



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

MARIA ILNAIR MARTINS LEITE

**A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DAS COORDENADORAS
PEDAGÓGICAS DE CRECHES MUNICIPAIS DE FORTALEZA**

FORTALEZA

2013

MARIA ILNAIR MARTINS LEITE

A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DAS COORDENADORAS
PEDAGÓGICAS DE CRECHES MUNICIPAIS DE FORTALEZA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Linguagem, Desenvolvimento e Educação da Criança.

Orientadora Prof.^a Dr.^a Silvia Helena Vieira Cruz.

FORTALEZA

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

L554f

Leite, Maria Inair Martins.

Formação continuada para professores de educação infantil : concepções de profissionais da rede municipal de ensino de Fortaleza / Maria Inair Martins Leite. – 2013.

104 f. , enc. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.

Área de Concentração: Linguagem, desenvolvimento e educação da criança.

Orientação: Profa. Dra. Silvia Helena Vieira Cruz.

1. Professores de educação pré-escolar – Formação – Fortaleza(CE) – 2008-2012.
2. Professores – Educação (Educação permanente) – Fortaleza(CE) – 2008-2012.
3. Professores de educação pré-escolar – Atitudes – Fortaleza(CE) – 2008-2012. I. Título.

CDD 372.210708131

MARIA ILNAIR MARTINS LEITE

A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DAS COORDENADORAS
PEDAGÓGICAS DE CRECHES MUNICIPAIS DE FORTALEZA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Linguagem, Desenvolvimento e Educação da Criança.

Aprovada em: 12 / 12 / 2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Silvia Helena Vieira Cruz (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Rosimeire Costa de Andrade Cruz
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Maria Socorro Lucena Lima
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A Deus, que me concedeu o dom da vida.

AGRADECIMENTOS

Ao meu esposo “meu amigo de fé, meu irmão camarada, amigo de tantos caminhos e tantas jornadas, cabeça de homem, mas o coração de menino aquele que está do meu lado em qualquer caminhada”.

Aos meus filhos, que me esperaram, valorizaram a produção deste trabalho e lançaram olhares de carinho, admiração e orgulho que me estimularam a seguir em frente. “Verdadeiros amigos, do peito e de fé, os melhores amigos.”

À minha amiga Maria Celina Furtado Bezerra e Costa pelo incentivo, escuta e olhar atento, por sempre compartilhar comigo seu conhecimento de forma humana e por propiciar reflexões para o meu crescimento. “A sua palavra de força de fé e de carinho, me dá a certeza de que eu nunca estive sozinho.”

À minha querida orientadora professora Silvia Helena Vieira Cruz, pessoa que passei a admirar ainda mais pelo respeito, sabedoria, confiança, paciência, entusiasmo e dedicação. Obrigada pelo “sorriso e abraço festivo na minha chegada!”

Às coordenadoras pedagógicas que participaram desta pesquisa, pois proporcionar o meu aprofundamento do meu percurso de formação, por enfrentar dificuldades e limitações inerentes à função. Lembro-me de todas as lutas, minhas companheiras. Vocês, muitas vezes provaram que são grandes guerreiras.

Às professoras Rosimeire Costa de Andrade Cruz e Maria Socorro Lucena Lima, pelas valiosas contribuições para a realização deste trabalho na qualificação e pela gentileza de participar desta Banca.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar qual a compreensão das coordenadoras pedagógicas de creche sobre a formação continuada que lhes foi oportunizada pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) entre os anos de 2008 a 2012. As bases teóricas que sustentaram esse estudo foram compostas principalmente nas contribuições de Giroux (1992, 1997), Nóvoa (1995), Oliveira-Formosinho (2002, 2011), Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001), (1989, 2007) e Zeichner (1993, 1997). A metodologia constou de oito entrevistas realizadas com coordenadoras pedagógicas de creche da rede municipal de educação de Fortaleza, que versaram também sobre a compreensão delas acerca da vida profissional, formação continuada e do papel destas profissionais como formadoras nas creches, e entrevistas com duas técnicas em educação da SME sobre as formações continuadas. As análises mostraram que, de modo geral, as coordenadoras pedagógicas valorizam a formação continuada, mas apontam muitas falhas, principalmente no que diz respeito aos conteúdos das formações (por não participarem das decisões sobre isso e pelo pouco aprofundamento nas questões da prática) e aos próprios formadores (apoiam-se somente em teorias e carecem de maior articulação com as práticas). Quanto ao papel como articuladora das formações continuadas nas creches, a maioria das coordenadoras pedagógicas reconhece ser essa uma importante atribuição, mas predomina entre elas uma tensão entre esta necessidade e a falta de uma formação específica e experiência na área. É possível concluir que os objetivos da formação continuada para coordenadoras pedagógicas de creche precisam ser revistos, considerando que estas precisam não só articular, mas se apropriar e transformar os saberes no cotidiano das creches; para tanto, seus pontos de vistas acerca dos temas a ser tratados precisam ser considerados e os formadores necessitam ter conhecimentos mais aprofundados e ter mais experiência na área da Educação Infantil.

Palavras-chave: Formação Continuada. Coordenadoras Pedagógicas. Creche.

ABSTRACT

The objective of this study was to analyze daycare educational coordinators' opinions about the continuous training offered by the Municipal Education Department of Fortaleza (MED) between 2008 and 2012. This study is based upon theories by Giroux (1992, 1997), Nóvoa (1995), Oliveira-Formosinho (2002, 2011), Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001), Wallon (1989, 2007) and Zeichner (1993, 1997). The methodology consisted of eight interviews with daycare educational coordinators of the municipal educational system of Fortaleza, who also discussed their opinions about the professional life, continuous training and the role these professionals play as educators in daycare centers, and two interviews with MED educational technicians about the continuous training. Analyses have shown that, overall, the educational coordinators value the continuous training, but point out several flaws, especially where it pertains to training content (because they don't participate in content decisions and because practical matters aren't deeply discussed) and the trainers themselves (who are mostly based on theories and need more practical information). Most educational coordinators recognize that the role as continuous training professionals is important, but there is some tension between that need and the lack of specific training and experience in the area. It's possible to conclude that the objectives of the daycare educational coordinators' continuous training need to be revised, considering that they not only need to articulate, but also internalize and transform the knowledge in daycare routine; in order to do that, their points of view on important themes must be considered, and trainers need to have deeper knowledge and more experience in childhood education.

Keywords: Continuous Training. Educational Coordinators. Daycare.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	REFERENCIAL TEÓRICO	17
2.1	Criança, a Infância e a Educação Infantil: velhos tempos, novos dias... ..	17
2.2	Debate: a formação dos professores	23
2.3	O coordenador pedagógico	33
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	37
3.1	Por onde andei... ..	37
4	AÍ VEM A HISTÓRIA... ..	42
4.1	A Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza e sua relação com o atendimento em creches	42
4.2	A Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza e a formação continuada das professoras e demais profissionais da Educação Infantil	46
5	AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA SME	61
5.1	Coordenadoras pedagógicas de creche na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza: em busca da construção de uma identidade .	61
5.2	A formação continuada e as coordenadoras pedagógicas de creche .	73
5.2.1	<i>Os processos formativos das coordenadoras pedagógicas de creche</i>	73
5.2.2	<i>O papel das coordenadoras pedagógicas em relação à formação Continuada das professoras na creche</i>	77
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
	REFERÊNCIAS	92
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO INICIAL APLICADO JUNTO ÀS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DE CRECHE	100
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DE CRECHE	101
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS TÉCNICAS EM EDUCAÇÃO	102

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA AS TÉCNICAS EM EDUCAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA	103
APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DE CRECHE	104

1 INTRODUÇÃO

A definição legal, a partir da promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de que a educação infantil se constitui em primeira etapa da educação básica e de que o profissional para atuar com as crianças em creches e pré-escolas deve ser o professor, é resultado de longo processo de discussão acadêmica e política envolvendo atores diversos e os movimentos sociais.

Embora seja reconhecidamente uma conquista relativa aos direitos das crianças e das famílias de contarem com educação de qualidade, pesquisas envolvendo as profissionais que atuam nessa etapa da educação (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011), dentre elas as coordenadoras pedagógicas que atuam em creches (PALLIARES, 2010; ZUMPANO, 2010), evidenciam que sua identidade profissional e a qualidade do trabalho com as crianças pequenas¹ ainda encontra-se em processo.

Este fato conduz à compreensão de que, dentre os vários fatores que contribuem para a qualidade da educação oferecida às crianças pequenas, o investimento tanto em formação inicial² como continuada é necessário.

À medida que na produção acadêmica, principalmente a partir dos anos de 1980, foi se fortalecendo a concepção de criança como sujeito de direitos, indivíduos únicos, singulares e participantes ativos no contexto social que, nessa etapa, estão em intenso processo de aprendizagens e desenvolvimento, além de demandarem intensamente a participação dos adultos no auxílio em atividades que ainda não conseguem fazer sozinhas (BRASIL, 2006a, p. 18), foram gradativamente aumentando as exigências em torno das profissionais da educação que atuam com as crianças. Mesmo no caso das creches, já há a consciência de que a ação de tais profissionais não se limita apenas à guarda e ao cuidado, pois a educação, num sentido amplo, está sempre em curso.

Durante muito tempo, a história registrou um lugar romântico quando se tratava do atendimento à criança pequena. Esse atendimento era necessário para ocupar as crianças durante a ausência dos pais que precisavam trabalhar e não tinham com quem deixar seus filhos. Dessa forma, os educadores não eram

¹ A expressão criança pequena é utilizada nesse texto para falar de crianças de 0 a 5 anos.

² Formação inicial refere-se aqui àquela que ocorre nos cursos de graduação, embora entendamos que a formação inicial e continuada seja um continuum.

considerados profissionais, mas substitutos da função parental, desprovidos de competência docente.

Na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza a educação infantil tem ocupado lugar de destaque desde o início da década de 1990 quando, em todo país, se fortaleceu um longo processo de lutas e discussões entre políticos, sociedade civil, estudiosos e pesquisadores acerca de uma educação de qualidade para as crianças.

Entre 1990 a 1995, a Secretaria da Educação e Cultura do município de Fortaleza viveu um amplo e participativo processo de discussão sobre as diretrizes básicas para o ensino municipal, que culminou com a publicação, em 1995, da “Proposta Curricular para o Ensino Básico da Rede Municipal de Fortaleza” (FORTALEZA, 1995), com um fascículo exclusivo para a educação infantil.

A partir daquele ano outros documentos foram publicados pelo poder público municipal procurando contemplar os anseios das profissionais que atuavam na educação das crianças, bem como orientar as práticas pedagógicas. Foram eles: Manual Técnico de Funcionamento das Creches (FORTALEZA, 2002c), Diretrizes Pedagógicas – para implementação das Instituições de educação infantil – creches e pré – escolas da rede de ensino municipal de Fortaleza (2002b) e o Registro das ações pedagógicas (2002d).

Outro documento importante publicado pela Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF) e Secretaria Municipal de Educação (SME) foi a “Política Municipal para a educação infantil: pelo direito das crianças de zero a cinco”. Elaborada em 2006, mas publicada somente no ano de 2011, este documento foi fruto de um trabalho conjunto da Secretaria Municipal de Educação (SME) e das seis Secretarias Executivas Regionais (SER) com a assessoria técnica da Universidade Federal do Ceará (UFC). As ações da Política foram contempladas no Plano Municipal de Educação³ que passou por um ano e meio de discussão e contou com a participação popular e de 68 instituições, entidades e órgãos.

Em 2009 foi publicada em consonância com a “Política Municipal para a educação infantil” a “Proposta Pedagógica de Educação Infantil” do município de Fortaleza (2009c) que estabelecia como objetivos gerais: contribuir para a melhoria do atendimento nas instituições que oferecem educação infantil, tendo em vista o

³ Lei 9441 que aprova o Plano Municipal de Educação foi sancionada em dezembro de 2008 e conta com 25 metas direcionadas à Educação Infantil (FORTALEZA, 2009a).

pleno desenvolvimento, a aprendizagem e o bem estar das crianças de 1 a 6 anos de idade; explicitar as concepções de infância, criança e Educação infantil que devem fundamentar o trabalho nas creches e pré-escolas; propor subsídios para a elaboração das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil.

Outra iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza aconteceu no sentido de oferecer formação continuada a todos os profissionais da educação infantil, com vistas à atualização, aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da reflexão sobre o trabalho educativo.

Vários questionamentos acerca da formação continuada de professoras⁴ e sobre a função e formação de coordenadoras Pedagógicas vem perseguindo toda a minha trajetória na educação desde o tempo em que trabalhava com turmas de crianças pequenas na Capital e no interior do Estado do Ceará.

Do Início ao recomeço...

Iniciei minha trajetória profissional na educação como professora de jardim de infância, com crianças de três anos, em escola particular, em 1990.

Sem experiência e tendo cursado apenas um ano do curso “pedagógico”, ainda no Ensino Médio, muitas vezes sentia que meu trabalho não estava no caminho correto.

Naquela escola, o contato mais próximo que existia com a coordenadora pedagógica era o momento em que ela pedia os planos de aula para “dar o visto” e, algumas vezes quando entrava em sala de aula para observar o desempenho das atividades junto às crianças, o que me deixava inicialmente constrangida e depois frustrada, pois não havia retorno daquelas observações.

Na tentativa de conhecer sobre o desenvolvimento das crianças, buscava informações em livros e revistas.

Sentia a necessidade de levar algo instigante para as crianças, então trocava experiências e planos de aula com colegas da mesma escola e de outras escolas consideradas “muito boas”, além de comprar muitas revistas e coleções que nos eram apresentadas como oferecendo “excelentes atividades”. Apesar do esforço, hoje percebo o quanto a falta de aprofundamento teórico, de reflexão e

⁴ Seguindo outros autores, utilizarei as expressões professoras e coordenadoras pedagógicas quando me referir aos profissionais que atuam diretamente com crianças em creches e pré-escolas, visto que, entre os profissionais que se dedicam à educação infantil, predominam as mulheres.

maior troca entre parceiros, impossibilitou que eu realizasse um trabalho de maior qualidade com aquelas crianças.

Depois de alguns anos, já graduada, comecei a lecionar em escolas públicas estaduais e municipais com alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. A Universidade ampliou meu olhar, favoreceu embasamento teórico, permitiu que eu expandisse alguns saberes da prática.

Como professora das séries finais, assim chamadas as séries do 5º ao 9º ano⁵, passei por vários momentos de formação que utilizavam diversos termos como capacitação, reciclagem, oficinas. Estes, apesar de serem aguardados, acabavam muitas vezes causando sentimentos de frustração, desconforto e inquietação.

Muitas vezes as metodologias utilizadas tais como palestras em grandes auditórios ou em quadras esportivas para tratar de temas que, quase sempre, não despertavam nosso interesse, chegavam a subestimar nossos saberes de professores.

Daqueles anos, nas escolas onde fui me constituindo professora, aprendi que o professor aprende revendo sua prática através de diversos elementos, dos quais destaco as formações, mesmo àquelas que merecem críticas, pois, de certa forma, elas contribuíram para que eu pudesse buscar unidade entre o que era ali debatido e o que vivia no cotidiano da sala de aula.

No ano de 2004, ingressei, por meio de concurso público, na Secretaria de Educação do Município de Fortaleza, para a função de técnica em educação. Tive, naquela ocasião, a oportunidade de uma reaproximação com a educação infantil, pois passei a integrar esta equipe específica e atuar mais perto das creches e pré-escolas do município.

Além dos acompanhamentos realizados nas Instituições, onde se tentava orientar os profissionais acerca das questões administrativas e pedagógicas, a equipe de educação infantil da SME, da qual fazia parte, tinha sob sua responsabilidade realizar formações continuadas com grupos de professores, coordenadoras pedagógicas, auxiliares de professoras de creches, bem como de supervisores, orientadores, diretores e vice-diretores das escolas que possuíam turmas de pré-escola.

⁵ A Lei 11.274/2006 alterou a redação dos artigos 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 nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

Por ocasião dessas formações estive, muitas vezes, em sala de aula como formadora⁶, com a responsabilidade de promover discussões e provocar algumas reflexões acerca dos temas abordados.

Havia, de minha parte, uma grande preocupação com estas formações, pois no interior das escolas onde trabalhei, cabia à coordenadora pedagógica, dentre suas diversas atribuições, acompanhar o trabalho docente, procurando alargar os seus conhecimentos teóricos e práticos. No entanto, o foco do seu trabalho consistia, na maioria das vezes, nas atividades burocráticas como: registrar a frequência de alunos, tratar da merenda escolar, providenciar documentos a serem expedidos para a Secretaria de Educação, resolver problemas relacionados ao convívio escolar, dentre outros.

No município de Fortaleza a preocupação com a formação, principalmente em se tratando das coordenadoras pedagógicas das creches, decorria da especificidade da faixa etária atendida, da recente municipalização deste serviço e por serem elas as profissionais que devem acompanhar direta e cotidianamente o trabalho das professoras.

A Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Fortaleza, no ano de 2008, realizou um chamamento, através de edital⁷, para credenciamento de servidores que quisessem exercer a função de coordenadores pedagógicos em unidades escolares de Ensino Fundamental da Rede Municipal. Para assumir essa função os servidores deveriam atender a alguns critérios:

I - Formação em licenciatura plena e/ou curso de pós-graduação em educação; II – Efetivo exercício em unidade escolar da rede municipal na condição de integrante do Núcleo de Atividades Específicas da Educação; III - Experiência Docente mínima de 05 (cinco) anos e, de pelo menos 02 (dois) anos na unidade escolar em que pleiteia a função de coordenador (a) pedagógico (a); IV - Experiência docente mínima de 05 (cinco) anos e, de pelo menos 02 (dois) anos na rede municipal de ensino, no caso de servidor (a) lotado (a) em unidade escolar criada há menos de dois anos. (FORTALEZA, 2008a, p. 1).

As exigências evidenciadas através destes critérios permitem a reflexão de que o profissional desejoso de assumir as funções de coordenador pedagógico dessas instituições deveria, além de possuir uma fundamentação teórica, ser

⁶ Apesar de, pessoalmente, não concordar com essa nomenclatura, pois pode parecer que se está desconsiderando a capacidade dos professores de construir, de refletir sobre o conhecimento, a própria instituição, SME, estabelece ser esta uma das atribuições do técnico em educação.

⁷ Edital Nº 09/2008 – SME/PMF, publicado no Diário Oficial do Município – DOM, Suplemento ao nº 13.896, em 08/09/2008 (FORTALEZA, 2008a).

conhecedor das especificidades do cotidiano escolar público. Como afirma Pimenta (2012) “o saber docente não é formado apenas na prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação”.

Esses conhecimentos, quando aliados, fazem a diferença quando existir a necessidade de, dentre outros aspectos: organizar o trabalho pedagógico, lidar com relações de poder e de decisão, compreender as dinâmicas relacionais e as expectativas dos diversos sujeitos da instituição.

Dentre as atribuições propostas neste edital para a coordenação pedagógica estavam ainda:

Prestar assessoria técnico-pedagógica aos segmentos da comunidade escolar na implementação e desenvolvimento de programas educacionais; coordenar a elaboração e/ou revisão, bem como acompanhar a execução e avaliação da proposta político pedagógica da escola; participar, na esfera de sua competência, do planejamento e acompanhamento das ações formativas voltadas aos professores; orientar o trabalho dos professores na elaboração, execução e avaliação dos planos de ensino.

Diante do exposto, é perceptível que também existia uma cobrança quanto ao papel dessas profissionais como mediadoras do conhecimento entre todos os profissionais da instituição. Essa condição nos conduz à reflexão do quanto os saberes discutidos nas formações continuadas precisam ser significativos para as coordenadoras pedagógicas, a fim de tornarem-se igualmente expressivos na condução do seu trabalho junto às professoras e crianças da creche; mais que isso, é importante refletir sobre quais as condições concretas para a realização deste trabalho e como fazer para que estas profissionais tenham clareza da necessidade de melhorar sua própria formação.

Micarello (2011) denuncia que são poucos os estudos acadêmicos que tomam por objeto o profissional que trabalha com a criança pequena, seus saberes e formação. No caso específico da coordenadora pedagógica que atua na área da educação Infantil, são ainda poucas as dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação que abordam a relação do trabalho realizado por esse profissional com a sua formação continuada, principalmente no que se refere aos que atuam em creches.

A fim de conhecer a produção acadêmica produzida nesta área realizei um levantamento de dissertações e teses no sítio eletrônico da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁸ no período de 2002 a 2012⁹, que tiveram “formação continuada”, “coordenadores pedagógicos” e “educação infantil” como palavras-chave.

Do total de 302 produções, realizadas nos programas de mestrado e doutorado do país neste período, 238 são trabalhos de mestrado e 64 de doutorado. No entanto, apenas sete referem-se diretamente à formação continuada de professores ou coordenadores de creche em seu título. Não é difícil encontrar um motivo que ajude a explicar essas características da bibliografia disponível no país: a educação infantil especialmente a creche, é uma recém-chegada ao sistema educacional, constituindo-se em um campo de pesquisa relativamente novo.

Ressalte-se que a maioria destas pesquisas tem objetivos muito parecidos que é compreender se as coordenadoras pedagógicas se reconhecem como formadoras de professores e apenas uma busca examinar quais as dificuldades que o coordenador pedagógico encontra no processo da construção da sua identidade como formador de professores de educação infantil.

Dos sete trabalhos encontrados (CUNHA, 2006; FLORIANI, 2008, PALLIARES, 2010; RIBEIRO, 2012; WALTRICK, 2008; ZAPELINI, 2007; ZUMPARO, 2010), a maioria apresentou suporte teórico e metodológico similares e os resultados encontrados apontam que é importante a presença deste educador nas instituições escolares, mas se faz necessária uma formação específica, pois muitas são as questões que os envolve e, embora se reconheçam como formadores percebem que necessitam de mais embasamento teórico. No que se refere à construção da identidade, a única pesquisa encontrada (PALLIARES, 2010) concluiu que é algo que ainda está em processo.

Focando a atenção na relação estabelecida entre a formação continuada e o trabalho desenvolvido pelas coordenadoras pedagógicas de creches, acredito que algumas questões precisam ser consideradas: como as coordenadoras pedagógicas de creche estão compreendendo a formação que lhes está sendo oferecida pela SME? Como acontecem essas formações? Quais aspectos da formação continuada, segundo elas, mais estão contribuindo para o seu trabalho?

⁸ A opção por esta instituição justifica-se por ela publicar regularmente Teses e Dissertações dos cursos de Pós-Graduação de diversas universidades brasileiras.

⁹ A preferência deste período (2002-2012) justifica-se por constituir-se em um período marcado por diversas alterações na legislação educacional.

Ante todos esses questionamentos, o objetivo geral dessa pesquisa foi analisar qual a compreensão das coordenadoras pedagógicas de creche sobre a formação continuada que lhes foi oportunizada pela SME entre 2008 a 2012. Este período marcou a minha trajetória como formadora das coordenadoras pedagógicas de creches e demais profissionais da educação infantil da rede pública municipal de Fortaleza e é importante por representar um avanço no que diz respeito à compreensão do atendimento a esta faixa etária no município de Fortaleza, o que conduziu a um maior investimento em formação continuada pela Secretaria Municipal de Educação.

Considerando que as percepções que os sujeitos têm das suas vivências interferem na sua história e no seu modo de agir, procurei identificar como a formação continuada recebida pelas coordenadoras pedagógicas influenciaram no seu trabalho junto das professoras na creche.

Este conhecimento poderá ser útil na proposição de metodologias e temas de formações que atendam melhor às especificidades do trabalho dessas profissionais, o que é relevante visto que este tem relação direta com a melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido nas creches.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A educação é um fenômeno humano. Fruto do trabalho do homem nas relações sociais, constitutivas do existir humano e que tem por finalidade a produção do humano; a humanização do homem.

(Selma Garrido Pimenta)

Neste capítulo falaremos sobre a criança, a infância e a educação infantil. Abriremos uma discussão sobre a formação dos professores e o papel do coordenador pedagógico.

2.1 Criança, a Infância e a Educação Infantil: velhos tempos, novos dias...

Ao longo da história do atendimento à criança pequena em nosso país, as concepções de criança e de infância foram sofrendo transformações. A criança em seus primeiros anos de vida foi vista predominantemente como um sujeito passivo, não pensante, totalmente dependente do adulto e, principalmente, como projeto de futuro adulto.

Sua aparência, muitas vezes compreendida como frágil e ingênua, aliada aos escassos estudos acerca do desenvolvimento infantil confundiu, durante muito tempo, educadores, pais e profissionais da Assistência Social. Esse sentimento pueril com relação à criança, aliado a uma visão preconceituosa em relação à criança pobre, terminaram por embasar os modelos propostos para a educação, principalmente os adotados nas instituições que trabalhavam com crianças pequenas em situação de abandono, miséria e pobreza.

Kuhlmann Jr. e Fernandes (2012, p. 33), pesquisadores da história da educação infantil, revelam que as primeiras instituições voltadas para o atendimento educacional dessas crianças surgiram na metade do século XIX, muitas delas servindo para o atendimento da população pobre e trabalhadora.

De caráter assistencialista¹⁰ e médico-higienista as primeiras iniciativas de atendimento à infância no Brasil estabeleciam como principais objetivos: diminuir os altos índices de mortalidade infantil, evitar a criminalidade – visto que a criança

¹⁰Kuhlmann Jr. (1998, p. 166) afirma que “[...] eram características da concepção assistencialista uma educação compensatória, de baixa qualidade e discriminatória.”

pobre estava associada à delinquência – e promover a tranquilidade das elites, a quem as crianças pobres e suas famílias seriam sempre agradecidas e, portanto, submissas:

A pedagogia das Instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva. (KUHLMANN JR., 1998, p. 183).

Não sem conflito e com uma postura crítica e cautelosa frente ao conhecimento das desigualdades e diferenças entre grupos de crianças cresceram, no decorrer dos anos, as discussões acerca do atendimento à criança pequena.

Campos (2012, p. 13) referindo-se aos pedagogos interessados na infância (Montessori, Freinet, Decroly, Claparède, Dewey, Malaguzzi e outros) pondera que:

Muitos dos argumentos que fundamentaram essas inovações apoiavam-se em uma nova concepção da infância e, por que não dizer, em um humanismo que procurava incluir a criança e suas especificidades na sua concepção de ser humano. Essa era a novidade: no momento em que passava a dar atenção à especificidade da criança, e em suas diversas etapas de desenvolvimento, toda a pedagogia era colocada em questão.

Nas décadas de 1970 e 1980, período marcado pelo desenvolvimento da sociedade capitalista, o modelo assistencialista se estabeleceu fortemente em nosso país, pela influência de organizações internacionais, principalmente o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), criado pela Organização das Nações Unidas.

O UNICEF atuava junto aos governos dos países pobres, visando à melhoria das condições de vida das crianças. No entanto, as suas propostas, como nos mostra Rosemberg (2002), baseava-se no objetivo de atender o maior número de crianças, com baixos custos. A autora informa que:

[...] para reduzir os investimentos públicos, os programas devem se apoiar nos recursos da comunidade, criando programas “não formais”, “alternativos”, “não institucionais”, isto é, espaços, materiais, equipamentos e recursos humanos disponíveis na “comunidade”, mesmo quando não tenham sido concebidos ou preparados para essa faixa etária e para seus objetivos. (ROSEMBERG, 2002, p. 8).

Essa expansão parecia caber perfeitamente no Brasil, pois, devido à demanda por mão de obra e a conseqüente ampliação do quantitativo de mulheres

que adentrava o mercado de trabalho formal, tornava-se necessário que se criasse novos espaços para acolher as crianças das mães trabalhadoras.

As mulheres, por seus dotes femininos, foram julgadas naturalmente capazes para educar as crianças, “vista como esteio da família, tornou-se uma peça-chave, uma aliada para a estruturação desse novo modelo de organização social” (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2012, p. 33).

Não havia exigência de formação específica dessas profissionais. Bastava ser mulher, ter “jeito” ou gostar de crianças. Esse modelo de educação restringia-se basicamente aos cuidados com higiene e alimentação, muitas vezes em espaços inadequados, pois também não havia restrições ou qualquer exigência quanto a este aspecto. Mesmo assim, a creche era considerada o lugar ideal para as mães deixarem seus filhos enquanto trabalhavam.

A ênfase nas habilidades femininas como condição fundamental para o exercício da tarefa de educar trouxe péssimas consequências para a qualidade da educação oferecida nessas instituições e não apenas para as crianças. Segundo Micarello (2011) esta situação trouxe repercussões no modo como a docência, de modo geral, e mais especificamente a docência para a criança pequena foi se constituindo como uma profissão:

Diante das restrições a que se viam submetidas pela sociedade brasileira do fim do século XIX e início do século XX, as mulheres encontraram no magistério uma alternativa possível para o ingresso no espaço público e a conquista de alguma independência [...] Como a missão da mulher na esfera pública está identificada com as tarefas desempenhadas por ela na esfera privada, para as quais seria naturalmente habilitada, o trabalho da mulher/professora passa a ser identificado como vocação, o que contribui para um esvaziamento do caráter profissional das funções por ela exercidas. (MICARELLO, 2011, p. 215).

Recebemos, portanto, uma herança de falta de reconhecimento da identidade profissional destas educadoras, assim como do papel desempenhado por elas junto às crianças.

Quanto à concepção de criança e seu desenvolvimento, o Brasil tem experimentado um movimento na tentativa de construir uma nova ideia de criança. A contribuição de teóricos da psicologia, como Piaget (1974, 1977, 1986), Vigotski (1989, 1996, 2001) e Wallon (1989, 2007) tem ajudado de forma bastante significativa o modo como devemos enxergar a criança e a repensar o papel da infância na vida de qualquer ser humano.

As teorias sociointeracionistas do desenvolvimento humano, mais especificamente a psicogênese da pessoa, de Henri Wallon, auxilia a compreender o seu processo de individuação. Na teoria walloniana, a infância é vista tanto como um estado provisório que precede a fase adulta como em seu estado presente, onde a criança manifesta suas capacidades e formas de ver o mundo, dependendo do meio no qual ela está inserida. De acordo com este autor:

De etapas em etapas a psicogênese da criança mostra, pela complexidade dos fatores e das funções, pela diversidade e oposição das crises que a pontuam, uma espécie de unidade solidária, tanto dentro de cada uma como entre todas elas. É contrário à natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades, ela é um único e mesmo ser ao longo de metamorfoses. (WALLON, 2007, p.198).

A criança que Wallon nos apresenta é um ser de possibilidades, completo, contextualizado e não um ser fragmentado e atendido como pedaços de uma mesma engrenagem.

A partir dessa “nova” concepção de criança, mudanças significativas estão ocorrendo no que diz respeito ao atendimento desta faixa etária.

Em decorrência da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que pela primeira vez na história reconhece a criança pequena como sujeito de direitos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, trata, também pela primeira vez, da educação da criança pequena, usando a expressão “educação infantil”. Segundo a LDB, em seu artigo 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade¹¹, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, p.12).

Uma compreensão mais ampliada da criança conduz a uma mudança de paradigma no que se refere à educação infantil, pois a criança possui especificidades inerentes à sua faixa etária que a qualifica como um ser inteiro, completo e capaz, mas que ainda depende do adulto nas suas necessidades básicas; portanto, não se deve desvincular o cuidado da educação da criança.

¹¹A Lei nº 12.796, de 2013 altera a LDB/1996 no Art. 29, que passou a ter a seguinte redação: A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Nessa perspectiva, a assistência é parte da educação. A este propósito, Kuhlmann Jr. e Fernandes (2012, p. 34) destacam que:

[...] promover o vínculo entre educação e assistência não significa qualificar a educação infantil de assistencialista [...] não se pode perder de vista que o trabalho das instituições de educação infantil envolve, necessariamente, articulação entre cuidado e educação.

A LDB trouxe ainda outras mudanças relevantes na área da educação infantil e também desafios para a formação dos professores que trabalham com crianças pequenas. O Art. 62, com relação à formação dos profissionais que atuam com esta faixa etária, estabelece que os professores de creches ou pré-escolas devem possuir a formação mínima de nível médio em modalidade normal e aponta como desejável a formação em nível superior.

Vários autores têm mencionado a importância da formação dos profissionais que atuam na educação infantil. Costa (2002, p. 5), por exemplo, defende que:

Ao ser atendida em uma instituição, quer seja em creche ou em pré-escola, a criança tem o direito de receber um atendimento de qualidade, com profissionais que conheçam sobre desenvolvimento infantil e que tenham competência para cuidá-la e educá-la de forma integrada.

No início da década de 1990, o Ministério da Educação (MEC), através da Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI), publicou vários documentos que expressavam a concepção de educação e cuidado da criança, dentre os quais se destacam: Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais da criança (1995) documento elaborado por Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, que traz especificações relativas à organização e ao funcionamento interno das creches numa concepção que respeita os direitos da criança; Política de Educação Infantil (1996) e Propostas pedagógicas e currículo em Educação infantil (1996).

Ampliou-se a compreensão sobre o atendimento educacional a esta faixa etária e, em decorrência, aumentou-se a exigência em torno da formação de professores e demais profissionais que trabalham com estas crianças. Fica claro que

mudanças precisam ocorrer tanto no que diz respeito à formação inicial¹² quanto à formação continuada destes profissionais.

No que se refere à formação de professores, o MEC/COEDI publicou vários documentos que, em sua maioria, tratam da importância da formação continuada das profissionais de creche e pré-escola. Dentre eles ressalto: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), os Referenciais para a Formação dos Professores (BRASIL, 2002), a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a cinco anos à educação (BRASIL, 2002) e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2008).

O RCNEI, embora tenha sido alvo de críticas na época por ser identificado como “receituário de instruções”, permitiu ao professor pensar sobre a sua prática, visto que apresentava o trabalho a ser realizado com as crianças como diversificado, levando em consideração aspectos necessários ao desenvolvimento infantil, tais como: o direito à brincadeira, ao faz de conta, a espaços diferenciados, ao desenvolvimento das capacidades criativas.

O próprio Referencial reconhece que a necessidade da sua publicação está na precariedade da formação de professores, à época, e ressalta a importância desta para a melhoria das práticas pedagógicas das docentes da educação infantil:

Embora não existam informações abrangentes sobre os profissionais que atuam diretamente com as crianças nas creches e pré-escolas do país, vários estudos têm mostrado que muitos destes profissionais ainda não têm formação adequada, recebem remuneração baixa e trabalham sob condições bastante precárias [...]. Isto significa que as diferentes redes de ensino deverão colocar-se a tarefa de investir de maneira sistemática na capacitação e atualização permanente e em serviço de seus professores (sejam das creches ou pré-escolas) (BRASIL, 1998, p. 39).

Em 2009, outros importantes documentos foram publicados e chamam a atenção para a complexidade do atendimento à educação infantil: os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, elaborado sob a coordenação do MEC, UNICEF, Ação Educativa, Fundação Orsa, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação-UNDIME e contando com a participação da sociedade civil esta proposta

¹²Há que se explicar que a formação inicial foi tratada neste estudo como aquela que ocorre nos cursos de graduação, embora entenda que ela, assim como a formação continuada seja um continuum, um processo que começa cedo, bem antes de frequentarmos os bancos escolares.

apresenta subsídios para autoavaliação escolar e sugere critérios para análise do trabalho em realização nas creches e pré-escolas (BRASIL, 2009b).

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, do Conselho Nacional de Educação, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Neste documento fica clara a obrigação de serem oferecidas experiências ricas e significativas às crianças e tomá-las como centro do planejamento de todas as práticas educativas. Essas práticas se materializam nas brincadeiras e nas interações entre crianças e professoras nas instituições de educação infantil (BRASIL, 2009a).

O que se expressa nestes documentos é que é preciso considerar as instituições de educação infantil como espaços onde as relações adulto/criança e criança/criança estão em processo de construção e são fundamentais nas aprendizagens e desenvolvimento infantis. As alegrias, conquistas, contradições, conflitos e outros fenômenos estão presentes nesses espaços, sendo condição *sine qua non* para os sujeitos que vivenciam o cotidiano dessas instituições refletirem diariamente sobre o trabalho realizado. Essa reflexão dificilmente acontece sem que se estabeleçam processos formativos.

2.2 Debate: a formação de professores

Formação... Para este termo tão falado e supostamente de tão fácil compreensão, não se encontra um conceito muito claro, pois remete a uma pluralidade de sentidos ou significados o que pode gerar vários entendimentos.

Com base na citação de Pimenta (1994) referida na epígrafe dessa seção, percebe-se que uma acepção restrita do conceito não possibilita ampliar a discussão que proponho neste capítulo. As palavras de Kramer (1994, p. 16) parecem adequadas para esse debate:

[...] discuto a formação sem restringi-la ao pedagógico tomado de forma restrita, e procuro entender aqueles a que se destinam as estratégias formadoras para além de sua condição de profissionais. Sem perder de vista que são trabalhadores, cidadãos, professores, pretendo tomá-los como seres produtores de história e nela produzidos, criadores e criaturas da cultura, constituídos de linguagem.

No Brasil, a formação universitária¹³ dos profissionais da Educação pode ocorrer nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, de graduação plena, em Universidades e nos Institutos Superiores de Educação. No entanto, há muito existe a polêmica sobre a fragilidade desses cursos, de maneira que se discute se essa formação representa realmente uma qualificação adequada ao trabalho com as crianças.

A principal crítica aos cursos de formação de professores surge do modo como são organizados. Em nosso país, durante décadas, perdurou a formação acadêmica baseada em conhecimentos teóricos. Minayo (2009), explica que:

A teoria é construída para explicar ou compreender um fenômeno, um processo ou um conjunto de fenômenos e processos. Este conjunto citado constitui o domínio empírico da teoria, pois esta tem sempre um caráter abstrato. (MINAYO, 2009, p. 18).

Até bem pouco tempo, no nosso país, o curso de Pedagogia oferecia o título de bacharel a quem cursasse três anos de estudos em conteúdos específicos da área, quais sejam fundamentos e teorias educacionais; e o título de licenciado, que permitia atuar como professor aos que, tendo concluído o bacharelado, cursassem mais um ano de estudos dedicados à Didática e à Prática de Ensino. O então curso de Pedagogia dissociava o campo da pedagogia do conteúdo da didática, abordando-os em cursos distintos e tratando-os separadamente (MEC, 2005). A respeito deste curso, Kishimoto (2011, p. 109) expõe:

No curso de Pedagogia, um mesmo plano curricular visa formar profissionais para todos os níveis de educação: educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos, ensino médio, gestores, tecnólogos entre outros, prática que se distancia da ótica profissional.

Desta forma, segundo a autora, faltava clareza de qual perfil profissional estava sendo formado nestes cursos. Esse saber genérico, sem aprofundamento de um campo específico e a pouca aproximação com práticas pedagógicas eram fatores que prejudicavam a formação do profissional e a construção da sua identidade.

Saviani (2008) chama a atenção para o fato de que, durante muito tempo, as escolas preparatórias acreditavam que aos professores era necessário apenas

¹³A expressão formação universitária é usada tendo em vista que o estudante universitário traz saberes oriundos de toda sua experiência estudantil.

adquirir domínio dos conteúdos que deveriam ser transmitidos às crianças e se desconsiderava as questões didático-pedagógicas.

Esse modelo baseava-se na racionalidade técnica que, Segundo Giroux (1992, p. 13) facilitava o controle, tornava os professores meros “executores” e o ensino uma “ciência aplicada”. Para este autor:

Dentro deste modelo behaviorista de educação, os professores são considerados mais como obedientes civis, desempenhando ordens ditadas por outros, e menos como pessoas criativas e dotadas de imaginação que podem transcender a ideologia dos métodos e meios a fim de avaliar criticamente o propósito do discurso e da prática em educação. (1992, p. 14).

Assim, esse modelo previa a separação pessoal e institucional entre teoria e prática. Baseada numa tradição verbalista, ignorava a criatividade e o discernimento do professor.

A lei 5692/71, Art. 1º, já havia determinado que o currículo para os jovens (alunos do então denominados de 1º e 2º graus) deveria prever uma “formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”. Como consequência, os currículos dos cursos para formação de professores também teriam que ser repensados.

A partir da década de 1980, a Educação Superior insere-se num contexto, simultaneamente, de expansão e de questionamentos relativos ao seu papel e, por conseguinte, da docência universitária. O modelo de docente universitário porta-voz de um saber dogmatizado, capaz de transferir, pelo dom da oratória, em aulas magistrais, seus saberes profissionais, não mais atende as necessidades da sociedade.

Pimenta (1995, p. 60) lembra que a partir dessa década a insatisfação entre os educadores frente aos cursos de formação, impulsionou que fossem realizadas pesquisas em escolas. Essas pesquisas evidenciaram a necessidade de haver revisão nos cursos de formação; começa a surgir um novo entendimento de que a unidade entre teoria e prática abre possibilidades para a melhoria do trabalho docente. Afirma a autora:

[...] no fazer pedagógico o “que ensinar” deve ser articulado ao “para quem” e “para quê” e em “quais circunstâncias”, expressando a unidade entre conteúdos teóricos e instrumentos de currículo. Nessa perspectiva, o curso de formação deve estar articulado à escola básica, possibilitando um projeto

no qual se explicita os conhecimentos e as habilidades que uma professora deve possuir para assegurar o ensino de qualidade, necessário à educação das crianças (1995, p. 60).

Kramer (1994, p. 16) esclarece que “[...] educação não é ciência, mas prática social produtora de saber.” A autora defende que os alunos tenham contato com o cotidiano das escolas, onde eles poderiam aprender observando, discutindo com outros profissionais mais experientes, atrelando o conhecimento visto nos livros com a realidade que ali se impõe. As teorias dos cursos, portanto, não devem ser destituídas de prática.

Nóvoa (2005) afirma que “O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”. Refletindo sobre essa questão, é possível concluir que um currículo baseado somente em conteúdos distantes da prática profissional, não permitirá ao futuro professor, refletir sobre o seu processo de formação, repensar suas atitudes, seus valores e no que mais puder constituí-lo como pessoa, pois a formação profissional passa pela transformação pessoal e vice-versa.

Segundo este autor, os cursos de formação de professores têm desconsiderado o desenvolvimento pessoal deste sujeito por não compreender que a “lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação”. (NÓVOA, 1995, p. 24).

Nóvoa (1995, p. 25) defende que a formação de professores deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que permita ao professor construir um pensamento autônomo, “[...] um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios.” Para este autor:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal (NÓVOA, 1995, p. 25).

A partir dos anos 1990, há uma discussão mais ampliada sobre a “formação reflexiva do professor”. Esse novo paradigma, que teve origem nas ideias de pensadores como Dewey (1959), foi fortemente articulado por Schön (1995) e baseia-se na necessidade do professor tomar consciência da sua própria aprendizagem, se contrapondo ao paradigma da racionalidade técnica, imposta durante anos.

Schön (1995) faz uma crítica à formação dos profissionais da educação que primeiro apresenta a ciência, depois sua aplicação e por último o estágio. Para ele o conhecimento teórico é fundamental e extremamente importante, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, mas salienta que o professor assim formado, não conseguirá dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional.

Segundo o autor, o modelo da racionalidade técnica desconsidera o potencial humano de reflexão e não possibilita estabelecer uma relação entre a prática e as interpretações que fazemos dela. Neste modelo, o professor é um técnico que aplica, mecanicamente, operações aprendidas durante uma formação, seja ela inicial ou continuada.

Para Schön (1995), os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir. O eixo norteador desse currículo, segundo o autor, é a prática efetiva aliada à constante reflexão crítica.

Para Marcelo García (1999, p. 59) o termo reflexão tem sido muito utilizado por investigadores e educadores para se referirem “às novas tendências de formação de professores”. A reflexão, segundo o autor, permite ao professor examinar melhor sua prática e identificar estratégias para melhorá-la.

Esta afirmação nos conduz à compreensão de que é imprescindível para o aluno/professor assumir uma postura crítica diante das práticas no cotidiano escolar, sem esquecer as teorias.

É necessário, portanto que as instituições de formação de professores considerem a singularidade destes sujeitos e os aspectos inerentes a esta profissão. Os estudantes desses cursos precisam ser reconhecidos como formadores de outros sujeitos e devem formar-se para enfrentar os desafios lançados a esta classe trabalhadora.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (Resolução CNE/CP 1/2006) instituíram os princípios, condições de ensino e de aprendizagem e procedimentos a serem observados no planejamento e avaliação desses cursos. Entre outras indicações, tais Diretrizes tratam da necessidade de que aos estudantes seja lançado o desafio de articular os conhecimentos do campo educacional com práticas profissionais e de pesquisa.

Na área da educação infantil, uma formação que, entre outros aspectos, procure favorecer o respeito à criança pequena ainda está em construção.

Micarello (2011) informa que as primeiras referências à formação necessária ao professor para esta etapa datam de 1974, na indicação nº 45 do Conselho Federal de Educação para que fosse oferecida a habilitação para o ensino pré-escolar nos cursos de formação de professores.

Os conteúdos propostos para a formação dos professores que trabalhariam com educação infantil visavam com maior ênfase os aspectos relacionados à psicologia do desenvolvimento que, segundo Micarello (2011, p. 216): “[...] era o campo que influenciava fortemente o debate educacional da época e, ainda, à perspectiva compensatória que se atribuía à educação infantil daquele período.”

A produção de conhecimento nessa área começou a ganhar *corpus* teórico no Brasil, a partir da década de 1990, com a discussão de uma Política de Formação para o profissional de Educação Infantil (BRASIL, 1994) onde o currículo da educação infantil, os cursos de formação profissional e as diferentes possibilidades dessa formação, a estruturação da carreira, a remuneração e as condições de trabalho em creches e pré-escolas ganharam destaque.

Nessa publicação, Kramer (1994, p. 19) alerta que enquanto os cursos de formação – prévia ou em serviço – desconsiderarem os saberes dos professores e suas experiências, tentando incutir em suas cabeças que o melhor conhecimento é aquele que vem de fora, pretendendo “substituir sua prática por outra mais correta” não conseguirão êxito. Para esta autora, só é possível concretizar um trabalho com a infância voltado para a construção da cidadania e emancipação se os adultos forem dessa mesma forma considerados.

Kramer (1994), ressalta que a formação para os profissionais de educação infantil deve incluir, além de conhecimentos técnicos, o desenvolvimento de habilidades para realizar atividades diversificadas e que promovam a interação.

Para Campos (2012, p. 13), a partir do momento em que se compreende a criança diferentemente do adulto e passa a dar atenção à sua especificidade toda a pedagogia é colocada em questão.

É possível perceber, portanto, que a exigência em torno da formação dos professores e dos profissionais que trabalham com a educação de crianças tem aumentado consideravelmente nos últimos anos. Um dos fatores para a explicação deste fato revela-se através do que vem sendo expresso pela legislação que proclama novas perspectivas acerca da criança, da infância e da educação infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (2006) responsabilizam as universidades em tornar os profissionais aptos a atuar como docentes na educação infantil, ou seja, “[...] capazes de compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões física, psicológica, intelectual e social.” (BRASIL, 2006a, p. 2).

Se, até por volta nos anos de 1970, a educação infantil era concebida como um espaço de cuidados e recreação e, por isso não era exigida formação específica dos professores, depois dessas Diretrizes a relação da universidade com a formação deste professor e a deste com o saber precisou transformar-se.

No entanto, no ano de 2009, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com apoio do MEC, concebeu um amplo estudo sobre a formação inicial e continuada e a carreira dos professores. Este estudo teve por objetivo oferecer às diversas instâncias da administração educacional um exame crítico seguido de orientações e recomendações, para servir de subsídio para uma efetiva valorização dos professores.

Esta pesquisa, coordenada por Bernadete Gatti e Elba Barreto, revelou dados não animadores, pois se constatou que os currículos dos cursos de formação de professores ainda estavam pouco atentos à necessidade de uma formação que forneça instrumentos indispensáveis a um fazer docente consciente de seus fundamentos, com boa iniciação em práticas.

Quanto à educação infantil, um dos aspectos desta pesquisa mostrou que a formação para os profissionais desta etapa não estava contemplando devidamente as especificidades da educação das crianças nas pré-escolas e nas creches.

Esta situação é bastante preocupante, pois, apesar de compreender que o professor não está totalmente pronto quando termina um curso universitário, espera-se que ao término deste, o professor seja capaz de atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária, que seja sensível, atento às necessidades de cuidado e educação dos estudantes, que saiba valorizar as interações, que entenda do que faz.

Quanto aos professores da educação infantil, devido às especificidades inerentes às características próprias da infância e tendo em vista as discussões atuais, é importante que ele esteja continuamente revendo suas ações a ponto de

superar preconceitos, assumir novas posturas a fim de ressignificar a infância na sua inteireza.

Para Oliveira-Formosinho (2011, p. 180) a universidade não é somente uma escola onde se ensinam coisas, mas deve servir “[...] à investigação, reflexão e análise crítica.” Para este autor as universidades não devem esperar formar técnicos qualificados e com autonomia limitada; ao contrário, deve formar investigadores e profissionais autônomos. O autor chama a atenção para o papel da universidade na formação das professoras para a educação infantil:

[...] ao formar educadores da infância deve fomentar um espírito de investigação para a resolução dos problemas profissionais e uma autonomia profissional, individual e coletiva, que se traduzam em competências e atitudes relevantes para a vida, dos contextos profissionais e organizacionais em que decorre a ação educativa (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011, p. 181).

Diante das considerações acerca da formação universitária dos profissionais da educação, é possível constatar que falar de formação é falar de continuidade. Garcia (1995, p. 55) defende que esta é a “primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.”

O autor defende o termo “desenvolvimento profissional” por considerar que este tem uma conotação de evolução que “parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores” (1995, p.55).

Marin (1995, p. 13) traz uma discussão interessante sobre os termos mais utilizados quando se trata da continuidade da formação desses profissionais: “reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada, educação continuada”, cujos significados expressam diferentes concepções e práticas formativas.

A autora considera os termos reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento e capacitação inadequados, pois pressupõem que o professor não tinha capacidade e passa a tê-los depois desses cursos; que o professor aprende por meio de atos mecânicos e repetitivos; que ao professor cabe a perfeição, desconsiderando que se aprende também errando. A autora também faz críticas ao modo como são executados esses cursos, na maioria das vezes: “rápidos e descontextualizados”, tratando os assuntos relacionados ao ensino “de forma superficial”.

Quanto aos termos educação permanente, formação continuada e educação continuada, Marin (1995, p. 13) avalia que se complementam e confere a

eles a alcunha de “ricos”, por considerar que são concepções que privilegiam a educação como em “contínuo desenvolvimento”, e que guardam o “significado fundamental de atividades conscientemente propostas”.

Christov (2008, p. 9) também faz crítica aos termos reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento e capacitação, pois, segundo ela, se baseiam em “propostas previamente elaboradas a serem apresentadas aos professores para que as implementem em sala de aula”, não permitindo a construção da autonomia intelectual do professor.

A autora opta pelo termo educação continuada que, segundo ela, pressupõe:

Um contexto de atuação: uma escola, um município, um país, uma sociedade; a compreensão de que ela não será a responsável exclusiva pelas transformações necessárias à escola, uma vez que isso depende de um conjunto de relações, mas poderá ser um elemento de grande contribuição para estas transformações. (CHRISTOV, 2008, p. 10).

Chantrayne-Demailly (1995) classifica as formações continuadas em formais e informais. A autora descreve as formações continuadas formais como estruturadas e possuidoras de algumas características como:

A forma universitária: tem por finalidade essencial a transmissão do saber e da teoria; A forma escolar: os professores (ou os formadores) tem de ensinar saberes que são definidos externamente, sem a participação direta dos professores; A forma contratual: negociação realizada por diferentes parceiros, através de um contrato, onde são apresentadas as modalidades materiais e pedagógicas e o programa pretendido; A forma interativa-reflexiva: iniciativas de formação ligadas à resolução de problemas reais, com a ajuda mútua dos formandos e uma ligação à situação de trabalho (CHANTRAYNE-DEMAILLY, 1995, p.143-144).

Para a autora a forma interativa – reflexiva se considerar o plano coletivo, é a que mais apresenta resultados, pois os professores de forma autônoma podem questionar os problemas e encontrar soluções reais, “abordam a prática de maneira real, não a encarando como mera aplicação de um somatório de saberes” (CHANTRAYNE-DEMAILLY, 1995, p. 157), permite criar novos saberes profissionais.

As formações continuadas de caráter informal, segundo a mesma autora (CHANTRAYNE-DEMAILLY, 1995, p. 142), podem ocorrer de diversas formas, em diferentes situações e por influência ou imitação de outros sujeitos.

No entendimento de Nóvoa (1995, p. 23), “formar é sempre formar-se”. O autor refere-se à autoformação realizada na interação com o outro, professor ou colegas, corroborando, de certa forma, com o que revela Chantrayne-Demilly.

Para o mesmo autor (NÓVOA, 1995, p. 27), as práticas de formação devem tomar como referência as dimensões coletivas, contribuindo desta forma para “[...] a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.”

Estas afirmações conduzem à reflexão de que toda educação é, de certo modo formal, no sentido de ser intencional, mas o cenário pode ser diferente. Os espaços formais, como o da escola, são marcados pela formalidade, pela regularidade, mas outros espaços, como a casa da criança e a rua, também exercem uma atividade educacional organizada e sistemática, apesar do caráter informal.

Charlot (2010, p. 151) ao por em evidência o modo como a criança estabelece a relação com o saber¹⁴ provoca uma reflexão acerca de como os adultos professores também a constroem, como elaboram esta relação, pois igualmente como acontece com as crianças, os profissionais da educação deparam-se com algumas situações conflitantes e convergentes do seu *lócus* de aprendizagem (se for considerado somente as instituições formadoras) com contradições a partir do que vivenciam diariamente com o mundo, com a vida.

Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001, p. 31) toda a investigação, desde a década de 1980, tem apontado que para a melhoria da escola é necessário que o desenvolvimento organizacional esteja interligado ao desenvolvimento profissional dos professores. Tais autores conceituam desenvolvimento profissional como “um processo vivencial não puramente individual” que influencia e é influenciado pelo contexto organizacional em que ocorre.

Portanto, o desenvolvimento profissional não está centrado somente nos professores, mas nos desafios que são lançados a eles diariamente, nos saberes que serão construídos nas relações entre parceiros, com as crianças e com o ambiente ao qual ele passará a frequentar.

¹⁴Para este autor existe uma heterogeneidade das formas de aprender. “Há coisas que só se pode aprender na escola e, portanto, não se deve menosprezar esta instituição. Mas também se aprendem muitas coisas importantes fora da escola.” (CHARLOT, 2010, p. 151).

Segundo Ferreira e Aguiar (2001, p. 62) os elementos da educação informal, ou seja, os acontecimentos, situações que permeiam o trabalho do professor e sua interlocução, sua estreita relação com os aspectos da educação formal, no interior das instituições, permite repensar a formação como um processo dinâmico, “flexível e integrado”. Para este autor:

A valorização da informalidade nos processos de formação contínua pode ajudar a ultrapassar as preocupações quase exclusivas com o ensino, os programas e os conteúdos – conceitos estreitamente associados à racionalidade escolar que tem dominado o campo da formação. (FERREIRA; AGUIAR, 2001, p. 67).

De acordo com Hollanda (2007), a formação em contexto tem sido bastante difundida no âmbito da formação continuada para profissionais da educação infantil. Nesta proposta, a preocupação central é refletir sobre as práticas das professoras “[...] buscando a interação dos diferentes agentes sociais envolvidos na formação, mediante a valorização dos seus saberes e considerando os seus contextos de trabalho.” (HOLLANDA, 2007, p. 25).

Kramer (1994) é enfática quando denuncia algumas discussões que dicotomizam a valorização do profissional da educação e a formação continuada. Para a autora, uma estabelece relação direta com a outra, a formação “[...] é direito dos profissionais, e se constitui em condição necessária se pretende favorecer o aprimoramento do trabalho e a construção da cidadania.” (KRAMER, 1994, p. 23).

Também Lima (2001) afirma que ao professor é necessária a qualificação e, mais que isso, é um direito e possibilidade de crescimento, uma vez que tem estreita relação com o desenvolvimento pessoal e profissional.

É preciso considerar que ainda precisam ocorrer muitas alterações na construção de conceitos referentes à criança, à infância e suas singularidades, tanto nos cursos de formação universitária quanto na formação continuada a fim de melhor contribuir para que os professores realizem um trabalho mais condizente com os novos desafios postos para a área da educação infantil.

2.3 O coordenador pedagógico

No dicionário Aurélio (FERREIRA, 2010) a expressão coordenar está assim definida: “dispor segundo certa ordem ou método, organizar, arranjar, ligar, ajuntar por coordenação.”

Com o intuito de tentar definir quem é esse profissional e refletir sobre qual a sua função na creche, tomei como ponto de partida uma pesquisa realizada pelas autoras Placco, Almeida e Souza (2011), sobre coordenador pedagógico. Esta pesquisa visava identificar e analisar os processos de coordenação em cursos em escolas de diferentes regiões brasileiras.

Com a finalidade de se compreender como surgiu esta função, faz-se necessário um breve resgate na legislação educacional do nosso país no que se refere à coordenação pedagógica. Segundo as autoras (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011) a coordenação pedagógica surgiu através da Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5540/1968), que instituiu as habilitações do curso de pedagogia entre as quais a de supervisor escolar.

Ainda segundo as autoras, a maioria dos estados, em decorrência da promulgação da Lei 5692/1971, instituiu a figura de um profissional comprometido com a ação supervisora, com diferentes denominações: supervisor escolar, pedagogo, orientador pedagógico, coordenador pedagógico, professor coordenador etc.

A pesquisa realizada por Placco, Almeida e Souza (2011) revela que nos últimos dez anos, nas redes pesquisadas¹⁵, esta função foi estabelecida em todas as escolas e as atribuições inerentes a ela são as mais diversas. As autoras constataram que:

As atribuições desses profissionais, definidas pelas legislações estaduais e/ou municipais são muitas, envolvendo desde a liderança do projeto político pedagógico até funções administrativas de assessoramento da direção, mas, sobretudo, atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores, tais como: avaliação dos resultados dos alunos, diagnóstico da situação ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores), andamento do planejamento de aulas (conteúdos ensinados), planejamento das avaliações, organização dos conselhos de classe, organização das avaliações externas, material necessário para as aulas, e reuniões pedagógicas, atendimento dos pais, etc, além da formação continuada dos professores. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 761).

A partir dos dados desta pesquisa pode-se afirmar que o grande número de ações inerentes à função do coordenador pedagógico pode, de certa forma, ocasionar um movimento de tensão no que diz respeito à construção de sua

¹⁵A pesquisa (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011) investigou a coordenação pedagógica em redes estaduais e municipais das cinco regiões brasileiras, com base de dados colhidos em São Paulo (SP), Curitiba (PR), Rio Branco (AC), Goiânia (GO) e Natal (RN).

identidade. Fica o coordenador pedagógico procurando encontrar-se; dividido entre o que lhe é atribuído e o que ele reconhece como suas atribuições.

A este respeito Placco, Almeida e Souza (2011, p. 762) escrevem:

A identidade é definida, então, como processo de construção, imbricado com o contexto, com a história individual e social do sujeito, em que se articulam “atos de atribuição” (do outro para si) e de pertença (de si para o outro), em um movimento tensionado, contínuo e permanente.

Neste movimento de tentar esclarecer qual a função estruturante do coordenador pedagógico no desenvolvimento da prática pedagógica na escola, encontrei em Geglio (2010, p. 118) a seguinte afirmação: “É ele quem, num espírito de parceria e coletividade, conduz o processo, participa, discute, ouve e partilha responsabilidades com os professores, indica ações, enfim, exerce uma posição natural de liderança, de autoridade.”

Placco (2003, p. 55-57) corrobora com Geglio (2010) ao afirmar que o coordenador pedagógico é na escola o profissional que precisa estar atento a fim de indicar caminhos, propor a superação de obstáculos, e, principalmente “cuidar da formação e do desenvolvimento profissional dos professores.” Deste modo “ele deve questionar-se continuamente sobre sua própria ação formadora.”

Amado e Monteiro (2012, p. 4) também elegem, dentre as diversas funções do coordenador pedagógico, a de articular, junto à direção escolar, “redes de aprendizagem que instalem e sustentem” processos de formação de professores. Este processo de articulação deve envolver também os diversos segmentos da escola e é esta ação que, segundo as autoras, vai dar sustentação e efetivar o projeto político pedagógico.

As autoras reconhecem que para assumir as muitas funções e, principalmente a formação continuada de professores caberá ao coordenador pedagógico construir uma relação de confiança com esses sujeitos e a escola precisará reestruturar-se, organizar-se.

Percebe-se até aqui que o papel do coordenador pedagógico no contexto escolar vem sendo alvo de discussões e redefinições. Compreende-se que o coordenador pedagógico é o profissional que, dentro das instituições de educação está permanentemente envolvido na coordenação dos trabalhos dos grupos, na relação com as pessoas, na organização de espaços e/ou materiais.

Nesta empreitada, cabe ao coordenador pedagógico avaliar-se e reavaliar-se com frequência a fim de que possa manter com a escola uma relação harmoniosa, aberta, um diálogo franco, constante, permanente.

Zen (2012, p. 9) descreve as escolas como um espaço de aperfeiçoamento profissional, “[...] uma comunidade de aprendizagem, que aprende e se qualifica permanentemente através da reflexão.” Neste cenário, vislumbramos um conjunto de competências atribuídas ao coordenador pedagógico, mas é preciso compreender que este não é um sujeito que sabe todas as coisas; portanto, precisará também estar em formação permanente assim como os professores.

Fica claro que a tarefa do coordenador pedagógico é principalmente assegurar a qualidade do processo educativo oferecido à população. Nas creches, essa tarefa não é diferente. Mas Saitta (1998) argumenta que, devido à recente presença dessas “figuras profissionais” nessas instituições, faz-se necessário um discurso esclarecedor em relação ao seu papel.

A autora tenta definir o papel da coordenação pedagógica na creche atribuindo-lhe três competências, quais sejam: a organização global do serviço (espaços, atividades, materiais e pessoal), a elaboração de pesquisas interdisciplinares (a partir das necessidades das crianças e utilização dos espaços, assim como análise dos momentos da rotina) e a organização da formação permanente dos educadores (conhecimento psicopedagógico sobre a primeira infância, análise das temáticas inerentes à infância, capacidade de construir um projeto educacional etc.).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os primeiros passos são sempre primeiros passos, com tudo a que o caminhante tem direito... é sempre ameaçado com quedas, tropeços que, na maioria das vezes, machucam, assustam, causam medo e insegurança, mas o caminhante continua, não desiste.

(Maria Celina Furtado Bezerra e Costa)

Foi desta forma que me senti algumas vezes: como uma criança que começa a dar seus primeiros passos. Insegura, pede a mão a outras pessoas para trilhar caminhos antes não percorridos. Não foram poucas as vezes que eu, cansada, pensei: será que estou no caminho certo, meu Deus? Será que vai dar tempo? Neste caminho, por vários momentos desejei e consegui colo, palavras de esperança e indicações de leituras.

3.1 Por onde andei...

Este trabalho adotou a abordagem qualitativa. Não poderia ser outra, uma vez que esta pesquisa buscou responder questões muito particulares, significados que não podem ser quantificados.

Bogdan e Biklen (1994, p. 50) apontam algumas características da investigação e do investigador qualitativo, a saber:

os investigadores qualitativos envolvem-se diretamente no meio tentando elucidar questões educativas, preocupam-se com o contexto da investigação, ou seja, o investigador é o instrumento principal; os dados analisados devem ser descritos com toda riqueza de detalhes, devendo ser respeitados, tanto quanto possível, a forma como foram registrados; o processo pelo qual ocorre a investigação é mais interessante do que o produto; os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva. “Um quadro vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes”; os investigadores se interessam em saber como as pessoas dão sentido às suas vidas, como eles interpretam suas experiências.

Como principal estratégia para a construção dos dados desta pesquisa foi utilizada a entrevista. Cruz Neto (1996) define essa técnica como a mais usual no trabalho de campo quando se trata de uma pesquisa qualitativa. O autor a define como “[...] uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala.” (CRUZ NETO, 1996, p. 57).

Essa estratégia também foi escolhida por favorecer um maior contato entre investigador e seus sujeitos, promovendo a interação, e por permitir apreciar e compreender determinados pontos de vista, além da objetividade que proporciona quando se deseja obter informações; neste caso apreender qual a compreensão das coordenadoras pedagógicas de creche sobre a formação continuada que lhes é oferecida pela SME.

Esta técnica de trabalho tem sido utilizada e com muito sucesso, pois pode apresentar dados às vezes ocultos e importantíssimos de serem analisados nas pesquisas. Segundo Romanelli (1998), entrevista é uma relação diática, reconhecida como um processo de interanimação dialógica, onde pesquisador e pesquisado penetram um na existência do outro:

Através de diferentes perguntas, o entrevistador conduz o outro a voltar-se sobre si próprio em um processo no qual este procura lembrar-se de acontecimentos, datas, relações por ele vividas, de modo a compor um relato coerente e organizado para si mesmo e para aquele que o ouve. (ROMANELLI, 1998, p. 126).

Lüdke e André (1986, p. 33) argumentam que ao lado das observações, a entrevista é a mais básica e uma das principais técnicas de trabalho quando se trata de pesquisa qualitativa e a defendem como desempenhando um papel importante não apenas nas atividades científicas, mas em muitas outras atividades humanas. As autoras chamam a atenção para o caráter interativo da entrevista:

Mais do que os outros instrumentos de pesquisa, que em geral, estabelecem uma relação hierárquica [...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33).

Triviños (1987, p. 146) também defende a entrevista semiestruturada por considerar que ela valoriza a presença do investigador e oferece ao informante liberdade e espontaneidade, “enriquecendo a investigação”.

Bogdan e Biklen (1994, p. 124) atentam para o fato de que neste tipo de entrevista pode-se “[...] perder a oportunidade de compreender como os sujeitos estruturam o tópico em questão.” Nesta pesquisa, decidi por entrevistas individuais e semiestruturadas com as coordenadoras pedagógicas de creches da rede municipal de ensino de Fortaleza e com técnicas em educação da SME.

Nesta pesquisa, inicialmente previ que seriam entrevistadas doze coordenadoras pedagógicas que estão ou estiveram lotadas em creches municipais e que tivessem participado de parte ou de todas as formações continuadas oferecidas pela SME entre os anos de 2008 a 2012.

Este período foi escolhido por tratar-se de um quadriênio marcado por mudanças no que se refere à formação dos professores da educação infantil no município de Fortaleza, pois estas passaram a ser oferecidas com recursos próprios da PMF e contaram com a participação efetiva dos técnicos em educação nas salas de aula, como formadores¹⁶.

Pensei inicialmente na possibilidade de entrevistar nesta pesquisa, pelo menos, duas coordenadoras pedagógicas por Secretaria Executiva Regional (SER)¹⁷. Havia a intenção de perceber se algum elemento relativo ao entendimento da prática profissional das coordenadoras pedagógicas estava ligado ao grupo de formação a que elas pertenciam nas diferentes áreas geográficas da cidade.

Em outubro de 2012, através de contato com técnicas da SME, tomei conhecimento de que aconteceria, naquele período, uma formação para coordenadoras pedagógicas de creche. Considerei que aquele seria o momento ideal para apresentar esta pesquisa e tentar uma aproximação com estas profissionais.

A primeira iniciativa foi elaborar e enviar um ofício à SME solicitando autorização para a realização da pesquisa. Esse procedimento foi necessário, pois além de ser quesito obrigatório por parte da SME, tornou a pesquisa mais confiável diante dos sujeitos pesquisados. Logo após o consentimento da Secretaria, teve início o trabalho de campo.

Em novembro, daquele mesmo ano, participei, durante dois dias, da formação continuada para coordenadoras pedagógicas de creches. Em momento anterior havia ficado acordado com algumas técnicas da SME responsáveis pelo encontro de formação continuada que, em sala de aula, seria designado um tempo para que fosse realizada a apresentação da pesquisa e distribuídos questionários (APÊNDICE A). A intenção com a aplicação deste instrumental seria identificar quais

¹⁶Os Referenciais para Formação dos Professores (BRASIL, 2002, p. 12) explica que formador é todo profissional que promove “diretamente formação inicial ou continuada”.

¹⁷Lei nº 8.000, de 1º de janeiro de 1997 (FORTALEZA, 1997). Fortaleza foi dividida em seis regiões, cada uma delas formada por bairros circunvizinhos que apresentavam semelhanças em termos de necessidades e problemas. Para cada região foi criada uma Secretaria Executiva Regional (SER).

coordenadoras pedagógicas estariam aptas a participar da pesquisa, tendo em vista os critérios adotados. Nele havia questões referentes à formação universitária, tempo de serviço junto às creches, se estas eram conveniadas ou municipais, identificação e contato telefônico caso desejassem participar da pesquisa. Desta forma aconteceu.

Àquela formação estiveram presentes cerca de 370 coordenadoras pedagógicas, distribuídas em seis turmas/salas de aula; destas 130 estavam lotadas em creches. Consegui realizar o que estava proposto em três turmas.

Durante o momento previsto, apresentei-me, expliquei que estava cursando mestrado em educação e que o meu objetivo era analisar a compreensão das coordenadoras pedagógicas sobre as formações continuadas oferecidas pela SME. Em seguida, entreguei os questionários e expliquei que, caso alguém não quisesse respondê-lo, poderia ficar à vontade.

Percebi que o fato de ser funcionária da Prefeitura Municipal de Fortaleza, lotada na Coordenação de educação infantil (COEI) e conhecer o trabalho da maioria, causou certo entrave. Do total de setenta e nove questionários distribuídos entre as coordenadoras pedagógicas, nas três turmas visitadas, apenas vinte e uma o responderam e quinze se dispuseram a participar da pesquisa, identificando-se. Dessas quinze coordenadoras pedagógicas, somente oito atendiam aos critérios de estarem lotadas em creches municipais e terem participado das formações no período indicado.

Infelizmente, devido ao pequeno número de coordenadoras pedagógicas que aceitaram participar da pesquisa, não foi possível atender ao critério de dividi-las por zona geográfica, ou seja, por SER.

A fim de obter informações importantes acerca da história da educação infantil e as formações continuadas no município, foram realizadas entrevistas semi estruturadas (APÊNDICE D) com duas técnicas em educação, lotadas na SME e uma técnica em educação lotada na SER.

As técnicas em educação entrevistadas possuíam vínculo direto com a formação continuada oferecida pela SME, uma vez que direta ou indiretamente participaram do processo de discussão e elaboração dos planejamentos, estudos nos grupos de formadores e exerceram a função de formadoras de professores e coordenadoras pedagógicas nos últimos quatro anos.

As entrevistas foram gravadas a partir da autorização dada pelas entrevistadas e, posteriormente, transcritas a fim de possibilitar a análise dos dados.

Também foi utilizado um diário de campo. A necessidade de utilizar este instrumento surgiu como forma de sistematizar as observações: o que foi ouvido, visto e sentido durante as entrevistas. Cruz Neto (1996), o denomina “amigo silencioso”, cuja importância não deve ser subestimada, pois, posteriormente, os detalhes nele contidos congregarão os diversos momentos da pesquisa, devendo ser utilizado desde o primeiro momento da ida ao campo até a fase final da investigação. Assim, “[...] nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas.” (CRUZ NETO, 1996, p. 63).

Durante o mês de março de 2013 iniciei os contatos, por telefone, com as coordenadoras pedagógicas. Nestes momentos percebia que, novamente, o fato de ser lotada na SME e conhecer todas as profissionais causava estranhamento. Várias vezes precisei argumentar que estava ali na posição de pesquisadora, estudante universitária, e não de técnica.

Durante o contato telefônico procurei deixá-las à vontade para escolher local, dia e horário para as entrevistas; entretanto, estas só começaram a acontecer no mês de maio e foram concluídas no mesmo período.

Durante as entrevistas as coordenadoras pedagógicas assinaram um termo de consentimento (APÊNDICE B), afirmando sua participação e concordando com os termos ali propostos. De acordo com tal documento, os nomes de todas estão preservados, sendo substituídos por nomes de flores, como forma de homenageá-las pela forma carinhosa como todas me acolheram.

Com as técnicas em educação, acredito que por sermos colegas de trabalho e termos uma relação afetuosa e de confiança, não senti nenhum tipo de receio ou constrangimento, pelo contrário, parecíamos parceiras da pesquisa. Durante as entrevistas, também previamente marcadas, foram assinados os termos de consentimento (APÊNDICE C), explicado o objetivo da pesquisa e falado sobre a importância das suas contribuições. Acordamos que suas identidades seriam preservadas.

4 AÍ VEM A HISTÓRIA...

No Brasil, o processo pelo qual as creches passaram a ser compreendidas como direito de qualquer criança e como espaço especializado de atendimento educacional complementar ao oferecido pela família iniciou a partir da constituição de 1988, que estabelece como dever do Estado garantir atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos e como competência do Município mantê-las com a cooperação técnica e financeira da União e dos Estados.

A LDB/1996 confirma o atendimento educacional em creches, para crianças de 0 a três anos, e determina que as creches já existentes e as que iriam ser criadas deveriam integrar-se ao sistema municipal de ensino (BRASIL, 1996).

A creche então, a partir da LDB, deixa de ser uma instituição destinada às crianças pobres, um lugar que cuida apenas da alimentação e proteção das crianças enquanto os pais trabalham, para tornar-se direito de qualquer criança ao cuidado e educação, independente da sua classe social.

4.1 A Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza e sua relação com o atendimento em creches

No município de Fortaleza, o atendimento à criança pequena não foi diferente do restante do país e também viveu um longo período sob uma visão assistencialista, com ações voltadas para o atendimento das necessidades da população pobre e carente.

Até 1997, o atendimento à criança pequena na rede pública municipal acontecia por meio da Secretaria da Educação e Cultura do Município (SEDUC) e da Secretaria do Trabalho e da Ação Social.

Através da Secretaria da Educação e Cultura, as crianças, a partir dos três anos eram atendidas em escolas patrimoniais¹⁸ em turmas de pré-escolas e em Centros Integrados de Educação e Saúde (CIES), criados na década de 1980. Pela insuficiência da oferta de vagas por parte destas Instituições, o poder público

¹⁸ As escolas patrimoniais são completamente mantidas e gerenciadas pelo poder público municipal.

municipal realizava convênios¹⁹ para absorver parte do excesso da demanda tanto da Educação Infantil, quanto do Ensino Fundamental.

O trabalho desenvolvido com as crianças nas escolas ficava sob a orientação de uma equipe de educação infantil lotada no Departamento de Desenvolvimento Curricular (DDC), da Secretaria da Educação e Cultura do Município (SEDUC).

Costa (2002, p. 57) em sua dissertação de mestrado relata que o atendimento às crianças de 0 a 3 anos cabia à Secretaria de Trabalho e Ação Social, que também atendia às crianças até seis anos em diferentes Unidades “[...] criadas em épocas diversas, em gestões diferentes e com objetivos também diferenciados.”

A autora deixa claro que o trabalho desenvolvido por aquela Secretaria até aquela época era “seletivo” voltado para a população carente (COSTA, 2002, p. 4), mas ressalta que contava com profissionais capacitados e formação permanente:

Até 1997, existia na Secretaria de Trabalho e Ação Social o Departamento da Criança, com uma equipe multidisciplinar composta por assistente social, pedagoga, psicólogo, nutricionista e economista domésticos, que elaborava a proposta pedagógica e acompanhava a sua operacionalização nas unidades onde, também, havia uma equipe formada por pedagogo, psicólogo e assistente social. Cada unidade elaborava seu planejamento mensal com base no planejamento geral elaborado pela equipe técnica da Secretaria. Existia uma preocupação constante com a formação do professor e o construtivismo foi a opção teórica adotada.

No ano de 1997, através de uma reforma administrativa da Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF), foi extinta a SEDUC e também a equipe que acompanhava os trabalhos com a educação infantil.

No lugar da antiga SEDUC, foi criada a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS), que abrangia as Coordenadorias de Ação Social, Saúde, Educação, Emprego e Renda. O trabalho pedagógico foi incluído no setor chamado Vigilância Pedagógica, com o objetivo de acompanhar todas as escolas – da pré-escola ao ensino fundamental (VIANA *et al.*, 2004).

Com a reforma administrativa um novo organograma foi instituído e a Secretaria do Trabalho e Ação Social com a qual as creches eram ligadas desapareceu. Costa (2002) relata que os trabalhos desenvolvidos com as crianças,

¹⁹Os convênios eram de co-gestão, que à época recebiam um repasse dos recursos financeiros do poder público municipal calculado com base no número de alunos matriculados e de apoio comunitário, através do qual a PMF cedia os professores.

pela falta da equipe desta Secretaria foram, aos poucos, sendo desarticulados e sofreram sérias consequências até ser enxergado pela Coordenadoria de Educação na SMDS.

A reforma administrativa da Prefeitura de Fortaleza significou, portanto, a extinção de um trabalho. Contribuiu também para o esvaziamento dos profissionais lotados nas unidades. Com a reforma administrativa, as unidades perderam a característica de manter uma equipe multidisciplinar para atender a criança de zero a seis anos. (COSTA, 2002, p. 70).

No ano de 2000, houve a municipalização da Assistência Social, como consequência deste ato, o município de Fortaleza recebeu, sem planejamento, trinta e seis creches que atendiam crianças de zero a seis anos e eram mantidas pelo Estado. Segundo Costa (2002, p. 70) a maioria dessas creches eram comunitárias e o local pertencia à própria comunidade; “[...] muitas delas estavam em péssimas condições de funcionamento.”

Cruz (2001, p. 48) define creche comunitária como:

Equipamento gerido por uma associação comunitária, a qual mantém convênio (s) com órgãos governamentais ou não governamentais, sendo que as professoras e demais funcionários tem vínculo empregatício com a associação comunitária.

Competia à Coordenadoria de Educação do município (COEDUC) repassar e acompanhar a execução dos recursos que vinham de Brasília, de acordo com o número de crianças, para as associações comunitárias. Estes recursos serviam para pagamento de pessoal, alimentação das crianças e equipar as unidades.

Ainda no ano 2000, foi realizada uma pesquisa diagnóstica em setenta escolas que atendiam educação infantil com o objetivo de analisar a estrutura física das unidades que atendiam as crianças desta faixa etária. Esta pesquisa foi desenvolvida por técnicas em Educação da Secretaria e das SER e resultou no documento Relatório da Pesquisa de Avaliação das Unidades Escolares que Atendem a Educação Infantil – 04 a 06 anos na Rede de Ensino Municipal de Fortaleza.

De acordo com Costa (2002, p. 76) este relatório indicou que

A grande maioria das escolas que atendiam crianças pequenas funcionava sem as devidas condições, com precárias instalações físicas, escassez de material pedagógico, brinquedos e parques infantis, além de não contarem com um acompanhamento adequado por parte dos técnicos da SER. A

única SER que tinha uma equipe, embora pequena, com três ou quatro técnicos, destinada ao acompanhamento exclusivo às crianças pequenas, era a SER IV.

Em 2001, a Prefeitura Municipal de Fortaleza criou dezesseis Centros de Educação Infantil (CEI) destinados ao atendimento de crianças de 4 a 6 anos. Desses, nove pertenciam à Assistência Social e continuavam vinculados à Coordenadoria de Assistência Social funcionando com recursos da educação.

Em janeiro de 2002, através do Decreto nº 11.108 a Educação Municipal passou por uma nova reforma que restabeleceu as funções de Educação e de Assistência Social, de forma centralizada, em uma única unidade administrativa. Foi criada a SEDAS (FORTALEZA, 2002a).

Naquele ano foram inauguradas cinquenta creches, com o intuito de ampliar o atendimento às crianças. Estas creches foram distribuídas nas seis SER, com o mesmo padrão de construção, para o atendimento de oitenta crianças de 1 a 3 anos.

Todas essas creches, devido a compromissos assumidos durante campanha por ocasião das eleições municipais, foram entregues para serem gerenciadas por associações comunitárias, com recursos municipais.

Cada creche contava com um professor-coordenador, quatro professoras, quatro auxiliares de creche e duas merendeiras, indicados pelo presidente da associação.

Diante da urgente necessidade de formação para essas mulheres e consciente da demanda de direcionamentos para estas creches, a SEDAS produziu, publicou e distribuiu três documentos: *Registro das ações pedagógicas para a Educação Infantil* (FORTALEZA, 2002d), que tinha como finalidade facilitar e incentivar o acompanhamento das ações das professoras junto às crianças; o *Manual Técnico de funcionamento das Creches* (FORTALEZA, 2002c), documento de cunho administrativo que serviria de base para aquisição de material e organização geral dessas Instituições e as *Diretrizes Pedagógicas – para implementação das Instituições de educação infantil – creches e pré – escolas da rede de ensino municipal de Fortaleza* (FORTALEZA, 2002b), com o objetivo de orientar as Instituições que atendem crianças de 1 a 6 anos.

Nestes documentos a SEDAS coloca-se como defensora da criança pequena, reconhecendo-a como cidadã, sujeito de direitos, um ser social e histórico e que, portanto, merecia ser atendida em instituições educativas de qualidade.

Ainda em 2002, conforme relata Costa (2002) teve início na SEDAS uma assessoria pedagógica para construção do Projeto Político Pedagógico nas escolas municipais de Fortaleza. A autora descreve esse processo como muito significativo para a Secretaria de Educação:

[...] não apenas as pré-escolas localizadas nas escolas com ensino fundamental, mas os Centros de educação infantil, as creches conveniadas com a OPEFOR, as creches comunitárias recém criadas pela PMF, e as creches comunitárias integrantes do programa de Ação Continuada, passaram a participar do processo de construção do PPP. Pela primeira vez, a SEDAS passou a assumir essas instituições e assim conhecer o seu histórico, seus problemas, seus desafios, seus objetivos, suas condições físicas e materiais, além de conhecer quem é o profissional que atua hoje junto às crianças pequenas. (COSTA, 2002, p. 10).

A importância da construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico aconteceu, justamente porque ofereceu a todas as Instituições, inclusive as de educação infantil uma possibilidade de reconhecimento da identidade e de reflexão e mudança da prática pedagógica.

A Secretaria de Educação ainda passaria por outra reforma. Em julho de 2007 é criada a Secretaria Municipal de Educação²⁰. Nesta estrutura vai aparecer a Coordenadoria de Educação Infantil que tem como atribuição “administrar o Sistema de creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos e estabelecer padrões de qualidade para o atendimento” (art. 8º, Inciso XVI). Nesta “nova” organização a educação infantil conquista um espaço, uma equipe e mais respeito no município de Fortaleza.

4.2 A Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza e a formação continuada das professoras e demais profissionais da Educação Infantil

Como podemos escrever o presente ou o futuro se não nos debruçarmos sobre as questões do passado? Embora o foco desta pesquisa enquadre-se no quadriênio 2008-2012, não seria possível descrever as formações deste período sem antes perfazer o caminho percorrido.

²⁰Decreto nº 13.074 de 06 de fevereiro de 2013. Dispõe sobre a nova estrutura da Secretaria Municipal de Educação (SME) (FORTALEZA, 2013).

Deste modo, inicio esta seção descrevendo a história das formações a partir do processo que culminou com a elaboração do projeto político pedagógico de todas as Instituições educacionais do município, quando as técnicas em educação fortalecidas e engajadas nas questões sobre a melhoria do trabalho na educação infantil, iniciaram um longo debate com o Secretário de Educação da época a fim de que fossem implementadas políticas públicas específicas para esta área, acompanhadas de um programa de formação continuada.

No intuito de intensificar e ampliar as discussões, no ano de 2005, a SEDAS firmou convênio junto à Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC) a fim de, dentre outros objetivos, elaborar um programa de formação continuada na área de educação infantil²¹ para os profissionais da carreira do magistério (professoras, coordenadores²² e funcionários de apoio) de centros de educação infantil e creches da cidade²³.

Durante dois anos as equipes técnicas das SER²⁴ e da Secretaria Municipal de Educação, juntamente com alunas da pós-graduação da FACED/UFC, sob a coordenação de professoras da UFC reuniu-se semanalmente a fim de aprofundar e discutir temas relevantes à elaboração dos documentos.

Em se tratando das professoras, o programa de formação previa uma formação baseada em duas vertentes: o acompanhamento ao trabalho pedagógico e o aprofundamento do conhecimento acerca de temas relativos à educação infantil.

Para as coordenadoras pedagógicas, o mesmo programa presumia basear-se sob dois focos: aprofundamento de conhecimentos, habilidades, revisão e solidificação de valores relativos à educação e ao cuidado das crianças e o fortalecimento de seu papel como mediador na organização e desenvolvimento dos encontros de formação com os professores.

²¹O programa de formação continuada não chegou a ser publicado.

²²A Portaria nº 174, de 11 de julho de 2008, respaldada no Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS) do Ambiente Especialidade Educação, do município de Fortaleza, regulamenta que supervisores escolares, orientadores educacionais e professores atuarão, após credenciamento e seleção, como coordenadores pedagógicos, por um período de três anos (FORTALEZA, 2008b).

²³O convênio de Cooperação Técnica da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Ceará e a Secretaria Municipal de Educação, mais tarde chamado de Projeto Cri-ação, teve como objetivos a elaboração de três importantes documentos, a saber: Política Municipal de Educação Infantil, Programa de Formação Continuada para Profissionais da Educação Infantil do Município de Fortaleza e Proposta Pedagógica para Educação Infantil (FORTALEZA, 2011d).

²⁴DECRETO Nº 12.791 de 04 de março de 2011 estrutura a Secretaria Municipal de Educação (SME), criada pela Lei Complementar 0039, de 10 de julho de 2007, e dá outras providências (FORTALEZA, 2011c).

No intuito de conhecer as demandas formativas dos profissionais que atuavam com as crianças pequenas, foram realizados encontros nas seis Secretarias Executivas Regionais contando com a participação de professoras que trabalhavam com diferentes faixas etárias, supervisores, coordenadoras de centros de educação infantil e de creches e pais. Estes encontros foram bastante valiosos, pois se tratava de uma oportunidade única, onde vários segmentos das instituições de educação infantil estiveram presentes.

Na ocasião, foram realizadas avaliações sobre as experiências anteriores de formação oferecidas pela PMF, assim como discutidas ideias e colhidas opiniões acerca de assuntos considerados importantes de serem abordados nos cursos que lhes fossem oferecidos. Este procedimento contribuiu para a definição dos conteúdos a serem tratados como também para as decisões acerca das estratégias a serem utilizadas no programa proposto.

No caso das professoras e coordenadores, alguns temas foram apontados como sendo imprescindíveis para a realização do seu trabalho, dentre os quais estavam: a identidade profissional do professor de educação infantil e a legislação; o desenvolvimento da criança e decorrências para o trabalho docente; a linguagem oral e literatura infantil; o trabalho integrado com várias áreas; o papel da brincadeira no desenvolvimento da criança e no trabalho docente e o processo de avaliação na educação infantil.

A Secretaria de Educação do município de Fortaleza tem buscado desde então oferecer formação continuada para profissionais da educação infantil, fundamentada numa perspectiva sociointeracionista. Essa perspectiva parte do pressuposto de que o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano encontram-se direta e indiretamente vinculados aos seus contextos vivenciais. Ser humano e conhecimento interagem e transformam-se mutuamente. Dessa forma, destaca-se o papel da educação infantil, como espaço que amplia as possibilidades de interações e aprendizagens.

A FACED, após ter firmado contrato de assessoria com a Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2005, foi a responsável pela formação continuada com professores da educação infantil. Sob a sua responsabilidade ficaram a escolha das temáticas e dos profissionais que atuariam como formadores.

Os objetivos daquela formação eram oportunizar aos professores um aprofundamento dos conhecimentos na área de educação infantil, com vistas à

melhoria da qualidade da prática docente nessa etapa da educação e proporcionar o aprimoramento dos conceitos teóricos e práticos das professoras da pré-escola de modo a favorecer o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Àquela época haviam 1.140 professoras lotadas em turmas de pré-escola. No intuito de garantir a participação de todas essas professoras, as atividades aconteceram nos seus turnos de trabalho. A fim de não prejudicar a carga horária de aula das crianças, foram contratados estagiários que estivessem cursando, pelo menos, o 4º semestre do curso de pedagogia para substituir as professoras.

As atividades formativas aconteceram através de seminários e oficinas enfocando diferentes temas relacionados às práticas pedagógicas. No início, foram realizados dois seminários de quatro horas/aula cada, perfazendo um total de oito horas/aula por cursista. Posteriormente, foram oferecidas quatro oficinas de vinte horas/aula, cada, relativas aos temas tratados nos seminários, perfazendo um total de oitenta horas/aula.

Para os seminários foram convidadas professoras de diferentes universidades que se responsabilizaram por discutir os seguintes temas: “A criança e a ação docente”, palestra proferida pela Profª Drª Heloysa Dantas, da Universidade de São Paulo (USP); “Literatura Infantil na Educação Infantil” com a Profª Drª Inês Cristina de Melo Mamede, da Universidade Federal do Ceará (UFC); “Arte na Educação Infantil”, Profª Drª Ana Angélica Albano, da Universidade de Campinas (UNICAMP) e “Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil” com a Profª Drª Bernadete de Sousa Porto, da Faculdade Sete de Setembro (FA7), abordando o tema “Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil”. Estas palestras aconteceram em dois momentos, no início e final do mês de maio de 2005.

As oficinas aconteceram durante o restante do ano, de junho a outubro, em diferentes locais da cidade, procurando respeitar o local/SER, onde a professora ou professor estivesse lotado. Todos os profissionais contratados para exercer a função de formadores possuíam larga experiência em formação.

No ano seguinte, 2006, a Secretaria novamente ofereceu formação²⁵ somente para professoras da pré-escola. Esta formação foi baseada no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA).

²⁵Esta seria a última atividade de formação continuada executada com recursos federais.

O PROFA foi elaborado por uma equipe do MEC com a supervisão pedagógica da professora Telma Weiz, da Universidade de São Paulo (USP). O grande desafio desse curso é possibilitar que crianças e adultos, de fato, assumam a condição de cidadãos da cultura letrada. A metodologia deste programa conta com apoio de vídeos gravados em salas de aula de alfabetizadores com experiências bem sucedidas em educação infantil e ensino fundamental, escolas das zonas urbana e rural, classes de jovens e adultos e classe de aceleração de instituições paulistas.

A proposta inicial do PROFA estabelece que o aprofundamento dos temas aconteça apoiado em três módulos. O módulo I trata de conteúdos de fundamentação, relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e escrita e à didática da alfabetização. O principal objetivo deste módulo é demonstrar que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita é resultado de um processo de construção conceitual que se dá pela reflexão do aprendiz sobre as características e o funcionamento da escrita.

No módulo II são discutidas situações didáticas de alfabetização. O objetivo é demonstrar que a alfabetização é parte de um processo mais amplo de aprendizagem de diferentes usos da linguagem escrita, em situações de leitura e produção de texto.

O módulo III também tem foco nas situações didáticas e apresenta como objetivo discutir outros conteúdos que fazem sentido no período de alfabetização.

Para as professoras da pré-escola de Fortaleza o programa sofreu algumas modificações. A principal finalidade daquela formação foi discutir a prática do professor no que se refere aos saberes da linguagem escrita na Educação Infantil. Desta forma o que mais interessava era saber por que, para que e como se podia abordar essas questões com crianças da pré-escola.

A SME optou por trabalhar somente com os dois primeiros módulos, tendo em vista que não entendia como objetivo da pré-escola alfabetizar as crianças, mas oportunizar, aos professores, reflexões acerca desse processo. Os temas abordados foram: concepções teórico-metodológicas de alfabetização; porque e para que aprender a ler e escrever; aprender a ler e escrever na perspectiva da psicogênese da língua escrita; letramento e alfabetização e a ludicidade no ensino e na aprendizagem da língua escrita.

A carga horária total do curso foi de 120 horas/aula perfazendo 80 horas/aula de encontros presenciais e 40 horas/aula de atividades complementares à distância.

Todas as formadoras faziam parte do quadro de servidores da PMF e foram selecionadas pela Secretaria Municipal de Educação para tal fim. Eram técnicas das Secretarias Executivas Regionais, professoras, supervisoras e orientadoras que haviam recebido a formação do PROFA em sua totalidade.

Somente em 2007 a Secretaria, pela primeira vez, realizou formações para os profissionais da carreira do magistério, diretores de escolas, coordenadoras de creches e de centros de educação infantil e pessoal de apoio dessas instituições e com recursos próprios.

A formatação desta formação levou em consideração as opiniões das professoras, coordenadoras e supervisoras que participaram das reuniões que aconteceram nas várias Secretarias Executivas Regionais, mencionadas anteriormente.

A formação aconteceu inicialmente com professoras e supervisoras que exerciam função de coordenadoras pedagógicas nas creches e/ou vice-diretores e supervisores de escolas que possuíam salas de pré-escolas, tendo em vista que são esses profissionais os responsáveis pelas questões pedagógicas. Estes profissionais, posteriormente fariam o papel de multiplicadores junto aos professores das suas respectivas instituições.

Vale ressaltar que a função de formador, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação no município de Fortaleza, cabia aos técnicos em educação do município, lotados tanto na equipe central da Secretaria, quanto nas equipes lotadas na SER, entretanto devido ao quantitativo de professores da educação infantil, esse número de profissionais foi insuficiente. Na tentativa de resolver essa questão foram convidados alguns supervisores para exercer o papel de formador.

Durante aquele ano aconteceram quatorze encontros, sendo dois encontros mensais, sempre às quartas-feiras: um encontro para discutir o acompanhamento efetivo do trabalho pedagógico realizado pelas professoras e outro para o aprofundamento dos conhecimentos acerca de temas relativos à educação infantil. Coube às técnicas em educação lotadas na SME a responsabilidade em mediar esses estudos com os demais técnicos lotadas nas SER.

Os conteúdos foram os mesmos elencados pelas professoras, supervisoras e coordenadoras de creches e centros de educação infantil em reuniões ocorridas em diferentes SER da cidade, por ocasião da elaboração do Programa no projeto Cri-ação.

Paralelo aos encontros de formação dos especialistas (como assim são chamados as coordenadoras pedagógicas nas creches e/ou vice-diretores e supervisores) aconteceram os encontros de formação com todas as professoras, desta vez atendendo creche e pré-escola.

Estes encontros eram realizados uma vez por mês, no sábado destinado ao planejamento. Este dia foi escolhido devido à impossibilidade de liberação das crianças durante a semana, devido ao fato de não terem sido disponibilizadas professoras para substituir as professoras titulares. A possibilidade de reunir professores de creches e pré-escolas em uma mesma sala foi uma experiência valiosíssima de tomada de consciência e valorização do trabalho do outro, pelos momentos de interação e troca de experiências.

Cada SER organizava seus encontros, juntamente com os especialistas responsáveis pelo acompanhamento pedagógico das creches e pré-escolas. Esses momentos ocorreram em diversos locais tendo em vista o deslocamento dos professores de acordo com a SER original de lotação.

Os temas abordados foram variados: desenvolvimento da criança e decorrências para o trabalho docente; a organização das rotinas; a brincadeira no desenvolvimento da criança e no trabalho docente; linguagem oral e literatura infantil; o processo de avaliação na educação infantil; o significado da arte e sua utilização no trabalho com crianças; identidade profissional do professor de educação infantil; a legislação e o trabalho integrado com várias áreas.

Em 2007 foram realizados mais quatro encontros de formação: dois com diretores das escolas que atendem educação infantil, discorrendo sobre as concepções que embasam a proposta pedagógica da educação infantil do município e a legislação e o trabalho integrado com várias áreas e mais dois com pessoal de apoio das creches, sobre o desenvolvimento da criança e decorrências para o trabalho docente e a organização das rotinas. Esses encontros foram organizados e mediados pelas técnicas da SME com o apoio das técnicas das SER.

No ano de 2008, primeiro ano foco desta pesquisa, não foram realizadas formações sistematizadas com professores da educação infantil. As justificativas

para este fato consistiam na dificuldade da saída do professor de sala de aula durante a semana, ocasionado em perda de carga horária para as crianças, a falta da contratação de professores substitutos e a impossibilidade de se utilizar o sábado reservado para o planejamento (momento precioso de integração entre os profissionais das Instituições).

Naquele ano a formação continuada aconteceu somente com coordenadoras pedagógicas de creches e os supervisores das pré-escolas para aprofundamento de algumas questões referentes ao desenvolvimento da criança e decorrências para o trabalho docente, para avaliar as ações nas Instituições e buscar superar algumas dificuldades. Os encontros eram mensais, em cada SER, mediados pelas técnicas das SER e SME.

A Prefeitura Municipal de Fortaleza e o Governo do Estado do Ceará, em 2009, estabeleceram um pacto de cooperação através do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) para formação de formadores comprometidos com a educação infantil, 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Vale salientar que todos os municípios do Ceará, em número de 184, aderiram ao Programa.

Nesta proposta, todos os técnicos em educação que acompanhavam a educação infantil no município receberam formação direta de tutoras do PAIC através de encontros mensais, de oito horas cada, em contrapartida os técnicos teriam que, posteriormente, trabalhar os mesmos temas com todas as professoras da educação infantil. Naquele ano os técnicos participaram de nove encontros de formação.

No entanto, naquele mesmo ano estava prevista pela Secretaria Municipal de Educação uma formação baseada em temas que compunham a proposta pedagógica para a educação infantil do município, documento este construído através do projeto Cri-ação e norteador do trabalho dos profissionais de educação infantil.

Aliado a este fato havia uma demanda de formação para novos professores de educação infantil aprovados em concurso realizado naquele ano. Era necessário que esses profissionais tomassem conhecimento das teorias que embasam o trabalho pedagógico com as crianças no município de Fortaleza.

Tendo em vista esses fatores, a formação continuada daquele ano procurou, portanto aliar as temáticas do PAIC com as demandas oriundas da PMF/SME.

A SME previu para o ano de 2009 uma formação continuada para todos os professores e auxiliares de creches e pré-escolas, supervisores, orientadores, coordenadores de creches e anexos, diretores e vice-diretores das Instituições que atendiam educação infantil.

Para garantir a efetivação desta formação, além dos técnicos em educação, foram convidadas para compor o quadro de formadores, algumas supervisoras educacionais, coordenadoras de creches e vice-diretoras de instituições que atendiam educação infantil e que haviam participado das formações anteriores. Essa medida foi tomada a fim de procurar garantir que todos esses profissionais participassem da formação.

Infelizmente, mesmo ampliando o quadro de formadores, não foi possível atender todo o público; naquele ano só foi possível realizar a formação com as 1.200 professoras de creches e todas as coordenadoras pedagógicas de creches municipais e conveniadas.

A logística empreendida, a alta carga de trabalho atribuída aos técnicos, a falta de estrutura física em nossa cidade para receber um número elevado de pessoas ao mesmo tempo, foram alguns dos motivos pelos quais não foi possível proporcionar, naquele momento, o mesmo trabalho para os professores da pré-escola e demais profissionais da educação infantil.

Para aquela formação foi proposto o método dialético para discutir com as profissionais alguns temas relevantes que deveriam fazer parte das propostas pedagógicas das instituições em que elas trabalhavam e que, a partir daqueles encontros, teriam a responsabilidade de elaborar.

Houve encontros presenciais mensais que totalizaram 52 horas/aula e encontros à distância para a elaboração das propostas compostos de 32 horas. No total a carga horária certificada foi de 84 horas/aula para quem participou de todos os encontros.

Esta formação continuada foi organizada procurando atender a demanda dos professores. Para tanto, foram preparadas salas em diferentes locais da cidade de forma a respeitar a lotação das professoras e coordenadoras pedagógicas. O primeiro encontro de formação daquele ano, ocorreu durante a semana pedagógica, no mês de março e se estendeu durante o ano, totalizando treze encontros.

Os temas abordados foram: teorias construtivistas e avaliação; concepção de criança, infância e educação infantil/orientações para elaboração das propostas

pedagógicas; brincadeira e movimento; organização do espaço e do tempo; trabalho com projetos/documentação pedagógica; avaliação na educação infantil.

A frequência da carga horária à distancia ficou sob a responsabilidade das coordenadoras pedagógicas que, posteriormente encaminhou para as SER a fim de que fosse consolidada à presencial e emitido o certificado.

Uma interessante estratégia daquele ano foi a visita de coordenadoras pedagógicas e professoras a creches e pré-escolas diferentes das de sua origem de trabalho a fim de observar a organização dos espaços e compartilhar experiências *in loco*. As cursistas também puderam assistir a filmes e realizar estudos de caso que conduziam à reflexão das suas práticas.

Durante todo aquele ano a equipe técnica buscou realizar um acompanhamento intenso às instituições, no intuito de ajudar professoras e coordenadoras pedagógicas a refletir sobre boas práticas com as crianças e tentar garantir a elaboração das propostas pedagógicas. No entanto a população infantil atendida em creches e pré-escolas perfazia um grande quantitativo²⁶ o que significava que existia um número considerável de professoras lotadas nessas Instituições. Dessa forma a equipe não conseguiu dar o suporte necessário a todas as instituições.

Para a equipe técnica da educação infantil na SME e SER, naquele momento, era importante que todos os profissionais entendessem que com a proposta pedagógica em mão e formação o trabalho poderia transcorrer sob uma base mais sólida, mais autônoma.

A equipe técnica também reconhecia que não se muda antigas concepções rapidamente, portanto o investimento em formação aliado ao acompanhamento deveria ser uma constante quando o objetivo é uma educação infantil de qualidade.

A formação continuada no ano de 2010 persistiu nos objetivos iniciados no ano anterior: provocar os profissionais a refletir sobre suas práticas à luz das teorias sociointeracionistas.

Naquele ano o público alvo previsto era de 992 professoras e auxiliares de sala de creche, além de 1.132 professores da pré-escola e 370 coordenadoras pedagógicas das instituições que educam crianças pequenas.

²⁶No ano de 2009, Fortaleza contava com 9.921 crianças matriculadas em Creches e 23.925 em salas de pré-escolas, de acordo com dados do IBGE/Censo Demográfico/DATASUS.

Tendo em vista a adequação da SME a quatro calendários letivos, decorrentes de um longo período de greve dos profissionais da educação no município e procurando respeitar a Lei do Piso²⁷, esta formação estava prevista para acontecer durante os cinco dias da semana, com liberação do professor, mas sem prejuízo à carga horária letiva das crianças que ficavam sob a responsabilidade de professores substitutos.

Naquele ano, entretanto vários fatores acabaram prejudicando o planejamento da formação, pois não foi possível a contratação de professores substitutos para as professoras, faltaram formadores para atender ao grande número dos profissionais das instituições de educação infantil da rede municipal e continuaram os problemas de locais para formação continuada que eram inadequados ora pelo tamanho das salas, ora pela insalubridade das instalações.

Estes elementos também impossibilitaram contemplar, neste ano, os professores da pré-escola, supervisores, diretores e vice-diretores nas formações continuadas.

Esta formação aconteceu de março de 2010 a março de 2011, distribuídas em onze encontros, sendo dois bimestrais e nove mensais. A carga horária total da formação deste período foi de 52 horas/aula.

Para não prejudicar a carga horária das crianças nas creches e tampouco a formação continuada dos profissionais, foram organizados os horários das professoras e auxiliares de sala, intercalando os turnos de trabalho. Para tanto haviam quatro dias de formação no mês, cada dia com um grupo diferente, nos turnos manhã e tarde.

Os temas trabalhados foram: leis que regem a educação infantil; desenvolvimento infantil; linguagem oral e escrita; artes na educação infantil; inclusão.

Depois de quase um ano de formação continuada e acompanhamento às creches, os técnicos em educação começaram a perceber que vários professores, bem como algumas coordenadoras pedagógicas de creche sentiam a necessidade de apresentar suas experiências para a cidade. Houve então uma mobilização por parte da COEI para realizar, de forma inédita na rede municipal de educação infantil

²⁷Lei nº 11.738/2008, que regula o piso salarial nacional dos profissionais do magistério público da educação básica (BRASIL, 2008).

de Fortaleza, um Workshop que foi intitulado: Educação infantil – pensando e atuando na primeira infância.

A proposta deste trabalho consistia em divulgar algumas práticas realizadas nas creches do município de Fortaleza para coordenadoras pedagógicas, professoras e auxiliares educacionais, bem como refletir e vivenciar algumas práticas referentes à educação infantil.

Para a concretização deste encontro foi realizado inicialmente um chamamento aos profissionais do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza para ministrarem mini-cursos com temas relacionados à educação infantil. Os profissionais interessados em promover estes cursos, deveriam fazer uma pré-inscrição e encaminhar para a SME as ementas destes juntamente com o planejamento detalhado do trabalho que seria realizado em sala.

Estes mini-cursos, antes de sua realização, foram avaliados por uma equipe composta de técnicos da SME e SER e, em alguns casos reorganizados juntamente com seus responsáveis.

Várias coordenadoras pedagógicas de creches, supervisores e diretores de escolas inscreveram experiências e demonstraram o desejo de participar como formadores destes mini-cursos.

Os profissionais que participaram da formação continuada daquele ano puderam, antecipadamente, escolher e realizar sua inscrição em um único mini-curso de sua preferência, que tinha duração de duas horas/aula. Os temas abordados foram: trabalho com projetos, contação de histórias, artes na educação infantil, linguagem oral e escrita, linguagem matemática, avaliação, música e movimento.

Neste evento os profissionais também poderiam inscrever-se para apresentações artísticas, exposição de banners e painéis e, ainda optar por apresentar espaços organizados com temas relacionados à educação infantil.

Foi uma semana de forte interação entre os profissionais da educação infantil e considerado de extrema relevância por muitos, pois conseguiu dar visibilidade a boas práticas, valorizou os saberes, provocou a reflexão e injetou ânimos.

A formação continuada para professores da educação infantil, no segundo semestre de 2011 foi organizada pela COEI/SME com formatações distintas para creches e pré-escolas. Nas creches continuou o acompanhamento para a

elaboração ou reelaboração das propostas pedagógicas dessas instituições por técnicos da SME e SER, com o intuito de cumprir o que previa o Plano Municipal de Educação²⁸:

Garantir que, até o final de 2012, as instituições de educação infantil públicas e privadas elaborem, implementem e avaliem suas propostas pedagógicas com a participação de toda a comunidade escolar e de acordo com as Curriculares para a Educação infantil, e demais legislação vigente. (FORTALEZA, 2009b, p.16).

O intuito da COEI naquele ano era realizar nas creches uma formação em serviço, baseada na perspectiva da formação em contexto. Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001) esta formação consiste em um processo contínuo articulado aos contextos do trabalho.

Aos técnicos da SME e SER cabia a responsabilidade de promover discussões e reflexões acerca das teorias que podiam dar direcionamento para a escrita da proposta pedagógica, provocar o olhar para aspectos da organização do trabalho nas instituições que interferem nas relações com a comunidade interna e externa.

O trabalho também consistia em observar a dinâmica de trabalho de todos os profissionais daquela instituição, as atividades propostas, os relatórios das crianças, os diários de sala e ler os textos escritos que iriam compor a proposta pedagógica.

Em entrevista, uma técnica da SME afirmou que considera essa formação “um grande marco”, pois essa aproximação com um número reduzido de profissionais em cada creche “diminuiu as diferenças, permitiu estabelecer uma relação de confiança entre ambos”.

De acordo com a técnica em educação da SME entrevistada, o estreitamento entre as professoras e coordenadoras pedagógicas da creche permitiu argumentar sem constrangimentos sobre algumas incoerências sobre o que estava escrito nas propostas e o que era observado na instituição.

A técnica em educação entrevistada declarou:

Lá a gente conseguiu, além de discutir as questões teóricas e pertinentes à elaboração do documento que a instituição estava construindo, o fato de eu estar naquela creche eu via um quintal subutilizado, as mochilas lá em cima, era um momento em que as relações estavam tranquilas, não era uma visita de fiscalização, a gente já tinha uma relação de proximidade porque todo

²⁸Publicado no Diário Oficial do Município em 5 de Fevereiro de 2009 (FORTALEZA, 2009b, p.16).

mês eu “tava” lá, a gente se falava por telefone, elas me esperavam, tinha uma expectativa, então essas coisas permitiram que eu pudesse dizer algo às professoras sem receio.

No final daquele ano, segundo esta técnica, a maior parte das instituições conseguiu atingir o objetivo de elaborar sua proposta pedagógica, mas um pequeno número, devido há alguns problemas como a rotatividade de formadores, de algumas coordenadoras pedagógicas nas instituições ou da dificuldade destas profissionais em orientar o trabalho, não alcançou o propósito.

A formação para os professores da pré-escola novamente foi prejudicada naquele ano, devido à impossibilidade de contratação de professores substitutos.

No ano de 2012 a PMF/SME ainda procurava organizar-se no sentido de garantir um terço da jornada dos professores em atividades extra-classe. Direito concedido pela chamada “Lei do Piso²⁹”.

Desta forma a COEI tentou organizar a formação continuada para professores de creches e pré-escolas dentro do que foi instituído pela SME na época: um quinto da jornada dos professores com atividades de planejamento e formação.

Para tanto, a COEI promoveu, no ano de 2012, uma seleção para formadores dos profissionais da educação infantil, por meio de entrevistas e análise curricular. Foram selecionadas dezoito formadoras.

Além deste grupo, cada SER contava também com uma equipe técnica de educação infantil que totalizava nas seis Secretarias Executivas mais dezoito profissionais. Eram, portanto trinta e seis formadoras que passaram a acompanhar, estudar e atuar junto às instituições, embora exercendo funções diferenciadas.

A formação daquele ano foi organizada do seguinte modo: em serviço (nas unidades de ensino) e encontros presenciais com formador em local destinado para tal fim.

Em 2012, o objetivo da formação continuada era promover a ampliação dos conhecimentos necessários aos profissionais que educam e cuidam de crianças pequenas segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, garantir a execução da proposta pedagógica elaborada pelas instituições e subsidiar a elaboração da proposta pedagógica das instituições que ainda não elaboraram.

²⁹Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008, instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica e estabeleceu que o mínimo de 1/3 da jornada de trabalho deve ser destinado às chamadas atividades extraclasse (BRASIL, 2008).

Os conteúdos abordados procuraram contemplar as orientações fixadas pela Resolução nº 5 do CNE/CEB e Resolução nº 002/2010 do CME e as temáticas trabalhadas tinham por objetivo atender as necessidades de ampliação dos conhecimentos indispensáveis aos que trabalham com a criança pequena. Dentre elas estão: princípios éticos, políticos e estéticos na educação infantil; ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; registros; o trabalho com as famílias, respeito à diversidade.

Segundo a técnica entrevistada, a COEI, nos últimos anos, vinha buscando articular formações continuadas “menos pontuais”, com tentativas de experiências que pudessem ampliar as reflexões dos profissionais acerca dos temas tratados.

Uma das experiências citadas pela técnica foi o caderno volante que permitiu aos profissionais “recuperar a memória do encontro anterior e refletir sobre os assuntos abordados, sobre o conhecimento adquirido a partir da sua própria escrita”.

Conforme relato, as formadoras buscaram fundamentação em Schön, Nóvoa e Garrido como suporte teórico necessário para aprofundar as discussões acerca da perspectiva reflexiva.

A teoria da complexidade de Edgar Morin foi apontada pela técnica como o aporte teórico que conseguiu oferecer subsídio às discussões acerca da sustentabilidade do planeta, da diversidade étnica, racial, religiosa presentes, conteúdos inovadores para os currículos da educação infantil e presente na Resolução nº 05/2009.

A técnica denuncia, com certa tristeza, que todo este trabalho desenvolvido junto a estas formadoras, dos grupos de estudo, dos acompanhamentos às creches, foi, de certa forma, “quebrado” pela mudança dos gestores municipais no início do ano de 2013.

As formadoras, bem como muitas das professoras e coordenadoras pedagógicas de creche, que participaram da formação continuada no ano de 2012, já não são mais as mesmas, o que pode acarretar em esquecimento de algumas conquistas.

5 AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA SME

Quando nasci um anjo esbelto, desses que tocam trombeta, anunciou: vai carregar bandeira [...] Vai ser coxo na vida é maldição para homem. Mulher é desdobrável. Eu sou.

(Adélia Prado)

As primeiras coordenadoras pedagógicas de creches de Fortaleza (CPC) surgiram em 2002. Denominadas professoras coordenadoras, assumiram a coordenação das creches conveniadas com a Prefeitura Municipal de Fortaleza/Secretaria de Educação.

5.1 Coordenadoras pedagógicas de creche na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza: em busca da construção de uma identidade

Conforme o Manual Técnico de Funcionamento das Creches (Fortaleza, 2002c) a contratação desses profissionais era de inteira responsabilidade das Associações Comunitárias conveniadas e deveriam possuir o seguinte perfil: formação em Pedagogia, residir na área de circunscrição da Secretaria Executiva Regional (SER), possuir experiência no trabalho com crianças, declarar disponibilidade para cumprir oito horas de trabalho diárias.

De acordo com este Manual, as principais atribuições do professor coordenador eram: gerenciar e acompanhar as atividades desenvolvidas na creche; planejar, orientar e avaliar as atividades pedagógicas; coordenar a elaboração da Proposta Pedagógica; realizar e participar de reuniões técnicas; apresentar relatório mensal (descritivo e numérico); controlar o material didático e alimentação em sintonia com a Associação Comunitária; zelar pelo bom uso dos materiais e equipamentos da creche.

A partir de uma leitura mais crítica das atribuições contidas nesse Manual percebe-se que, desde o início da criação da função, a SME não concebia a coordenação dos processos pedagógicos como a principal atribuição do professor coordenador.

Entre as implicações decorrentes da compreensão de que cabe ao coordenador executar várias atividades que vão desde as mais burocráticas

(frequência de alunos e professores) até as mais complexas e que exigem reflexão acerca do cotidiano do trabalho do professor (elaboração do PPP e formação continuada do professor), está uma certa confusão na delimitação dessa função e esse profissional muitas vezes encontra dificuldade em construir sua identidade profissional.

No decorrer das entrevistas realizadas nesta pesquisa, essa situação ficou evidente. As coordenadoras mostraram-se mulheres como a que descreve Adélia Prado na epígrafe desta sessão: desdobráveis. Em alguns momentos a pesquisadora desmoronou e chorei com elas. Chorei por suas histórias de vida e profissão, chorei por identificar-me com suas coragens e vontade de fazer diferente, com os relatos de quem não queria deixar de exercer suas funções, mas acaba fazendo isso diante das dificuldades que se apresentam e as fazem se sentir impotentes, chorei quando percebi a falta de valorização pelo trabalho realizado.

Essa situação é expressa, por exemplo, no desabafo de Angélica. Coordenadora pedagógica de creche há quatro anos. Angélica procura encontrar uma definição para o que é ser CPC, mas não encontra palavras:

[...] um profissional que vai encaminhar as decisões dentro da instituição. Ele vai gerenciar, vai estimular, buscar cumprir as necessidades da instituição dentro do perfil pedagógico. Ele precisa entender e compreender pra dar uma direção ao trabalho. Mas nem sempre é assim [...]

No ano de 2005, devido ao processo de municipalização das creches, o coordenador pedagógico, assim como os demais, passou a ser funcionário da PMF. Outros critérios exigidos para assumir as funções como CPC era ser professor, supervisor e/ou orientador educacional, aprovado em concurso público realizado pela Prefeitura Municipal de Fortaleza. Todos os profissionais que assumiram as funções de coordenadores pedagógicos de creche foram convidados pelas Secretarias Executivas Regionais (SER) nas quais estavam lotados.

Pelo menos dois fatores apontam para uma incompreensão, por parte da SME no que se refere à especificidade do trabalho a ser desenvolvido com crianças pequenas na creche: a função de coordenador pedagógico ser ocupada por qualquer professor, até mesmo aquele que nunca trabalhou na educação infantil, e o fato de que, apesar de serem exigidas titulação e habilitação na área da educação, também não foi exigida qualquer formação específica no trabalho com crianças

pequenas. Além disso, estes profissionais assumiriam, na grande maioria, atividades administrativas em detrimento das atribuições formativas.

A fala de Íris, supervisora educacional, lotada como coordenadora pedagógica de creche exatamente neste período, revela os desafios enfrentados por algumas coordenadoras pedagógicas daquela época, por possuírem pouca ou quase nenhum conhecimento específico sobre a Educação Infantil, por falta de formação e/ou de experiência nessa área: “Quando eu assumi a creche eu pensei: ‘Meu Deus, o que é que se faz com esses meninos, o dia todo, em creche?’ Eu não tinha experiência e tudo foi muito assustador.”

Em 2008, foi aberto o primeiro edital para seleção dos profissionais que desejavam exercer a função de CPC, tanto nas creches já municipalizadas, quanto naquelas que ainda estavam sob a vigência de um convênio com a Prefeitura Municipal de Fortaleza/Secretaria Municipal de Educação.

Os candidatos foram selecionados por meio de entrevistas, mas precisavam, para assumir tal função, serem servidores municipais aprovados por meio de concurso público para supervisor ou orientador e possuir Licenciatura plena em Pedagogia.

Este profissional poderia permanecer por dois anos ou mais na função, mediante avaliação periódica das ações desenvolvidas na creche. Esta avaliação era realizada tomando como base os relatórios das visitas realizadas por técnicos da SME ou SER que analisavam, dentre outros aspectos a organização da instituição como um todo: respeito ao cumprimento dos horários de atendimento às crianças, cuidado com alimentação, higiene, frequência, acompanhamento das ações pedagógicas.

Fatores como denúncia de maus tratos às crianças, mau uso das instalações da creche, desvio da merenda escolar e desgaste nas relações interpessoais dentro e no entorno da instituição, também eram fatores que podiam ser incisivos na exoneração destes profissionais.

Pode-se perceber que houve um avanço com relação ao processo de seleção para coordenação das creches. O credenciamento é um processo legítimo que caracteriza seriedade no trabalho a ser executado por seus atores. No entanto, continuou-se a não atentar para a especificidade da formação/experiência na área da Educação Infantil.

No ano de 2009 o processo para o credenciamento passou por algumas mudanças, pois para exercer a função como coordenadora pedagógica, além das exigências citadas anteriormente, a SME ponderou a necessidade de ter profissionais com conhecimentos mais específicos acerca da educação infantil e as profissionais foram avaliadas através de entrevistas e análise de currículo.

A partir deste ano a SME parece começar a dar mais importância à formação e à experiência que contribuam para a apropriação de conhecimentos específicos na área de educação infantil.

Em 2011, algumas creches foram municipalizadas, outras recém-construídas foram inauguradas e um novo edital foi aberto para selecionar coordenadoras pedagógicas. Dentre os critérios para concorrer à vaga estavam: ter sido aprovada em concurso público, ter formação em curso de Licenciatura plena em Pedagogia, comprovar experiência mínima de cinco anos em rede pública de ensino e de dois anos na educação infantil. O referido edital determinou ainda um incentivo financeiro para as coordenadoras pedagógicas, proporcional à jornada de trabalho, que deveria ser de, no mínimo 100 (cem) horas e de, no máximo, 200 (duzentas) horas³⁰.

Observa-se, portanto que começou a existir, a partir desse ano, uma maior preocupação com a especificidade do trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica na creche e uma maior valorização dessa função.

Vale destacar também que foi ampliado o período em que as coordenadoras pedagógicas poderiam permanecer na função: de dois passou para três anos, mediante avaliação anual do seu desempenho³¹.

É preciso assinalar, no entanto, que esse edital de chamamento ainda estabelecia várias atribuições aos coordenadores pedagógicos de creche. A diferença positiva era que os aspectos pedagógicos se destacavam das atividades administrativas, estando em maior número. Dentre essas atribuições estavam: prestar assessoria técnico-pedagógica aos segmentos da comunidade escolar, coordenar a elaboração e/ ou revisão, bem como acompanhar a execução e avaliação da proposta político/pedagógica, participar de processos formativos e acompanhar as ações formativas voltadas para os professores.

³⁰Lei N° 9780, de 10 de junho de 2011. Dispõe sobre a adequação dos vencimentos-base dos servidores do Núcleo de Atividades Específicas da Educação (FORTALEZA, 2011a).

³¹Portaria n° 944/2011, regulamenta a coordenação pedagógica nas unidades escolares da rede municipal de ensino (FORTALEZA, 2011b).

Percebe-se que houve um avanço, por parte da SME, na compreensão no que diz respeito ao “papel” da coordenação pedagógica no interior dessas instituições, de quais deveriam ser as atividades desempenhadas pela CPC. De acordo com o referido edital de chamamento, o que se pode entender é que caberia, a partir daquele ano, àquelas educadoras aprimorar o seu olhar para as questões pedagógicas, aprofundar juntamente com todos os profissionais daquela instituição conhecimentos relevantes para a educação das crianças. Porém, de acordo com os depoimentos das coordenadoras entrevistadas, não foi bem isso que aconteceu.

Atualmente, as CPC também se ocupam das funções administrativas, de gerência e secretaria. Assim, lhes cabe, dentre as diversas atividades burocráticas, toda a responsabilidade sobre matrícula, contratação, organização de horários e escalas de trabalho dos funcionários, recebimento de mercadorias, zelo pela qualidade do alimento oferecido as crianças e supervisão da adequação e limpeza dos ambientes. Todas estas atividades tomam bastante tempo e requerem esforço mental e físico destas profissionais. A consequência é que as coordenadoras se sentem sobrecarregadas. Margarida, por exemplo, desabafa:

A gente recebe lá da prefeitura um documento chamado “atribuições do coordenador de creche”. Se eu não me engano, são 28 atribuições. Não me lembro de todas elas, mas certamente lá não estão descritas todas as nossas atribuições.

Margarida não é a única a depor sobre o excesso de atividades atribuídas à sua função. A fala de Amarílis representa o sentimento da maioria das entrevistadas, pois, quando questionada acerca de uma definição pertinente ao trabalho por ela desempenhado, desabafa: “Será que nós somos só coordenadoras pedagógicas? Nós fazemos a parte administrativa, financeira, pedagógica... Fazemos todo esse conjunto”.

Placco (2003, p. 47) também constatou que o cotidiano do coordenador pedagógico é marcado por experiências e eventos que o levam, “com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética”. Nesse contexto, segundo a autora, esses profissionais acabam ficando frustrados por não conseguirem construir um trabalho significativo que faça “avançar sua ação”.

A afirmação de Placco corrobora com a percepção de Angélica, supervisora da rede municipal de Fortaleza, que assumiu as funções de coordenadora de creche por um período de cinco anos. Ao referir-se ao seu

trabalho, durante a entrevista, essa profissional emociona-se várias vezes ao lembrar-se do que realizou, fala do cansaço e de sentir-se sozinha, situação que se agravou no seu último ano como coordenadora:

Este último ano foi terrível, porque eu acho que não estava conseguindo. Não conseguia mais crescer... A creche começou a crescer demais, não tinha onde colocar material, as crianças não tinham espaço... eu vibrava com as coisas, mas no último ano eu me sentia limitada, queria mais, outras fontes e eu não tinha condições de realizar... chegou a hora de eu não mais aceitar muita coisa.

Como foi referido anteriormente, as coordenadoras pedagógicas se veem inseridas em um contexto de incessantes atividades em que cabe a elas a responsabilidade de exercer as funções administrativas, de gerência e secretaria. Todas essas atividades ainda estão atreladas à formação de pessoal, ao planejamento e ao atendimento a diversas demandas de pais, funcionários e crianças.

Tal quantidade de tarefas tem, entre outras consequências, deixado as coordenadoras sem tempo para o planejamento das suas ações e sem um momento necessário de pausa, no qual elas possam atender suas necessidades individuais de “descanso, atenção para os fatos e circunstâncias não vinculadas à função social da instituição e os elementos subjetivos das relações interpessoais”, conforme alerta Placco (2003, p. 50). Segundo a autora, esse é um fator importante para o bom trabalho da coordenadora pedagógica. Quando não existem os momentos de “pausa”, um processo de estresse pode ser desencadeado, o que pode gerar “deturpações, ineficiência e desvios dos objetivos”.

De fato, o relato das CPC entrevistadas revela que o desgaste é iminente. Diante de tantas atribuições, vai se construindo um enorme vácuo profissional, as CPC não conseguem estabelecer um limite às suas atribuições e acabam perdendo o controle da situação. Os dois depoimentos a seguir expressam essa situação:

Será que nós somos só coordenadoras pedagógicas? Ser coordenadora pedagógica seria estar mais voltada para a questão do acompanhamento ao professor, de planejamento, de observação em sala, oferecer material aos professores, estar em contato direto com os alunos, com a família, a comunidade, e tudo mais. Isso daria conta do pedagógico, que é o que eu tento fazer, além das outras atribuições. Isso sobrecarrega um pouco. (Amarílis)

Apesar de não realizar apenas funções pedagógicas, existem também funções administrativas. Eu acho que eu era muito tarefaira [...] Eu pego o meu dia todo lá na creche, então, na hora que eu fosse fazer minhas

divisões de atividade, o meu pedagógico deveria ter um espaço maior, que é o contrário do que acontece, você passa somente a apagar fogo. No início eu me sentia mais presente pedagogicamente. Eu não sei se as coisas mudaram ou se eu esqueci (IRIS).

Placco (2003) considera que o momento em que o coordenador pedagógico para um pouco para pensar sobre o seu trabalho e sobre si mesmo favorece a formação de sua consciência crítica, permite que ele centre-se nos seus objetivos e observe situações que não estão a contento e encontre as respostas necessárias para a resolução destas.

No entanto, nas creches onde as entrevistas foram realizadas, não foi difícil identificar os dilemas diários que envolvem a coordenadora pedagógica. As situações relatadas ou presenciadas induzem a questionar as reais condições de trabalho e os fatores que ajudam as coordenadoras pedagógicas a se compreenderem e construir sua identidade, pois não existe espaço nem tempo para a reflexão.

O local onde foram realizadas as entrevistas ocorridas nas creches foi a sala da coordenação, um espaço pequeno que servia para abrigar equipamentos de uso comum aos professores (o telefone, um computador e materiais didáticos como livros, brinquedos, CDs e DVDs) e ainda guardar alguns objetos de valor, material de escritório, enfim, era uma espécie de almoxarifado. Além disso, a sala funcionava também como Secretaria e servia para reunir os professores em dias de planejamento e realizar outras pequenas reuniões.

A dinâmica estabelecida durante as entrevistas, em que se destacam várias interrupções à atividade que naquele momento deveria concentrar a atenção da coordenadora, tornava visíveis as dificuldades enfrentadas no cotidiano pelas coordenadoras. O relato a seguir traz elementos importantes para se compreender a situação vivida por essas profissionais:

Chego à creche, sou recebida com alegria pela coordenadora e apresentada às professoras e demais profissionais (como uma técnica da SME) e conduzida à sala da coordenação. Iniciamos nossa conversa. Logo entra uma funcionária na sala e pede a ajuda da coordenadora, pois um funcionário da SER veio buscar uma determinada quantidade de arroz para dividir com outra creche e precisa de sua devida autorização. A coordenadora informa essa situação decorre do fato de que ainda não aconteceu a licitação da merenda para as creches. Voltamos a conversar. Em seguida entra uma professora na sala e pede para usar o computador, pois precisa imprimir uma atividade a ser realizada no encontro com as famílias. Observo que a coordenadora atende prontamente as pessoas, mas se incomoda com tantas interrupções e comenta, dando um suspiro: “É assim o tempo todo!”. (DIÁRIO DE CAMPO, 18/03/2013).

Apesar de a entrevista ter sido marcada antecipadamente e o local ter sido escolhido pela CPC, percebe-se claramente que este não foi adequado, pois não nos foi permitida privacidade. É possível levantar a hipótese de que ela tenha aproveitado a oportunidade da entrevista para que “alguém da SME” realmente conhecesse o seu cotidiano e ela pudesse, de certa forma, desabafar como se sentia diante da situação vivenciada todos os dias e que a estava incomodando tanto que ela estava desistindo. Depois de alguns dias, esta coordenadora pedagógica pediu exoneração da função.

Outra situação exemplifica as condições de trabalho dessas profissionais:

Chego à creche, sou recebida com mimos, café e água. A coordenadora me apresenta às professoras e demais profissionais e me conduz à sala da coordenação. Aguardo alguns minutos, pois a coordenadora atende o telefonema de uma mãe, que justifica que não poderá pegar a filha na creche, pois foi assaltada e está bastante nervosa. Iniciamos nossa conversa e somos interrompidas pela pessoa que veio pegar essa criança. Reiniciamos, somos novamente interrompidas pelo choro de uma criança, a CP levanta-se e vai verificar do que se trata. Voltamos a conversar. Há várias outras interrupções, pois o telefone não para de tocar. (DIÁRIO DE CAMPO, 7/05/2013).

Apesar dos relatos emocionados sobre o quanto é desgastante esse trabalho (o que pode ser constatado nos episódios referidos anteriormente), de modo geral as coordenadoras pedagógicas entrevistadas afirmam que sentem prazer no papel que desempenham e consideram que o trabalho realizado na creche é gratificante. Justificam essa posição pelo fato de existir um bom relacionamento entre todos os profissionais e por sentirem que fazem algo de importante por aquelas crianças.

Íris, por exemplo, relata que havia cumplicidade no trabalho: “O que facilitou meu trabalho foi ter um grupo onde eu conseguia transitar mais calma, que estava comigo”. Não foram raros os depoimentos das coordenadoras pedagógicas que destacam a importância do coletivo se empenhando em busca de um trabalho de qualidade, numa construção em parceria.

A parceria evidenciada na fala das coordenadoras pedagógicas se refere às trocas de experiências, de materiais e de conhecimento e também nas interações afetivas.

As contribuições de Wallon (1981) nos ajudaram a compreender o homem como pessoa completa. Em algumas entrevistas, pude perceber como as relações

afetivas estabelecidas entre o eu e o outro na creche tornaram-se importantes para a constituição de um trabalho de qualidade. Isso é possível perceber quando uma coordenadora cita o quanto sua empolgação diante de uma determinada situação contagia os demais na creche a realizar um bom trabalho:

[...] eu dizia: Sabe aquela escola que tem bem pertinho daqui, que vocês conhecem? Aqui a gente tem condição de fazer aquela mesma estrutura. E elas iam acreditando nisso, e eu ia fazendo essa transformação na vida das mães. E elas me ajudaram, muitas vezes, a conquistar essa busca pela qualidade.

La Taille (1992, p. 20) explica bem a situação revelada pela coordenadora, ao afirmar, baseando-se em Piaget, que a colaboração é a possibilidade de se chegar a verdades. Para o autor, as relações de cooperação que possibilitam trocas de pontos de vista, discussão, controle recíproco de argumentos e provas, provocam o desenvolvimento de valores éticos da igualdade, da liberdade, da democracia.

Esses argumentos estão representados em alguns casos, como o de Tulipa, coordenadora pedagógica de creche há sete anos, que defende a premissa de que atuar nessa função significa muito mais que realizar um trabalho burocrático, representa compromisso social:

Hoje eu percebo a importância do coordenador pedagógico como uma pessoa que tem compromisso social. Tem que ter claro que o papel dela vai ser referência pra dizer àquela comunidade da importância que ela dá àquela comunidade. [...] E eu sempre tive muito cuidado em tratar com respeito, sem grito, sem desrespeito, sem menosprezar aquelas pessoas, porque elas são iguais a mim, e eu vim dessa mesma comunidade, "Sabe, eu não sou burguesa, eu fui uma menina que meu pai e minha mãe só tinham eu e meu irmão, mas eram do mesmo nível de vocês, e a única coisa que eu tinha era minha escola [...]." E sempre usei o que eu gostava de receber. No sentido da mãe chegar na escola e não ser maltratada, não ser desrespeitada, ser considerada como pessoa. Então eu penso que o coordenador tem esse compromisso com a comunidade, com as famílias.

Vale destacar o esforço dessa coordenadora no sentido de manter um bom relacionamento com as famílias das crianças que frequentam a creche, indo na contramão de atitudes preconceituosas detectada em outras pesquisas (BENTO, 1992; SILVA, 2002).

Essas pesquisas apontam como algumas professoras tendem a classificar as crianças, principalmente as negras, com atributos pautados em um comportamento social negativo. As representações que essas professoras possuem

com relação aos negros podem colaborar para o desenvolvimento de práticas discriminatórias.

Tulipa consegue ter empatia com a população com a qual trabalha porque não nega o fato de ter “o mesmo nível” dela e não ser “burguesa”, usando essa experiência de forma positiva.

O depoimento desta coordenadora pedagógica corrobora com a ideia desenvolvida por Placco, Almeida e Souza (2011) de que a identidade é construída por meio de um imbricamento entre os contextos e as histórias individuais e sociais dos sujeitos onde se articulam atos de atribuição, do outro para si, e de pertença, de si para o outro, em um movimento tensionado, continuado e permanente.

Mate (1998) reconhece que a tarefa de coordenar é complexa. De fato é. A creche é um espaço social formado por diversos grupos, com atribuições, expectativas, demandas variadas e características próprias, com entraves pessoais e institucionais. Assim, além de a tarefa de coordenar ser complexa, envolve relações também complexas.

Dessas relações surgem, às vezes, alguns equívocos que podem gerar grandes problemas a todos que fazem parte da creche. Nessas situações, é fundamental que a coordenadora pedagógica esteja preparada para discernir qual será a sua atuação de modo que o amadurecimento do grupo não seja prejudicado.

Neste sentido, Mate (1998, p. 20) admite ser um risco definir uma identidade aos coordenadores pedagógicos, pois “[...] vários estilos de coordenar os trabalhos ainda estão em construção.”

Como a formação em Pedagogia é uma das exigências para essa função, poderia se supor que ela se constituísse em boa oportunidade de preparar o coordenador para a complexidade do trabalho a ser desenvolvido. De fato, a formação universitária, na percepção das coordenadoras pedagógicas de creche entrevistadas, foi indispensável, pois “a formação é necessária para esse trabalho, ele não é só intuitivo” e cursar uma faculdade “abriu horizontes” (Angélica). No entanto, essa formação é considerada insuficiente para o exercício profissional, seja como professora, seja como coordenadora pedagógica.

O motivo apontado por algumas CPC sobre este fato apareceu como sendo de ordem pessoal: “acho que já estava pronta pra fazer o curso superior quando eu o terminei”, afirma Gardênia. Íris considera que seu primeiro ano como professora foi “um desastre” porque lhe faltava maturidade, acha que “professor, pra

fazer pedagogia, tem que ter maturidade”. Portanto, as coordenadoras parecem localizar nelas próprias a razão para que a graduação em Pedagogia não tenha atingido o objetivo de prepará-las para o trabalho que realizam.

Ao se referirem às disciplinas relacionadas à Educação Infantil cursadas na universidade, fica evidente que a formação a que tiveram acesso foi deficitária. Uma das professoras, Lírio, declara que “era uma disciplina optativa, a importância que se dava pra Educação Infantil era muito pequena”.

Tulipa graduou-se em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará e assevera que, como já trabalhava como professora da Educação Infantil, quando se tornou universitária sentia falta das discussões sobre Educação Infantil: “Sentia-me incomodada e sempre questionava com meus professores fazendo esse paralelo: e a Educação Infantil? E a pré-escola?”.

Em relação à legislação, as Diretrizes para os cursos de Pedagogia incluem a formação para a Educação Infantil; no entanto, ainda há cursos (como o curso de Pedagogia noturno da UFC³²) que não incorporaram disciplinas específicas da área de EI como parte do seu currículo obrigatório, ofertando-as como optativas.

Micarello (2011, p. 214) afirma que a ausência de referências mais precisas na formação dos profissionais da Educação Infantil pode ser compreendida pela falta de definição do que seriam as especificidades do trabalho e dos saberes que devem fundamentar esse trabalho. A esse respeito, Margarida declara: “o que você aprende na universidade é muito fragmentado. É tudo muito pontual, se você não se aprofundar, acaba não aproveitando nada”.

Posso observar que a crítica feita por Margarida refere-se ao modo como os cursos, geralmente, são organizados: por disciplina, dividido. Essa estrutura não permite, muitas vezes, que o estudante universitário adquira a capacidade de estabelecer conexões entre as partes e o todo, ocasionando, no final do curso, esse sentimento de vazio descrito pela CPC.

Um estudo amplo coordenado pela pesquisadora Bernadete Gatti, da Fundação Carlos Chagas (FCC), em 2009, sobre os programas curriculares de cursos de Pedagogia mostrou que, de modo geral, esses cursos têm uma

³²É importante esclarecer que no currículo do curso de Pedagogia noturno da UFC, as disciplinas são voltadas para o Ensino Fundamental e, sobretudo, para a Educação de Jovens e Adultos. Este fato é justificado pela ausência de salas de Educação Infantil funcionando à noite, o que impossibilita os estágios. No entanto, os profissionais formados neste curso poderão atuar como docentes na Educação Infantil.

característica fragmentária e um conjunto disciplinar bastante disperso. No que se refere à Educação Infantil, são poucos os cursos que promovem aprofundamento.

Na pesquisa, ainda surgiu a constatação de que os cursos são dados em grande parte à base de apostilas, resumos e cópias de trechos ou capítulos de livros, ficando evidente um certo grau de precariedade nos conhecimentos oferecidos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006b, p. 1), parágrafo único, o curso de Licenciatura em Pedagogia formará os professores para as atividades docentes que compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor de educação.

A pesquisa coordenada por Gatti e Barreto (2009) revelam que a parte curricular dos cursos de Pedagogia que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas fica bem reduzida. A relação teoria-prática, como proposta nos documentos legais e nas discussões da área, também se mostra comprometida desde essa base formativa. Essas considerações se mantêm ainda quando se leva em conta a carga horária das disciplinas e não simplesmente o número delas:

É assim que a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica é de 30%, ficando 70% para as demais. Cabe aqui a ressalva, já feita, de que nas próprias disciplinas de formação profissional costuma predominar uma abordagem mais genérica das questões, antes que a sua articulação com as práticas educativas. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 120).

Pode-se inferir, portanto que a extinção das chamadas “habilitações”, embora não tenham acontecido por acaso, mas como consequência de uma posição de que a formação deveria ser focada na docência e que procurava romper, no curso de pedagogia, com uma visão reducionista e tecnicista de escola e de educador acabou, de certo modo prejudicando a formação das coordenadoras pedagógicas que sentem ter perdido o alicerce que fundamentam as especificidades da sua função.

Apesar das críticas, o que se pode concluir é que, para todas as CPC a formação universitária, sem dúvida é importante, no entanto os cursos de pedagogia

pelo menos no que se refere a estas profissionais precisam ser revistos a fim de favorecer o desenvolvimento de habilidades e competências inerentes a esta função.

5.2 A formação continuada e as coordenadoras pedagógicas de creche

É muito comum ouvirmos que as formações precisam estabelecer relações entre teoria e prática. Mais comum ainda são as reclamações, por parte das coordenadoras pedagógicas de creche, de que falta tempo para estabelecer relações com os saberes oriundos das formações, com os saberes das colegas professoras, das crianças, da instituição de modo geral. Neste capítulo tem como objetivo principal apresentar qual a percepção das CPC sobre a sua própria formação e quais reflexões surgiram a partir das próprias observações.

5.2.1 Os processos formativos das coordenadoras pedagógicas de creche

Compreender qual a percepção das coordenadoras pedagógicas de creches acerca das oportunidades de formação continuada que lhes foram oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, no período de 2008 a 2012, foi um dos objetivos dessa pesquisa.

Tal objetivo parte do pressuposto de que o conhecimento dessas percepções pode contribuir para a proposição de cursos de formação continuada mais afinados com os anseios dessas profissionais, colaborando de fato no enfrentamento dos muitos desafios que a prática lhes coloca.

A melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido na creche não é fruto de uma formação isolada, pontual, mas das diversas experiências de formação das profissionais que lá atuam. Conhecer a caminhada acadêmica das coordenadoras pedagógicas dessas instituições irá nos ajudar a compreender melhor o lugar de onde elas falam e avaliar sua atuação.

Para Amarílis, “toda formação que vem é bem vinda”. Esta frase se soma a outras falas das CPC, que assumem a compreensão de que não existe conhecimento pronto e acabado; este vai acontecendo em um contínuo processo de construção e de autoconstrução. Este processo também está expresso na fala desta mesma coordenadora, que ainda atenta para o fato de que “é preciso estar aberta para isso.” Assim, chama a atenção para a influência do envolvimento pessoal no

aproveitamento das oportunidades oferecidas: “[...] a maneira como a formação é conduzida tem peso, mas a forma como eu me dedico para essa formação é o que decide se eu vou enriquecer meu conhecimento.”

Margarida considera que o caminhar acadêmico é necessário, pois “se você não ficar estudando, você para no tempo”. Esta CPC cursou biblioteconomia e pedagogia e possui especialização na área de educação. A continuidade dos estudos parece garantir a esta profissional manter-se viva, em constante atividade de atualização.

Tulipa exprime, por outro lado, que por meio da formação continuada busca uma maneira de se autoafirmar: “à medida que eu ia fazendo os cursos, eu ia fortalecendo minha prática, meu pensamento, eu ia me reafirmando e pensando”. Tal percepção é corroborada por Ghedin (2012, p. 165): “Olhar o que estamos fazendo, refletir sobre os sentidos e os significados do fazer pedagógico é, antes de tudo, um profundo e rigoroso exercício de compreensão do nosso próprio ser.”

De fato, os depoimentos ouvidos ao longo desta pesquisa expressam a existência, por parte da maioria das CPC, de um sentimento de que estão aprendendo a ser coordenadoras pedagógicas, estão tentando construir essa imagem por meio de suas ações e da formação que, segundo Íris, “dá o respaldo positivo” para o trabalho que realizam.

As declarações das CPC expressam uma inquietação em busca do conhecimento. Esse estado de espírito provoca um sentimento de não acomodação, capaz de impulsioná-las em busca de um caminho melhor para a condução do seu trabalho.

Vale ressaltar que as condições de trabalho também podem provocar e, de certa forma, forçar essas profissionais a buscarem permanentemente novas competências ou aprimorá-las por meio da formação continuada. Angélica depõe sobre essa situação ao afirmar que “antigamente, tinham as habilitações, e eu fiz em administração escolar. Ainda assim, eu vi que muita coisa que a gente estudou na época era diferente da vivência”.

No cotidiano da creche, a todo momento surgem demandas da prática que provocam nas profissionais um sentimento de que sabem pouco. Surge daí a necessidade de serem nutridas por conhecimentos que possam lhes auxiliar a enfrentar de forma competente essas demandas.

As formações continuadas promovidas pela SME do município de Fortaleza foram consideradas importantes por seis das oito CPC entrevistadas. Um dos fatores mais citados para essa avaliação positiva refere-se à inexperiência na função: “as formações me deram um suporte muito bom, porque a gente tinha oportunidade de ouvir relatos de experiências” (Angélica).

A importância dos encontros coletivos não foi apontada só por esta CPC. Outras ressaltaram serem estes os momentos em que elas sentiam se sua prática pedagógica estava tomando o caminho correto ou não. Eram também momentos em que elas podiam avaliar se estavam sendo vítimas ou cúmplices de determinadas políticas emanadas pela SME.

As CPC reconhecem que essas formações continuadas também contribuíram para disseminar algumas ideias nas quais elas acreditavam: “O poder de convencimento era maior, eu tinha como me apoiar no que eu queria fazer porque eu já tinha respaldo do que estava sendo apresentado pela formação.”

Algumas CPC oscilam quando procuram justificar a influência que essas formações continuadas exerceram junto ao seu trabalho nas instituições ao longo da entrevista. Angélica, por exemplo, a princípio afirmou: “às vezes a gente vai pra uma formação querendo uma receita, até porque a gente não tem tempo pra refletir dentro da instituição”. Em seguida, essa posição mais pragmática cedeu lugar a uma percepção mais abrangente sobre a formação continuada e ela disse: “ela vai mudando e fundamentando a minha prática”.

A dimensão da prática foi um fator bastante demarcado na fala das entrevistadas. As CPC consideram que a formação continuada deve estabelecer maior discussão e entrelaçamento entre os conhecimentos teóricos já constituídos e os saberes que podem dar razão às suas práticas. Elas ponderam que a formação que mais “funciona” é aquela que se relaciona com a prática. Consideram esse o sentido dessa formação: refletir sobre as ocorrências do cotidiano, dialogando com a realidade da creche, tratando de temas “como tempo, estrutura, como tratar, conviver, resolver problemas junto às famílias”.

Essa falta de vinculação com os problemas vividos por essas profissionais, o que tornaria os temas tratados mais significativos, talvez ajude a entender o fato de as CPC não se lembrarem das temáticas trabalhadas nas formações continuadas. Elas revelam lembrar-se de alguns “conteúdos relacionados à prática”. Amarílis, por exemplo, recorda: “Tinha um texto que eu não lembro o

nome, mas falava da questão racial. Até que ponto nós estamos trabalhando isso? Será que não estamos camuflando isso dentro da instituição?” (AMARÍLIS).

Pelo seu questionamento, parece que o que chamou a sua atenção na formação continuada foi exatamente uma questão que ela considerava ser difícil trabalhar, mas que precisava ser lidada na creche: o preconceito.

O relato abaixo, por exemplo, permite constatar a construção de uma postura de busca de compreensão das situações e uma percepção mais positiva das crianças:

[...] por que a criança começou a chorar quando chegou na escola? Aí você vai investigar e é porque a mãe teve um bebê novo. A criança se torna arredia, aí de repente é porque a mãe se separou, e por aí vai. Tem muita criança que é criada só pela mãe, porque aqui é uma área de tráfico, então muitos pais estão presos, tem crianças que são criadas pelos avós, e por aí vai. E cada criança dessas é um universo que deve ser visto de forma individual. Essa questão de respeito a essa singularidade eu acho importante. (Grifo meu).

Margarida defende uma formação baseada em “um olhar muito atento para questões que na escola não se discutem, como alteridade, ética”, ou seja, esta coordenadora demonstra estar mais exigente no que se refere às temáticas tratadas nas formações continuadas.

As formas mais adequadas de lidar com problemas diários é uma preocupação entre as coordenadoras. Tulipa descreve a seguinte situação:

Um dia, a gente estava com o problema dos porteiros da noite, e o seu Roberto [porteiro da creche] disse pra mim: “Dona, a senhora tem que tomar uma decisão, uma postura de coordenador. Sabe por que eles fazem isso com a senhora? Porque a senhora não toma postura.” Aí eu disse, “Seu Roberto, eu não estudei pra isso. Já ouviu aquele ditado, que a pessoa trata outra mal, e ela diz: ‘Como é que pode, estudou tanto pra tratar os outros desse jeito’?” E ele disse assim, “É, eu já vi.” “Pois é, seu Roberto, pois eu não estudei pra isso. Eu estudei pra poder fazer o melhor para o meu povo, a minha comunidade.” Ele ficou triste, depois ele disse pra mim, “Dona, a senhora tem razão.” E ele já é um senhor, sabe, e ele disse, “se a senhora tivesse gritado, tivesse botado a sua vontade, eles fariam naquele momento, mas depois não iam mais fazer”.

Essa coordenadora pedagógica demonstra que adquiriu uma maturidade reflexiva que a permite perceber a situação conflitante de forma crítica, avaliar o contexto social em que esta ocorreu e, posicionar-se diante dela com firmeza. Os argumentos usados para convencer o funcionário baseiam-se na concepção que esta profissional possui do seu papel na instituição e da importância que ela dá à sua formação.

Os argumentos da CPC para convencer o funcionário baseiam-se na concepção que esta profissional possui do seu papel na instituição e da importância que ela dá à sua formação.

Ao agir com firmeza, utilizando argumentos claros e objetivos, a CPC assumiu verdadeiramente a sua função formadora e de liderança na instituição. Esta coordenadora pedagógica encontrou elementos que a prepararam para a vida. Para Ghedin (2012, p. 163)

O conhecimento não só é uma construção social como também uma possibilidade de resgatar a dignidade do ser humano no interior da cultura à qual pertencemos. O ideal que se coloca diante da nossa vontade de poder ser, que representa o mundo, torna possível um processo de humanização através do conhecimento que se deseja, acima de tudo, por meio dele, afirmar a própria vida cotidiana num horizonte de compreensão de seu sentido.

Outro depoimento que aponta o quanto algumas das CPC entrevistadas estão conscientes dos elementos que devem constituir uma formação é dado por Margarida: “[...] se diz que a criança não deve ficar muito tempo sentada porque isso vai prejudicar o cognitivo. E aí em algumas formações a gente não podia levantar, a gente ficava durante 3, 4 horas sentada.”

Essa coordenadora identifica uma inadequação na forma como o curso de formação foi oferecido, comparando-se à criança. Na verdade, ela não está considerando que as crianças, apesar da diversidade que as caracteriza, têm especificidades que as distinguem dos adultos, como é o caso da maior necessidade de movimentos amplos. No entanto, vale destacar que ela arrisca-se a posicionar-se diante de uma metodologia de estudo.

As informações obtidas parecem indicar que começa a se constituir, atualmente, nas creches, um grupo de coordenadoras pedagógicas capaz de analisar, refletir e avaliar suas ações e de agir intencionalmente em busca de resolver questões relacionadas ao seu trabalho como: aprendizagem e desenvolvimento das crianças e habilidades relacionais.

5.2.2 O papel das coordenadoras pedagógicas em relação à formação continuada das professoras na creche

Como já referido, todas as coordenadoras pedagógicas realizaram algum curso de especialização na área da educação, além de participarem com frequência

de seminários, palestras e cursos de formação continuada oferecidos pela SME. Assim, é surpreendente, à primeira vista, que a coordenadora citada na epígrafe justifique sua incapacidade de discutir algo com as suas professoras pelo seu desconhecimento do assunto.

Durante a entrevista, essa mesma coordenadora havia feito uma crítica aos formadores na formação continuada da SME. Em seu depoimento ela havia dito:

Existem pessoas que só se prepararam para aquele momento, que tem uma programação, mas domina apenas o momento e, não faz uma leitura maior. E a gente sabe a diferença. Porque o formador que conhece outras coisas, ele consegue que a turma vá além do momento; ele faz com que a turma entenda outras questões. Às vezes a gente também pega pessoas muito boas, que vão fazer a gente se questionar, que a gente vê que tem outros saberes, que sabe dar respostas.

A fala desta CP denota a reflexão que surge a partir da análise da sua própria experiência na formação continuada. É evidente que esta profissional reconhece que é ela quem deve ter a visão ampliada do processo pedagógico, quem deve estar informada sobre os contextos que estão dentro e fora da sala de aula, quem necessariamente precisa conquistar e estabelecer relações de confiança e cumplicidade entre os professores, mas ela exige que seu formador também tenha claro esse entendimento.

A pesquisa coordenada por Gatti e Barreto (2009, p. 230) indicam que a qualidade da formação inicial e do desenvolvimento profissional dos professores tem relação com a preparação dos profissionais que atuam como formadores nesse trabalho, “seu domínio conceitual e prático e seu envolvimento e compromisso com a formação de educadores”.

De acordo com o documento intitulado Professores do Brasil: impasses e desafios, Gatti e Barreto (2009) afirmam que cabe às instituições de ensino superior assumir o compromisso de orientar os professores ao longo de sua carreira. Para tanto, apontam como indispensável:

[...] o contato com as escolas, sua cultura, suas práticas cotidianas, o trabalho em cooperação com seus profissionais na experimentação de novas alternativas de ensino apropriadas às peculiaridades de cada contexto sem desvalorizar as iniciativas e a experiência profissional desenvolvida pelos professores. A expectativa é que os professores responsáveis pela formação sejam portadores de alto nível de conhecimento e experiência adquiridos em atividades de investigação, no exercício da docência em nível superior. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 230).

Em suma, os formadores de educadores e, neste caso, de profissionais da Educação Infantil devem ser conscientes de que o fruto do seu trabalho irá depender, em grande parte, do seu investimento e compromisso com a sua própria formação inicial e continuada.

Para Margarida, não é só o conhecimento teórico do formador que está em jogo. Para esta CPC, o grande desafio para o formador é conhecer quem está junto dele para ajudar a estabelecer relação com as angústias do dia a dia: “Acho que o formador também precisa considerar a pessoa, fazer parte, tratar bem da pessoa. A gente sabe que tem muita gente “sem-futuro”, mas a gente sabe que também tem muita gente boa.

A CPC exprime uma característica fundamental de quem trabalha com o ser humano: o cuidado. Esse sentimento aflora na sua fala pelo desejo de ser valorizada, de ser olhada. Boff (1999, p. 12) alerta que “[...] alimentamos a profunda convicção de que o cuidado, por ser essencial, não pode ser suprimido, descartado.”

Apesar de algumas iniciativas muito pontuais, sabe-se que, no município de Fortaleza, o caminho a percorrer a respeito dessas questões ainda parece longo.

As demais coordenadoras, embora entendessem e admitissem que a formação continuada, não só das professoras mas também de todos os profissionais daquela instituição, estava sob a sua responsabilidade, encontraram justificativas para argumentar sobre a impossibilidade de realizá-la. A maioria depôs sobre a falta de tempo, mas “a falta de condições de trabalho”, “o acúmulo de tarefas” e a “falta de local adequado” foram falas recorrentes.

Por meio dos seus relatos, é possível perceber que falta às CPC um entendimento claro acerca do que seja essa formação.

Das oito coordenadoras pedagógicas entrevistadas, duas descrevem a formação continuada como ações voltadas para o apoio e atendimento a pedidos de ajuda e somente uma compreende na sua função a formação como “acompanhamento propriamente dito”, embora não narre como ocorre esse trabalho.

Uma das coordenadoras declara que a sua função está ligada à formação em serviço: “ser formador em serviço não é só planejar junto. Quando eu trago uma ideia e ajudo ela a ser aplicada também é formação em serviço”; o que esta CPC parece não compreender é que por este tipo de formação entende-se continuidade e contexto, e não ações pontuais e descontextualizadas, como as que ela própria descreve.

Somente uma das oito coordenadoras citou, dentre outros modos de formação continuada na creche, os estudos individuais em livros ou “estudos de caso” de situações em que as professoras discutem a melhor forma de lidar com esta ou outra criança: “Tem um tempo pra fazer os planos, as anotações no diário, mas também tem o tempo de estudo” (MARGARIDA).

Questões relacionadas à discussão com o grupo de professoras sobre os “problemas pedagógicos”, isto é, aqueles que surgem da observação da CPC acerca das experiências propostas às crianças, do desempenho das professoras e das interações que ocorrem na creche, não foram apontadas pelas coordenadoras pedagógicas.

As CPC também não fizeram referência a discussões que têm como objetivo refletir sobre as especificidades do trabalho junto às crianças, ao contexto das salas de atividades ou aos problemas da instituição, momentos nos quais a presença da coordenadora pedagógica é necessária, pois é ela quem deve ter a visão de todos os processos.

Nos relatos de algumas CPC, surgiram aspectos que demonstram que essas profissionais parecem estar atravessando um momento de insatisfação profissional. No que se refere ao seu papel como formadora, esta CPC relatou: “Disseram que a gente tem que estudar junto com os professores. Eu disse que não me importo, desde que isso me dê uma certificação, porque eu to estudando na minha vez e na vez dos outros, tendo meu horário dobrado.

O estudo nesse caso não é visto como algo positivo. Uma interpretação possível a respeito desta afirmação seria o entendimento de que existe uma expectativa, um desejo de que exista um reconhecimento profissional. Por outro lado, pode-se inferir que existe uma compreensão equivocada do papel das CPC na instituição.

Em outro relato, a CPC atribui às professoras a responsabilidade de dinamizar a formação na creche nivelando o seu conhecimento: “e porque não elas mesmas, as professoras, não participarem dessa formação? Elas também são formadoras, todas somos”.

Apesar de ser importante o reconhecimento da CPC com relação aos saberes das professoras, uma outra interpretação possível a respeito desta afirmação seria a compreensão de que existe uma certa insegurança por parte das CPC do seu próprio saber frente às professoras. Este fato pode ser decorrente da

pouca familiaridade com os conhecimentos teóricos devido às falhas na formação inicial e por falta de experiência profissional na creche. Cabe também questionar se a formação continuada também não está conseguindo elevar o nível de conhecimento dessas profissionais.

Foi percebido, durante a pesquisa, que existia naquele período uma insatisfação, um sentimento de desesperança retratado pela fragilidade e falta de motivação. Tal situação era resultado de uma organização institucional que aparentava não privilegiar mudanças positivas para as coordenadoras pedagógicas de creche.

A maioria das CPC entrevistadas relatou sentir-se “desgastada” e “pressionada”. Pareciam que estavam pisando em um terreno muito árido, numa atividade transitória, onde não sabiam como se conduzir na função e onde existia a falta de consolidação profissional.

Em alguns relatos foi possível perceber que, tão logo essas profissionais tivessem a possibilidade, sairiam daquele lugar e desistiriam da função substituindo-a por qualquer outra atividade educacional.

O desabafo de Amarílis representa esta situação:

Você não pode nem adoecer. Se isso acontecer, quem vai tomar conta de tudo? Você quer fazer o melhor, você quer dar pra essas crianças o direito que tantas outras tem. Você quer dar para os professores tempo pra que elas melhorem sua situação, mas você se vê sobrecarregado de outras funções. Se você tiver realmente compromisso, você se sente mal, e pede pra sair. E eu estou pedindo. (AMARÍLIS).

Neste outro depoimento a CPC revela um sentimento de insatisfação que a conduz a um isolamento, um confinamento que a impede de construir de um trabalho colaborativo:

Ter um profissional que está por estar no grupo. Eu não posso, na minha angustia, dificultar o trabalho dos outros. Às vezes é difícil de você sair, mas as coisas precisam acontecer. A gente tem que ser honestos com nós mesmos. Às vezes nós temos que sair pra saber voltar. (ÍRIS).

Como o fator “parceria” foi bastante citado nessa pesquisa, como modo de produzir formas possíveis de relacionamento e dar sentido à atividade profissional, visualizei neste relato a gravidade da situação em que se encontrava a maioria das CPC.

Ao final das entrevistas, pedi que as coordenadoras pedagógicas de creche tentassem definir quais saberes consideravam necessários para desempenhar diariamente suas tarefas e atingir seus objetivos, de modo que percebessem a importância daquele meio na determinação e modificação da sua trajetória profissional e pessoal.

As CPC, baseadas na dimensão humana do seu percurso formativo, revelaram, de modo geral, que o saber mais marcante “que podem melhorar o nosso trabalho” é o do olhar. Olhar da humildade baseado na parceria:

Acho que a gente tem que saber ter o olhar para o outro, saber buscar do outro pra te ajudar. E humildemente dizer que eu não sou a melhor formadora nem a melhor coordenadora do mundo, mas que dentro das minhas limitações eu procurei fazer o melhor.

Olhar da sensibilidade que pressupõe entrega ao outro, encontrado no envolvimento com as crianças: “você saber olhar pra uma criança, e ver que o que ela tem de diferente”.

Olhar para dentro de si próprio, que se modifica à medida que a memória pessoal possibilita a reflexão: “A creche me dá muito mais do que eu dou a ela. Eu passei por momentos muito difíceis na minha vida pessoal, e sem o meu trabalho, eu não sei nem se eu ainda estaria aqui.

Convém destacar o olhar para o reconhecimento das incertezas, da falta de reflexão e de planejamento, o que não ajudou a perceber alguns pontos de estrangulamento presentes na creche: “ter metas claras, saber dividir o que tem que ser feito. Essas são as coisas mais importantes. Eu acho que a falta disso acaba cansando muita gente”.

A declaração desta CPC corrobora com Gomes (2009, p. 164), que afirma “[...] existir uma distância entre ter um discurso elaborado sobre algo e exercê-lo, transformando-o em prática.”

Esta situação não foi difícil de perceber, na maioria dos casos, onde foi possível realizar a entrevista na creche, pois pude constatar que as CPC não paravam para organizar-se, para planejar suas ações. Esta condição as impossibilitava de avaliar algumas questões pessoais e profissionais, deixando-as à mercê das emergências.

Uma CPC verbalizou: “lidar com criança é lidar com o imponderável, isso te quebra toda”. Essa revelação manifesta quantos saberes, na infinidade do nosso

Ser, ainda precisam ser aprendidos, tanto no que diz respeito ao trabalho na gestão das instituições de Educação Infantil quanto pessoalmente, no convívio com as próprias crianças.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza.

(Edgar Morin)

O presente estudo buscou analisar qual a compreensão das coordenadoras pedagógicas de creche sobre a formação continuada que lhes foi oportunizada pela Secretaria Municipal de Educação no período de 2008 a 2012. Este período marca a minha trajetória como formadora das coordenadoras pedagógicas de creches e demais profissionais da Educação Infantil da rede pública municipal de Fortaleza e representa um avanço no que diz respeito à compreensão do atendimento a essa faixa etária, traduzindo-se em maior investimento em formação continuada para as profissionais da Educação Infantil pela Secretaria Municipal de Educação.

Esta análise fez-se necessária por dois motivos. Primeiro, conhecer as percepções das CPC sobre as formações continuadas que lhes foi proporcionada pela SME poderá ajudar a melhorá-las para que, de fato, possam atender as necessidades dessas profissionais.

O outro motivo é que, dependendo da apropriação que as CPC tenham das formações continuadas, o objetivo destas, que é contribuir para seu desenvolvimento profissional, será atingido e, portanto, possibilitará que elas realizem um trabalho mais eficaz, fomentando a qualidade da educação na creche.

Os documentos a que tive acesso e as informações construídas por meio das entrevistas com as técnicas em educação levam à conclusão de que existiu, por parte da SME, uma preocupação constante com a formação continuada para as profissionais das creches, nos últimos oito anos.

A motivação para tanto investimento em formação continuada, segundo as técnicas da SME entrevistadas, partiu da compreensão de que era necessário oportunizar às professoras um aprofundamento dos conhecimentos na área de Educação Infantil, visto que muitas têm sido as mudanças referentes a esta etapa de educação decorrentes da legislação. As técnicas também fizeram referência à necessidade de proporcionar o aprimoramento dos conceitos teóricos e práticos relacionados ao trabalho com a criança pequena, devido à recente concepção de

criança e de infância que vem sendo construída e dos avanços de conhecimentos acerca da Educação Infantil nas últimas décadas.

Vale ressaltar que todas as oito coordenadoras pedagógicas de creche entrevistadas possuem nível superior na área de educação e frequentaram universidades públicas da capital cearense. No entanto, elas revelaram nas entrevistas que essa formação inicial foi insuficiente para que assumissem com segurança suas funções.

As principais críticas dirigidas aos cursos de graduação pelas CPC foram pautadas na pouca articulação entre teoria e prática, limitando a apropriação de conhecimentos e habilidades para quem pretendia tornar-se docente ou assumir funções de gestão nas instituições de Educação Infantil; na existência de poucas disciplinas que tratavam de temas específicos para a Educação Infantil, bem como na falta de aprofundamento destes e das disciplinas relacionadas à administração e gestão das instituições.

De fato, pesquisas realizadas no interior de algumas creches do município de Fortaleza (COSTA, 2011; ANDRADE, 2007) indicam que a formação inicial não tem fornecido subsídios suficientes para uma boa prática profissional. Nossas crianças ainda vivem uma educação baseada na opressão, fundamentada em concepções relacionadas “à subalternidade das classes pobres” e a compreensão de uma criança ativa e capaz, conforme aparece na produção acadêmica e na legislação, ainda está distante. Tais constatações certamente justificam o investimento na formação continuada das profissionais que atuam com essas crianças, uma vez que podem favorecer o desenvolvimento pessoal e profissional delas e, portanto, uma melhor prática pedagógica. Por outro lado, as técnicas em educação chamam a atenção para o fato de que a formação continuada é um direito dessas profissionais.

A análise dos documentos referentes às formações continuadas promovidas pela SME ao longo dos últimos oito anos mostra que foram adotados variados tipos de formação para as professoras e coordenadoras pedagógicas de creche: palestras, oficinas, debates etc. tanto em sala de aula como nas próprias creches. Nesse período, parece que efervesceu na SME um movimento no sentido de provocar nas profissionais que realizam o trabalho pedagógico com a criança pequena, especialmente na creche, um repensar sobre esse trabalho. Segundo as técnicas, era muito presente a intenção de que as professoras e coordenadoras

pedagógicas conseguissem traduzir o que era discutido nas formações continuadas em ações concretas nas creches, aprimorando o trabalho.

Os temas eram, na maioria das vezes, sugeridos pelas técnicas em educação da SME, com o intuito de focalizar a recente elaboração da proposta pedagógica para a Educação Infantil do município de Fortaleza e também trabalhar temas que se mostraram necessários a partir de algumas observações realizadas em visitas às instituições.

Vale salientar que, naquele mesmo período, as técnicas em educação da SME e SER também participavam de formações continuadas oferecidas pela Secretaria Estadual de Educação do Ceará, por meio do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Uma das técnicas em educação entrevistadas revelou que as formações oferecidas pelo PAIC favoreciam, de certo modo, a ampliação dos saberes que subsidiariam o trabalho a ser realizado por ela, posteriormente, com professoras e coordenadoras pedagógicas. No entanto, a vinculação das formações continuadas oferecidas às coordenadoras ao PAIC de certa forma também interferiu na escolha dos temas a serem discutidos com as profissionais da creche, pois no Programa estavam previstos “repases” de formação continuada, inclusive abordando os mesmos conteúdos, nos diversos municípios do estado.

A análise das entrevistas realizadas com as coordenadoras pedagógicas de creche permitiu apreender a compreensão delas sobre a formação continuada que lhes foi oportunizada pela Secretaria Municipal de Educação, objetivo maior da presente pesquisa. Elas apontaram alguns aspectos que consideram como positivos nessas experiências de formação que tiveram, destacando, especialmente, as trocas de experiências e ideias com as demais coordenadoras. Tais trocas aconteciam tanto em relação a soluções de problemas que enfrentam no seu cotidiano (por exemplo, o abuso sexual de uma criança), como em relação a diversas decisões que precisam tomar quanto ao trabalho mais propriamente pedagógico (caso da organização do espaço e da elaboração de projetos). É possível concluir, portanto, que elas valorizam de modo especial as contribuições que aconteciam entre elas próprias, com pouca mediação dos formadores.

Dentre as maiores críticas que fazem a essas formações continuadas, a atuação das chamadas formadoras foi, sem dúvida, um fator que chamou mais a atenção. A maioria considerou que algumas formadoras aparentavam ter uma formação insuficiente para assumir tal papel, pois não conseguiam ampliar a

discussão sobre alguns temas e faltava-lhes familiaridade com o cotidiano das creches. Outro aspecto destacado na atuação das formadoras foi a insegurança demonstrada por algumas delas diante de certas situações conflituosas surgidas em sala de aula, quando os questionamentos trazidos pelos participantes não provocavam um maior aprofundamento do conteúdo tratado e a discussão ficava “na base do senso comum”.

Placco, Almeida e Souza (2009, p. 27) atribuem muita importância ao papel do formador: asseveram que “perceber as ações que realiza, avaliá-las e modificá-las” são questões fundamentais que exigem de quem se propõe a ser formador “disponibilidade e compromisso”. Verifica-se que o ato de “formar”, portanto, requer responsabilidades que vão além de somente adentrar uma sala de aula: o formador deve constantemente avaliar-se em relação ao seu desempenho, à sua capacidade de atuação, ao envolvimento e compromisso com a sua própria formação.

As autoras ainda destacam que dentre as dimensões possíveis do “formar” está a dos “saberes do ensinar”. Para elas, existem alguns conhecimentos que favorecem a ação do formador, quais sejam: o conhecimento sobre finalidades e utilização dos processos didáticos, os conhecimentos sobre os aspectos afetivos e emocionais e o conhecimento sobre os objetivos educacionais. Como já foi referido, as CPC consideram que esses saberes não estavam tão presentes nas formações continuadas promovidas pela SME.

Considero ainda extremamente importante salientar que toda formação continuada exige um exercício constante de planejamento e de avaliação e que o desafio do formador, independente do lugar em que esteja, na SME ou na creche, constitui-se no comprometimento com a sua própria formação, na reflexão contínua sobre sua prática e na sua abertura para o conhecimento.

Outro aspecto importante entre as críticas feitas pelas coordenadoras pedagógicas às formações continuadas que aconteceram nesse período foi que elas não se sentiam contempladas com alguns dos temas tratados e gostariam de terem sido consultadas na definição deles. Aliás, de acordo com algumas coordenadoras pedagógicas entrevistadas, esse foi o maior equívoco dessas formações: não consultá-las quanto aos temas a serem trabalhados. Essas profissionais consideram que os temas escolhidos não apresentavam articulação com as necessidades que

elas sentiam. Avaliam que a premência em discutir determinados aspectos do trabalho na creche nem sempre foi compreendida pelo órgão central.

Todos os aspectos indicados na avaliação feita pelas coordenadoras pedagógicas de creche entrevistadas expressam o quanto elas são sensíveis e atentas a tudo o que se refere à formação continuada que lhes foi oportunizada pela SME.

Quanto à dimensão formativa da atividade de coordenação pedagógica, todas as coordenadoras pedagógicas entrevistadas entendem que estar na creche ao lado dos professores pode concretizar uma boa possibilidade de formação. No entanto, parece haver falta de clareza sobre o que seja essa ação. Contribuir em momentos pontuais, como o apoio dado no dia de planejamento, foi o que surgiu mais comumente nas falas das CP quando se referiram à formação continuada que elas podem realizar na creche.

Vale destacar que as manifestações das CPC evidenciam a consciência da necessidade de que elas realizem o acompanhamento do trabalho pedagógico na creche e a formação continuada das professoras. Porém, é extremamente importante que processos reflexivos ocorram no intuito de que as coordenadoras pedagógicas percebam que as situações da prática cotidiana no interior dessas instituições constituem-se oportunidade ímpar de formação continuada e devem ser utilizadas.

Na verdade, ao tratar da formação continuada no ambiente da creche, a maioria das coordenadoras logo mencionou as dificuldades para realizar esta ação: falta de tempo, ativismo, falta de aprofundamento teórico-prático e falta de espaço físico foram as mais citadas.

De acordo com Placco, Almeida e Souza (2011), a coordenação pedagógica deveria ter um papel relevante nas instituições educacionais de modo geral. Em relação à formação continuada das professoras, por exemplo, caberia a elas a missão fundamental de ser uma articuladora permanente por meio de grupos de estudo e do planejamento das ações, além de fornecer orientações aos demais profissionais acerca da organização da creche de modo a favorecer os aspectos do desenvolvimento das crianças.

Como já foi dito, na opinião dessas profissionais, o ativismo a que são levadas no cotidiano da creche chega a inviabilizar que elas atendam as necessidades das professoras e, às vezes, torna-se determinante para que elas não

consigam enxergar a descontinuidade de suas ações e não assumam plenamente o compromisso com a sua própria formação.

Evidentemente, o excesso de atribuições das coordenadoras não é o único responsável pela falta de engajamento mais intenso e efetivo no trabalho pedagógico realizado na creche. No entanto, é necessário instalar algumas condições para que elas construam uma identidade formadora. Alguns aspectos apontados pelas coordenadoras pedagógicas para favorecer esse trabalho nas creches são:

- a) composição de uma equipe na SME ou SER com condição para acompanhar, apoiar e oferecer subsídios ao trabalho de qualidade na creche;
- b) consciência delas próprias de que é necessário investir na sua própria formação e assumir esta responsabilidade;
- c) reconhecimento, por parte da SME, da especificidade do trabalho na creche e, portanto, empenho em resolver com maior urgência algumas dificuldades, como as questões que envolvem as famílias das crianças atendidas (diferenças culturais e religiosas e situações referentes a abusos sexuais).

Tais medidas, na compreensão das coordenadoras pedagógicas entrevistadas, contribuiriam para o fortalecimento das suas ações cotidianas e ajudariam a ressignificar continuamente seu papel junto das crianças, professoras e demais profissionais daquela instituição.

A fala das coordenadoras indica que existe um esforço neste sentido, o que é expresso quando uma CPC, Amarílis, afirma que pode “humildemente” dizer: “não sou a melhor formadora nem a melhor coordenadora do mundo, mas dentro das minhas limitações, eu procurei fazer o melhor”.

Gostaria de concluir destacando que os estudos desenvolvidos nesta pesquisa ajudaram-me a compreender a complexidade do ato de aprender. Deparei-me, durante todo este tempo dedicado ao estudo, com a constatação do quanto ainda é necessário para mim, como formadora, aperfeiçoar e buscar qualificar cada vez mais essa minha competência. Preciso escutar mais, observar melhor e até arrisco a dizer: ser transformada em objeto de pesquisa.

Exerci o papel de formadora junto às coordenadoras pedagógicas de creche durante seis anos na SME e somente durante as entrevistas percebi minhas

falhas. Descobri que aquilo que eu tanto criticava quando estava no lugar de aprendiz, como ignorar alguns saberes que as coordenadoras pedagógicas já tinham, por muitas vezes, reproduzi, não questionei e até repudiei.

Por vezes, quando estava realizando alguma formação continuada e exigia determinadas posturas ou quando realizava acompanhamentos e não conseguia identificar nas instituições visitadas aspectos discutidos nas salas durante as formações, apontava culpados, mas nestes, eu não estava incluída.

Ao longo desta pesquisa, desaprendi muitas coisas: certezas, conformismos, arrogâncias. No entanto, aprendi tantas outras: alteridade, parceria, solidariedade, confiança. Hoje percebo melhor que as verdades são relativas e nada que parece tão óbvio assim o é.

E, se o aprendizado é contínuo e as ações pedagógicas com as crianças pequenas são complexas e possuem especificidades, novas investigações que tenham como alvo a formação continuada focando nas coordenadoras pedagógicas de creche são válidas e necessárias.

É bem verdade que o fato de eu pertencer ao corpo de técnicos em educação da SME e também ser formadora nesses cursos foi visto, inicialmente, com certo receio por parte das coordenadoras pedagógicas. Senti isso quando solicitei, pela primeira vez, que algumas dessas profissionais fizessem parte desta pesquisa. Algumas não aceitaram nem receber o questionário para responder. Confesso que senti certa frustração.

Durante as entrevistas, algumas confundiram o papel de pesquisadora que eu estava exercendo naquele momento na instituição e aproveitaram para relatar dificuldades que estavam enfrentando no exercício de suas funções e pedir para que eu tomasse algumas providências acerca de diferentes situações. Considero também que, em certos momentos, escolhiam as palavras para criticar algo, o que leva a supor que, provavelmente, o fato de a pesquisadora ser integrante da equipe central da SME provocou algum receio adicional.

Essa situação demandou empenho maior durante a realização das entrevistas, no sentido de deixar cada entrevistada à vontade para expressar suas opiniões. No caso das entrevistas com as técnicas da SME, colegas de trabalho, o maior esforço foi na direção de me colocar na posição de investigadora, mas em ambas as situações não foi fácil me distanciar do objeto de pesquisa.

Na análise das falas das coordenadoras pedagógicas, refletir sobre as críticas proporcionou um sentimento ambíguo, pois ao mesmo tempo em que eu me contorcia diante de alguns pontos incômodos, sentia-me estimulada para retornar ao trabalho e propor uma formação diferente, que contemplasse mais as angústias e necessidades daquelas profissionais. Cheguei a desejar tornar-me coordenadora pedagógica de creche e experimentar estar do outro lado.

REFERÊNCIAS

- AMADO, Cybele; MONTEIRO, Elisabete. Coordenação pedagógica em foco. **Boletim Salto para o Futuro**, ano 22, n. 1, p. 3-7, 2012. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/15122101coordenacaopedagogica.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2013.
- ANDRADE, Rosimeire Costa de. **A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias**. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2007.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **Resgatando a minha bisavó: discriminação racial e resistência na voz dos trabalhadores negros**. 1992. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.
- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano- compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sári. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.
- BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 10 ago. 2013.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de educação infantil. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília, DF, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília, DF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2009a.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF, 2009b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96. **Diário Oficial da República Federativa da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação dos professores**. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. **Resolução Nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006b.

CAMPOS, Maria Malta. Infância como construção social: contribuições no campo da pedagogia *In*: VAZ, Alexandre F.; MONN, Caroline M. (Org.). **Educação infantil e sociedade**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 11-20.

CEARÁ. Conselho de Educação do Ceará. **Resolução N.º 361**. Fortaleza, 2000.

CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. *In*: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Portugal: Dom Quixote, 1995. p.139-158.

CHARLOT, Bernard. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um educador. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, número especial, p. 147-161, 2010. Entrevista concedida a Teresa Rego e Lúcia Bruno. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36nspe/v36nspea12.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Políticas públicas para a coordenação pedagógica: aprendizagens e novas configurações. *In*: PLACCO, Vera Maria N. de Souza; ALMEIDA, Laurinda de Ramalho (Org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2008. p.121-127

COSTA, Maria Celina F. B. e. **Educação e cuidado numa instituição pública municipal de educação infantil de Fortaleza**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 51-66.

CRUZ, Silvia Helena. V. A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 16, p. 48-60, 2001.

CRUZ, Silvia Helena. V. Reflexões acerca da formação do educador infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 97, p. 79-89, maio 1996.

CUNHA, Renata Cristina O. Barichello. **Pelas teles, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores/as nas escolas**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

DEWEY, J. **Como pensamos**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

FERNANDES, S. C. L. **Grupos de formação**: análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores da Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Marcia Ângela da S. **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FLORIANI, Ana Cristina Barreto. **As concepções de formação continuada de professores no âmbito das políticas para a Educação Infantil a partir da década de 1990**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

FORTALEZA. **Decreto nº 11.108**, de 11 de janeiro de 2002. Fortaleza, 2002a.

FORTALEZA. Lei nº 8.000, de 1º de janeiro de 1997. **Diário Oficial do Município**, Fortaleza, 1997.

FORTALEZA. Lei nº 9.441 de 30 de dezembro de 2008. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Fortaleza, ano 56, n. 13.997, p. 1, 5 fev. 2009a.

FORTALEZA. Lei nº 9.780, de 10 de junho de 2011. Dispõe sobre a adequação dos vencimentos-base dos servidores do Núcleo de Atividades Específicas da Educação. **Diário Oficial do Município**, Fortaleza, ano 63, n. 14.565, 10, jun. 2011a.

FORTALEZA. **Portaria nº 944/2011**. Fortaleza, 2011b.

FORTALEZA. Prefeitura Municipal. Edital Nº 09/2008 – SME/PMF. **Diário Oficial do Município**, Fortaleza, Suplemento ao nº 13.896, 8 set. 2008a.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social. **Portaria nº 174, de 11 de julho de 2008**. Fortaleza, 2008b.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social. **Proposta curricular para o ensino básico da rede municipal de Fortaleza**. Fortaleza, 1995.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social. **Diretrizes Pedagógicas – para implementação das Instituições de educação infantil – creches e pré-escolas da rede de ensino municipal de Fortaleza**. Fortaleza, 2002b.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social. **Manual técnico de funcionamento das creches**. Fortaleza, 2002c.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social. **Registro das ações pedagógicas para a Educação Infantil**. Fortaleza, 2002d.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto nº 13.074 de 06 de fevereiro de 2013**. Dispõe sobre a nova estrutura da Secretaria Municipal de Educação (SME). Fortaleza, 2013.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto nº 12.791 de 04 de março de 2011**. Estrutura a Secretaria Municipal de Educação (SME). Fortaleza, 2011c.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação**. Fortaleza, 2009b.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Política Municipal de Educação Infantil: pelo direito as crianças de zero a cinco anos à educação**. Fortaleza, 2011d.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica de Educação Infantil**. Fortaleza, 2009c.

GARCIA, Carlos Marcelo. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. *In*: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Portugal: Dom Quixote, 1995. p. 35-37.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba S. de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GEGLIO, Paulo César. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. *In*: PLACCO, Vera Maria N. de Souza; ALMEIDA, Laurinda de Ramalho (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 113-119.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica, *In*: GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 148-173.

GIROUX, Henri A. **A escola crítica e a política cultural**. São Paulo: Cortez, 1992.

GIROUX, Henri A. Professores como intelectuais transformadores. *In*: _____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 157-164.

GOMES, Marineide de O. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. *In*: MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2011. p.107-115.

KRAMER, Sonia. Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré – escola: Questões teóricas e polêmicas. Palestra. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF: 1994. p. 23.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., Moysés; FERNANDES, Fabiana S. Infância construção social e histórica *In* VAZ, Alexandre F.; MONN, Caroline M. (Org.). **Educação infantil e sociedade**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 21-38.

LA TAILLE, Yves. O lugar da interação social na concepção de Piaget. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, E. D. A. Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 36, p. 13-20, 1995.

MATE, Cecília Hanna. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico? *In*: PLACCO, Vera Maria N. de Souza; ALMEIDA, Laurinda de Ramalho (Org.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 1998. p.19-22.

MICARELLO, Hilda. Formação de professores da educação infantil: puxando os fios da história. *In*: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia. **Educação infantil: enfoques em diálogo**. São Paulo: Papyrus, 2011. p. 211-227.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Portugal: Dom Quixote, 1995. p. 3-13.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **A supervisão na formação dos professores II: Da Organização à Pessoa**. Portugal: Porto, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, J. (Org.). **Associação criança: um contexto de formação em contexto**. Braga: Livraria Minho, 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia, O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. *In*: MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 133-167.

PALLIARES, Neli Regina. **Sou CP na educação infantil, e agora?** Um estudo sobre o papel do coordenador pedagógico como formador de professores. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2010.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. São Paulo: Difel, 1974.

PIAGET, Jean. **O Julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, 1995. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S010015741995000300007&script=sci_arttext>. Acesso em: 26 jun. 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: GHEDIN Evandro; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-62.

PLACCO, V. M. N. de S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. *In*: PLACCO, Vera Maria N. de Souza; ALMEIDA, Laurinda de Ramalho (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 47-60.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. A formação do professor. *In*: PLACCO, Vera Maria N. de Souza; ALMEIDA, Laurinda de Ramalho (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2009. p. 25-31.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. **A formação de professores: intenções, tensões e contradições**. Relatório final. São Paulo: Fundação Victor Civita: Fundação Carlos Chagas, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742012000300006&script=sci_arttext>. Acesso em: 30 maio 2013.

RIBEIRO, Margareth Mellão Garcia. **Professor coordenador pedagógico: dificuldades e possibilidades no seu cotidiano**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2012.

ROMANELLI, Geraldo; BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes (Org.). **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998.

SAITTA, Laura R. Coordenação Pedagógica e trabalho em grupo. *In*: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. 9. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 114-120.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, 2008, Caxambu. **Anais ...** Caxambu, 2008. p. 1-20.

SCHÖN, Donald A. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor para uma mudança educativa. *In*: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 51-53.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

SILVA, Vera Lúcia Neri da. **Os estereótipos racistas nas falas de educadoras infantis: suas implicações no cotidiano educacional da criança negra**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANA, Mariléa de Oliveira *et al.* **Gestão educacional democrática: a experiência Municipal de Fortaleza**. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 2007.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

WALTRICK, Rose Elaine de Liz. **O coordenador pedagógico na educação infantil da rede municipal de Florianópolis: marcas de uma experiência democrática**.

2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

ZAPELINI, Cristiane Antunes Espindola. **Processos formativos constituídos no interior das instituições de educação infantil**: das políticas de formação continuada à experiência dos professores. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

ZEICHNER, Ken. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: EDUCA 1993.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o praticum: uma perspectiva para os anos 90. *In*: NÓVOA. António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 115-138.

ZEN, Giovana Cristina. O papel da coordenação pedagógica na escola. **Boletim Salto para o Futuro**, Brasília, DF, ano XXII, n. 1, p. 3-7, 2012. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/15122101coordenacaopedagogica.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2013.

ZUMPANO, Viviane A. **O coordenador pedagógico e o seu papel na formação continuada em serviço do professor de educação infantil (creche)**. 2010. Dissertação (Mestrado em educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO INICIAL APLICADO JUNTO ÀS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DE CRECHES

- Identificação (se desejar) _____
- Formação: () Licenciatura em _____ Pública () Particular ()
- Outras graduações _____ Pública () Particular ()
- () Especialização () Mestrado () Doutorado Pública () Particular ()
- Tempo exercendo a função de Coordenadora Pedagógica de Creche _____
- Creche () Municipal () Conveniada • SER _____

1. Há quanto tempo participa das formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação – SME? _____ anos _____ meses.

2. Para você o que é ser Coordenadora Pedagógica?

3. Quais são as suas principais funções como Coordenadora Pedagógica?

4. A Formação Continuada oferecida pela SME tem auxiliado o seu trabalho? Em quais aspectos?

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARA A COORDENAÇÃO DA CRECHE**

Sra. Coordenadora,

Estamos realizando uma pesquisa intitulada “**A Formação Continuada na perspectiva das Coordenadoras de Creches do município de Fortaleza**”, que tem como objetivo principal analisar qual a compreensão das coordenadoras pedagógicas de creche sobre a formação continuada que lhes é oferecida pela Secretaria Municipal de Educação.

Essa pesquisa expressa o reconhecimento da função do coordenador pedagógico na creche uma vez que precisamos compreender algumas questões inerentes à sua formação a fim de podermos contribuir com programas de formação continuada que atenda às suas expectativas. Para atingir o nosso objetivo, será necessário realizar algumas entrevistas com a senhora a fim de obtermos informações acerca da sua atuação como coordenadora pedagógica e dos aspectos relacionados à formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação. As entrevistas deverão ser gravadas e informações complementares serão registradas em diário de campo.

Com essas informações, gostaríamos de solicitar a sua autorização para que essa pesquisa seja realizada. Caso autorize, por gentileza, assine esse documento que possui duas vias: uma ficará com a senhora e a outra com as pesquisadoras.

É necessário esclarecer que: 1º) a sua autorização deverá ser de livre e espontânea vontade; 2º) que você e os participantes da pesquisa não ficarão expostos a nenhum risco; 3º) a identificação da escola e dos participantes será mantida em sigilo; 4º) qualquer participante da pesquisa poderá desistir de participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para ele; 5º) será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados à pesquisa em pauta; 6º) as despesas decorrentes da realização da pesquisa serão de responsabilidade exclusiva das pesquisadoras; e 7º) somente após ter sido devidamente esclarecida e ter entendido o que foi explicado, deverá assinar este documento.

Em caso de dúvida, poderá comunicar-se com a pesquisadora Silvia Helena Vieira Cruz, residente na Rua Julio Lima, 300/casa 7- Cidade dos Funcionários, CEP: 60.822-500, telefone: (85) 3275-2031, celular: 9909.7333, e-mail: silviavc@uol.com.br, ou com a pesquisadora Maria Inair Martins Leite, residente na Rua Afonso Lopes, 222, Itapery, CEP: 60.742-670, telefone: (85) 3232-6538, celular 8863-0037, e-mail: mmariainair@yahoo.com.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFC encontra-se disponível para reclamações pertinentes à pesquisa pelo telefone (85) 33668344.

Fortaleza, ____ de _____ de 2013.

Nome da coordenadora: _____

Assinatura da coordenadora: _____

Silvia Helena Vieira Cruz
Pesquisadora

Maria Inair Martins Leite
Pesquisadora

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARA AS TÉCNICAS EM EDUCAÇÃO**

Sra.,

Estamos realizando uma pesquisa intitulada “**A Formação Continuada na perspectiva das Coordenadoras de Creches do município de Fortaleza**”, que tem como objetivo principal analisar qual a compreensão das coordenadoras pedagógicas de creche sobre a formação continuada que lhes é oferecida pela Secretaria Municipal de Educação.

Essa pesquisa expressa o reconhecimento da função do coordenador pedagógico na creche uma vez que precisamos compreender algumas questões inerentes à sua formação a fim de podermos contribuir com programas de formação continuada que atenda às suas expectativas. Para atingir o nosso objetivo, será necessário realizar algumas entrevistas com a senhora a fim de obtermos informações acerca da sua atuação dos aspectos relacionados à formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação. As entrevistas deverão ser gravadas e informações complementares serão registradas em diário de campo.

Com essas informações, gostaríamos de solicitar a sua autorização para que essa entrevista seja realizada. Caso autorize, por gentileza, assine esse documento que possui duas vias: uma ficará com a senhora e a outra com as pesquisadoras.

É necessário esclarecer que: 1º) a sua autorização deverá ser de livre e espontânea vontade; 2º) que você e os participantes da pesquisa não ficarão expostos a nenhum risco; 3º) a identificação da escola e dos participantes será mantida em sigilo; 4º) qualquer participante da pesquisa poderá desistir de participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para ele; 5º) será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados à pesquisa em pauta; 6º) as despesas decorrentes da realização da pesquisa serão de responsabilidade exclusiva das pesquisadoras; e 7º) somente após ter sido devidamente esclarecida e ter entendido o que foi explicado, deverá assinar este documento.

Em caso de dúvida, poderá comunicar-se com a pesquisadora Silvia Helena Vieira Cruz, residente à Rua Julio Lima, 300/casa 7- Cidade dos Funcionários, CEP: 60.822-500, telefone: (85) 3275-2031, celular: 9909.7333, e-mail: silviavc@uol.com.br, ou com a pesquisadora Maria Ilnair Martins Leite, residente à Rua Afonso Lopes, 222, Itapery, CEP: 60.742-670, telefone: (85) 3232-6538, celular 8863-0037, e-mail: mmariailnair@yahoo.com.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFC encontra-se disponível para reclamações pertinentes à pesquisa pelo telefone (85) 33668344.

Fortaleza, _____ de _____ de 2013.

Nome da Técnica em Educação:

Assinatura: _____

Silvia Helena Vieira Cruz
Pesquisadora

Maria Ilnair Martins Leite
Pesquisadora

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA AS TÉCNICAS EM EDUCAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA

QUESTÕES GERAIS

1. Como e por que surgiu a necessidade da contratação de Coordenadores Pedagógicos em Creches?
2. Para você, quais são as principais tarefas desses coordenadores?
3. Em 2011, um novo edital de chamamento para coordenadores onde foram feitas e algumas alterações sobre tempo de atuação, formação, etc. Qual o motivo dessas alterações?

QUANTO À FORMAÇÃO CONTINUADA

4. A SME tem procurado investir na Formação Continuada (FC) dos Coordenadores Pedagógicos (CP) de Creche [principalmente nos últimos quatro anos] Em sua opinião, por que isso tem acontecido?
5. Quais os principais objetivos destas formações?
6. Em quais pressupostos a FC, para esses profissionais, se baseia?
7. Que modelo de formação a SME propõe?
8. Já é possível identificar mudanças ocorridas nas Creches decorrentes destas formações?
9. [Em caso afirmativo] Você poderia citar algumas?
10. [Em caso negativo] Por que você acha que isso acontece?

**APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA
COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DE CRECHE**

1. Para você o que é ser Coordenadora Pedagógica?
2. Quais são as suas principais funções como Coordenadora Pedagógica?
3. Você considera que a sua formação inicial (universitária) tem alguma influência no desempenho de suas funções? [Caso a resposta seja positiva] Como?
4. O que você acha sobre as formações continuadas oferecidas pela SME?
5. Qual a sua opinião sobre as metodologias utilizadas?
6. E sobre os temas trabalhados?
7. E sobre os formadores que já trabalharam com você?
8. Sobre que outro aspecto dessas formações você também gostaria de comentar?
9. Qual tem sido a influência dessas formações no seu trabalho? [Após a resposta] Em quais aspectos?
10. Você poderia citar qual a formação que mais chamou a sua atenção? Por quê?
11. Para você, Qual o papel do Coordenador Pedagógico em relação à formação continuada dos professores na creche?
12. Em sua opinião, o que facilita esse trabalho?
13. E o que dificulta?
14. Que estratégias de formação você considera eficazes na condução do seu trabalho junto aos professores?
15. Quais saberes você considera necessários para desempenhar, diariamente suas tarefas e atingir seus objetivos?