



Concepções de uma coordenadora pedagógica sobre a organização do trabalho pedagógico na educação infantil

Conceptions of a pedagogical coordinator on the organization of pedagogical work in early childhood education

 **Lívia Maria Oliveira dos Santos Silva**
Mestra em educação
Universidade Federal do Pará - UFPA
Belém, Pará – Brasil.
livia.silva@iced.ufpa.br

 **Sônia Regina dos Santos Teixeira**
Doutora em Psicologia
Universidade Federal do Pará - UFPA
Belém, Pará – Brasil.
sregina@ufpa.br

Resumo: Este artigo discute o trabalho de coordenação pedagógica na Educação Infantil, a partir da análise das concepções de uma coordenadora pedagógica de uma escola da infância sobre a organização do trabalho pedagógico a ser realizado nessa etapa da Educação Básica. O referencial teórico e o método da pesquisa fundamentam-se na teoria histórico-cultural. Como resultados destaca-se que as principais concepções que fundamentavam o trabalho da coordenadora pedagógica baseavam-se nos conhecimentos sobre desenvolvimento infantil, currículo, planejamento, organização do tempo, espaços, atividades e materiais e sobre o envolvimento da família. Conclui-se que tais concepções reverberam na organização do trabalho pedagógico das professoras e possibilitam a realização de práticas intencionalmente organizadas, que consideram as crianças em seus processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento.

Palavras-chave: coordenador pedagógico; Educação Infantil; formação de professores; teoria histórico-cultural.

Abstract: This article aims to discuss the work of pedagogical coordination in Early Childhood Education, based on the analysis of the conceptions of a pedagogical coordinator of a childhood school about the organization of the pedagogical work to be carried out in this stage of Basic Education. The theoretical framework and research method are based on historical-cultural theory. As a result, it is highlighted that the main conceptions that supported the work of the pedagogical coordinator were based on knowledge about child development, curriculum, planning, organization of time, spaces, activities, and materials and on family involvement. It is concluded that such conceptions reverberate in the organization of the teachers' pedagogical work and make it possible to carry out intentionally organized practices, which consider children in their teaching-learning and development processes.

Keywords: pedagogical coordinator; child education; teacher training; historical-cultural theory

Cite como

(ABNT NBR 6023:2018)

SILVA, Lívia Maria Oliveira dos Santos; TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. Concepções de uma coordenadora pedagógica sobre a organização do trabalho pedagógico na educação infantil. *Dialogia*, São Paulo, n. 43, p. 1-17, e23899, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/43.2023.23893>.

American Psychological Association (APA)

Silva, L. M. O. dos. S., & Teixeira, S. R. dos. S. (2023, jan./abr.). Concepções de uma coordenadora pedagógica sobre a organização do trabalho pedagógico na educação infantil. *Dialogia*, São Paulo, 43, p. 1-17, e23899. <https://doi.org/10.5585/43.2023.23899>.

1 Introdução

A Educação Infantil brasileira é fruto de uma construção histórica, que envolve ideias, programas, leis, decretos, desenvolvimento de práticas sociais de cuidado e educação, além de estudos de pesquisadores e lutas de militantes da primeira infância (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011). Tais lutas resultaram no reconhecimento pela Constituição Federal de 1988 da Educação Infantil como direito social das crianças de zero a cinco anos e das famílias brasileiras, cabendo ao Estado o dever de provê-lo. A partir de 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 2023), a Educação Infantil, finalmente, passou a fazer parte da educação escolar brasileira, como a primeira etapa da educação básica.

Uma vez parte do sistema de ensino brasileiro, conforme estabelece o Artigo 12 da LDB, cabe também à Educação Infantil a incumbência de elaborar e executar propostas pedagógicas. Nessa etapa da Educação Básica, a proposta pedagógica é o documento que possui fundamento legal e teórico sobre a visão de sociedade, de ser humano, as concepções de criança, infância, de desenvolvimento e aprendizagem (FARIA; VITÓRIA, 2012). É a partir da proposta pedagógica que os professores e demais profissionais da educação são orientados e assim, organizam o trabalho pedagógico.

A organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil envolve o planejamento e a estruturação intencional das ações, de modo a articular os procedimentos, os recursos humanos e materiais, a relação com as famílias e com a comunidade e a avaliação das ações desenvolvidas, considerando a consecução de objetivos e as finalidades educativas específicas da educação das crianças de zero a cinco anos de idade (BARBOSA, et al, 2010).

Para tanto, faz-se necessário que os professores estejam em constante processo de formação, visto que é a formação continuada, organizada e realizada na escola, que fornecerá os referenciais teórico-práticos necessários à reflexão coletiva sobre o trabalho desenvolvido com as crianças, de modo a torná-lo cada vez mais consciente e qualificado.

Nas instituições de Educação Infantil, a formação contínua de professores ocorre durante as relações entre professores e coordenadores pedagógicos, profissionais que têm a função de orientar a organização do trabalho pedagógico e demais ações nas escolas da infância. A atuação desse profissional dentro da escola torna-se relevante, na medida que, consciente de seu papel, possa garantir a formação contínua do grupo de professores sob sua responsabilidade, de forma emancipadora e colaborativa, levando em conta as necessidades formativas dos professores e o desenvolvimento das crianças.

Nesse sentido, foi realizado o presente estudo, com o objetivo de discutir o trabalho de coordenação pedagógica na Educação Infantil, a partir da análise das concepções sobre a

organização do trabalho pedagógico, manifestas por uma coordenadora pedagógica de uma escola da infância de um centro municipal de referência em educação infantil, localizado no município de Ananindeua-Pará.

2 Os coordenadores pedagógicos e a Educação Infantil

Conforme apontam os estudos de Alves (2007), Paim e Santos (2022), Pereira (2014) e Waltrick, (2008), a coordenação pedagógica exerce importante papel nas instituições de Educação Infantil, envolvendo a implementação e articulação coletiva do Projeto Político-Pedagógico e seus desdobramentos em planos de ações, bem como a articulação da instituição com a família das crianças e a comunidade e o apoio à formação e ao trabalho dos professores. Este último campo de atuação do coordenador pedagógico na Educação Infantil se materializa nos processos de formação continuada organizados para e com os professores, podendo ocorrer em um momento de orientação individual ou em uma formação previamente organizada para um grupo de professores. Tal função se faz em um exercício diário de acompanhamento do trabalho pedagógico, sua intenção, planejamento e avaliação das práticas pensadas e elaboradas com as crianças.

Atualmente, no Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) constituem o principal marco legal orientador das instituições de Educação Infantil em relação à organização das propostas pedagógicas destinadas à educação das crianças de zero a cinco anos de idade.

As DCNEI estabelecem que os eixos norteadores das práticas pedagógicas na Educação Infantil são as interações e a brincadeira e conceitua o currículo da Educação Infantil “como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e o saberes das crianças com o conhecimento que faz parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2009 p. 1). As orientações das DCNEI se estendem para a compreensão da criança como o centro do planejamento curricular, considerada uma pessoa que possui uma história de vida, que aprende coletivamente e produz cultura.

Em 2017 foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), documento mais recente sobre as orientações para a organização do currículo da educação infantil e que tem ganhado importância nas agendas de formação de professores. Tal documento ratificou algumas concepções apresentadas nas DCNEI, mas trouxe para o horizonte da Educação Infantil brasileira o conceito de educação para competência e as aprendizagens mínimas que as crianças precisam alcançar ao longo da vida, o que tem provocado preocupações e críticas dos estudiosos da área. Tais aprendizagens são organizadas em campos de experiências, divididos entre objetivos de aprendizagens para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Diante disso, o trabalho do coordenador pedagógico nas instituições de Educação Infantil se torna cada vez mais imprescindível e desafiador. Ele se faz necessário para viabilizar a elaboração de ações coletivas com os professores, de modo a contribuir para o desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos de idade e assim cumprir a finalidade dessa etapa da Educação Básica, conforme disposto no Artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

A forma precípua pela qual o coordenador pedagógico viabiliza a realização de ações coletivas com os professores das instituições de Educação Infantil é a formação continuada. É por meio desse processo que o coordenador pedagógico pode desempenhar o papel de articulador, formador e transformador nas instituições de Educação Infantil (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2015), desde que tenha clareza da articulação necessária entre a teoria e a prática, pois é nessa relação que será possível refletir sobre o cotidiano da organização do trabalho pedagógico e assim, criar espaços para a construção coletiva de novos saberes e novas práticas, rumo a ações promotoras do desenvolvimento infantil (MARQUES E NOGARO, 2022).

3 Implicações da teoria de Vigotski para a atividade de coordenação pedagógica na educação infantil

A teoria de Vigotski, também conhecida como teoria histórico-cultural, é “organizada na forma de um sistema conceitual geral de conceitos críticos de base materialista-dialética e de sistemas conceituais específicos, articulados entre si para explicar o complexo processo da gênese social do psiquismo da pessoa” (TEIXEIRA; BARCA, 2020, p. 268). Os limites deste artigo não possibilitam detalhar esse sistema conceitual, mas para atender ao objetivo do estudo de discutir o trabalho da coordenação pedagógica na Educação Infantil, analisando as concepções de uma coordenadora pedagógica sobre os elementos que constituem o trabalho pedagógico nessa etapa da Educação Básica, consideramos necessário apresentar os conceitos de processo educativo, meio social educativo e professor.

Para Vigotski (2003), o processo educativo é composto por três elementos que possuem a mesma relevância para a formação humana, a saber: o professor, o aluno e o meio social educativo. Nas palavras do autor, o processo educativo é trilateralmente ativo, ou seja, todos os três elementos possuem relevância e contribuem para a constituição da pessoa como uma personalidade humana consciente.

Nessa trilateralidade, Vigotski aponta o “professor como o organizador do meio social educativo, o regulador e o controlador de suas interações com o educando” (VIGOTSKI, 2003, p. 76). Do mesmo modo, o aluno é ativo no processo educativo, pois a sua “experiência pessoal transforma-se na principal base do trabalho pedagógico” (VIGOTSKI, 2003, p. 75). O meio social

educativo apresenta-se como a síntese dialética entre os interesses e intenções do professor e do aluno, representando assim o conjunto das relações sociais vividas nas instituições educativas. Para o autor, o meio social educativo é a autêntica alavanca do processo educativo e todo o papel do professor consiste em lidar com essa alavanca.

A partir das proposições de Vigotski acerca do processo educativo, meio social educativo e papel do professor, compreendemos que a atividade de coordenação pedagógica pode assumir um papel semelhante ao papel que Vigotski atribuiu ao professor. Enquanto o professor tem o papel de ser o organizador do meio social educativo em colaboração com seus alunos, o coordenador pedagógico tem o papel de ser o organizador do meio social formativo (CARVALHO, 2019), contribuindo para o processo de desenvolvimento profissional dos professores, de modo que possam organizar um trabalho pedagógico intencionalmente planejado, com vistas garantir o desenvolvimento dos alunos.

4 Método

Esse estudo é parte de uma pesquisa que deu origem a uma dissertação de mestrado construída entre os anos de 2015 e 2017, com o objetivo de analisar as concepções de uma coordenadora pedagógica acerca do trabalho pedagógico na educação infantil. A investigação cumpriu com os preceitos éticos de pesquisa científica realizada com humanos, tendo a participação voluntária dos participantes e a autorização da divulgação dos resultados da pesquisa referendados nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Para esse artigo, apresentamos parte dos dados produzidos durante o desenvolvimento da pesquisa empírica, a fim de contemplar o objetivo proposto, tendo a teoria histórico-cultural, a teoria de Vigotski, como principal fundamento teórico-metodológico.

5 Participantes

A principal participante dessa pesquisa foi Andréia (nome fictício), coordenadora pedagógica-alvo. Além dela, participaram indiretamente 12 (doze) professoras, que constituíam o coletivo de professoras da instituição e que estavam sob coordenação de Andréia.

6 Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada em um Centro Municipal de Referência em Educação Infantil – CMREI e especificamente, em alguns ambientes em que eram realizados os encontros entre as professoras e a coordenadora pedagógica Andréia, tais como: a sala dos professores, o espaço da

coordenação e as salas de referências em que as professoras conduziam as atividades com as crianças.

7 Procedimento de produção das informações

A produção das informações foi realizada no período de outubro de 2016 a março de 2017, por meio de entrevistas e de observações dos momentos formativos, organizados pela coordenadora pedagógica, para as professoras de Educação Infantil, além de anotações produzidas a partir do acompanhamento do trabalho por ela realizado. Para este estudo, selecionamos 10 (dez) registros em que a coordenadora se relacionava com as professoras, a saber: reuniões pedagógicas (três registros), orientações pedagógicas individuais (quatro registros), e assessoramentos (três registros).

Os registros foram realizados por meio de fotos, filmagens, gravações de áudios e anotações no diário de campo. As reuniões pedagógicas compreendiam os momentos em que todas as professoras e auxiliares de professoras se reuniam para a distribuição de tarefas, projetos e culminâncias. As orientações pedagógicas individuais eram direcionadas às professoras, tendo como base as atividades a serem desenvolvidas com as crianças. Os assessoramentos consistiam nos momentos em que a coordenadora adentrava na sala de referência e observava algo específico das atividades realizadas com as crianças e, posteriormente, expunha sua opinião para a professora responsável pela turma.

8 Procedimentos de Análise das informações

As informações foram analisadas de acordo com os princípios do método genético-causal, proposto por Vigotski. Visando atender ao objetivo do estudo, assistimos aos vídeos, ouvimos os áudios e consultamos os registros escritos na busca das concepções da coordenadora pedagógica no seu trabalho junto às professoras da Educação Infantil. Após a conclusão dessa etapa, tomando como referência as peculiaridades do trabalho pedagógico na Educação Infantil, organizamos as concepções da coordenadora em cinco categorias, a saber: 1) Concepções sobre o desenvolvimento infantil; 2) concepções sobre o currículo da educação infantil; 3) concepções sobre o planejamento pedagógico e as atividades; 4) concepções sobre a organização do tempo, dos espaços e dos materiais e 5) concepções sobre o envolvimento da família.

9 Resultados e discussão

9.1 A coordenadora-alvo do estudo

Andréia atuava como coordenadora pedagógica no Centro Municipal de Referência em Educação Infantil – CMREI, havia 04 (quatro) anos, tendo sido indicada para essa função docente em virtude de seu desempenho como professora de Educação Infantil. Antes disso, já havia atuado como coordenadora pedagógica em uma escola do Ensino Fundamental.

Antes de Andréia ser indicada para assumir o trabalho de coordenação pedagógica, ela atuava como professora de uma turma de educação infantil. A indicação para atuação como coordenadora pedagógica seu deu a partir das observações realizadas pelas técnicas pedagógicas da Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (DEI/SEMED) acerca do trabalho por ela organizado com as crianças da turma.

A atuação de Andréia chamou a atenção da DEI, por seu desempenho e compromisso com a educação das crianças. Na visão da equipe técnica, ela poderia contribuir significativamente para o trabalho dos professores, estando na coordenação pedagógica

Andréia relatou que sentiu algumas dificuldades no início do desempenho de sua nova função, devido à limitação das orientações específicas advindas da SEMED/DEI, porém, buscou orientações sobre a atuação do coordenador pedagógico na Educação Infantil em livros, revistas, internet, em conversa com outros colegas coordenadores. Lembrou também de suas experiências anteriores no Ensino Fundamental e de sua formação inicial, que embora não tivesse oferecido tais orientações, lhe possibilitou viver algumas experiências significativas.

Durante a pesquisa, percebemos que Andreia orientava as professoras a partir das solicitações recebidas e de suas próprias observações e reflexões acerca do trabalho que elas realizavam junto às crianças. Ela relatou que antes de atuar como coordenadora pedagógica, quando ainda era professora de Educação Infantil, preocupava-se em ampliar os seus conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento infantil, para assim melhor poder organizar o planejamento, traçar objetivos, organizar o tempo, os espaços as atividades e os materiais para o trabalho com as crianças.

De acordo com Marques e Nogaro (2022), o ambiente da educação infantil deve ser pensado e organizado com base nos objetivos dessa etapa da educação e do que se espera quanto ao desenvolvimento das crianças. Tal afirmação corrobora com as intenções de Andréia, que ao organizar as orientações às professoras, preocupava-se em elaborar e planejar ações que fizessem sentido tanto às crianças quanto às próprias professoras.

9.2 Concepções sobre o desenvolvimento infantil

Andréia considerava que as professoras precisavam conhecer o processo de desenvolvimento infantil, para que assim pudessem organizar as suas atividades com as crianças. Ela acreditava que seria importante as professoras conhecerem as fases do desenvolvimento infantil para melhor compreenderem as crianças de suas turmas. Ao ser perguntada em qual concepção teórica buscava orientações para abordar as questões ligadas ao desenvolvimento infantil, relatou que não tinha nenhuma abordagem teórica específica, mas procurava se atualizar a partir de leitura de revistas educacionais e blogs de professores na internet.

Na perspectiva de Andreia, as professoras deveriam compreender que cada criança é diferente e que elas precisavam conhecer as crianças pelas expressões que apresentavam na escola. Ressaltava a importância de que as professoras explicassem às famílias a dinâmica do desenvolvimento infantil, pois os pais e mães, muitas vezes, não entendiam o desenvolvimento de seus filhos.

Constatamos que as orientações sobre o desenvolvimento infantil fornecidas por Andreia às professoras não estavam embasadas em um sistema teórico específico sobre o desenvolvimento humano, o que revela a falta de uma teoria para sustentar as suas orientações, visto que as diversas correntes teóricas da psicologia compreendem o desenvolvimento infantil de formas diferentes. Para Vigotski, o desenvolvimento humano é um processo dialético, compreendido como o desenvolvimento social da personalidade consciente, é um processo único, sistêmico, com crises e saltos qualitativos e marcado pela presença das idades psicológicas, nas quais ocorrem a reestruturação da personalidade e da consciência como um todo (VYGOTSKI, 1996). O autor destaca o papel dos primeiros anos de vida (primeira infância e idade pré-escolar) e das atividades típicas da infância, especialmente, a brincadeira de faz de conta, para o processo de desenvolvimento da consciência e da personalidade.

A coordenadora Andreia, embora sem conhecer a teoria do desenvolvimento elaborada por Vigotski, reconhecia a potência da brincadeira para o desenvolvimento infantil e incentivava as professoras a inserirem atividades criadoras em seus planos de aula.

9.3 Concepções sobre o currículo na educação infantil

De acordo com o Artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), o currículo da Educação Infantil é um conjunto de práticas organizadas para propiciar a articulação das experiências e saberes das crianças com os conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade.

Ainda de acordo com esse documento, as práticas pedagógicas que compõem o currículo da educação infantil devem considerar como eixos norteadores, as interações e a brincadeira, de modo a garantir vivências que proporcionem às crianças, o conhecimento de si e do mundo, das diferentes linguagens e os processos de imaginação e criação.

Ao ser perguntada sobre como concebe o currículo da Educação Infantil, Andreia respondeu:

O currículo está ligado a cultura, em apresentar situações novas para as crianças, algo que elas poderiam não conhecer sem a atuação da escola. (Entrevista com Andréia – Diário de campo, 18.10.2016)

Percebemos que a concepção de currículo apresentada por Andreia se aproxima do que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. No entanto, segundo ela, um dos maiores desafios enfrentados no seu trabalho como coordenadora pedagógica era lidar com a concepção de currículo apresentada pelas professoras. Para a maioria delas, o currículo da Educação Infantil consistia em uma listagem de conteúdos a serem trabalhados com as crianças bimestralmente e, apesar dos esforços para que atentassem aos interesses das crianças e disponibilizassem o que fazia sentido a elas, as professoras preferiam seguir as listagens de conteúdos dispostas nos materiais de apoio que a secretaria de educação enviava ao CMREI.

9.4 Concepções sobre o planejamento pedagógico e as atividades

O planejamento é um instrumento fundamental para a organização do trabalho docente cotidiano, pois contribui para a percepção dos professores quanto às singularidades das crianças e a seleção das atividades de acordo com o currículo (FARIA; VITÓRIA, 2012).

Nas observações que realizamos, percebemos que Andréia, ao ler o planejamento das professoras, analisava os objetivos e as atividades planejadas para serem realizadas com as crianças. Quando ela não compreendia a intencionalidade de alguma das professoras, buscava maiores informações e nesse momento expunha suas sugestões e melhorias para as atividades propostas.

Essa é mais uma questão que deve ser conversada com os pais, pois no início do ano letivo, as cobranças sobre o aprendizado sobre a leitura e a escrita, sempre aparecem. O desejo pelo dever de casa e tarefas exaustivas de treinos ortográficos, também parecem preocupação dos pais, pois eles entendem que a educação infantil é uma preparação para o ensino fundamental e que desse modo, as crianças precisam ao final do ano letivo, desenvolver habilidades de leitura e escrita. Mas a cada ano que passa essa preocupação tem diminuído, fruto de muito trabalho de sensibilização dos pais. (Entrevista com Andréia – Diário de campo, 18.10.2016)

Andréia tinha a rotina de acompanhar o que as professoras registravam nos seus cadernos de planejamento diários. Ela entrava em cada sala e solicitava o caderno das professoras, em seguida, organizava o seu registro, referente ao que encontrava nos cadernos das professoras.

Para Andréia, uma das principais características do planejamento é a intencionalidade, por isso, sempre solicitava que as professoras elaborassem os objetivos que desejavam alcançar com as crianças e a partir disso, organizassem as atividades. Ela sugeria que cada atividade organizada tivesse a duração máxima de 30 minutos, pois acreditava que as crianças não conseguiam se concentrar mais do que esse tempo em uma única atividade.

Segundo Andréia, a primeira orientação dada às professoras que iniciavam suas atividades no CMREI era sobre a importância de instigarem nas crianças a curiosidade, o desejo de aprender e agir sobre o mundo (FARIA; VITÓRIA, 2012). Outra orientação com relação ao planejamento era que as professoras procurassem identificar e levar em conta os interesses das crianças na organização das atividades diárias. Andréia orientava que as professoras explorassem todas as possibilidades das atividades pensadas com as crianças. Ela fazia esse destaque, principalmente porque no período de realização da pesquisa, a proposta pedagógica emanada da Divisão de Educação Infantil da Secretaria de Educação do município era baseada na pedagogia de projetos. Cada projeto tinha objetivos e conceitos a serem trabalhados com as crianças e Andréia observava que as professoras geralmente trabalhavam determinados objetivos e conceitos somente no período de realização de um específico projeto ou de uma data comemorativa específica.

Em nossas observações, percebemos que Andréia se preocupava com o registro do planejamento das professoras. Toda segunda-feira, ela solicitava o caderno de planejamento de cada professora. Segundo ela, a solicitação em relação ao caderno era para que pudesse se atualizar com relação aos objetivos e atividades que seriam desenvolvidas nas turmas. As professoras sempre apresentavam seus planos de atividades, porém nem sempre estavam atualizados.

Percebemos que algumas professoras apresentavam incômodo com a postura da coordenadora em solicitar os cadernos de planejamento, por assemelhar-se a uma atitude de fiscalização das práticas das professoras. Concordamos com Antunes e Pinto (2017), quando apontam que a escola reproduz os constrangimentos do capital na prática de supervisão e controle das práticas docentes. Isso se torna evidente nas estratégias de monitoramento realizada pela coordenadora e maquiada por assessoramento técnico.

Andréia pedia que elas entregassem os cadernos de acordo com a semana em que ocorriam as atividades, porém algumas professoras entregavam após esse prazo, alegando que precisavam “passar a limpo” todas as atividades para não “borrar” o caderno.

Eu tenho muita dificuldade em conseguir ver o planejamento de todas as meninas. Algumas nunca entregam, outras querem “passar a limpo”, mas eu sempre digo que o caderno de planejamento é para mostrar o vai acontecer e não o que já aconteceu. Isso é um desafio. (Entrevista com Andréia – Diário de campo, 18.10.2016)

As professoras afixavam na porta de suas salas o roteiro de atividades que seriam realizadas durante a semana em suas turmas. Andréia concordava com a organização das professoras, mas não dispensava a produção do plano das atividades no caderno de planejamento.

9.5 Concepções sobre a organização do tempo, espaços e materiais

Concordamos com as afirmações de Vigotski de que o meio social educativo corresponde à organização de todas as relações e vínculos sociais vividos por uma criança na escola (VYGOTSKI, 2003). Nesse sentido, podemos dizer que na Educação Infantil, o meio social educativo consiste na organização pela professora, em diálogo com as crianças, de todas as relações sociais a serem vivenciadas na escola da infância, envolvendo as relações das crianças com adultos e com seus pares, com os espaços, o tempo de cada atividade, os materiais utilizados, dentre outros.

Toda essa organização faz parte do conceito que o autor atribuiu ao professor, quando o reconhece como o organizador do meio social educativo, já mencionado anteriormente. Além disso, em uma relação mútua, o professor precisa levar em conta os interesses e necessidades das crianças para poder organizar o meio social educativo potente para o desenvolvimento infantil.

Andréia considerava a organização do tempo um aspecto importante da organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, por isso orientava as professoras para que atentassem para a distribuição do tempo durante a execução das atividades. Barbosa e Horn (2001) afirmam que se faz necessário organizar o tempo das atividades, considerando as necessidades biológicas das crianças, tais como: repouso, alimentação e higiene, bem como o tempo e o ritmo das crianças.

Nas nossas observações, constatamos que Andréia se preocupava com o tempo em que as crianças realizavam determinadas atividades, pois como já mencionado anteriormente, ela acreditava que as crianças não se concentram mais que 30 (trinta) minutos em uma mesma atividade e poderiam não mais demonstrar interesse naquela atividade, quando apresentada em outros momentos.

Sabe, outra coisa que eu falo muito aqui é que as professoras precisam dinamizar as atividades com as crianças. Só nas atividades xerocadas as crianças não aprendem, depois de um tempo elas ficam entediadas. Eu peço para elas organizarem as atividades em no máximo 30 minutos, pois eu acho que assim, as crianças se concentram mais e fazem mais coisas diferentes. (Entrevista com Andréia – Diário de campo, 18.10.2016)

Segundo Andréia, as professoras precisavam compreender que a organização do tempo está diretamente relacionada a elaboração do planejamento e ao currículo. Nessa compreensão seria possível criar atividades de modo a equilibrar as 4 (quatro) horas em que as crianças ficavam no CMREI.

Andréia também orientava as professoras a darem sentido a todos os espaços da sala de referência. Valorizava a produção das crianças nos murais e nas exposições no pátio do CMREI.

Eu penso que as salas não devem ser cheias de ornamentações e desenhos estereotipados e principalmente o que não é produzido com as crianças, pois isso não traz sentido para elas. (Entrevista com Andréia – Diário de campo, 18.10.2016)

A coordenadora criticava a forma como algumas professoras organizavam os espaços com base em um tema ou data comemorativa. Era comum, segundo ela, no início do ano, as professoras elegerem um tema para decorar a sala e a partir disso, encomendar cartazes, caixas e demais adereços. Relatava que essa prática tinha se tornado muito comercializada. Havia inclusive professoras que faziam dela outro meio de renda, vindo a utilizar as redes sociais para divulgar seus serviços. Em sua concepção, além de um comércio de ideias pedagógicas, tal produção não tinha significado para as crianças, por não ter sido produzido com elas. Considerava que todo o material disposto na sala deveria ser confeccionado com e pelas crianças, criando assim sentimentos de identidade e pertencimento.

Além da decoração da sala, Andréia ressaltava que as salas deveriam conter espaços que identificassem as aprendizagens das crianças, como por exemplo, murais com desenhos, fotos, imagens e produções escritas realizadas com elas. Também orientava que o quadro de rotina fosse exposto na sala, pois era nesse material que as crianças identificavam os momentos das atividades diárias, pensadas pelas professoras e combinadas com as crianças. Enfatizava a importância de que o quadro dos combinados exposto na sala fosse construído e atualizado permanentemente pelas professoras com a participação das crianças.

Pensar na organização dos espaços para e com as crianças contribui para o seu desenvolvimento, pois “ajuda a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais” (BARBOSA; HORN, 2001, p. 73). Andréia comentava sobre a importância de um espaço nas salas com brinquedos, livros, fantasias, espelhos e outros materiais que favorecessem o desenvolvimento da imaginação. Ressaltava também a importância de os espaços do CMREI conterem as impressões das crianças.

Andréia orientava que as professoras utilizassem materiais adequados às idades das crianças, que observassem principalmente o tamanho dos objetos, tais como brinquedos, giz de

cera grosso, caixas, latas, potes plásticos entre outros, para evitar a ingestão pelas crianças. Também orientava que as professoras evitassem o uso de estiletes, tesouras e outros materiais que pudessem oferecer risco às crianças.

Para Barbosa e Horn (2001), é importante educar as crianças no sentido de observar, categorizar, escolher e propor interações com diferentes elementos. O uso de materiais alternativos e reutilizáveis era uma das orientações de Andréia quanto à confecção de brinquedos, decorações para a sala e realização de demais atividades.

9.6 Concepções sobre o envolvimento da família

O envolvimento da família era considerado por Andréia um fator relevante para a educação das crianças, devido ao apoio que ela pode oferecer. Segundo ela, envolver a família na educação das crianças é fundamental, pois não é apenas a criança que se desenvolverá, mas toda a sua família. Tal concepção apoia-se na finalidade da educação infantil, apresentada pela LDB (1996), quando afirma que o trabalho das instituições de educação infantil complementa as ações da família e a comunidade em relação ao desenvolvimento integral das crianças.

Quando a gente envolve a família nas atividades que desenvolvemos na escola, é bem comum perceber as crianças mais participativas. Eu já vi muito isso aqui na escola. Quando a família se interessa também, é notório ver as crianças passarem a demonstrar mais atitudes autônomas na realização das atividades e também obter relações mais afetivas com seus colegas e as professoras. (Entrevista com Andréia – Diário de campo, 18.10.2016)

Percebemos que Andréia se preocupava com as atividades e eventos que eram realizados na escola, para que neles houvesse a participação ativa da família. Na categoria sobre a concepção do currículo na educação infantil, Andréia apontava que era relevante que as famílias soubessem o que as crianças faziam no CMREI e como as professoras elaboravam as atividades para elas. Ela também considerava relevante que os pais entendessem sobre o desenvolvimento infantil, para que assim pudessem apoiar as professoras e o trabalho desenvolvido pelo CMREI como um todo.

Era perceptível que todos os envolvidos na educação das crianças, dentro do CMREI, do porteiro à diretoria, cultivavam o clima de participação ativa dos pais na vida educativa da criança. Pelas observações realizadas, percebemos que tal envolvimento era uma ação constantemente motivada por Andréia, pois nem todas as famílias compreendiam o papel importante que o CMREI representava na vida das crianças.

10 Considerações finais

Este estudo, que teve por objetivo analisar as concepções de uma coordenadora pedagógica acerca do trabalho pedagógico na educação infantil, revela a realidade dos coordenadores pedagógicos brasileiros que atuam na educação infantil.

Tal realidade se manifesta em três questões específicas, a saber: 1) a ausência de um plano de orientações sobre a atividade de coordenação pedagógica na educação infantil por parte da secretaria de educação; 2) as demandas administrativas e situações emergenciais limitam o trabalho pedagógico e as formações continuadas com as professoras e 3) a ausência de uma fundamentação teórica para orientar a organização do trabalho pedagógico no CMREI.

A coordenadora-alvo da pesquisa, ao atuar na Educação Infantil, mesmo sem adotar e seguir uma orientação teórica explícita, realizava o seu trabalho de orientação da organização do trabalho pedagógico das professoras de forma intencional. Isso é verificado nas suas concepções manifestas sobre o desenvolvimento infantil, o currículo, o planejamento, a organização do tempo, espaços, atividades e materiais e o envolvimento da família. Por outro lado, o estudo revela que a coordenadora pedagógica não adotava conscientemente uma teoria que lhe fornecesse os fundamentos teórico-práticos necessários à realização do trabalho como coordenadora pedagógica em uma escola da infância. Na ausência de uma teoria ou teorias, ela realizava o seu trabalho com base em pesquisas em blogs ou matérias aleatórias na internet, o que sabemos, é insuficiente para a realização de um trabalho planejado, intencional e consciente.

Consideramos que a teoria de Vigotski permite identificar e compreender o papel inalienável do coordenador pedagógico no processo educativo/formativo dos professores—na Educação Infantil. A teoria de Vigotski, com suas postulações e conceitos, tem muito a contribuir para o avanço na qualificação do trabalho pedagógico organizado para as crianças de 0 a 5 anos de idade.

Conhecer a rotina do trabalho diário de Andréia também nos possibilitou a identificação de outras atribuições que a coordenadora pedagógica realiza na escola e que limitam as suas ações na realização de momentos de formações continuadas junto as professoras, como apontam as pesquisas de Alves (2007), Roman (2001) e Pereira (2015).

Constatamos que as concepções apresentadas pela coordenadora pedagógica reverberam na organização do trabalho pedagógico das professoras. A partir dessas concepções compartilhadas nos momentos de formação, as professoras podem realizar práticas intencionalmente organizadas, considerando a criança em seus processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento.

Referências

- ALVES, Nancy Nonato de Lima. *Coordenação pedagógica na educação infantil: trabalho e identidade profissional na rede municipal de ensino de Goiânia*. 2007. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. *Documento final do XX encontro da ANFOPE*. 2021. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20º-ENANFOPE—Documento-Final-2021.pdf>. Acessado em: 03 fev. 2023.
- ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. *A fábrica da Educação: da escolarização taylorista à flexibilização toyotista*. São Paulo: Cortez, 2017.
- BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato Lima; MARTINS, Telma Aparecida Teles. Organização do trabalho pedagógico na educação infantil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Livia Maria Fraga. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. (Org.). *Educação Infantil pra que te quero?* Porto Alegre – RS: Artmed, 2001, p. 67-79
- BRASIL, Lei N° 9.394, DE 20 DE dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Presidência da República. Brasília DF, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL, Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Brasília DF, 2009
- DELARI JR, Achiles. Questões de método em Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição. In: TULESKI, S. C., CHAVES, M. e LEITE, H. A. (Org.). *Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa*. Maringá – PR: EDUEM, 2015, p. 43-82
- DELARI JR, Achiles. (2020) *Relações sociais e desenvolvimento da consciência*. Umuarama-PR: “Estação MIR” Arquivos digitais. Disponível em: https://vigotski.org/Delari_2020_rel-soc-cons.pdf.
- FARIA, Vitória Líbia Barreto; VITÓRIA FÁRIA, Fatima Sales. *Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica*. São Paulo: Ática, 2012a
- FRANCO, Maria Amélia Santoro; NOGUEIRA, Simone do Nascimento. Coordenação Pedagógica: marcas que constituem uma identidade. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; CAMPOS, Elisabete F. Esteves (Orgs.). *A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas*. Santos SP: Editora universitária Leopoldianum, 2016. p. 49 – 58.
- GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor coordenador. In: BRUNO, Elaine Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs.). *O Coordenador Pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Edições Loyola, 2008, p. 9-16.

MACEDO, Sandra Regina Brito. Coordenação Pedagógica: conceito e histórico. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; CAMPOS, Elisabete F. Esteves (Orgs.). *A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas*. Santos SP: Editora universitária Leopoldianum, 2016. p. 33 – 47.

MARQUES, Tatiane Pinto; NOGARO, Arnaldo. *Coordenação Pedagógica # Educação Infantil*. Curitiba: CRV, 2022.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. *Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica*. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação. 2011.

PAIM, Patrícia Guimarães; SANTOS, Marlene Oliveira dos. O trabalho da coordenadora pedagógica na instituição de educação infantil. *Zero-a-Seis, Florianópolis*, v. 24, n. 46, p. 1309-1336, jul./dez., 2022. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512.

PEREIRA, Jorgiana Ricardo. *A coordenação pedagógica na educação infantil: o trabalho observado e as perspectivas da coordenadora e das professoras de uma creche municipal*. 2014. 274 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2014.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de Almeida; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de Almeida (Orgs.). *O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador*. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 9-24.

RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). *Supervisão Educacional para uma escola de qualidade*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 69-96.

ROMAN, Domingues Marcelo. *O professor coordenador pedagógico e o cotidiano escolar: um estudo de caso etnográfico*. 2001. 237 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2001

SAVIANI, Demerval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). *Supervisão Educacional para uma escola de qualidade*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 13-38.

SEIXAS, Livia Maria Oliveira Silva de. *A organização do meio social educativo da atividade de coordenação pedagógica na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará, 2017. Disponível em: www.ppgedufpa.com.br

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos; BARCA, Ana Paula de Araújo. A educação na perspectiva de Vigotski: implicações para a formação de professores e o trabalho docente. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob Chaves; SILVA, Lúcia Isabel da Conceição (Orgs.). *A produção do conhecimento em educação na Amazônia: políticas, formação e cultura*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2020, p. 197-211.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. El problema de la edad. In: *Obras Escogidas*. Tomo IV. Madrid: Machado Libros, 1996. p. 251-273.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. *Imaginação e criação na infância*. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. Prologo a la versión rusa del libro de E. Thorndike. Principios de enseñanza basados em la psicología. In: VYGOTSKI, Lev Semionovich. *Obras Escogidas Tomo I*. Madrid: Visor; Ministerio de Educación y Ciencia. 1991. p. 143-162.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. A transformação socialista do homem. URSS: Varnitso, 1930. Tradução de Roberto Della Santos Barros. Portal do PSTU: <http://pstu.org.br>. Acesso em: agosto de 2015

WALTRICK, Rose Elaine de Liz. *O coordenador pedagógico na educação infantil da rede municipal de Florianópolis: marcas de uma experiência democrática*. 2008. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.