [nlalves@hotmail.com](mailto:nlalves@hotmail.com)

\*\*Doutora em Educação (USP). Professora da Faculdade de Educação-UFG. Coordenadora e pesquisadora do NEPIEC- Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos. [ivonegbarbosa@hotmail.com](mailto:ivonegbarbosa@hotmail.com)

responsabilidade exclusiva da família para o reconhecimento do compartilhamento dessa educação como processo legítimo, tornando o Estado responsável pelo apoio às famílias. Nesse sentido, a criança e sua educação podem sair da esfera privada para a esfera pública, demandando a ação estatal por meio de políticas públicas em diversos setores. A legislação e os projetos e práticas educativas, entretanto, vêm expressando ambiguidades e conflitos, na complexa trama de formulação e implementação das políticas públicas para a Educação Infantil.

Dessa maneira, a materialização de um atendimento de qualidade que efetive o direito das crianças pequenas à Educação Infantil, tal como definido legalmente, impõe amplos desafios às políticas públicas para a infância, à formação de profissionais bem como à construção e implementação de projetos pedagógicos e práticas educativas que considerem as especificidades das crianças pequenas e de sua educação. Destaca-se, nesse processo, a importância da organização do trabalho pedagógico que favoreça a apropriação de conhecimentos pelas crianças de modo significativo, promovendo a ampliação das aprendizagens e o desenvolvimento infantil em todos os seus aspectos. Esta organização requer o envolvimento e participação ativa de todos os participantes do processo educativo, consolidando-se na elaboração, execução e avaliação coletiva projeto político-pedagógico, e torna necessária a coordenação de diversas dimensões e ações que se realizam cotidianamente na instituição, compondo a gestão educacional em suas funções de planejar, organizar, dirigir e avaliar.

O presente artigo analisa a coordenação pedagógica em Educação Infantil, o seu papel e desafios do trabalho e da construção de identidade profissional. Tomamos como referência dados e análises construídos em uma pesquisa de doutorado<sup>1</sup> (ALVES, 2007) que integra o Projeto: “Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas” (BARBOSA, 2003) do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC) da Faculdade de Educação. A referida investigação teve por base princípios teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético (MARX, 2003), considerando-se que “o objeto da pesquisa é algo vivo” (BARBOSA, et al. 2003, p. 03), portanto, a pesquisa deve compreender e revelar o processo de desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais (BARBOSA, 2006).

---

<sup>1</sup> A metodologia de construção dos dados articulou análise documental, questionários e entrevistas. A pesquisa empírica contou com a participação de 93 coordenadores/as pedagógicos/as em 76 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, nos anos de 2005 e 2006.

Inicialmente abordamos a definição da função de coordenação pedagógica na Educação Infantil, destacando aspectos históricos de sua constituição; em seguida, analisamos as características que as próprias coordenadoras atribuem à sua função. Nesse movimento, é possível apreender as relações dialéticas entre individual e coletivo na constituição de identidades profissionais, evidenciando a complexidade e ambiguidades que perpassam a definição do papel da coordenação pedagógica em instituições de Educação Infantil. Afirmamos a importância do papel dos coordenadores pedagógicos na gestão do CMEI, assumindo como uma de suas principais funções a articulação coletiva do projeto político-pedagógico e do processo de ensino-aprendizagem, numa perspectiva democrática e participativa. Assim, a coordenação pedagógica apresenta possibilidades de contribuir para a constituição de uma gestão efetivamente compartilhada na Educação Infantil, inserida no movimento permanente e contraditório da materialidade social.

#### **O papel da coordenação pedagógica na Educação Infantil: aspectos históricos**

A gestão educacional, por ser processo complexo, abarca diversas funções e exige articulação entre as atividades da equipe gestora composta por diferentes profissionais, dentre eles o coordenador pedagógico. Essa visão ainda não se consolidou no campo da pesquisa e no campo de trabalho no cotidiano das instituições e sistemas educacionais. Constata-se que poucos estudos da área de gestão se dedicam ao coordenador pedagógico, assim como o diretor é o profissional usualmente identificado como gestor, por exemplo, em cursos de gestão direcionados apenas para diretores ou secretários escolares. Ao contrário, consideramos que a coordenação pedagógica é uma dimensão da gestão, que atua em parceria com o diretor na administração geral da instituição de Educação Infantil (IEI), assumindo responsabilidade direta na articulação, no acompanhamento e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem.

A gestão na Educação Infantil expressa a complexa realidade do atendimento à infância e de sua organização enquanto política pública educacional (BARBOSA, 2001), portanto, não pode ser abordada somente com base na estrutura, funcionamento e dinâmica interna das instituições de Educação Infantil, mas deve ser contextualizada na estrutura administrativa na qual se insere cada instituição, com os respectivos condicionantes decorrentes da base ideológica (SOUSA, 1996). Isso pressupõe destacar a diferenciação entre creches, pré-escolas e centros de educação infantil e as escolas dos demais níveis de ensino, e ao mesmo tempo, reconhecer os aspectos de aproximação com a Educação Básica, da qual a

Educação Infantil é a primeira etapa. As peculiaridades da educação de crianças a partir do nascimento até seis anos acarretam, por sua vez, demandas específicas para o trabalho da coordenação pedagógica, embora muitos aspectos sejam comuns com a coordenação em outros níveis de ensino na definição do papel e na atuação desse profissional. Nesse movimento de identificação e diferenciação ocorre a construção identitária do profissional e da própria instituição educacional.

Compreender o papel da coordenação pedagógica na Educação Infantil requer o desvelamento da historicidade da função e de sua configuração atual nessa etapa educativa. A função de coordenação pedagógica se constituiu, dentre outros fatores, no imbricamento entre a história do curso de Pedagogia e da Supervisão Escolar, originando-se da extinção dos cargos de especialista – supervisor e orientador – que se articulou ao processo de reorientação da formação dos pedagogos, na década de 1980. Esse movimento de reformulação dos cursos de Pedagogia se organizou na crítica à fragmentação da formação e atuação do pedagogo como especialista em educação. A identidade profissional do coordenador pedagógico, assim, se relaciona com a (in)definição do estatuto teórico e epistemológico da pedagogia e do curso de pedagogia e, conseqüentemente, da atuação do pedagogo.

No período da ditadura militar instaurada em 1964, foram impostas mudanças político-econômicas, levando a reformas educacionais que provocaram alterações na formação e no campo de atuação do pedagogo. No contexto de consolidação do modelo desenvolvimentista na economia, a educação é alçada à condição de treinamento e especialização da mão-de-obra requisitada pelo capitalismo industrial. A preocupação e os investimentos no setor educacional alicerçaram-se na teoria do capital humano e na exacerbação da técnica, dando origem ao que ficou conhecido como tecnicismo. A Lei n. 5.540/1968 que estabeleceu a Reforma Universitária e o Parecer CFE n. 252/1969 criaram o especialista em educação, regulamentando as habilitações de inspeção, administração, supervisão escolar e orientação educacional, além da habilitação magistério, no curso de Pedagogia. Por sua vez, a Lei n. 5.692/1971 introduziu as respectivas funções nas escolas e nos sistemas de ensino.

A análise da história da Supervisão Escolar mostra que a função supervisora acompanha a ação educativa desde suas origens e assume diferentes formas requeridas pela sociedade em cada momento sócio-político e econômico, ocupando espaço na escola desde a Antiguidade, seja enquanto vigilância para verificar a regularidade do funcionamento ou comportamento de pessoas, instituições e objetos, seja como acompanhamento da atividade

de ensinar e aprender um ofício (SAVIANI, 2006; LIMA, 2002). Somente mais tarde se colocou a supervisão como profissão.

No campo educacional, a supervisão teria surgido em 1841, voltada primordialmente para a verificação e o controle das atividades do professor, com caráter de inspeção administrativa. No início do século XX a preocupação com a eficiência do ensino direcionou a supervisão escolar para a padronização de comportamentos e a definição de critérios de aferição do rendimento escolar, assumindo as tarefas de apresentar explicações, demonstrar, julgar, transmitir modelos, recompensar. No Brasil, pode-se considerar que a Supervisão Escolar teve suas origens na Inspeção Escolar introduzida em Minas Gerais, com as reformas implantadas em 1906 que atribuíram funções técnicas ao inspetor nos grupos escolares.

Nas décadas de 1920 e 1930 a supervisão foi influenciada pelas ciências comportamentais, ao mesmo tempo em que apresentava a tendência de introdução de princípios democráticos, atribuindo ao supervisor o papel de liderança, de esforço cooperativo, no sentido de valorização das decisões coletivas. A Reforma Francisco Campos, de 1931, consolidou a supervisão, modificando o caráter marcante da inspeção como mera fiscalização, para uma atuação voltada à implantação dos métodos escolanovistas, demarcando o início da supervisão nas escolas mineiras. Na década de 1950, a inspeção escolar reapareceu no cenário nacional de forma “modernizada”, recebendo a denominação de supervisão escolar, com a finalidade de “garantir a efetivação de uma política desenvolvimentista, que trazia em seu bojo a concepção de educação como alavanca da transformação social” (LIMA, 2002, p. 71). A partir de 1960, o currículo tornou-se o objeto da ação supervisora, destacando a busca de novas soluções para o ensino (LIMA, 2002).

O Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), implementado em 1950/1960, influenciou a institucionalização da supervisão escolar, motivando a alteração da atuação do supervisor sobre o trabalho do professor nas escolas para órgãos centrais do sistema de ensino, responsabilizando-se pela redefinição dos currículos escolares. O currículo, então, passou a ser o foco da atuação do supervisor, tornando-se área de estudos e pesquisas. O referido Programa exerceu grande força no contexto educacional brasileiro, por meio da formação de professores e de formadores das professoras primárias, da produção de material referencial, da criação de salas-modelo, da renovação curricular e, ainda, da circulação de ideias e da formação de supervisores escolares. Percebe-se, portanto, que há um movimento de transformação das finalidades e características

da supervisão, o que certamente está ligado aos diferentes modos de conceituação dessa atividade profissional e às demandas do estágio do modo de produção.

A marca da Supervisão Escolar que se imprimiu a partir do PABAE baseava-se na perspectiva tecnicista, considerada naquele momento a resposta mais adequada ao enfrentamento dos problemas do ensino primário brasileiro. A ênfase foi colocada na reformulação curricular, sob responsabilidade das lideranças educacionais nos órgãos centrais de planejamento, coordenação, avaliação e administração do ensino, retirando da escola o papel de agente de seu planejamento e das mudanças que seriam implementadas. Nesse processo, evidencia-se a legitimação da separação entre planejar/executar, expropriando do professor a possibilidade de controle e criação no seu processo de trabalho ao atribuir o planejamento ao especialista supervisor, e aprofundando a divisão e hierarquização do trabalho docente na escola e nos sistemas de ensino. Resultou, então, uma insatisfação com a atuação dos especialistas, parcialmente atribuída à sua formação.

A crítica a essa forma de atuação que fragmenta a prática educativa, hierarquiza os profissionais e expropria o professor de seu saber, conduziu à busca de ressignificação da função, dentro e fora do campo da supervisão escolar, como evidenciam estudos da área. Essa busca possibilitou o surgimento da função de coordenação pedagógica em vários sistemas de ensino, suprimindo os cargos de supervisor escolar e orientador educacional, de modo articulado ao movimento de educadores, sob a liderança da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação ANFOPE<sup>2</sup>, e de diversas instituições de ensino superior que reformularam seus cursos de Pedagogia, extinguindo as habilitações e assumindo a docência como eixo da formação e atuação do pedagogo.

Os documentos da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia afirmam que, a partir das discussões nacionais acerca do curso de Pedagogia na década de 1980, a SME acompanhou o processo de avaliação das funções dos especialistas, confrontando com a prática destes profissionais na instituição escolar (ALVES, 2007). Dessa maneira, em 1984 foi proposta a criação da nova função na Rede Municipal de Educação (RME), considerando que o orientador educacional e o supervisor escolar representavam obstáculos à democratização do trabalho no interior da escola. As atribuições de supervisão e orientação foram condensadas em novo enfoque, e o coordenador pedagógico se tornou responsável pela reestruturação pedagógica juntamente com os professores, no sentido de atuar na articulação dos elementos constitutivos da dimensão pedagógica do ensino, estimulando a participação

---

<sup>2</sup> Criada inicialmente como Comitê Pró-Formação do Educador, se tornou Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARFCE) e, hoje, se denomina ANFOPE.

efetiva de todos os profissionais da escola (GOIÂNIA, 1984; 1985). Nota-se a expectativa em torno da coordenação como fator de mudança na escola, na perspectiva de participação coletiva.

Analisando a definição atual da coordenação pedagógica na Educação Infantil, na RME, constatamos que a função deve ser exercida por pedagogos ou licenciados com pós-graduação em educação infantil. O Regimento dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) (GOIÂNIA, 2004) define no Capítulo IV “Da organização pedagógica” do Título II “Do nível do atendimento”, que coordenador pedagógico é responsável pela integração, articulação, acompanhamento e desenvolvimento das ações educativas do CMEI, com a finalidade de auxiliar, coordenar, acompanhar e avaliar o processo educativo. A direção do CMEI consta do Capítulo “Da organização administrativa” enquanto que os princípios da gestão estão em outro capítulo. Importante notar que o Capítulo “Da organização pedagógica” abrange, também, os professores, as instituições co-responsáveis, a proposta político-pedagógica (PPP) e o calendário de atividades. Essa caracterização traz indicativos do papel atribuído à coordenação pedagógica no CMEI: o coordenador é aproximado aos professores, mas não exerce atividade de ensino, ao mesmo tempo, a função não está explicitamente considerada como parte da gestão.

A análise de outros documentos da SME, como os Regimentos Escolares das escolas de Ensino Fundamental, elucida a flutuação do papel da coordenação pedagógica, demonstrando possível indefinição conceitual da concepção de gestão e da função de coordenação, que ora compõe o título da gestão escolar, mas sem incluir o profissional na equipe diretiva da escola, ora é localizada entre os profissionais da educação, explicitamente fora do item de gestão que contempla diretor, auxiliar de ensino, secretaria geral e auxiliar de apoio administrativo.

A forma de inserção desse profissional na instituição educacional e a sua designação constituem significados e sentidos importantes na construção do trabalho e da identidade profissional dos coordenadores pedagógicos. Em 2000 inaugurou-se na Rede, em escolas de Ensino Fundamental, a escolha do coordenador pedagógico pelo grupo de professores, processo que foi estabelecido em 2003 para os CMEI, colocando-o como representante do grupo, e não o detentor de um cargo vitalício, como eram os especialistas – supervisor escolar e orientador educacional. Passou a ser utilizada a denominação de professor-coordenador, estendendo-lhe o direito a receber gratificação de regência destinada especificamente aos professores e, por um período não havia exigência de formação em Pedagogia, que passou a ser feita posteriormente. É necessário indagar o que a denominação

professor-coordenador expressa quanto à natureza da própria coordenação pedagógica. Poderia indicar uma situação confusa, sem posição definida, possibilitando que o coordenador seja visto como “um/a ‘coringa’ no cotidiano escolar” (POLIZEL, 2003, p. 103). Que lugar se destina a essa função na organização educacional da RME de Goiânia?

É pertinente destacar que se explicita na documentação uma subordinação do coordenador pedagógico do CMEI à administração central e regional da SME, inclusive com a possibilidade de punições ao profissional. Consideramos que essa subordinação configura relações de trabalho hierarquizadas, colocando-se em relação antagônica à premissa assumida pela SME de gestão democrática a qual pressupõe relações horizontais e participação efetiva nas tomadas de decisão. Ao mesmo tempo, pode significar resquícios do papel atribuído ao “extinto” supervisor escolar como representante da política educacional oficial e sua subordinação aos órgãos centrais que eram fiscalizadores do controle que o supervisor deveria exercer sobre o professor e seu trabalho na escola. Nesse contexto, o professor e o próprio coordenador pedagógico acabam expropriados de autonomia no seu trabalho, submetendo-se muitas vezes ao mero cumprimento de planos e ordens superiores. Tal movimento caracteriza o que Marx (1975) denomina de trabalho alienado, figurando-se uma atividade sem consciência clara da articulação entre fins e meios, desqualificando-a, portanto, enquanto práxis possível.

### **Atribuições, significados e identidade profissional da coordenação pedagógica na educação infantil**

A apreensão do processo de construção de identidades profissionais de coordenadores pedagógicos na Educação Infantil só é possível a partir da categoria trabalho enquanto realização ontológica do homem, e sob a forma determinada que assume na produção capitalista – o trabalho alienado – pois as condições concretas de realização da atividade laboral e as relações estabelecidas nesse processo tornam-se elementos decisivos nas representações que os trabalhadores fazem de si e de seu trabalho.

A identidade é uma questão que se apresenta e se atualiza na história da humanidade e pode se referir a uma pessoa, grupos, cidade, nação, abrangendo diferentes dimensões da vida humana, como a cultura, a etnia, a nacionalidade, a religião, o trabalho, a política. O processo de elaboração identitário se caracteriza como “configuração da auto-consciência de um grupo, em que ele elabora sua posição e ação diante dos conflitos sociais e das relações de poder [...] significando uma auto-representação ou auto-definição,



manifestada tanto no comportamento quanto no discurso” (MASCARENHAS, 2002, p. 15). Assim, a identidade é um processo de diferenciação de cada pessoa em relação aos outros e de pertencimento a grupos determinados em momentos específicos da trajetória pessoal. Ou seja, constitui uma forma de espelho para o reconhecimento enquanto pessoa única e igual ao mesmo tempo, delimitando espaços e modos individuais e coletivos de ser, de fazer, de pensar e de se relacionar consigo mesmo e com o mundo.

A identidade profissional é perpassada pela construção biográfica, resultante da participação dos indivíduos em relações sociais de trabalho. Dessa maneira, o reconhecimento no trabalho, estabelecendo relações de identificação e de conflito com os outros e o empenho pessoal na sua atividade, constrói ao mesmo tempo identidade pessoal e criatividade social (DUBAR, 2005). A identificação profissional acaba se tornando muito importante para a identidade social do indivíduo. Ao mesmo tempo, a construção da identidade profissional possui uma dimensão pessoal, que necessariamente é social e não resulta apenas da experiência subjetiva individual, pois está ligada às condições materiais, à formação, à inserção na profissão e na função específica de coordenação pedagógica.

Na construção das identidades profissionais na coordenação pedagógica em CMEI imbricam-se as trajetórias pessoais, em que cada coordenadora desempenha vários papéis, em múltiplas ações e relações sociais, constituindo como sujeito social. São mulheres e homem; mães/pais ou não; solteiro/as, casado/as; com única, dupla ou tripla jornada de trabalho; com maior ou menor tempo de experiência em variadas funções do magistério. As coordenadoras entrevistadas apresentam características diversificadas e semelhantes na sua trajetória profissional e nas motivações para a atuação na Educação Infantil e para o exercício da coordenação pedagógica. O início da atuação do/as pedagogo/as na Educação Infantil ocorreu na maioria diretamente no CMEI, indicando um período de experiência relativamente curto na área, pois somente em 1999 as creches foram incorporadas à RME. Das 93 coordenadoras pedagógicas em exercício no ano de 2005, 65 tinha menos de 3 anos atuando no CMEI. Assim, importa analisar possíveis impactos, dificuldades de adaptação, recursos e estratégias utilizadas para apreender as especificidades inerentes a essa atividade de cuidar e educar crianças de zero a cinco anos em que se inseriram profissionalmente.

Entre as entrevistadas que dizem ter optado pelo trabalho no CMEI, apresentam-se justificativas ligadas à faixa etária das crianças (preferência, afinidade e prazer em atuar com crianças menores); interesse em deixar a escola de ensino fundamental; vocação; identificação com a área. A decisão de trabalhar no CMEI, porém, pode não ter resultado de uma escolha voluntária pela área da Educação Infantil enquanto campo de conhecimento e de

#### IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

atuação profissional, mas decorreu de circunstâncias pessoais ou profissionais. Destacam-se os seguintes motivos: busca de proximidade entre a residência e o local de trabalho; o CMEI se apresentou como opção de mudança de local de trabalho imposta ao professor em decorrência de problemas políticos, ou de alterações organizacionais que geraram excedentes, ou seja, professores sem vaga na escola. Dessa maneira, nem sempre a inserção profissional na Educação Infantil é propriamente uma escolha, mas também ocorre casualmente. Muitas vezes, o profissional é levado a assumir o trabalho nos Centros Municipais de Educação Infantil por premências da própria SME e das políticas públicas que afetam a vida profissional e pessoal dos trabalhadores.

As atribuições legalmente estabelecidas e as formas de ocupação da função constituem indicativos de lugares atribuídos ao coordenador pedagógico na Educação Infantil, que desempenham importante papel na constituição das identidades profissionais. As expectativas e definições sobre os papéis expressam significados institucionais, indicam funções e atividades a serem desempenhadas, posturas que serão tomadas, influenciando no modo de trabalho individual e coletivo. Simultaneamente, é preciso reconhecer que a dimensão individual, a atribuição de sentidos, as maneiras como cada um percebe sua função e seu trabalho no CMEI, é constitutiva das formas concretas de agir no cotidiano do trabalho.

O conjunto de atribuições do coordenador pedagógico no CMEI revela um papel diretamente envolvido com o processo educativo e com as ações pedagógicas voltadas para a criança e a família, destacando-se a articulação coletiva da Proposta Político-Pedagógica (PPP), da relação entre CMEI, família e comunidade, bem como o apoio ao trabalho e à formação dos professores. Para tanto, é enfatizada a necessidade de investimento em sua própria formação e qualificação, indicando que o coordenador pedagógico do CMEI deve buscar solidez teórico-prática e a capacidade de aprendizagem no processo de trabalho cotidiano. Além disso, percebemos que se caracteriza também o papel de motivador da equipe, um participante que compartilha responsabilidades no trabalho educativo, além de assegurar o cumprimento das normas estabelecidas pela Secretaria.

Um eixo comum de representação da função de coordenador/a expressa-se no reconhecimento do dinamismo do trabalho, decorrente das especificidades da própria instituição. É a necessidade de atender tantas necessidades e enfrentar a falta de condições materiais inclusive para a realização do próprio trabalho. É a urgência de fazer tantas atividades, cumprir muitas tarefas nem sempre consideradas específicas da coordenação pedagógica, as quais acarretam desgastes físicos e emocionais. É compromisso com o atendimento às crianças, sob responsabilidade do CMEI e da própria coordenação. É

envolvimento com o trabalho, procurando superar limitações e obter os melhores resultados possíveis. Nesse movimento, contudo, existe o risco de o coordenador se perder no labirinto do imediato, configurando um ativismo que o leva a se distanciar do que é essencial no seu papel na gestão do CMEI.

Fundamentalmente, o papel do coordenador, segundo as entrevistadas, abrange o apoio e assessoria aos professores, tendo em vista a articulação das ações educativas em torno de objetivos e finalidades comuns. Ademais, é tarefa da coordenação: não deixar lacunas ou divergências, encaminhar princípios coletivos de educação das crianças pequenas, mantendo o respeito à diversidade de concepções e práticas dos profissionais. Precisa, então, ser parceiro/a do professor, caminhar ao lado, tendo empatia e percebendo suas dificuldades e possibilidades de crescimento profissional. O auto-reconhecimento como professor é um traço marcante da identidade profissional do/as coordenador/as participantes da pesquisa. Percebem-se, também, como formadoras dos professores e agentes educativos na construção de visão ampliada sobre o processo educativo, suas finalidades e articulação entre o projeto e a prática. Para isso, a teoria é vista como possibilidade de superação do senso comum e de reflexão acerca da realidade.

Além disso, se reconhecem como mediador/as das relações interpessoais, colocando em cena “o jogo de cintura”, a flexibilidade, a sensibilidade para com o outro, a comunicação pelo diálogo e não pelo autoritarismo, a observação e não a fiscalização. Destaca-se a importância do trabalho com as relações interpessoais que requer continuamente a mediação de conflitos, respeitando as diferentes concepções, pontos de vistas, maneiras de atuar. Ou seja, é um trabalho de “afinar uma orquestra”, como expressou uma das coordenadoras.

As categorias de amor à profissão e identificação com as crianças são colocadas pelas coordenadoras entrevistadas como eixo central do trabalho. Essa ideia está presente na trajetória histórica da Educação Infantil, expressando o mito da educadora nata, em uma concepção fundamentada na biologização da maternidade que identifica a profissão de professora em CMEI com a socialização feminina, acarretando a sobreposição da afetividade como elemento central nas relações educativas e profissionais. Assim, a identificação com a mãe é uma evidência marcante no papel social atribuído às profissionais da educação infantil. Esse papel historicamente dificulta a profissionalização e a defesa de formação específica.

Por outro lado, a realização pessoal com a atividade laboral pode se colocar em oposição à alienação do trabalhador quando permite alguma identificação com o trabalho realizado. Nesse sentido, numa perspectiva crítica, gostar da profissão é entendido como

modo de encontrar sentido no trabalho, portanto, uma característica que não se basta a si mesma e não faz da profissão um sacerdócio cujo objetivo seria a gratificação pessoal por “fazer o bem”, mas requer estudo, formação, condições materiais, remuneração digna.

A complexidade das habilidades e conhecimentos requeridos do profissional que exerce a coordenação pedagógica em CMEI certamente expressa um trabalho complexo e a diversidade de tarefas que lhe são atribuídas. Assim, dinamismo, iniciativa e agilidade para pensar e agir são características destacadas pelo/as entrevistado/as, atribuindo à coordenação pedagógica a responsabilidade pela concretização das ações educativas. A disposição para o estudo articulada à experiência como professor/a na Educação Infantil sobressaem-se como requisitos fundamentais para exercer a coordenação pedagógica, enfatizando a valorização da formação direcionada para a Educação Infantil e para a gestão, apesar de admitirem que ela não assegure por si uma atuação em nível de excelência. Nota-se a ideia de que o gestor deve ter experiência como docente, princípio presente na discussão sobre a formação em Pedagogia que assume a docência como identidade do pedagogo.

Consideramos que tais concepções sinalizam uma superação da visão mitificadora da docência como vocação natural, ainda que em uma concepção fragmentada e contraditória, que valoriza a formação e o estudo reconhecendo a possibilidade de aprender as habilidades necessárias para o trabalho de coordenação pedagógica, mas também privilegia o exercício prático e acredita em habilidades inatas. Nesse sentido, discordamos da perspectiva naturalizadora desse trabalho e reafirmamos que é extremamente importante entender a constituição da identidade profissional dos educadores da infância como processo de aprendizagem a ser abordado nos cursos de formação inicial e continuada.

Cabe aos cursos de Pedagogia assumir a especificidade da Educação Infantil como campo de atuação profissional do pedagogo. É preciso valorizar a educação das crianças menores de seis anos, o que requer ênfase nas múltiplas dimensões envolvidas no trabalho docente em creches, pré-escolas, centros de educação infantil. Dessa maneira, o estudo sobre desenvolvimento infantil é importante, mas insuficiente, sendo necessário que se estude, por exemplo, história da infância e da Educação Infantil; políticas públicas e gestão na Educação Infantil; articulação com as escolas de Ensino Fundamental; fundamentação filosófica, sociológica, antropológica e estética sobre o processo educativo da criança; as peculiaridades e possibilidades do trabalho pedagógico nessa etapa da Educação Básica.

Na perspectiva de coordenação pedagógica como dimensão da gestão, entendemos que seu papel principal na Educação Infantil é co-ordenar, ou seja, ordenar com, fazer junto com o grupo - e não em lugar de, nem para o grupo – percebendo e articulando interesses,

necessidades e ações em torno de objetivos comuns (ALVES, 2007). Diante disso, a atribuição prioritária do coordenador pedagógico é articular o trabalho coletivo, na perspectiva de constituir uma gestão participativa, por meio da construção compartilhada do Projeto Político-Pedagógico (PPP) que cumpra as finalidades da Educação Infantil na formação e desenvolvimento integral das crianças em todos os aspectos. Assim, a atuação do coordenador pedagógico tem como principal objeto a co-ordenação dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem na instituição como um todo, tendo em vista assegurar a indissociabilidade entre cuidado e educação nas práticas cotidianas dos professores e demais profissionais da instituição de Educação Infantil (IEI).

A formação dos professores que atuam diretamente nos agrupamentos de crianças, independentemente de sua designação, formação e carreira, é outra atribuição fundamental do coordenador pedagógico na Educação Infantil. Sua ação formativa no trabalho cotidiano da IEI implica a reflexão teórica e análise crítico-reflexiva das práticas desenvolvidas, e pode ser realizada ao planejar e promover com o grupo de profissionais estudos que possibilitem a apropriação de conhecimentos e habilidades específicas para atuação na Educação Infantil; incentivar e apoiar o estudo; selecionar e sugerir leituras adequadas às necessidades do grupo e individuais; organizar debates e reflexões; apoiar e subsidiar os professores quanto ao planejamento, seleção, execução e avaliação de atividades culturalmente significativas para as crianças. É preciso, porém, considerar que a formação continuada demanda condições materiais, incluindo o tempo – incluso na jornada de trabalho – tanto para o estudo do coordenador quanto para o estudo coletivo. Desse modo, é fundamental que a formação continuada seja assumida como dever dos sistemas de ensino, que precisam assegurar as condições institucionais para que o coordenador a viabilize na IEI.

A articulação do trabalho coletivo requer a atuação do coordenador pedagógico na mediação das relações interpessoais de adultos e crianças na IEI. A ação formativa do coordenador, então, assume a importante e necessária tarefa de favorecer e apoiar a constituição de um grupo que, embora composto por pessoas diferentes, com suas trajetórias, expectativas, valores e concepções, seja capaz de nortear sua atuação por finalidades comuns. A mediação das relações interpessoais na instituição significa atentar-se para a dimensão da subjetividade e não pode ser entendida como gestão de pessoas no sentido empresarial do mercado neoliberal – ação que visa minimizar conflitos e tensões, produzindo aparência de harmonia, para maximizar a produtividade dos trabalhadores. Não se trata, tampouco, de “se equilibrar na corda bamba”, tentando “acalmar os ânimos” ou “equacionar disputas”, embora o coordenador precise lidar com conflitos entre concepções e práticas, uma vez que as

relações entre as pessoas se caracterizam pela dialética de identificação e diferenciação, podendo trazer à tona semelhanças e diferenças, consensos e dissensos.

Diversos estudos indicam a centralidade das relações interpessoais na educação infantil e na atividade do coordenador, afirmando, ainda, que os cursos de formação inicial e continuada devem abranger os saberes relativos aos relacionamentos, tendo em vista que as habilidades de relacionar-se não são inatas, mas podem ser aprendidas (CHRISTOV, 2001; ALMEIDA, 2005; BRUNO, 2006). Nesse sentido, compreender a afetividade humana, construindo formas de se relacionar individual e coletivamente é um desafio do trabalho, uma necessidade formativa, e não uma habilidade natural da pessoa. O coordenador pedagógico, então, ao considerar que o grupo se constitui na diversidade de sentidos atribuídos ao próprio trabalho docente por cada educador, possibilita configurar significados e práticas assumidos coletivamente na consecução dos objetivos do PPP.

Nesse sentido, o apoio aos professores no trabalho cotidiano é atribuição fundamental do coordenador pedagógico na Educação Infantil. Esse apoio se realiza de diversas formas: no acompanhamento do planejamento, apresentando subsídios e reflexão quanto à escolha e organização de atividades significativas para a aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças; na participação em atividades junto aos agrupamentos; na pesquisa e preparação de materiais didáticos; no atendimento a solicitações imediatas; no acompanhamento da avaliação da aprendizagem das crianças e do trabalho pedagógico de cada professor e da IEI em geral. Assim, o coordenador é um parceiro do diretor e do professor, que atua na articulação das diversas ações, relações e interações constitutivas dos processos educativos na Educação Infantil.

Ainda tendo por base a concepção de coordenação pedagógica como gestão, a relação com a família se destaca como importante atribuição desse profissional. Reconhecidamente, a participação familiar é fundamental em todos os níveis de ensino, e torna-se central no trabalho pedagógico na IEI. A relação com família constitui importantes situações de conhecimento da criança em suas especificidades e necessidades, ampliando as possibilidades do trabalho pedagógico. Nesse sentido, cabe ao coordenador pedagógico na Educação Infantil articular, com a equipe gestora e demais profissionais, situações efetivas de envolvimento da família, além de atender cotidianamente pais e responsáveis por cada criança. É preciso, portanto, assumir o princípio de gestão democrática, estabelecido na legislação, nas pesquisas e nos projetos das IEI, que exige a participação de todos os segmentos no processo de tomada de decisões, no planejamento, execução e avaliação das diversas ações e propostas da instituição

### **Considerações finais**

Articulando um texto coletivo, a partir das vozes das participantes desta investigação, é possível afirmar que o/as coordenador/as percebem seu trabalho e se reconhecem de forma diversificada, o que não impede de afirmarmos a existência de um processo de construção de identidade profissional, ainda que marcada pela heterogeneidade. Algumas versões e significados apresentados são opostos, outros são complementares, indicando elementos que podem se constituir em núcleos de consciência e autoconsciência coletiva. Assim, vão se reconhecendo como membros de um grupo profissional que desempenha uma mesma função: a coordenação pedagógica na Educação Infantil.

As análises construídas na pesquisa evidenciam que, desde a criação da função de coordenação pedagógica na RME de Goiânia, depositam-se nesse profissional expectativas de contribuição para a implementação de uma gestão democrática e participativa, colocando-o como mediador entre a família, os educadores, as crianças e a própria SME, na articulação coletiva do projeto político-pedagógico das escolas e dos CMEI. Considerando a ênfase dada ao cumprimento das normas e a subordinação à administração central e regional da Secretaria, porém, parece que se revelam traços da concepção de coordenação pedagógica enquanto “fiscalização”. Nesse caso, o coordenador pedagógico corre o risco de ocupar o lugar típico da gerência capitalista, exercendo o caráter controlador da supervisão, embora com a “nova” aparência criada pela produção flexível que modifica as formas de controle por meio de uma “autonomia responsável” em substituição ao controle direto.

O trabalho e a construção das identidades profissionais da coordenação pedagógica na Educação Infantil se revelam como processos contraditórios, permeados por dificuldades, desafios, ambivalência de posturas autoritárias e participativas, hierarquização do trabalho pedagógico, fragmentação da própria atuação da coordenadora, multiplicidade de tarefas e indefinição de papéis. A identidade profissional, assim, é “projetada” e muitas vezes “assumida” pelo/as coordenador/as na ambiguidade de papéis, marcada pelas contradições constitutivas da dinâmica de produção e reprodução do capital que se assenta, fundamentalmente, na expropriação do trabalho e reificação das subjetividades, na desigualdade e exclusão econômica, social, política.

Nesse processo de contradições, pode se configurar a coordenação pedagógica na Educação Infantil como espaço de transformação do real e enfrentamento à alienação e hierarquização do trabalho educativo. Essa atuação é circunscrita aos limites históricos da concepção de educação, de democracia e participação na sociedade capitalista. Coloca-se,

portanto, o desafio de instaurar possibilidades emancipatórias potencializando a construção coletiva da coordenação pedagógica com o papel fundamental de articuladora e mediadora do projeto educativo da coletividade. Consideramos essencial, então, que sejam criadas as condições concretas para a qualificação do educador que assume a função de coordenador, bem como que se delimitem as referências para a sua atuação, tendo em vista assegurar condições facilitadoras de um processo coletivo de constituição da identidade profissional.

#### REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, L. R. PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 4<sup>a</sup> ed. São Paulo: Loyola, 2005.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. **Coordenação pedagógica na Educação Infantil: trabalho e identidade profissional na Rede Municipal de Educação de Goiânia**. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007. Tese (Doutorado em Educação).

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Documentos finais dos VI, VII, VIII, XI e X Encontros Nacionais** 1992, 1994, 1996, 1998, 2000 e 2002. Disponível em: <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope> Acesso em: 04 jan. 2007.

BARBOSA, Ivone Garcia. **Gestão pedagógica na Educação Infantil**. Goiânia, 2001. (mimeo).

\_\_\_\_\_. O método dialético na pesquisa em educação da infância: desafios e possibilidades para a Psicologia e a Educação. In: MONTEIRO, F. M. de A., MÜLLER, M. L. R. (orgs.) **Educação como espaço da cultura**. v. II. Cuiabá: EdUFMT, 2006.

BARBOSA, Ivone Garcia, et al. **Projeto políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas**. Goiânia: UFG, 2003.

BRUNO, Eliane Bambini G. **Os saberes das relações interpessoais e a formação inicial do coordenador pedagógico**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação).

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **Sabedorias do coordenador pedagógico: enredos do interpessoal e de (con)ciências na escola**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação).

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.



GOIÂNIA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta pedagógica da Secretaria Municipal da Educação.** Goiânia, 1984.

\_\_\_\_\_. **Proposta pedagógica II – 1986 a 1988.** Goiânia, 1985.

\_\_\_\_\_. **Regimento dos Centros Municipais de Educação Infantil.** Goiânia, 2004.

LIMA, Elma Corrêa de. Um olhar histórico sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary (org.). **Supervisão Pedagógica - princípios e práticas.** Campinas: São Paulo, 2001.

MASCARENHAS, Ângela C. B. **O trabalho e a identidade política da classe trabalhadora.** Goiânia: Alternativa, 2002.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos económico-filosóficos.** Lisboa: Edições 70, 1975.

POLIZEL, Fátima Aparecida Palotti. **Práticas pedagógicas do/a professor/a coordenador/a no contexto da política educacional paulista: 1995-2002.** Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2003. (Dissertação de Mestrado).

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, N. S. C. (org.) **Supervisão educacional para uma escola de qualidade.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.