

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

VIVIANI APARECIDA AMABILE ZUMPANO

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO E O SEU PAPEL NA FORMAÇÃO
CONTINUADA EM SERVIÇO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL
(CRECHE).**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO

2010

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO E O SEU PAPEL NA FORMAÇÃO
CONTINUADA EM SERVIÇO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL
(CRECHE).**

VIVIANI APARECIDA AMABILE ZUMPANO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Professora, Doutora Laurinda Ramalho de Almeida.

SÃO PAULO

2010

FICHA CATALOGRÁFICA

ZUMPANO, V.A.A. O Coordenador Pedagógico e o seu papel na formação continuada em serviço do Professor de educação Infantil (creche). São Paulo: 2010. 184 p.

Dissertação de Mestrado- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

Área de Concentração: Educação-Psicologia da Educação

Orientadora: *Professora, Doutora Laurinda Ramalho de Almeida*

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico, Formação Continuada em Serviço, Creche e Henri Wallon.

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiados ou eletrônicos.

Banca Examinadora

*Às minhas estrelas Stéphanie e Valtinho, razões maiores do pulsar
da minha vontade de viver e de querer fazer sempre o melhor.*

*Ao meu amado e eterno companheiro Valter, que iluminou a
minha vida com sua integridade, segurança e proteção.*

*À minha mãe Deise pelo seu exemplo de força, coragem e
determinação perante a vida.*

*À Luiza Cesca pelo seu exemplo, ensinamentos, apoio, carinho,
incentivo e encorajamento incondicionais.*

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Laurinda Ramalho de Almeida, pelo apoio, confiança e principalmente por acreditar em minha capacidade de aprendizagem e superação.

Às Professoras Doutoras Vera Maria Nigro de Souza Placco e Abigail Mahoney pelas valiosas e afetivas colaborações verbalizadas e registradas no exame de qualificação.

À Professora Doutora Maria Regina Maluf por seus ensinamentos e provocações durante as aulas, que me motivaram a buscar o melhor de mim.

À Doutora Marly Benachio por seu apoio e disposição carinhosa de me auxiliar em muitos momentos deste trabalho.

Às queridas colegas de jornada Sonia de Itoz, Silvia Azevedo e Marizilda E. de Oliveira pelo incentivo dispensado por meio do exemplo, da postura e dos ensinamentos valiosos, que me levaram à reflexão sobre a minha prática como professora e constituição profissional como coordenadora pedagógico-educacional.

A CAPES pelo seu investimento financeiro para a realização deste sonho, que espero ter utilidade pedagógica e principalmente social.

Às minhas colaboradoras e parceiras profissionais Daniela Santos Santana, Rosângela Azevedo, Marli Mendes, Andreia Brazil Elias, Daniela Matos, Natália Vieira e principalmente Thaís Lima pelas inspirações, incentivo, carinho e colaboração incondicionais.

Às queridas amigas Ana Lúcia, Lisandra, Nayana, Ludmila e Rita por compartilhar comigo as alegrias, tristezas, certezas, incertezas, medo e superação existentes nesta caminhada de crescimento, pela qual, juntas, passamos.

Ao Berçário Les Enfants d'Emilie e ao Colégio Emilie de Villeneuve, fontes inesgotáveis de convivência, aprendizado, partilha e crescimento.

Às coordenadoras pedagógicas que participaram dessa pesquisa pela afetividade, disponibilidade, abertura e interesse por cada passo deste trabalho.

À querida amiga Magda Lopes por suas colaborações carinhosas e pontuais.

Ao meu mascote Flick por sua doce companhia nos dias, noites e madrugadas que precederam o término deste trabalho.

E principalmente a Deus, pela força, encorajamento e boas inspirações, que me sustentaram durante este importante momento da minha vida.

Olhares diferentes:

Todos nós temos um olhar, um olhar para a vida, um olhar para as situações, um olhar para o amor, um olhar para a tristeza, um olhar para o ódio, um olhar feminino ou masculino, um olhar desnecessário, um olhar brasileiro.

Esses olhares fazem a diferença para cada um. Todos têm um jeito de olhar, de se expressar, uma expressão que cada um faz de um jeito; por isso estamos aqui para expressar e para debater cada olhar da nossa vida, cada sentimento, cada expressão dentro do nosso coração. Ninguém pode tirar isso de nenhuma pessoa.

Não temos que ter medo de olhar, medo de se expressar, medo de ser um cidadão brasileiro, medo de ser diferente.

Eu tenho um olhar para a vida, você tem um olhar para a vida; como é poder olhar para isso? Encarar o olhar da realidade? Encarar a força de sobreviver no olhar? Sabemos que isso não é fácil.

Pessoas têm opiniões diferentes, jeitos diferentes e olhares diferentes, e é isso que faz a pessoa ser ela mesma, ser quem é sem ter medo de errar.

E é essa mensagem que quero passar: sejam vocês mesmos, confiem em si mesmos, e nunca deixem de se expressar por um olhar, um sentimento.

Olhares todos nós temos, mas diferentes.

Stéphanie Amabile Zumpano (13 anos)

ZUMPANO, Viviani Aparecida Amabile. O Coordenador Pedagógico e o seu papel na Formação Continuada em Serviço do Professor de Educação Infantil (Creche). 2010. 184f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi investigar o papel do coordenador pedagógico no processo de formação continuada em serviço do professor de educação infantil que atua em creches. A pesquisa contou com duas participantes, que atuam como coordenadoras pedagógicas em duas creches pertencentes à rede indireta e conveniada particular, ambas ligadas ao Município de São Paulo. Utilizamos como instrumento para a coleta de dados duas entrevistas do tipo semi-estruturado. O referencial teórico adotado foi a teoria psicogenética de Henri Wallon, bem como as colaborações dos estudos de Placco, Imbernòn, Tardif e Canário na área de formação de professores. Os dados obtidos por meio dos depoimentos das participantes foram explicitados em unidades de significado e posteriormente transformados em três temas. A interpretação dos dados obtidos revelou que as coordenadoras pedagógicas participantes consideram o seu papel fundamental, articulador e integrador no processo de formação continuada em serviço das professoras que acompanham; percebem-se como modelo de conduta e atuação para as professoras; percebem que o coordenador pedagógico é um formador em processo de ser formador, ou seja, encontra-se em constituição profissional constante. Alguns dos elementos relacionados ao papel do coordenador pedagógico levantados pelas participantes foram: acompanhar de perto, ter um olhar atento, observar a pessoa e o trabalho do professor, perceber suas necessidades formativas; conscientizar o professor em relação ao seu papel pedagógico no processo de aprendizagem da criança; trabalhar com a auto-estima e a autonomia do educador; incentivar no professor o processo de reflexão sobre a prática; articular as relações interpessoais; instrumentalizar teoricamente o educador e verificar como ele se apropria da teoria e a aplica na prática; incentivar que o professor seja sujeito do seu processo formativo; trabalhar a profissionalidade. Os principais desafios revelados pelas participantes foram: fazer com que a educadora de creche se perceba como professora; possibilitar que as professoras levem para a prática os conteúdos trabalhados em formação; incentivar a superação da visão assistencialista existente no fazer do professor de creche; conscientizar o professor do seu papel sem se utilizar da autoridade e da imposição; lidar com a rotina e os imprevistos que ocorrem no cotidiano da creche e administrar o sentimento solitário que permeia o seu fazer como coordenador pedagógico formador. As participantes coordenadoras trouxeram também algumas necessidades pessoais formativas: buscar uma formação na área de linguística para melhorar a qualidade da comunicação com pais, professores e demais profissionais que atuam na creche; buscar formação específica para coordenadores pedagógicos voltada à reflexão para melhor direcionar o processo reflexivo do professor, bem como desenvolver a habilidade de resolver os conflitos que surgem no cotidiano da creche e se aperfeiçoar teoricamente. As respostas das participantes indicam que as mesmas se sentem responsáveis e comprometidas com a formação das educadoras que acompanham, procurando resolver os desafios que aparecem neste processo, buscando novas alternativas de atuação que afetem o educador, verificando a maneira pela qual este profissional se apropria da formação continuada em serviço.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico. Formação Continuada em Serviço. Creche. Henri Wallon.

ABSTRACT

The objective of this research was to investigate the role of educational coordinators in the on-the-job continued education of child education teachers that work in daycare centers. The research focused on two participants, who work as educational coordinators in two daycare centers belonging to the private indirectly-accredited network, both connected to the Municipality of São Paulo. As instrument for data collection, we made use of two semi-structured interviews. The referential adopted was the psychogenetical theory of Henri Wallon, and also the contribution of the studies conducted by Placco, Imbernòn, Tardif and Canário in the area of teacher training. Data attained by means of testimonials from participants were made explicit in units of meaning and later turned into three themes. Interpretation of the data attained showed that the participating educational coordinators considered their role as key, articulating and integrating in the on-the-job continued education of the teachers they followed. They perceive themselves as a model of conduct and action for teachers and that the educational coordinator is an educator in the process of being an educator, that is, they are in constant professional constitution. Some of the elements related to the role of the educational coordinator raised by participants were: close monitoring, paying close attention, observing teachers as individuals and their work, perceiving their educational needs; making teachers aware of their educational role in the child learning process; working with the self-esteem and the autonomy of educators; encouraging teachers in the process of reflecting over their practice; articulating the interpersonal relations; providing the theoretical instruments to educators and verifying how they appropriate the theory and apply it in practice; encouraging teachers to be subjects of their educational process; working professionalism. The key challenges showed by participants were: having daycare educators perceive themselves as teachers; enabling teachers to put into practice the contents they acquired in their education; encouraging them to go beyond an existing welfare-oriented vision in the work of daycare teachers; making teachers aware of their role without making use of authority or imposition; dealing with the routine and the unexpected that occurs on the day-to-day of daycare centers and managing the feeling of solidarity that permeates their work as educational coordinators. The coordinating participants also brought some personal educational needs: seeking education in the area of linguistics to improve the quality of communication with parents, teachers and other professionals who work in daycare centers; seeking specific education for educational coordinators directed to reflection in order to better direct teachers reflexive process, as well as developing the skills to solve conflicts that emerge on the day-to-day of daycare centers and enhance their technical skills. Participants' answers indicate that they feel responsible and committed to the education of the educators they monitor, trying to solve the challenges that come up in this process and seeking for new alternative actions that may affect educators, verifying how these professionals get hold of their on-the-job continued education.

Key words: Educational coordinator. On-the-Job Continued Education. Daycare Center. Henri Wallon.

LISTA DE SIGLAS

ADI- Auxiliar do Desenvolvimento Infantil

CEB- Câmara de Educação Básica

CEI- Centro de Educação Infantil

CNE- Conselho Nacional de Educação

EMEI- Escola Municipal de Educação Infantil

FABES-GABES- Secretaria da Família e do Bem Estar Social e Gabinete da Secretaria da Família e do Bem Estar Social.

FABES-SURBES- Secretaria da Família e do Bem Estar Social e Secretaria da Supervisão Regional do Bem Estar Social

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação e Cultura

RCNEI- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SAS- Secretaria de Assistência Social

SGP- Secretaria de Gestão Pública

SME- Secretaria Municipal de Educação.

SUS- Sistema Único de Saúde

PDI- Professor do Desenvolvimento Infantil

PEI- Professor de Educação Infantil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO I

O SURGIMENTO DAS CRECHES NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO: UM BREVE HISTÓRICO

- 1.1. As origens de uma política compensatória para a educação em creches
- 1.2. A influência dos movimentos sociais e os direitos da criança pequena
- 1.3. O surgimento do cargo de Pedagogo (Coordenador Pedagógico) nas creches paulistas.....
- 1.4. O encontro entre o Pedagogo e a Pajem: o início de uma relação direta entre estes atores no contexto creche.....
- 1.5. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: um novo olhar para a Educação Infantil: encontros e desencontros entre o ADI e o Pedagogo nas Creches.....
- 1.6. De Pedagogo a Coordenador Pedagógico: implicações profissionais e afetivas envolvidas nessa mudança.....

CAPÍTULO II

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....

- 2.1. A teoria psicogenética de Henri Wallon e a compreensão do papel do coordenador pedagógico na formação continuada em serviço do professor de educação infantil (creche).....
 - 2.1.1. Considerações iniciais sobre a Teoria Psicogenética de Henri Wallon.....
 - 2.1.2. Integração organismo-meio
 - 2.1.3. Integração entre os domínios funcionais: afetividade-cognição-ato motor-pessoa.....
 - 2.1.4. A teoria psicogenética de Henri Wallon e os estágios do desenvolvimento infantil
- 2.2. Formação continuada de professores: concepções.....

CAPÍTULO III

OS CAMINHOS E O CAMINHAR.....

- 3.1. Considerações preliminares sobre a pesquisa.....
- 3.2. Procedimentos da pesquisa.....

3.2.1. Os participantes da pesquisa ou as coordenadoras pedagógicas.....
3.2.2. Procedimentos de coleta de dados.....
3.2.3. Análise da informação.....

CAPÍTULO IV

OS OLHARES DE JOANA E ROSANA PARA O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CRECHE)

4.1. Tornar-se coordenador pedagógico: um processo em construção
4.2. A atuação do coordenador pedagógico na formação continuada em serviço dos professores de educação infantil (creche), segundo Joana e Rosana
4.3. Os desafios enfrentados pelo coordenador pedagógico no processo de formação continuada em serviço dos professores por meio das lentes de Rosana e Joana.....

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....

REFERÊNCIAS

APÊNDICES

INTRODUÇÃO

CAMINHOS PERCORRIDOS

Iniciei minha trajetória profissional há vinte e um anos. Atuei pela primeira vez como professora aos dezoito anos de idade. Minha classe era formada por um grupo de crianças pertencentes à Educação Infantil em uma pequena escola particular localizada no Município de Guarulhos (São Paulo). A inexperiência típica de um profissional recém formado no curso Magistério e a insegurança faziam parte de minha prática. O trato com a Coordenação Pedagógica era quase nulo, porque a coordenadora exercia também a função de diretora e praticamente não encontrava tempo para acompanhar a elaboração de planejamentos, bem como as intervenções pedagógicas realizadas junto às crianças e suas famílias. No entanto, as exigências e expectativas referentes aos resultados do trabalho executado faziam-se presentes, o que ocasionou uma experiência inicial marcada pela imperícia e a conscientização de que a busca pelo aperfeiçoamento profissional seria solitária.

As experiências profissionais posteriores como auxiliar de classe e professora titular do Ensino Fundamental I não foram muito diferentes, porém os progressos se deram gradativamente pelo fato de as interações com outras professoras, colegas de trabalho, terem possibilitado a busca por leituras de periódicos da área, cursos de curta duração, palestras e troca de experiências valiosas.

A partir do ano 2000 ingressei como professora orientadora de estudos, trabalhando junto a alunos do Ensino Fundamental II que frequentavam a escola em período integral em uma conceituada instituição particular localizada na Zona Sul da cidade de São Paulo. Nesse local conheci e tive contato com a atuação diferenciada de um grupo de Coordenadoras Pedagógico-educacionais cujo papel era acompanhar a equipe educativa, principalmente no que se referia à formação profissional em serviço. As ações deste grupo eram articuladas, demonstrando a existência de comunicação entre estas profissionais que tinham como foco a melhoria do trabalho dos professores por meio da promoção de reuniões e encontros entre diferentes segmentos, grupos menores de professores e até mesmo reuniões individuais com os educadores, momentos nos quais a troca de experiências, reflexões sobre a prática, construção, adoção de novas práticas e atitudes, proporcionavam o crescimento coletivo e integrado do grupo de professores que estas profissionais acompanhavam.

O incentivo e o auxílio na busca de capacitação profissional mediante a especialização de cunho acadêmico também faziam parte da prática das coordenadoras da escola.

Este período da minha vida profissional foi marcado por muitas aprendizagens. Embora ainda atuando como professora, a minha concepção pessoal a respeito do papel do coordenador pedagógico na formação do professor sofreu uma modificação positiva. Percebi que, através dos entendimentos e conflitos estabelecidos pelas interações entre coordenador-professor, lapidam-se desejos, constroem-se projetos e ações coletivas; enfim, é nesse movimento – entre profissionais – que se dá, de fato, a ação educativa.

O papel destas coordenadoras foi muito especial em meu processo de formação profissional, já que o contato com elas me proporcionou a oportunidade de aprender por meio da troca de experiências a refletir sobre a minha prática e modificá-la a partir da reflexão.

Após aproximadamente seis anos de trabalho como professora orientadora de estudos, recebi o convite para atuar enquanto coordenadora pedagógica do berçário do colégio. O local atendia crianças de quatro meses a dois anos e meio de idade e era situado em outro endereço. Minha principal função enquanto coordenadora pedagógica do berçário era a de orientar as educadoras, direcionando-as para ações pedagógicas teoricamente fundamentadas.

A habilidade para lidar com pessoas e a pequena bagagem de experiências e conhecimentos que levava eram insignificantes frente ao desafio de coordenar uma equipe formada por doze Auxiliares do Desenvolvimento Infantil com formação profissional heterogênea, pois duas possuíam o Ensino Médio completo e curso profissionalizante de Berçarista, três eram recém-formadas em Pedagogia e uma havia acabado de concluir o curso de Letras. O restante das profissionais encontrava-se em variados níveis de formação em Pedagogia.

A insegurança causada pela inexperiência levou-me a procurar cursos de capacitação profissional, pois acreditava que o embasamento teórico me forneceria subsídios para a atuação prática. O resultado da busca foi praticamente infrutífero devido à escassez de cursos específicos para profissionais que atuam em creches particulares. Os cursos encontrados tinham a sua programação voltada para a instrução dos cuidados essenciais de higiene (saúde), fases do desenvolvimento infantil e oficinas de brinquedos pedagógicos elaborados com sucata e outros materiais. A abordagem e o aprofundamento teóricos eram praticamente inexistentes nestas programações; a formação pedagógica do educador parecia não ser considerada nestas propostas.

A busca incansável por materiais de apoio pedagógico e o desejo de realizar da melhor forma possível a minha função de coordenadora, acompanhando aquelas profissionais que basicamente de forma instintiva procuravam adequar o assistencialismo à ação educativa, levaram-me a questionar sobre qual seria o meu papel profissional: Coordenadora Pedagógica? Formadora? Coordenadora-formadora?

O PROBLEMA DA PESQUISA

A necessidade de sair das paredes do berçário e pesquisar na Legislação vigente foi inevitável, pois era preciso compreender quem realmente era a profissional que trabalhava com crianças pequenas, qual o nível de escolaridade exigido para a função e, sobretudo, quais seriam as atribuições de uma educadora de crianças de creche. Meu objetivo era partir destas constatações, ou antes, partir das Auxiliares do Desenvolvimento Infantil para compreender melhor o meu papel, pois afinal o berçário (creche) é um ambiente caracterizado pela singularidade; os horários, a rotina, o atendimento à criança e às famílias são muito diferentes daqueles que eu estava acostumada a vivenciar nas escolas em que trabalhei.

Segundo Campos, Rosemberg e Viana (1992, p.22), o conceito de creche é abrangente, pois “... creche é um equipamento coletivo – público, particular ou conveniado – que provê educação e cuidado preferencialmente a crianças de até quatro anos de idade em período integral”.

Portanto, o meu olhar deveria se ampliar, o berçário era uma creche, um local que deve unir cuidado à educação, a primeira etapa da Educação Infantil que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), integra a primeira etapa da Educação Básica e possui duas subdivisões: de 0 a 3 anos, Creche; de 4 a 5 anos, Educação Infantil. Esta questão gera confusão e polêmica, pois a nomenclatura da etapa é a mesma que caracteriza a segunda subdivisão. Acreditamos que este é um dos motivos pelos quais a creche ainda não é reconhecida na concepção popular, bem como em muitas estâncias públicas e privadas, como uma instituição genuinamente educacional. Faria (2005), em seus estudos sobre políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na Educação Infantil, nos esclarece que:

A Constituição brasileira de 1988 garante o direito das crianças pequenas à educação e em 1996 a LDB sistematiza. A grande novidade e o grande desafio que aparece com a LDB é a junção, na primeira etapa da educação básica, das crianças de 0-3 anos com as de 4-6 anos: duas redes diferentes, duas carreiras diferentes, dois diplomas diferentes, duas secretarias diferentes, junção também dos direitos de usuários distintos: os adultos

trabalhadores (mulheres e homens, rurais e urbanos) e as crianças de 0 a 6 anos. (2005, p.22)

Esta “junção”, à qual se refere às autoras, ainda se encontra vigente em nossa sociedade. Um dos aspectos que ela aborda é a formação dos profissionais que atuam nas creches. No que se refere à formação continuada, Kramer (2006) afirma que na Educação Infantil convivemos com paradoxos: diferentes instâncias e instituições que atendem as crianças de 0 a 6 anos fazem exigências distintas de formação inicial e do processo de formação dos educadores. Segundo Faria & Salles (2007), resoluções e deliberações estaduais e municipais confrontam-se com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, gerando nos profissionais que trabalham em creches e pré-escolas incertezas quanto ao que lhes será exigido com relação à formação inicial e ao processo de formação continuada. Na prática, observa-se a tentativa de conciliar, numa mesma situação, profissionais com níveis de escolaridade distintos. No caso das creches comunitárias, esta realidade se impõe: profissionais não habilitados dedicam-se ao atendimento de uma parcela significativa da população de 0 a 5 anos, tentando suprir a omissão e ineficiência do Poder Público, sem falar no expressivo contingente de creches e pré-escolas particulares que contrariam a legislação quanto às instalações adequadas e à formação de seus profissionais.

O encontro com a Lei nº 13.574, publicada no Diário Oficial do Município de São Paulo em 12 de maio do ano de 2003, deu-me a confirmação de que a situação das profissionais que trabalham com as crianças de 0 a 3 anos na instituição creche era mais complexa do que eu imaginava. De acordo com a Lei,

Ficam transformados quatro mil cargos vagos de Auxiliar do Desenvolvimento Infantil, do quadro da Promoção Social, organizado pela Lei nº11. 633, de 1994, em Professor do Desenvolvimento Infantil, na conformidade do Anexo I, desta lei, que passam a integrar o Anexo I – Tabela B, da Lei nº 11.434, de 1993. (LEI nº 13.574/03, art.2º)

As Auxiliares do Desenvolvimento Infantil¹ foram transformadas em Professoras do Desenvolvimento Infantil e inseridas na carreira do Magistério Municipal, especificamente integradas no Quadro de Profissionais da Educação, atuando exclusivamente nos Centros de Educação Infantil (CEIs) ou Creches. Mais tarde, a Lei Municipal paulista nº 14.660,

¹ Os profissionais: Pajem, Auxiliar do Desenvolvimento Infantil, Professor do Desenvolvimento Infantil e Professor de Educação Infantil (cargo atual dos educadores de Creche do Município de São Paulo) serão referenciados em alguns momentos no gênero feminino, pelo fato de praticamente todo este segmento ser constituído de mulheres.

promulgada em 26 de dezembro de 2007, reorganizou o Quadro dos Profissionais da Educação e suas respectivas carreiras, alterando a nomenclatura do educador de creche, intitulando-o Professor de Educação Infantil, dando mais um passo no sentido da desfragmentação Creche-Educação Infantil.

Estas primeiras constatações fizeram-me concluir que eu não me encontrava trabalhando com *auxiliares* e sim junto a *professoras* de Educação Infantil em um ambiente educativo singular (creche), o que ocasionou uma profunda reflexão em relação à minha atuação como Coordenadora Pedagógica, provocando inúmeros questionamentos, que podem ser reunidos em uma pergunta:

Como o Coordenador Pedagógico pode contribuir para a formação continuada em serviço do professor de Educação Infantil (creche)?

Entendemos que a questão norteadora desta pesquisa é ampla, pois as creches brasileiras são inúmeras e encontram-se imersas em realidades específicas, que variam de acordo com o contexto social, político e econômico. Por isso, este trabalho irá se limitar à tentativa de traçar um quadro, contendo algumas das possíveis dimensões do papel do coordenador pedagógico na formação continuada em serviço do professor de Educação Infantil, que trabalha em creches a partir do olhar frente aos desafios e à realidade profissional de duas coordenadoras pedagógicas que atuam em duas creches municipais paulistas.

Segundo as concepções de Placco (2003) o olhar do coordenador pedagógico constitui um importante instrumento de identificação das tendências de tempo e movimento do outro (neste caso, do professor), bem como das necessidades de confronto e interlocução, num movimento da prática que se dá de forma contínua. Este olhar atento e cuidadoso, na opinião da mesma autora auxilia sobremaneira o coordenador pedagógico na organização de suas ações formadoras.

O coordenador pedagógico formador também deve ter o seu olhar voltado para as mudanças e transformações ocorridas na sociedade, pois é a partir delas que se modificam os anseios e demandas relacionados à instituição educativa em que atua. Apesar de toda e qualquer instituição educativa (pública ou privada) sofrer as consequências das transformações políticas, econômicas e sociais, a creche foi ao longo dos anos (e ainda é) um dos palcos nos quais estas mudanças acontecem.

De acordo com a análise de Silva (2008), a creche configurou-se ao longo dos anos como um importante objeto de luta popular urbana; portanto, um espelho no qual se refletem os movimentos de mudança e reivindicações sociais.

[...] os movimentos de luta por moradia, transporte público, infra-estrutura dos bairros e a própria luta por creches foram estudados como práticas coletivas desenvolvidas pelas classes populares [...], configurada pela condição dos indivíduos enquanto moradores e consumidores da cidade e determinada pelo conjunto de relações sociais [...]. (SILVA, 2008, p. 90)

Este rico cenário chamado creche, que se transforma a cada movimento social, representando um dos símbolos de *reivindicação por direitos* da população com alto nível de exclusão, fragilidade social e econômica frente ao Poder Público em nosso país (SILVA, 2008, p.91), impulsionou ao longo dos anos mudanças significativas no papel dos atores que nela atuam.

Partimos do pressuposto de que os profissionais que atuam em creches passaram (e passam) por mudanças importantes no seu papel pedagógico, mudanças estas que resultaram de transformações significativas ocorridas na legislação brasileira nas últimas décadas, especificamente a partir da Constituição Federal de 1988, que atesta a legitimidade da importância da educação para a construção de uma sociedade digna, justa e voltada para a coletividade quando prevê em seu texto que “... a educação é um direito da criança e um dever do Estado”, perpassando pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) que, no Título II, Capítulo IV, Artigos n. 53 e n. 54, assegura à criança e ao adolescente o direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa e a inserção aos bens culturais por meio do acesso à creche, à pré-escola e à escola (Ensino Fundamental e Ensino Médio).

É importante também ressaltar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que, no Capítulo II, Seção II, Artigos n. 29 e n. 30, prevê que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade² em seus aspectos físico, psicológico, social e intelectual, complementando que a Educação Infantil deve ser oferecida em creches para crianças de zero a três anos de idade e em pré-escolas para crianças de quatro e cinco anos de idade, como também pela elaboração dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), que são compostos por documentos condensados em três volumes de publicação os

² A mudança da idade de seis anos para cinco anos foi realizada em decorrência da Lei Federal nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que prevê a alteração da redação dos artigos nº 29,30,32 e 87 da Lei 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

quais integram os Parâmetros Curriculares Nacionais e têm como finalidade auxiliar os professores, os coordenadores pedagógicos e demais atores que fazem parte do segmento da Educação Infantil nesta fase transitória pela qual passam as creches e pré-escolas em nosso país, integrando e incorporando as atividades educativas aos cuidados essenciais administrados à criança pequena.

É preciso ressaltar que este documento é de suma importância por ter representado um avanço na concepção de educação na primeira infância, uma vez que buscou soluções de cunho educativo para corroborar com a superação assistencialista predominante nas creches brasileiras, bem como da marca de antecipação da escolaridade que caracteriza as pré-escolas de nosso país (RCNEI, vol. 3, p. 7).

Um ano depois, em 1999, a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil passou a nortear a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas instituídas nas creches e pré-escolas de acordo com os princípios, fundamentos e procedimentos da educação básica. A transformação pela qual deveriam passar as instituições Creche e Educação Infantil resumia-se no reconhecimento da importância da identidade da criança, de sua família, professores, coordenadores pedagógicos e demais profissionais que faziam parte do contexto sociocultural no qual estas instituições se inseriam; portanto, as propostas pedagógicas deveriam estar articuladas a estas particularidades (Resolução CEB, n. 1, art. 3, 1999).

A última e não menos importante mudança ocorreu em 2006. A Lei Federal nº 11.274, instituída no dia 6 de fevereiro, modificou alguns artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, alterando a duração do Ensino Fundamental para nove anos, com matrícula obrigatória da criança aos seis anos. Flach (2009), em seus estudos sobre o direito à educação e a sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil, concluiu que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos significou um avanço para a realidade educacional brasileira, porém alertou para os limites que esta proposta pode desenvolver caso seja efetivada sem o compromisso de assegurar o respeito à infância e a educação como direito de cidadania, pois de nada resolve ampliar o tempo de duração da escolaridade obrigatória por meio da inclusão de crianças de 6 anos na escola, sem criar mecanismos que respeitem o direito à infância, tais como: estrutura física escolar adequada, currículo adaptado e, principalmente, professores bem formados para a função de educar crianças menores.

Acreditamos que estas mudanças refletiram na organização pedagógica das creches, pois os professores que antes trabalhavam com crianças de 6 anos de idade passaram a atuar com crianças de 5 anos, o que também refletiu na atuação dos professores que trabalham com crianças menores. A necessidade de redirecionamento pedagógico e curricular nas creches a partir da ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos é enfatizada por Kramer:

[...] cabe às políticas públicas municipais e estaduais a expansão com qualidade de creches, pré-escolas e escolas, com a implantação de propostas curriculares e de formação de profissionais de educação e de professores. [...] As crianças têm o direito de estar numa escola estruturada de acordo com uma das muitas possibilidades de organização curricular que favoreçam a sua inserção crítica na cultura. (KRAMER, 2006, p. 811)

A implantação de novas propostas curriculares nas creches aponta para uma realidade educacional que deve atender e suprir as necessidades de aprendizagem de crianças menores, inserindo-as na cultura por meio do ensinamento de princípios e valores éticos, contribuindo para humanizar as suas relações com o meio social e, portanto, os objetivos, estratégias e procedimentos contidos nas propostas pedagógicas destas instituições devem fundir-se em um procedimento de ação mais específico e contextualizado. O professor deve passar a olhar para a criança em sua totalidade, levando em conta suas potencialidades físicas e emocionais no momento em que planeja a sua atuação pedagógica.

A formação de professores e gestores de creches e pré-escolas mediante estas mudanças é necessária para que estes profissionais se situem em seu âmbito de atuação, articulando o seu trabalho aos educadores de escolas de Ensino Fundamental. A inclusão de crianças de 6 anos no Ensino Fundamental requer diálogo entre Educação Infantil (creches e pré-escolas) e o Ensino Fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras. É neste contexto que se situam as creches (KRAMER, 2006, p.810-811).

Todas estas transformações acabam por levar o coordenador pedagógico que atua no segmento creche a buscar subsídios para se adaptar a estas especificidades. Reconhecer este quadro de mudanças é fundamental para que este profissional contextualize a sua prática, que vem sendo constituída no bojo destes movimentos de mudanças políticas, históricas e sociais.

Ao analisarmos as necessidades de mudança e adaptação do papel do coordenador pedagógico em relação às especificidades da atual creche brasileira, buscamos em Freire uma reflexão:

[...] é desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz de conhecimentos, que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos. É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar em praticar melhor. (FREIRE, 1994, p. 37)

Pensar a própria prática remete o coordenador pedagógico a buscar algo que vai além de se adaptar às mudanças políticas, econômicas e sociais; ele deve adequar estas mudanças juntamente com o grupo de professores com o qual atua, encaixando-as ao contexto da creche em que trabalha. Pensar a prática “melhor” implica que o coordenador pedagógico busque por meio da formação continuada em serviço, qualificar os profissionais que acompanha, instigando-os a conhecer as concepções teóricas que vigoram no âmbito da Educação Infantil atual, provocando movimentos de conscientização em relação ao papel educativo que exercem de forma dinâmica, permanente e sistemática na construção do conhecimento.

Orsolon (2007) sinaliza que o coordenador pedagógico formador é um agente de mudanças da/na escola à medida que realiza um trabalho coletivo, articulado e integrado com equipe educativa, investindo na formação continuada do professor na própria escola, estimulando-o a perceber que as propostas transformadoras resultantes do processo de formação continuada fazem parte do projeto da escola, estabelecendo uma parceria de trabalho com o professor que possibilite a tomada de decisões por parte destes atores capaz de garantir o alcance de metas em comum, bem como a efetividade para alcançá-las. Por um lado, o professor se compromete com o seu trabalho (com a criança); por outro, o coordenador pedagógico tem a possibilidade de rever o seu papel, historicamente atribuído, de supervisionar, de deter informações para “co-visionar”, compartilhando experiências no pensar e no agir com o professor, o que cria possibilidades efetivas de aprender junto, de complementar o olhar, de alinhar as perspectivas de atuação com as crianças pequenas de forma menos fragmentada e distante das reais necessidades curriculares, pedagógicas e institucionais que a creche apresenta.

Garantir os direitos das crianças de 0 a 5 anos a uma educação de qualidade, imputando ao Estado o dever de amparar as instituições que elas frequentam, implica em conceber a creche como uma instituição educativa responsável que, juntamente com as famílias, tem o compromisso de formar e zelar pelo desenvolvimento físico, emocional e intelectual da criança. Para que este processo ocorra de forma competente e comprometida é necessário formar profissionalmente as pessoas que atuam diretamente com as crianças para que estas assumam realmente o papel de professores. (SANCHES, 2003)

De acordo com as concepções de Faria & Salles (2007), o trabalho com crianças de zero a cinco anos foi recentemente reconhecido pela legislação como sendo de caráter educativo; no entanto, as creches vêm organizando um trabalho pedagógico há bastante tempo. De maneira geral, porém pouco sistematizada, essa organização já vinha privilegiando o cuidar e o educar. Entretanto, estas duas funções aparecem, nas diversas instituições, com ênfases e concepções diferenciadas, fragmentadas e sem explicitação dos princípios que norteiam suas práticas.

A figura do coordenador pedagógico/formador aparece nesse contexto como um dos agentes de transformação da/na creche, pois sua atuação formativa para com os professores pode auxiliá-los a superar a visão dicotômica que ainda repousa sobre as questões do cuidar e do educar, abarcando as concepções de educação de crianças pequenas àquelas que os professores possuem a partir da riqueza e diversidade nas quais se apresentam, provocando movimentos de conscientização que podem auxiliar o professor a explicitar em sua prática os princípios elaborados a partir dele mesmo, de sua formação e da troca de experiências com os seus pares.

Acreditamos que, na medida em que coordena, o coordenador pedagógico é um dos agentes transformadores da/na escola, direcionando suas ações para a transformação, consciente de que o seu trabalho não ocorre de forma isolada, mas coletiva, mediante a articulação dos diferentes atores escolares e suas concepções, no sentido da construção de um Projeto Político Pedagógico transformador que, no caso da instituição creche, seria um fator de suma importância, pois auxiliaria o delineamento de sua função educativa/formadora de cidadãos de 0 a 5 anos, com base em princípios éticos, estéticos, políticos, em uma sociedade que se encontra em constante mudança. (FARIA & SALLES, 2007).

Ainda de acordo com as concepções de Orsolon,

O coordenador pode ser um dos agentes de mudança das práticas dos professores mediante as articulações externas que realiza entre estes, num movimento de interações permeadas por valores, convicções, atitudes; e por meio de suas articulações internas, que sua ação desencadeia nos professores, ao mobilizar as suas dimensões políticas, humano-interacionais e técnicas, reveladas em sua prática. (ORSOLON, 2007, p. 20)

Acreditar que o coordenador pedagógico pode ser um agente de mudanças, trazendo importantes contribuições para a formação profissional e pessoal do professor de creche, implica que este profissional estabeleça coletivamente espaços que possibilitem a interação e o desenvolvimento pessoal/profissional do professor articulados entre si, de forma sistêmica e

intencional, valorizando os conhecimentos prévios e as experiências de vida dos professores que acompanha, para que desta forma estes profissionais se apropriem do seu processo de formação, estabelecendo relações entre o conhecimento apropriado e a sua história de vida, revelando em sua prática pedagógica os movimentos de conscientização profissional alcançados.

De acordo com Almeida, o conceito de formação

[...] refere-se à educação e à cultura; fala-se do conjunto de conhecimentos que a humanidade já construiu e do acervo que cada indivíduo acumulou em função dos grupos aos quais pertenceu e pertence e de suas experiências pessoais; entra-se no terreno dos valores e símbolos, num processo que tem como intencionalidade o desenvolvimento do indivíduo singular e social, histórico e concreto. (ALMEIDA, 2008, p. 10)

Portanto, para articular um processo de formação continuada em serviço, o coordenador pedagógico precisa olhar antes de tudo para o educador em sua totalidade (cognição/afetividade), conhecendo, respeitando e considerando sua história de vida, bagagem cultural, experiências e valores pessoais, articulando os professores e suas concepções, a realidade da creche na qual atua, considerando suas concepções pessoais e as propostas pedagógicas adequadas às crianças pequenas.

Acreditamos que tais procedimentos não são facilmente praticados. Afinal, o professor de creche não se constituiu da mesma forma que o professor titular de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, pois a sua ascensão é ainda muito recente e concebida no imaginário popular de forma indefinida (CAPESTRANI, 2007; SERRÃO, 1998).

Na concepção de Silva (2008), o segmento profissional de creche insere-se nas formas institucionalizadas de luta e de construção de uma identidade coletiva como trabalhadores de um campo específico ainda marcado por incertezas de naturezas diversas. Assume os conflitos próprios do mundo do trabalho, redefinindo o campo em que se inserem, pois a caracterização destes profissionais só se constituirá de modo compartilhado.

OBJETIVO DA PESQUISA

Nossa intenção, portanto, é a de pesquisar sobre o papel formador do coordenador pedagógico e suas possibilidades de ação no que diz respeito à formação continuada em serviço do professor de creche. É importante esclarecer que este trabalho foi constituído a

partir da perspectiva de seus participantes, ou seja, de duas coordenadoras pedagógicas pertencentes a duas creches do Município de São Paulo, sendo uma delas particular conveniada e outra indireta.

Franco (2009) em seu estudo documental sobre a gestão de creches paulistas, nos esclarece que existem, desde o ano de 1969, três tipos distintos de atendimento em creches no Município de São Paulo que, por sua vez, possuem administração e custos diferenciados para o Poder Público (e que se mantém até hoje, 2010), são eles:

- 1) *Creches diretas*: construídas e/ou alugadas, mantidas em todos os seus serviços pela Prefeitura Municipal de São Paulo - PMSP;
- 2) *Creches indiretas*: construídas e/ou alugadas pela PMSP e repassadas a uma instituição privada que recebe subvenção per capita da Prefeitura para seu funcionamento, devendo esta complementar os custos, caso ultrapassem o valor repassado pelo órgão público;
- 3) *Creches particulares conveniadas*: toda a estrutura deste tipo de instituição é de responsabilidade da entidade privada, que recebe subvenção per capita da Prefeitura para o seu funcionamento, devendo a mesma arcar com os custos que ultrapassem o valor repassado pelo órgão público.

A escolha de duas coordenadoras pertencentes a uma creche indireta e outra particular conveniada, se deu porque estes tipos de instituições não acompanharam (e ainda não acompanham) as modificações pedagógico-administrativas que ocorreram (e ocorrem) nas creches diretamente ligadas à Prefeitura; portanto, o papel destes profissionais encontra-se em um profundo processo de transformação.³ Alguns exemplos justificam esta argumentação:

- a) O profissional que atua diretamente com a criança nas *creches diretas*, atualmente (2010) foi reconhecido como professor de Educação Infantil e possui uma carga horária de trabalho adequada ao cargo (4h diárias/25 horas semanais), enquanto os educadores que atuam com as crianças pertencentes às *creches indiretas particulares conveniadas* ainda não foram reconhecidos administrativamente, e, sobretudo financeiramente

³ Visitamos muitas creches conveniadas com o Município de São Paulo, onde pudemos constatar os fatos acima relatados. A mais importante justificativa atribuída a estas diferenças foi a defasagem da verba repassada à creche pela Prefeitura. Este é o principal problema que impede a maior parte destes tipos de instituição de investir na contratação de mais profissionais e, consequentemente, na redução de carga horária e reconhecimento (administrativo-financeiro) dos professores. Não conseguimos obter nenhuma explicação sobre o motivo pelo qual os coordenadores pedagógicos das creches particulares conveniadas têm acesso restrito aos cursos de formação profissional administrados pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

como professores de Educação Infantil, recebendo nomenclaturas que variam de um local para outro (Auxiliar do Desenvolvimento Infantil, Educador, Monitor de Creche e outros). A carga horária deste profissional varia de 6 a 8 horas diárias e o salário encontra-se abaixo do nível esperado para um professor; no entanto, exige-se deste profissional uma formação superior na área educacional para trabalhar com as crianças, pois a Legislação brasileira reconhece a creche como primeira etapa da Educação Infantil e afirma que o profissional que atua com crianças de 0 a 5 anos deve ter formação superior em Pedagogia (LDB, 1996).

- b) Os Coordenadores Pedagógicos pertencentes às creches diretas do Município de São Paulo são atualmente contratados por meio de concursos públicos e recebem frequentemente formação continuada (para atuar com os professores, com os alunos e suas famílias), organizada pela Secretaria Municipal de Educação (SME), e são acompanhados por diretores igualmente concursados, que possuem formação acadêmica voltada à Educação. Por outro lado, os coordenadores pedagógicos ligados às creches conveniadas recebem parte da formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação e muitas vezes trabalham com diretores escolhidos pela instituição privada (parceira da Prefeitura), que sequer possuem habilitação voltada para a área educacional, assumindo muitas vezes boa parte do serviço administrativo-pedagógico da creche, que caberia ao diretor da instituição, atuando com educadores que se encontram em busca de reconhecimento profissional.

Acreditamos que as dimensões: formadora, articuladora e transformadora que, conforme os estudos de Placco e Almeida (2007) integram a ação do coordenador pedagógico, devem estar presentes de forma consciente nas atitudes dos profissionais que atuam nos tipos de creches escolhidas nesta pesquisa, pois à medida que articula as ações dos professores às necessidades pedagógicas de seus alunos e às demais ações da creche, acompanhando-os e formando-os por meio de momentos coletivos nos quais a troca de experiências, o envolvimento, o estudo e a revisão teórico-metodológica, o coordenador pedagógico pode colaborar para a transformação e a valorização destas instituições, bem como para a equidade (perante os profissionais que atuam nas *creches diretas*) e o reconhecimento profissional daqueles que nelas trabalham.

Para responder a questão: “*Como o coordenador pedagógico pode contribuir para a formação continuada em serviço do professor de Educação Infantil (creche)?*”, este estudo pretende tomar por base a trajetória histórica e constitutiva das creches no Município de São Paulo, situando o coordenador pedagógico neste contexto, bem como o papel que exercia nestas instituições a partir do momento em que o seu cargo foi criado, enfatizando a importância de sua parceria no processo de formação continuada em serviço do professor de creche.

A abordagem teórica escolhida para fundamentar esta pesquisa é a teoria psicogenética de Henri Wallon, pois formar o professor em serviço implica que o coordenador pedagógico dialogue com ele continuamente no cotidiano da escola, lidando com emoções e sentimentos dele próprio e do professor que acompanha. Para Wallon, o indivíduo é um ser inteiro, não fragmentado. Assim, esta totalidade tanto do professor como do coordenador pedagógico deve ser considerada no processo de formação continuada que ambos vivenciam no contexto creche.

O desenvolvimento humano, amplamente fundamentado pela teoria walloniana, também será utilizado para subsidiar esta pesquisa, pois conhecer o percurso evolutivo da criança⁴ é muito importante tanto para o professor que atua diretamente com ela como para o coordenador pedagógico, que deve se utilizar deste conhecimento para, juntamente com o professor, traçar caminhos de ação pedagógica adequados à criança pequena. Para Machado (2000), tratar da concepção de crescimento e desenvolvimento infantil auxilia os atores que participam do processo educativo da criança de creche a integrar o enfoque cuidar/educar a uma pedagogia calcada nas interações entre crianças e adultos, resultando em temas específicos de formação profissional.

As contribuições fornecidas pelos estudos desenvolvidos por Canário (1997), Imbernòn (2009), Placco (2003, 2006) e Tardif (2000, 2003) na área de formação continuada em serviço de professores nos auxiliaram a situar o papel do coordenador pedagógico no processo de formação continuada em serviço do professor de creche, pois de acordo com as concepções de Imbernòn (2009), o contexto político e social é um elemento imprescindível na formação e chega a condicionar sua natureza. A formação não pode ser desvinculada do conceito de formação docente, das instituições educacionais de ensino, da análise do atual

⁴ A criança que frequenta as creches pertencentes ao Município de São Paulo possui idades que variam de quatro meses a cinco anos.

aluno e da infância em suas diversas etapas. Deve estar, portanto, necessariamente unida ao contexto de trabalho (CANÁRIO, 1997; IMBERNÒN, 2009), levando em conta que as formas do educador aprender e correspondem a um percurso pessoal e profissional no qual, segundo Canário (1997, p. 9), “... se articulam, de maneira indissociável, dimensões pessoais, profissionais e organizacionais, o que supõe a combinação permanente de muitas e diversificadas formas de aprender.”

Para Imbernòn (2009), no desenvolvimento profissional do docente há que se levar em conta todos os aspectos que envolvem a instituição escolar como um todo: equipes, direção, pessoal docente e não docente. Segundo as concepções de Placco e Souza (2010), o coordenador pedagógico pode ser, para o educador, um facilitador, um verdadeiro formador em serviço, alguém com quem ele possa trocar experiências, que o ajude na verificação dos diferentes caminhos e que o escute, de forma a permitir que ele se veja e se reveja.

Canário (1997) argumenta que a formação continuada do professor deve ser um processo intencional, contínuo e que possibilite várias formas de socialização de experiências e aprendizagens entre os pares (professor-professor, coordenador-professor e professor-coordenador), o que ocasionará a formação de uma identidade docente mais consciente do seu papel educativo.

Esta concepção aponta para a importância do diálogo entre os atores envolvidos neste processo, pois ele é o canal de consolidação dos saberes emergentes da prática profissional e a socialização de conhecimentos prévios é condição indispensável para a afirmação de valores próprios da profissão docente.

No próximo capítulo abordaremos o contexto sócio-histórico no qual nasceram as creches paulistas, marcando a entrada do coordenador pedagógico na creche e o seu papel inicial, descrevendo o encontro deste profissional com o auxiliar de desenvolvimento infantil, que posteriormente acabou por transformar-se em professor de educação infantil, destacando em cada cenário social, político e histórico o coordenador pedagógico e o seu papel na formação continuada em serviço do professor de creche.

CAPÍTULO I

O SURGIMENTO DAS CRECHES NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO: UM BREVE HISTÓRICO

O SURGIMENTO DAS CRECHES NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO: UM BREVE HISTÓRICO

Em São Paulo as primeiras iniciativas dirigidas para crianças da classe trabalhadora possuíam um cunho assistencialista e se deram no contexto dos conflitos operários das primeiras décadas do século. Tanto as creches dos locais de trabalho como as filantrópicas e, menos acentuadamente, os “parques infantis” da cidade de São Paulo, tinham como principal preocupação atender às necessidades das mães que trabalhavam fora, com objetivos de cuidado e assistência à infância. (CAMPOS, FERREIRA e ROSEMBERG, 2006 p.103)

São Paulo foi uma cidade importante em relação à política de creches no Brasil. *“Muitos acontecimentos registrados na história da Educação Infantil brasileira iniciaram neste Município, espalhando-se posteriormente pelo país. Pode-se afirmar que São Paulo é uma referência brasileira sob este aspecto”* (FARIA, 2005, p. 47). Caracterizar as creches paulistas contribui para contextualizar a realidade atual desta instituição e principalmente fornece subsídios para a compreensão do papel do coordenador pedagógico por meio da análise da inserção deste profissional nas creches paulistas, bem como a trajetória de constituição profissional em relação à questão de formação continuada em serviço do professor de creche.

1.1. As origens de uma política compensatória para a educação em creches

Os primeiros registros sobre a existência de creches no Município de São Paulo apareceram no século XX. Segundo Kulmann Jr. (1988, p. 25), *“em 1901 a professora Anália Franco, junto com um grupo de mulheres fundou uma sociedade filantrópica destinada ao amparo da mulher e da criança.”*

Em 1913 foi fundada a creche “Baronesa de Limeira”. Esta instituição destinava-se a filhos de empregadas domésticas e operárias. A intensificação da construção de creches no Município de São Paulo aumentou por iniciativa das fábricas paulistas, que se expandiam e tinham como principal objetivo captar a mão-de-obra feminina (abundante e mais barata).

As primeiras creches ligadas ao poder público municipal surgiram timidamente na década de 50 por meio de convênio entre a Prefeitura do Município de São Paulo e entidades

beneficentes. Nota-se que, além de não existirem creches ligadas diretamente ao Município, as marcas da filantropia e do atendimento (assistencialista) à população carente e fragilizada socialmente marcam o nascimento das creches paulistas.

Na década de 60 instituiu-se o Programa de Centros Infantis, construídos para atender crianças de 0 a 6 anos. Estas creches foram introduzidas seguindo a lógica da busca de soluções para problemas emergentes das famílias pobres, cuidando dos filhos de mulheres que entravam no mercado de trabalho ou que não tinham condições de alimentar os seus filhos em casa. Pretendia-se que as crianças superassem as defasagens de desenvolvimento causadas pela privação social e cultural por meio de programas de educação compensatória. (CAPESTRANI, 2007.)

Frangello (1999) ajuda-nos a compreender melhor quando define a função da creche na década de 60:

[...] As ações de saúde, serviço social, psicologia e pedagogia eram pouco interligadas e a rotina de atendimento era pautada nos cuidados de higiene e nutrição. As prioridades eram cinco refeições diárias, o banho, a limpeza e o repouso (p. 30).

As ações de cuidado com a saúde, higiene e serviço social se destacavam neste contexto, porque a influência médico-higienista exercia um papel predominante nas discussões sobre a criança, pois as políticas públicas vigentes tinham como principal investimento o combate à mortalidade infantil. De acordo com Franco (2009) a predominância da medicina na educação fez com que os médicos voltassem as suas atividades profissionais e políticas à escola, tornando-se membros de órgãos governamentais ligados à educação popular, pesquisadores da área educacional e até mesmo donos de escola. Eram eles, os higienistas que discutiam os projetos para a construção de escolas, as supervisões escolares e ditavam as inovações para o ensino, principalmente para as creches e escolas de educação infantil.

Ao adentrar as creches, esta concepção conduziu as ações internas das funcionárias, que eram orientadas para que a higiene e a saúde fossem as questões principais no trato com as crianças. As creches neste período apresentavam aspectos hospitalares, as funcionárias vestiam-se com roupas brancas para caracterizar um ambiente limpo, livre de condições que pudessem causar doenças nas crianças. (FRANCO, 2009, p. 16.)

A visão assistencialista que também predominou (e ainda predomina) nas creches, acabou por associar-se à influência médico-higienista. Kulhmann Jr. (1988) afirmou em seus estudos sobre a história da Educação Infantil no Brasil que o conceito de assistencialismo em nosso país, recebeu influências do *assistencialismo científico*, difundido internacionalmente na segunda metade do século XIX.

Segundo Kulhmann Jr. (1988, p. 66) a *assistência científica* possuía três aspectos a serem considerados: 1) A valorização aos que se mostrassem mais subservientes, segmentando a pobreza, dificultando o acesso dos trabalhadores aos bens sociais; 2) A referência ao papel do Estado e das organizações da sociedade. O Estado era visto como o interventor junto às entidades, que prestavam serviços às comunidades carentes oferecendo liberdade para o exercício da caridade; 3) A alusão ao método científico, que permitia a sistematização das ações e legitimaria àquelas que adotassem referências aos conhecimentos científicos em uma interpretação naturalizada das relações e estruturas sociais.

Não podemos afirmar que a Educação pré-escolar brasileira decorre de uma sucessão de fatos ocorridos sequencialmente, mas de acontecimentos específicos, que convergiram com o tempo e acabaram por implementar e fortalecer a proposta de educação assistencialista, predominante nas creches paulistas da época.

Vitta e Emmel (2003) também destacam esta questão como um dos principais motivos pelos quais a creche estava diretamente ligada às visões: assistencialista e médico-higienista, quando afirmam que, “*pelo fato de sofrer influência direta do pensamento médico e, mais tarde, do assistencialista, a condição de funcionamento da creche implicava na garantia de saúde às crianças*”. (p. 179)

O pensamento social que se encontrava em destaque na época contribuiu para a criação de poucas creches, pois se acreditava que a presença da mãe garantia o desenvolvimento saudável do filho e afastava toda e qualquer manifestação de carência ou trauma que, de acordo com a crença social, poderiam marcar toda a vida posterior da criança. As creches eram apenas para filhos de mães pobres, que não tinham opção de guarda e cuidados.

Conforme relata Krammer (2004), o esforço de levar a criança pequena, oriunda das classes populares, a se aproximar de uma criança criada a partir de um modelo social da classe

dominante, determinava o caráter compensatório da defasagem cultural e social desta criança. Ainda em relação à educação compensatória Franco (2009, p. 38) assevera:

[...] Nesse contexto, os programas de educação compensatória, fundamentavam-se na abordagem da privação cultural para se justificarem, reforçando a discriminação das crianças e dos meios sociais.

A partir destes relatos pode-se concluir que os problemas sociais, políticos e econômicos existentes no Brasil durante esta época (calcados na pobreza e nas diferenças sociais), seriam solucionados por meio do atendimento à infância, pois a criança pobre e sua família eram vistas como causas e não consequências de um sistema desigual, falho e deficitário. Quanto mais as crianças pobres são levadas a se aproximar da “criança modelo” (limpa e bem cuidada), estereotipada pela classe dominante, mais próspera se tornaria a sociedade.

1.2. A influência dos movimentos sociais e os direitos da criança pequena

Na década de 70, as manifestações contra a ditadura, a carestia e o movimento pela anistia aos presos políticos, favoreceram a volta e a eclosão de vários movimentos e de múltiplas organizações sociais (AMORIN e ROSETTI-FERREIRA, 1999). Uma delas foi o Movimento de Luta por Creche, oficializado em 1979, no I Congresso da Mulher Paulista, que tinha como objetivo defender os direitos das mulheres trabalhadoras. Este movimento passou a posicionar o governo paulista, no sentido de promover o aumento de oferta de vagas para as crianças pequenas e atender as necessidades das mães trabalhadoras.

O Poder Público do Município de São Paulo atendeu às reivindicações das mulheres trabalhadoras no início da década de 80, implantando aproximadamente cento e sessenta Unidades Creche em quatro anos de administração. O aumento do número de creches, conforme pontua Capestrani (2007), não veio acompanhado de uma gestão técnico-administrativa adequada, pois atendia exclusivamente a necessidade assistencialista da mãe trabalhadora de baixa renda.

Consideramos pertinente ressaltar uma importante diferença: as Escolas Municipais de Educação Infantil ou Pré-Escolas existentes neste momento histórico tinham como objetivo preparar a criança para cursar o Ensino Fundamental, enquanto as creches eram unidades

sociais exclusivamente ligadas ao assistencialismo pertencentes à Secretaria de Assistência Social (SILVA, 2008; CAPESTRANI, 2007).

Não nos cabe aqui analisar todos os vieses e consequências históricas decorrentes da implantação das creches no Município de São Paulo. Todavia, entender estas instituições como locais cujo único objetivo era cuidar dos filhos de mães trabalhadoras de baixa renda, atendendo também crianças sob situação de risco social (abandono e marginalidade), direciona o nosso olhar para a percepção de uma linha de trabalho voltada ao cuidado semelhante ao familiar, fator que veio a influenciar diretamente na indicação, seleção e contratação de funcionários responsáveis pelo atendimento às crianças. Esta seleção ficava a critério exclusivo da comunidade, especificamente nas mãos das integrantes do Movimento de Luta por Creches.

O perfil inicial das pessoas contratadas para cuidar das crianças, ou Pajens, como eram denominadas, constituía-se de um público estritamente feminino (raríssimos homens procuraram este serviço), com escolaridade mínima de 5º ano do Ensino Fundamental. As funcionárias eram selecionadas a partir da experiência que tinham como mães e/ou como integrantes do Movimento de Luta por Creches.

A formação exigida para esta profissional encontrava-se impregnada no mito da maternidade assistencialista, conforme nos esclarece Arce (2001):

[...] mulher, “naturalmente” educadora, passiva, paciente, amorosa, guiada pelo bom senso e pelo coração em detrimento da formação profissional. Menor salário, inferioridade perante as demais docentes, trabalho vinculado ao doméstico, veiculam a figura modificada que interliga a mãe e a criança (p. 168).

Pelo fato de parte de esta caracterização ser adquirida por meio das experiências de vida, nenhum tipo de formação era realizado com as Pajens. Segundo Capestrani (2007), algumas Pajens recebiam uma capacitação inicial administrada sob forma de treinamento. O conteúdo destes treinamentos era baseado em noções superficiais do desenvolvimento infantil e cuidados básicos de higiene e saúde.

Não havia no Brasil habilitação específica que credenciasse e regulamentasse essas profissionais. O que prevalecia era a exigência mínima de escolaridade (Ensino Fundamental incompleto), seguida de capacitação inicial, promovida por funcionários pertencentes à Secretaria de Assistência Social, que ministram o curso somente às creches credenciadas ao município. (SERRÃO, 1998.)

1.3. O surgimento do cargo de Pedagogo (Coordenador Pedagógico) nas creches paulistas

Frangello (1999) afirma que, a partir de 1981, a Coordenadoria do Bem-Estar Social do Município de São Paulo, elaborou um documento denominado “Creche: Programação Básica”. Este documento apresentou a creche como um dos recursos sociais a serviço da comunidade e da família. Em razão destes objetivos, propunha atividades pedagógicas e cuidados com a educação e higiene da criança, bem como o surgimento do cargo de Professor, que deveria ter o curso Normal (Magistério) e seria responsável pela educação de crianças de dois anos e sete meses a seis anos de idade. Neste contexto, as funções de cuidar e educar foram totalmente separadas, já que a Pajem continuaria cuidando das necessidades físicas básicas das crianças e a professora se encarregaria da educação formal. Chamamos a atenção para um fator muito interessante neste momento histórico: as crianças de zero a dois anos e sete meses de idade não eram consideradas sujeitos “aprendentes”, e por isso ficavam sob os cuidados de profissionais menos capacitados para educar (formalmente) e mais capacitados para cuidar.

As Pajens também eram responsáveis pela assistência às crianças maiores de dois anos e sete meses de idade, bem como pelo acompanhamento das mesmas durante as atividades pedagógicas ministradas pela Professora.

A Pajem continua com a função de cuidar da alimentação, higiene, recreação e repouso das crianças. Além disso, é sua tarefa desenvolver e participar com o professor das atividades psicopedagógicas e subsidiar o planejamento de atividades ligadas à saúde. (FRANGELLO, 1999, p. 46.)

A figura do coordenador pedagógico aparece neste contexto como o pedagogo que atua junto ao professor; portanto, a Pajem não tinha o seu trabalho diretamente supervisionado por este profissional, pois se entendia que a formação ministrada pelos funcionários da SAS (Secretaria de Assistência Social) seria suficiente para capacitar estas pessoas, que tinham como função cuidar das crianças e auxiliar o professor.

Segundo Franco (2009), o cargo de pedagogo nas creches era promovido por meio de indicação política, ou seja, as pessoas que ocupavam estes cargos muitas vezes sequer possuíam nível superior.

1.4. O encontro entre o Pedagogo e a Pajem: o início de uma relação direta entre estes atores no contexto creche.

No final do Período Militar, questionou-se o papel das creches por parte do seu corpo funcional. Supervisores e estudiosos da Educação Infantil indicavam a necessidade da adequação de políticas públicas para o atendimento de crianças de 0 a 6 anos de idade. As discussões sobre esta temática suscitaram o desenvolvimento de ações que tinham como objetivo suplantar o caráter assistencialista e compensatório do projeto inicial de constituição da creche (OLIVEIRA, 2004; CAMPOS, FERREIRA e ROSENBERG, 2006).

Ainda na década de 80, com o objetivo de regularizar os cargos públicos e conceber carreiras municipais, a Prefeitura de São Paulo iniciou um estudo que tinha por objetivo analisar os cargos e mapear o perfil profissional dos servidores que trabalhavam nas creches (FRANGELLO 1999; CAPESTRANI 2007).

Os resultados desse trabalho instigaram questionamentos que ocasionaram a modificação de várias funções e, consequentemente, dos requisitos solicitados aos profissionais que atuavam no segmento creche, pois foram percebidas as diferenças e semelhanças entre as funções dos professores de educação infantil, que atuavam nas Escolas Municipais, e das pajens que trabalhavam com as crianças pequenas nas creches, ressaltando-se o caráter educativo de ambas as funções, bem como as diferenças de carga horária e escolaridade destes profissionais, já que as Pajens possuíam menos escolaridade e a carga horária de trabalho era dobrada em relação à das professoras de educação infantil.

A Lei Municipal nº 10.430/88, modificou a denominação Pajem para Auxiliar do Desenvolvimento Infantil (ADI). A escolaridade exigida para este cargo foi inicialmente a de Ensino Fundamental completo⁵. Os concursos públicos criados posteriormente para o preenchimento de vagas para o cargo de Auxiliar do Desenvolvimento Infantil passaram a exigir como requisito aos candidatos, o Ensino Médio completo, demonstrando preocupação maior com a informação do que com a formação específica para área educacional. Com o passar do tempo, a formação exigida para o exercício do cargo de Auxiliar do Desenvolvimento Infantil foi-se modificando. A exigência do Ensino Médio, preferencialmente com habilitação específica em Magistério, passou a se destacar no âmbito dos requisitos para o trabalho da educadora de creche (SERRÃO, 1998). Apesar de o curso Magistério não suprir os conhecimentos necessários exigidos para a atuação com crianças de

⁵ Resolução contida na Lei Municipal nº 10.838/90

0 a 6 anos, entendemos que este passo significou um importante avanço no que diz respeito à formação inicial das profissionais que atuavam diretamente com as crianças nas creches paulistas.

O fator que prevaleceu nas discussões travadas internamente nos órgãos públicos que fundamentaram a modificação do cargo Pajem para Auxiliar do Desenvolvimento Infantil, foi o caráter educativo imbricado no fazer destas educadoras-práticas trabalhadoras de creche (CAPESTRANI, 2007). Diante deste contexto, decidiu-se por abarcar, na designação do cargo, a responsabilidade pelo desenvolvimento infantil, mas sem o caráter educativo próprio de uma formação acadêmica; no entanto, a experiência de vida e a bagagem profissional obtida por meio da prática e dos esporádicos treinamentos não seriam suficientes para que as Auxiliares do Desenvolvimento Infantil assumissem o seu novo papel na creche.

Kishimoto (1999) nos esclarece sobre aspectos importantes relacionados à função da Auxiliar do Desenvolvimento Infantil:

[...] situa-se no primeiro nível de profissionalização e requer conhecimentos e habilidades práticas necessários para atender e educar crianças, interagir com os pais e elementos da equipe profissional. O grau de formação teórica é pequeno por se tratar de um primeiro nível de profissionalização (p. 80-81).

Estas informações se comprovam ao analisarmos os momentos de formação dispensados às Auxiliares do Desenvolvimento Infantil neste contexto, porquanto, de acordo com os estudos de Serrão (1998) e Capestrani (2007), a formação ministrada a estas profissionais ocorria sob forma de capacitações sistemáticas elaboradas pelos diretores das creches e técnicos-supervisores da Secretaria de Assistência Social. Em pouco tempo, estes momentos de formação foram denominados de “reciclagens”. Instituiu-se então a suspensão do atendimento na creche por um dia no mês para a capacitação dos funcionários e planejamento de atividades, seguindo o modelo do planejamento executado nas Escolas Municipais de Educação Infantil. De acordo com Capestrani (2007), as reciclagens geraram muita polêmica durante um longo período, pois as creches suspendiam a assistência às crianças por um dia no mês, comprovando assim a ideia do caráter assistencialista que ainda permeava no serviço prestado por esta instituição. Nota-se, neste contexto, que a figura do coordenador pedagógico ou pedagogo – como era denominado – ainda não aparecia no âmbito formativo dispensado às profissionais que atuavam com as crianças, pois os momentos de reciclagem eram administrados por diretores e técnicos não especializados em educação pertencentes à Secretaria de Assistência Social (SAS), designados pela Prefeitura Municipal.

Acreditamos que a preocupação com a qualidade e a especificidade do atendimento nas creches ocorrido neste período foi intensificada em decorrência da Constituição Federal instituída em 1988, a qual prevê que a educação é um direito da criança e um dever do Estado, conforme asseveraram Vitta e Emmel (2003):

No fim da década de 80 e início da década de 90, o atendimento à criança de 0 a 6 anos passou a ser garantido por lei, distinguindo-se a Educação Infantil, agora parte do sistema de ensino, dos cuidados de saúde e assistenciais, oferecidos pelo SUS⁶ (VITTA e EMMEL, 2003, p. 178).

Conforme atestam as autoras acima citadas, o reconhecimento de que a Educação Infantil parte do sistema de ensino significou um movimento inicial importante de integração entre as ações de educar a criança, cuidando de suas especificidades físicas, emocionais e sociais básicas, garantindo o seu desenvolvimento de forma abrangente.

Em 1992, ocorreu a publicação do documento de cunho Municipal intitulado: “Política de Creches - Diretrizes Pedagógicas”. Este documento intensificou o debate pautado sob a vertente educativa existente na instituição creche, que passou a ser vista como Unidade Sócio-Educativa. O documento ressaltava, dentre muitos fatores, a postura do educador frente às questões pedagógicas existentes no seu fazer, já que estas deveriam implicar em ações planejadas, avaliação e replanejamento constantes. Conforme nos afirma Kishimoto (1999):

[...] o reconhecimento público de uma demanda por um serviço que só pode ser feito por pessoal qualificado, munido de habilidades que envolvem conhecimentos especializados, que requer metas para a busca de resultados e níveis de performance a serem atingidos (p. 75).

Os avanços contidos na Política de Creches: Diretrizes Pedagógicas (1992) impulsionaram a valorização de uma atuação mais qualificada por parte funcionários destas instituições, o que ocasionou a criação de concursos públicos para o preenchimento dos cargos existentes nas creches municipais de São Paulo. Até julho do ano de 1994, o cargo de Pedagogo⁷ (que atuava nas creches), era provido somente por meio de indicação política, conforme relatado anteriormente. A partir da integração deste profissional ao Quadro de Profissionais da Promoção Social, por meio da Lei nº 11.633, de 30 de agosto de 1994, foi determinado que o provimento do cargo ocorreria mediante a concurso público, composto de provas ou de provas e títulos, exigindo-se diploma ou certificado de licenciatura plena em Pedagogia ou complementação pedagógica registrada em órgão competente do Ministério da

⁶ A sigla S.U.S. refere-se à Sistema Único de Saúde.

⁷ O Pedagogo era a nomenclatura utilizada para a função de Coordenador Pedagógico.

Educação. (FRANCO, 2009.) As disposições sobre as competências atribuídas ao cargo de Pedagogo de creche encontram-se na Portaria nº86/FABES-GAB/93⁸, de 12 de agosto de 1993, conforme descrito abaixo:

Cargo: Pedagogo

Função: Coordenador Pedagógico

Atribuições gerais:

- I- Planejar e Coordenar as ações educacionais na creche;
- II- Responder pelas ações pedagógicas da creche, garantindo a implantação e o desenvolvimento do processo educativo conforme os objetivos e diretrizes estabelecidas na política de creches;
- III- Substituir o diretor durante os seus impedimentos legais, férias, licenças e, responder pela creche no seu período de ausência.

Atribuições específicas:

- 1- Elaborar o currículo da creche juntamente com o diretor e o técnico da FABES-SURBES⁹;
- 2- Planejar, coordenar, supervisionar e avaliar as atividades pedagógicas desenvolvidas na creche;
- 3- Orientar e supervisionar a ação das ADIs na execução das atividades diárias com as crianças, atuando diretamente quando necessário;
- 4- Subsidiar a formação das ADIs juntamente com o diretor e técnicos da FABES-SURBES;
- 5- Contribuir para a adequação da Programação Pedagógica às necessidades da comunidade onde se insere o equipamento;
- 6- Avaliar o desempenho das ADIs em relação ao desenvolvimento das atividades propostas;
- 7- Elaborar instrumentais para registros de atividades individuais e grupais com relação ao desenvolvimento da criança;
- 8- Organizar os grupos de crianças levando em consideração a faixa etária e as condições individuais de desenvolvimento;
- 9- Estabelecer o fluxo de passagem das crianças de um grupo para o outro;
- 10- Contribuir para a organização do espaço físico da creche;
- 11- Elaborar a relação de materiais necessários para a execução das atividades pedagógicas;
- 12- Realizar entrevistas com as famílias, objetivando troca de informações sobre as crianças;
- 13- Informar as famílias sobre o desenvolvimento da programação pedagógica da creche, levando-as a participar do processo educativo das crianças;
- 14- Participar das reuniões de equipe da creche;
- 15- Participar de reuniões inter-creches;
- 16- Efetuar contato, participar de reuniões, bem como, de treinamentos de natureza específica com ou sob a coordenação da equipe de Assessoria Técnica da Secretaria;
- 17- Participar das reuniões de pais da creche;
- 18- Realizar visitas domiciliares (DOM de São Paulo, 18/08/1993).

⁸ A sigla FABES/GAB significa Gabinete da Secretaria da Família e do Bem Estar Social.

⁹ A sigla FABES-SURBES significa que a Secretaria da Família e do Bem Estar Social e a Secretaria da Supervisão Regional do Bem Estar Social participavam do processo de formação das ADIs que atuavam nas creches paulistas na década de 90.

Ao se fazer uma breve análise das funções atribuídas ao Pedagogo, contratado para atuar nas Creches Municipais de São Paulo por meio de concurso público, percebe-se que, entre as atribuições gerais, aparecem pela primeira vez *planejar* e *coordenar* as ações educacionais na creche, o que garante o início do desenvolvimento de um processo de cunho educativo, que consequentemente integra as ações de *cuidar* e *educar*. O documento elaborado pela Secretaria Municipal de Educação paulista intitulado: Tempos e Espaços na Educação Infantil (2006) define as ações de cuidar e educar, defendendo a sua integração de maneira esclarecedora, pois pressupõe que:

Cuidar não é um ato isolado, mas um conjunto de atitudes em benefício do outro. Cuidar da criança não significa somente atender as suas necessidades físicas, embora estes aspectos devam ser atendidos com maior eficiência possível. [...] Cuidar da criança é uma ação complexa, que envolve diferentes fazeres, gestos, precauções, atenção, olhares. Refere-se a planejar situações que ofereçam à criança acolhimento, atenção, estímulo, desafio, de modo que ela satisfaça suas necessidades de diversos tipos e aprenda a fazê-lo de forma cada vez mais autônoma [...]. Educar a criança é criar condições para ela apropriar-se de modos de agir e de significações presentes em seu meio social (p. 29-30).

Dentro de uma visão de educar e cuidar que vê a criança como um ser integral, que constrói o conhecimento por meio da interação com um ambiente complexo, repleto de facetas, normas e possibilidades de ação é preciso desenvolver um olhar que considere a gestão pedagógica das situações criadas no ambiente da creche. Auxiliar no planejamento de situações que ofereçam acolhimento, atenção, estímulo e desafio, requer conhecimento teórico, ações educativas intencionais, que afetem a criança e possibilitem o seu desenvolvimento.

Concordamos com Kramer (2005) quando enfatiza a visão de que só se educa cuidando. Em suas pesquisas nas áreas de gestão e formação de profissionais na Educação Infantil, a autora expressa a ideia de que o cuidar não é uma atitude específica da Educação Infantil e não se limita aos hábitos de higiene e saúde. Cuida-se sempre, desde a Educação Infantil à Universidade; cuida-se de crianças, de jovens e de adultos.

Portanto, as atitudes de planejar, coordenar e supervisionar as ações pedagógicas na creche atribuíram ao Pedagogo (coordenador pedagógico) um papel importante neste momento histórico, que era o de auxiliar na introdução de uma visão educativa em uma instituição que permaneceu durante décadas sob os olhares de um cuidado assistencialista,

médico-higienista e amador, impregnado no mito de uma educação compensatória, baseada na cópia de modelos de conduta socialmente aceitos.

Por outro lado, nota-se que nas atribuições específicas do Pedagogo, o planejamento das ações pedagógicas ou a elaboração do currículo da creche permanece nas mãos dele (Pedagogo) e do Diretor, profissionais que não mantêm um contato direto com as crianças. Apesar de possuírem formação na área educacional, entendemos que esses atores desconhecem as necessidades específicas grupais e individuais da criança que frequenta diariamente a creche, o que reforça a fragmentação da parceria Pedagogo - ADI, pois atribui exclusivamente a um dos atores a função do *pensar* e ao outro a função do *executar*. O planejamento, a supervisão e a avaliação das atividades pedagógicas, também se encontravam exclusivamente nas atribuições do Pedagogo, o que acabava por dissociar o trabalho pedagógico na creche, promovendo uma ação solitária deste profissional, pois ele planeja, supervisiona a execução e avalia (sozinho) os resultados do que planejou, fator que impossibilita o educador (ADI) de participar do importante processo de planejar, aplicar, refletir sobre o que planejou e, principalmente, replanejar suas ações pedagógicas, as atitudes que promovem a autopercepção. Concordamos com Placco (2003), quando enfatiza a importância da responsabilidade profissional partilhada:

[...] Nenhum processo de planejamento e de desenvolvimento profissional, na escola, tem resultados efetivos se a responsabilidade pelos processos e pelos resultados não é partilhada – cada qual com a função que lhe cabe, mas conscientes das funções uns dos outros e colaborando mutuamente para que os objetivos sejam alcançados [...]. (p. 53)

Acreditamos que, pelo fato de as atribuições do Pedagogo acima citadas representarem um dos primeiros delineamentos desta função no contexto específico de creche, a questão da partilha de responsabilidade pedagógica entre o coordenador e o educador não foi idealizada, inicialmente, porque a função do educador de creche ou ADI encontrava-se ainda impregnada no *cuidar* somente das necessidades físicas básicas da criança. A função de *educar* lhe era atribuída na prática por meio da aplicação de planejamentos prontos, elaborados pelo pedagogo.

Diante deste quadro, entendemos que foi de suma importância inserir um profissional devidamente habilitado para atuar indiretamente com as crianças (Pedagogo), pois atribuiu um cunho educativo à creche, mas a dicotomia das funções (cuidar e educar) e a separação de responsabilidades ainda constituíam um desafio, pois o Pedagogo deveria planejar as atividades pedagógicas e a ADI seria responsável por somente aplicá-las. Desta forma, a

colaboração profissional entre estes atores poderia até ocorrer, mas a visão de um processo de atuação coletiva rumo a objetivos comuns acabava por ficar “embaçada”, pois a responsabilidade de aplicar atividades prontas às crianças não envolve o compromisso e a reflexão sobre a ação pedagógica.

O papel de formador do Pedagogo, conforme descrito no item 4, encontrava-se dividido com o diretor da creche e com os técnicos da FABES-SURBES, o que caracterizava um processo de formação no qual ainda prevalecia a visão assistencialista, voltada principalmente às necessidades básicas da criança pobre ao invés daquelas que caracterizam a criança em desenvolvimento, pois tanto os técnicos da Secretaria da Família e do Bem-Estar Social quanto aqueles que pertenciam à Secretaria da Supervisão Regional do Bem-Estar Social (FABES-SURBES) ministram a maior parte dos processos formativos dispensados às ADIs. O papel do Pedagogo (coordenador pedagógico) neste contexto limitava-se ao acompanhamento deste processo.

No entanto, as atribuições descritas nos itens 13, 14, 15, 16, 17 e 18 enfocam um dos papéis importantes do Pedagogo, que é o de articulador. Silva (2008) afirma em seus estudos sobre o trabalho articulador do Coordenador Pedagógico que a escola dispõe de alguns instrumentos que demandam naturalmente esta ação; dentre eles encontram-se a participação deste profissional em reuniões com a equipe educativa interna (educadores e diretores) e externa da escola (supervisores e técnicos), bem como o atendimento às famílias e a integração das mesmas no âmbito escolar.

1.5. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: um novo olhar para a Educação Infantil: encontros e desencontros entre o ADI e o Pedagogo nas Creches.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em dezembro de 1996, reconheceu que a educação começaria nos primeiros anos de vida e ofereceu novo estatuto à Educação Infantil, incorporando-a ao primeiro nível da educação básica, em estabelecimentos como creches, pré-escolas ou similares. Este foi um grande avanço em relação às legislações anteriores, que tratavam a Educação Infantil como etapa transitória e prévia à educação formal (KISHIMOTO, 1999).

Segundo Kramer (2005), uma das maiores conquistas da Educação Infantil foi concebida por meio da LDB (1996), pois incorporar a Educação Infantil como primeira etapa

da Educação Básica, significa não considerá-la etapa preparatória para o Ensino Fundamental, visão impregnada durante anos que juntamente com o olhar assistencialista, acabou por dicotomizar o binômio cuidar/educar, que se caracteriza não somente por ser um dos mais importantes objetivos da Educação Infantil, mas também a sua especificidade.

Esta Lei também prevê que a formação de professores para atuação na Educação Básica deve estar pautada no nível superior. Segundo Pantoni, Teles, Mello e Rossetti-Ferreira (1998) o documento federal intitulado: Referencial Pedagógico Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (1997), em sua versão preliminar, atestava que a formação do professor deveria estar relacionada ao saber, ao saber fazer e ao saber explicar o que fazer. Estas determinações, segundo Kramer (2005), geraram avanços e polêmicas nas creches, pois:

Na visão das profissionais que atuavam nas Secretarias, muitas vezes o professor se esforça para estudar, se formar, sair de uma posição desprivilegiada, em que ele exerce a tarefa de cuidar (da casa, da família ...) e que quando chega à escola e tem de novamente cuidar, se sente desvalorizado (p. 58).

É curioso perceber, neste contexto, que é justamente o professor, profissional que deveria se utilizar do conhecimento teórico sobre a importância do cuidado no desenvolvimento da criança pequena, que passa a se recusar a exercer este papel depois de “formado”.

Apesar de o avanço gerado pelas discussões que as determinações Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) refletiam e dos esforços realizados pelos educadores infantis, o desafio para melhorar e garantir, na prática, a qualidade da Educação Infantil ainda era eminente; sobretudo quanto à formação continuada do educador, agente básico destas transformações, pois muitas instituições não apresentavam sequer condições mínimas para tamanha mudança ocorrer, como era o caso das creches.

Alguns programas de formação surgiram como tentativa de suprir a defasagem pedagógica dos educadores de creche. Muitos deles atendiam à formação em nível Magistério (2º grau técnico) e tinham como objetivo prover a formação docente em serviço dos Auxiliares do Desenvolvimento Infantil. Podemos citar, como exemplo, o programa A.D.I.-Magistério, idealizado para profissionais que atuavam nas creches do Município de São Paulo no ano de 1997. O programa foi desenvolvido em duas fases: na primeira participaram as Auxiliares do Desenvolvimento Infantil que não haviam completado o Ensino Médio; na

segunda fase, o atendimento priorizou as alunas que já tinham formação secundária. Na concepção de Capestrani (2007)¹⁰, o programa apresentava objetivos claros e específicos, sua matriz curricular integrava as áreas de conhecimento do Ensino Médio, sob o formato utilizado na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com a formação para o Magistério da Educação Infantil.

Capestrani (2007), referindo-se ao programa A.D.I. Magistério argumenta:

[...] o programa propôs em todos os momentos, a integração da teoria à prática, incentivando as alunas a se descobrirem protagonistas de seus processos de aprendizagem, pessoas capazes de perceber, interferir e modificar a própria realidade (p. 43).

Acreditamos que tanto esta como muitas das demais propostas de formação implementadas neste momento histórico, forneceram pistas importantes para a questão da formação continuada em serviço do educador de creche. O Programa ADI-Magistério buscou partir das necessidades e especificidades das Auxiliares do Desenvolvimento Infantil, considerando a experiência destas profissionais como um importante fator de aprendizagem teórica. Em relação à questão de partir das necessidades, anseios e experiências do educador e utilizá-las como ponto de partida e principalmente de chegada no seu processo de formação profissional, Almeida (2009) nos lembra que:

Permitir, portanto, que o vivido aflore tem uma forte implicação afetiva, que é um motor para a aceitação de novas propostas de trabalho e, ao mesmo tempo, aumenta as possibilidades de releitura da experiência, em confronto com as situações do momento presente (p. 84).

Acreditamos que este tipo de programa de formação obteve sucesso porque tinha como metodologia abarcar as experiências (o vivido) das educadoras, o que implicava afetivamente nestas profissionais, ocasionando a aceitação de uma maneira diferente, intencional e pedagógica de trabalhar; ou seja, estas profissionais fizeram uma releitura de suas experiências em decorrência das novas situações de aprendizagens apresentadas no curso de formação. Capestrani (2007), em seus estudos sobre as mudanças subjetivas ocorridas em um grupo de ADIs, após a participação no programa de formação ADI-Magistério valida as nossas argumentações quando afirma que *“o discurso de cada entrevistada apontava mudanças no olhar para si mesma, ampliação na visão do próprio mundo e dos*

¹⁰ Ruth de Manicor Capestrani fez parte da comissão que implantou o Programa ADI-Magistério no Município de São Paulo.

acontecimentos, alterações na prática profissional, e modificações nas concepções de educação infantil" (p. 19).

Esta nova visão, passada por este e muitos outros cursos de formação administrados para os profissionais que atuavam nas creches paulistas, marcou o início da percepção de que os cursos “prontos e empacotados”, que eram ministrados pelos diretores das creches em parceria com os técnicos da Secretaria da Assistência Social (contando com a tímida participação do Pedagogo), por mais bem intencionados, planejados e executados que pudessem ser, não afetavam o educador e muito menos ocasionavam reflexões e movimentos de mudanças significativas em sua prática, justamente pelo fato de não partirem e muito menos considerarem a história, as especificidades e, principalmente, as experiências adquiridas pelas ADIs em sua trajetória profissional.

As mudanças no âmbito da Educação Infantil resultantes da Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases (1996) e Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), geraram políticas públicas guiadas por documentos importantes que passaram a delinear o perfil de um educador infantil mais comprometido pedagogicamente.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, criado pelo Ministério da Educação e Cultura no ano de 1998 para integrar os Parâmetros Curriculares Nacionais, define o perfil profissional do educador infantil como sendo de competência polivalente; ou seja, cabe ao professor trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação que contemple vários aspectos, pois atesta que “... *o professor deve colocar-se como aprendiz neste processo e ser levado a refletir constantemente sobre a sua prática, debatendo com os seus pares, dialogando com as famílias e comunidade, buscando as informações necessárias para desenvolver o seu trabalho.*”¹¹ (R.C.N.E.I., 1998, vol. I, p. 43).

Segundo Oliveira (2004), a formação dos profissionais de Educação Infantil deve incluir o conhecimento técnico e o desenvolvimento de habilidades para realizar atividades variadas, expressivas, que tenham como resultado a interação com a criança pequena. Tal formação deve trabalhar as concepções que os educadores possuem sobre as capacidades da criança e a maneira em que estas são constituídas, e sobre as aquisições que esperam que ela faça, que vão influir na maneira pela qual organiza o ambiente em que se encontra,

¹¹ A sigla citada refere-se aos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

elaborando atividades interessantes e necessárias por meio das relações interativas estabelecidas com a criança.

Diante destas exigências formativas e do reconhecimento da responsabilidade e do compromisso educativo dos profissionais de creche, entre os anos de 2001 e 2002 as creches municipais paulistas passaram por um processo de transição da Secretaria de Assistência Social (SAS) para o Sistema Municipal de Ensino, administrado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. É importante destacar que este processo ocorreu em decorrência de uma das deliberações da LDB (1996), que em seu artigo nº 89 prevê que “[...] as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas, deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo Sistema de Ensino”.

Este artigo provocou um movimento de organização dos governos estaduais e municipais para criar condições e efetivar a referida transferência. No Município de São Paulo houve algumas tentativas infrutíferas para fazer esta passagem nos anos de 1999 e 2000, mas esta ação só se concretizou entre os anos de 2001 e 2002, conforme citado anteriormente.

Franco (2009) ressalta que inicialmente esta deliberação da LDB (1996) tratava apenas das creches pertencentes à rede direta, pois não fazia nenhuma menção às creches conveniadas e indiretas, atestando que:

Somente em 1999, o Diário Oficial do Município de São Paulo publicou, por meio do Decreto nº 38.869 de 20/12/99, que as creches municipais diretas, indiretas e conveniadas deveriam participar de um Plano de Integração, que conferiria a estas instituições um caráter igualitário no que se refere ao processo de integração à Secretaria Municipal de Educação. (FRANCO, 2009, p.32)

Este processo de transição das creches foi permeado por desencontros e separações. Inicialmente, as crianças de 4 a 6 anos e 11 meses de idade que frequentavam as creches foram agrupadas em classes/agrupamentos de Educação Infantil, situados nas próprias creches. Estas “classes” passaram a ser vinculadas administrativamente às Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) mais próximas, recebendo recursos materiais da Secretaria Municipal de Educação; ou seja, as EMEIs controlavam estas salas, que eram localizadas nas creches.

Estas salas (ou agrupamentos de crianças) eram então coordenadas por Professores de Educação Infantil (PEIs), removidos da EMEI responsável, juntamente com as ADIs. Os professores trabalhavam com as crianças das 7h às 15h, e as ADIs entravam no turno das

12h30 às 18h30min, sendo que no período das 12h30min às 15h estas profissionais permaneciam juntas cuidando da turma de crianças.

Franco (2009) também argumenta que a Secretaria Municipal de Educação deliberava orientações expressas de que o plano pedagógico a ser desenvolvido deveria, portanto, ser elaborado conjuntamente pelo professor (PEI) pela ADI responsável pela turma, sob a orientação do coordenador pedagógico da EMEI e do Pedagogo e/ou diretor da creche, de acordo com as possibilidades locais.

Estas orientações aparentemente procuravam igualar o trabalho pedagógico desenvolvido nas creches municipais ao das EMEIs, atribuindo às creches o caráter de Educação Infantil, mas o que realmente ocorreu nas creches paulistas foi um reforço da separação das funções de cuidar e educar, pois o professor ensinava, enquanto a ADI cuidava. As crianças tinham atividades pedagógicas no período compreendido entre as 7h e as 15h, e “descanso/recreação/banho” no período após as 15h. Esta separação de funções também ocorria no âmbito administrativo, pois o coordenador pedagógico da EMEI responsável pela creche acompanhava os professores de educação infantil, que por sua vez cuidavam do planejamento pedagógico (educar), enquanto o pedagogo da creche se responsabilizava pelos cuidados (higiene e alimentação) dispensados às crianças no período oposto às “aulas”.

É importante ressaltar que, neste contexto, as crianças de 0 a 3 anos de idade que frequentavam a creche eram “cuidadas” exclusivamente pelas ADIs. De acordo com Franco (2009) e Capestrani (2007), na concepção dos coordenadores pedagógicos (das EMEIs) responsáveis pela orientação de ações pedagógicas nas creches) e dos professores de educação infantil que atuavam nas creches, “*os cuidados com a alimentação, higiene e desenvolvimento físico (andar, falar e brincar) da criança não competiam à ação educativa, pois esta fundamentava-se exclusivamente no ensinamento de conteúdos relacionados ao letramento*” (FRANCO, 2009, p. 77).

Estes acontecimentos refletiram o movimento errôneo de transição do sistema assistencialista existente nas creches para o educacional consolidado nas EMEIs, pois as providências inicialmente tomadas descartaram a creche e seus atores em sua própria estrutura. Colocar profissionais de outras instituições (EMEIs) para se responsabilizarem unicamente pelo processo pedagógico, sobrepondo-se claramente àqueles que atuam nas creches e, portanto, constituem a sua especificidade, não possibilita qualquer processo de integração ou entendimento da importância do olhar pedagógico nesta instituição.

A proposta de integração das creches paulistas envivia dois processos: a transição administrativa da Secretaria de Assistência Social (SAS) para a Secretaria Municipal da Educação (SME) e a integração administrativa entre as creches ligadas às redes direta, indireta e conveniada, o que aparecia como desafios à SME. Estes desafios podem ser resumidos em alguns pontos retirados do documento intitulado: Propostas para a Integração das Creches do Município de São Paulo, elaborado no ano de 2001:

[...] Faz-se necessário construir uma proposta político-pedagógica para a faixa etária de 0 a 6¹² anos com o foco na educação e não no ensino, levando em consideração todo o histórico já construído pelas unidades. [...] Diferentes das escolas, as crianças deveriam ser tratadas como crianças e não como alunos, focando as relações educativo-pedagógicas e não os processos ensino-aprendizagem. [...] É preciso pensar na infância como reflexo das variações da cultura humana heterogênea, exigindo que se contemplem as necessidades da criança. (p. 2)

O desafio de construir uma proposta pedagógica que tenha o olhar voltado para as necessidades da criança pequena, inserida em um contexto dotado de especificidades, requer também um olhar para as relações educativo-pedagógicas constituídas no contexto creche, pois, diferentemente das EMEIs, as creches trabalham com as mesmas crianças e os mesmos profissionais em período integral. Neste caso, era imprescindível um planejamento de ação diferenciado.

¹² A faixa etária que compreende a Educação Infantil foi modificada a partir do ano de 2006, pois no dia 06/02/2006 o Presidente da República sancionou a Lei nº 11.274, que regulamenta o ensino fundamental de 9 anos. No Ensino Fundamental de nove anos, o objetivo é assegurar a todas as crianças um tempo maior de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem com mais qualidade. As legislações pertinentes ao tema são: Lei Nº 11274/2006, PL 144/2005, Lei 11.114/2005, Parecer CNE/CEB Nº 6/2005, Resolução CNE/CEB Nº 3/2005, Parecer CNE/CEB Nº 18/2005. O CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, através da RESOLUÇÃO Nº 3, DE 3 DE AGOSTO DE 2005, define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. No seu artigo 2º explicita: Art.2º A organização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e da Educação Infantil adotará a seguinte nomenclatura:

Etapa de ensino: Educação Infantil - Creche: Faixa etária - até 3 anos de idade; Pré-escola: Faixa etária - 4 e 5 anos de idade.

A Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. No entanto, se tomarmos por base o Município de São Paulo, somente as creches municipais atendem crianças de 0 a 3 anos. Muitas instituições conveniadas à Prefeitura de São Paulo, bem como as creches privadas, ainda atendem crianças de 0 a 5 anos de idade.

1.6. De Pedagogo a Coordenador Pedagógico: implicações profissionais e afetivas envolvidas nessa mudança.

Ao final do ano de 2001, a Prefeitura Municipal de São Paulo criou um Grupo de Trabalho para tratar de assuntos pertinentes à integração do quadro de funcionários das creches ou Centros de Educação Infantil como passaram a ser chamadas ao quadro de funcionários da educação. Esse Grupo de Trabalho era composto por membros da Secretaria de Assistência Social (SAS), Secretaria Municipal de Educação (SME) e Secretaria de Gestão Pública (SGP).

Uma das primeiras decisões deste Grupo de Trabalho foi a de transformar os cargos de Diretor do Equipamento Social (Diretor de creche), ADI e Pedagogo. Entendia-se que a mudança de cargo destes profissionais era de suma importância no processo de passagem das creches para a administração da Secretaria Municipal de Educação.

A importância da transformação do cargo de Pedagogo para Coordenador Pedagógico neste contexto se fazia necessária porque o papel deste profissional deveria também estar calcado na formação pedagógica das ADIs que atuavam nas creches, já que estas profissionais ainda se encontravam em níveis variados de escolaridade¹³, como mostra o quadro abaixo:

QUADRO 1: Escolaridade das ADIs em 2001.

ESCOLARIDADE	Número de ADIs por segmento
Primário	33
Primeiro Grau incompleto	679
Primeiro Grau completo	1505
Segundo Grau incompleto	580
Segundo Grau completo	2383
Magistério	99
Superior incompleto	153
Superior completo (outras áreas)	89
Pedagogia	119
Psicologia	20
Letras	08
Serviço Social	09
Total	5677

Fonte: CONAE 2, 2008.

Ao analisar estas informações percebe-se a necessidade de mudança no papel do coordenador pedagógico, pois o desafio é acompanhar as ADIs pedagogicamente, auxiliando

¹³ Os programas de formação em serviço dispensados às ADIs não conseguiram alcançar todas as profissionais que atuavam nas creches municipais paulistas.

estas profissionais, que em sua maioria possuíam o segundo grau completo, a se adequarem a uma realidade totalmente diferente que começa a se configurar no contexto creche.

O processo que envolveu a mudança de cargo das ADIs se deu de forma gradativa, pois a Lei nº 13.574, publicada no dia 12 de maio de 2003, transformou o cargo de Auxiliar do Desenvolvimento Infantil (ADI) em Professor do Desenvolvimento Infantil (PDI) e, finalmente, em 26 de dezembro de 2007, a Lei Municipal Paulista nº 14.660 transformou os Professores do Desenvolvimento Infantil (PDI) em Professores de Educação Infantil (PEI). É importante ressaltar que estas duas últimas alterações de cargo ocorreram somente para as educadoras que trabalham em creches municipais pertencentes à rede direta (creches ligadas diretamente à Prefeitura Municipal de São Paulo). As profissionais que atuam nas creches indiretas e/ou conveniadas ainda não foram beneficiadas por estas transformações. Por este motivo, nota-se um distanciamento significativo no ritmo de desenvolvimento das creches diretas em relação às indiretas e/ou conveniadas, pois a formação universitária exigida para o professor de educação infantil não pode ser imposta ao auxiliar do desenvolvimento infantil, que tinha como exigência escolar o Ensino Médio completo, preferencialmente com formação em Magistério (curso extinto atualmente).

Ao voltarmos o olhar para a diversidade de perfis dos educadores pertencentes às creches paulistas, compreendemos a necessidade da contribuição do coordenador pedagógico para o avanço na qualificação das práticas desenvolvidas por estes profissionais que atuam na primeira etapa da educação básica junto às crianças de 0 a 5 anos, de maneira a promover efetivamente promova o desenvolvimento integral destes educadores e, consequentemente, das crianças por eles acompanhadas.

Segundo Bruno, Abreu e Monção (2010), em seus estudos sobre os saberes necessários ao coordenador pedagógico da Educação Infantil, este profissional necessita assumir uma postura de formador que:

[...] possa ser tomada como referência para o educador que atua diretamente com a criança, trazendo sempre à flor d'água a dimensão humana no trato com esses educadores, escutando-os, ajudando-os a pensar sobre a sua prática e sobre si mesmos, favorecendo as iniciativas de trocas de experiência e acreditando em sua capacidade de educador. (p. 84)

Neste momento histórico vivido pelos profissionais que atuavam nas creches diretamente com as crianças, o olhar atento, o ouvir ativo e a confiança deveriam fazer parte da prática deste novo profissional, coordenador pedagógico, que se configura no bojo destas

mudanças. A reflexão, o favorecimento da troca de experiências e do autoconhecimento dos educadores seriam instrumentos indispensáveis para a prática do coordenador-formador das creches paulistas.

Com o objetivo de delinear este novo perfil profissional, fizemos um quadro comparativo entre as funções do antigo pedagogo e as atribuições do novo coordenador pedagógico de creche, que vigoram até os dias de hoje.

QUADRO 2: Comparativo entre as atribuições do Pedagogo e do Coordenador Pedagógico de Creche:

Atribuições do Pedagogo de creche	Atribuições do Coordenador Pedagógico de creche
<p><i>Atribuições gerais:</i></p> <p>I - Planejar e Coordenar as ações educacionais na creche;</p> <p>II - Responder pelas ações pedagógicas da creche, garantindo a implantação e o desenvolvimento do processo educativo conforme os objetivos e diretrizes estabelecidas na política de creches;</p> <p>III - Substituir o diretor durante os seus impedimentos legais, férias, licenças e, responder pela creche no seu período de ausência.</p> <p><i>Atribuições específicas:</i></p> <p>1 - Elaborar o currículo da creche juntamente com o diretor e o técnico da FABES-SURBES¹⁴;</p> <p>2 - Planejar, coordenar, supervisionar e avaliar as atividades pedagógicas desenvolvidas na creche;</p> <p>3 - Orientar e supervisionar a ação das ADIs na execução das atividades diárias com as crianças, atuando diretamente quando necessário;</p> <p>4 - Subsidiar a formação das ADIs juntamente com o diretor e técnicos da FABES-SURBES;</p> <p>5 - Contribuir para a adequação da Programação Pedagógica às necessidades da comunidade onde se insere o equipamento;</p> <p>6 - Avaliar o desempenho das ADIs em relação ao desenvolvimento das atividades propostas;</p> <p>7 - Elaborar instrumentais para registros de atividades individuais e grupais com relação ao desenvolvimento da criança;</p> <p>8 - Organizar os grupos de crianças levando em consideração a faixa etária e as condições individuais de desenvolvimento;</p> <p>9 - Estabelecer o fluxo de passagem das crianças de um grupo para o outro;</p> <p>10 - Contribuir para a organização do espaço físico da creche;</p> <p>11 - Elaborar a relação de materiais necessários para a execução das atividades pedagógicas;</p> <p>12 - Realizar entrevistas com as famílias, objetivando troca de informações sobre as crianças;</p> <p>13 - Informar as famílias sobre o desenvolvimento da programação pedagógica da creche, levando-as a participar do processo educativo das crianças;</p> <p>14 - Participar das reuniões de equipe da creche;</p> <p>15 - Participar de reuniões inter-creches;</p> <p>16 - Efetuar contato, participar de reuniões, bem como, de treinamentos de natureza específica com ou sob a coordenação da equipe de Assessoria Técnica da Secretaria;</p> <p>17 - Participar das reuniões de pais da creche;</p> <p>18 - Realizar visitas domiciliares (DOM de São Paulo, 18/08/1993).</p>	<p>Art. 35: A função de Coordenador Pedagógico deve ser entendida como o processo integrador e articulador das ações pedagógicas e didáticas desenvolvidas na escola, de acordo com as diretrizes da Política Educacional da Secretaria Municipal da Educação e respeitada à legislação em vigor.</p> <p>Parágrafo Único: A Coordenação Pedagógica é exercida pelo Coordenador Pedagógico, de provimento por concurso de acordo com a legislação em vigor.</p> <p>Art. 36: São atribuições do Coordenador Pedagógico:</p> <p>I - Participar e assessorar o processo de elaboração do Projeto Pedagógico;</p> <p>II - Participar da execução do Projeto Pedagógico juntamente com a Equipe e Conselho da Escola:</p> <p>a. Coordenando e avaliando as propostas pedagógicas da Unidade Educacional, com base nas orientações e diretrizes da Secretaria Municipal de Educação e do Conselho de Escola, considerando os grupos de crianças e os horários de funcionamento das Unidades Educacionais;</p> <p>b. Participando da definição de propostas de trabalho para os diferentes grupos;</p> <p>c. Garantindo a continuidade do processo de desenvolvimento;</p> <p>d. Estimulando, articulando e avaliando os Projetos Especiais da Unidade Educacional;</p> <p>e. Organizando com o diretor e toda a equipe, as reuniões pedagógicas;</p> <p>f. Acompanhando e avaliando junto com a Equipe Docente, o processo contínuo de avaliação nas diferentes atividades.</p> <p>III - Identificar junto com a Equipe Docente, casos de crianças que apresentem problemas específicos, orientando decisões que proporcionem encaminhamentos e/ou atendimento adequado;</p> <p>IV - Participar juntamente com a Equipe Docente e o Conselho de Escola, da proposição, definição e elaboração de propostas para o processo de formação permanente, tendo em vista as diretrizes fixadas pela política da Secretaria Municipal de Educação, assumindo os encaminhamentos de sua competência;</p> <p>V - Garantir os registros do processo pedagógico.</p>

Fontes: Atribuições do Pedagogo- Portaria nº86/FABES-GAB/93. Atribuição do Coordenador Pedagógico- Regimento Comum das Escolas Municipais- Decreto nº 33.991, de 24/02/94, com as alterações contidas no Decreto nº 35.216 de 22/06/95.

Ao analisarmos este quadro comparativo, percebemos mudanças importantes em relação à concepção profissional do coordenador pedagógico. A primeira atribuição geral do

¹⁴ A sigla FABES-SURBES refere-se à Secretaria do Bem Estar Social e Supervisão Regional do Bem Estar Social.

pedagogo: planejar e coordenar as ações educativas na creche acaba por abarcar duas importantes atribuições: integrar e articular as ações pedagógicas e didáticas desenvolvidas na creche; ou seja, o coordenador pedagógico passa a ser parceiro do educador, buscando articular e integrar as ações pedagógicas ocorridas na creche às diretrizes da Política Educacional vigente.

Aos nossos olhos, o coordenador pedagógico não é um mero gestor de sistemas (planejar e coordenar), de práticas que dão certo e sempre funcionaram. A especialidade deste profissional reside em sua capacidade de contextualizar práticas cotidianas, compreender a generalidade das situações que envolvem a educação de crianças e a formação de adultos, transformar as queixas em bons problemas, congregar esforços para encontrar alternativas e, muitas vezes, inventar soluções. Por isso, podemos dizer que o coordenador pedagógico é um profissional estratégico na formação continuada em serviço da equipe de educadores e na construção do trabalho pedagógico nas creches.

Silva (2008) ressalta a importância da função articuladora do coordenador pedagógico e a atrela à função integradora quando afirma:

[...] Para concretizar a função articuladora o coordenador pedagógico precisa traçar um plano de ação que envolva toda a comunidade escolar. Se esse plano não existe, o trabalho do coordenador fica restrito a resolver problemas do dia-a-dia, o que o leva a uma ação descontínua e sem resultados. (p. 52)

Um plano de ação que envolva *toda a comunidade* significa estimular, trabalhando no sentido de proporcionar o trabalho coletivo entre os professores, as famílias (pais ou responsáveis) e os gestores (direção/coordenação). Traçar um plano de ação implica em o coordenador pedagógico se utilizar da essência que, segundo Souza (2003), povoa o ato de coordenar, ou seja, “[...] organizar, harmonizar e orientar o grupo de professores, alunos, equipe de apoio e pais de sua unidade escolar.” (p. 95). Estas atitudes, ainda segundo Souza (2003), trazem em si certa complexidade, pois abarcam relações e contextos distintos e diversos.

Sabemos que a creche, como toda instituição educativa, dispõe de alguns instrumentos que demandam as ações articuladora/integradora do coordenador pedagógico; entretanto, não podemos deixar de ressaltar uma delas e quiçá a mais importante: a participação na elaboração do Projeto Pedagógico, conforme descrito na segunda atribuição do coordenador pedagógico de creche. A participação do coordenador pedagógico nesta construção coletiva

que, segundo Silva (2008), se caracteriza em importante exercício de autonomia, implica em este profissional ter em suas mãos um instrumento fundamental que o permitirá olhar, refletir e (re) pensar a creche em suas dimensões internas e externas.

Concluímos, então, que a função do coordenador pedagógico de creche não se modificou, mas se ampliou para atribuições que vão além de elaborar, planejar, organizar, coordenar, supervisionar, avaliar e fazer listas de materiais. As ações de articular, integrar e harmonizar demandam “um estar e um fazer junto”. Por isso, como Christov (2001), acreditamos que a atribuição essencial do coordenador pedagógico está, sem dúvida alguma, associada ao processo de formação em serviço dos educadores, já que este profissional está totalmente inserido no contexto em que também estão o professor e o aluno. Por este motivo, consegue ter uma visão específica do meio e das práticas culturais cotidianas que nele ocorrem, podendo elaborar, junto ao grupo de educadores, elementos de formação dentro de uma perspectiva de criação de novas culturas e linguagens, específicas do contexto creche, e não da repetição mecânica de elementos trazidos pelos meios de comunicação em massa.

Pelo fato de estar próximo à equipe de professores, o formador coordenador tem condições de enxergar nos educadores pessoas que aprendem, mas que também ensinam. Segundo Campos, Rosemberg e Viana (1992), é papel do formador: identificar as diferentes necessidades de cada educador, criar situações-problema que permitam novas formas de dar sentido à sua prática, incentivá-lo a registrar as suas reflexões e ajudá-lo a se comprometer com a sua profissionalização.

Cada instituição precisa pensar em como organizar, de forma contextualizada, situações que permitam aos seus educadores refletirem sobre suas ações dentro de uma proposta que garanta a articulação entre teoria e prática. A formação continuada em serviço promove oportunidades para que os educadores avaliem e reavaliem sua atuação junto às crianças, suas posturas frente à construção e reconstrução da proposta pedagógica e sua atuação como cidadãos profissionais (CAMPOS, FERREIRA e ROSEMBERG, 2006).

Atualmente, um dos parceiros institucionalmente proposto para cuidar da tarefa de formação continuada em serviço do professor de educação infantil que atua nas creches paulistas é o coordenador pedagógico (A Rede em rede: a Formação Continuada na Educação Infantil, p. 11.¹⁵). Reconhecemos que o cotidiano deste profissional apresenta inúmeras

¹⁵ O programa “A rede em rede: formação continuada na Educação Infantil” foi ministrado no ano de 2007 para coordenadores pedagógicos de creches ligadas às redes direta e indireta do Município de São Paulo e elaborado

demandas que extrapolam as ações dos professores na relação direta com as crianças. Estas demandas sempre se apresentam como problemas complexos, cuja resolução depende de um olhar informado e sensível, capaz de estranhar o que vê e se inquietar.

O acompanhamento de professores, a vontade de compreendê-los, de ajudá-los a dar sentido para o que não pode ainda ser observado, são motivações importantes do trabalho do coordenador pedagógico. Por meio deste profissional, é possível construir um grupo que colabore na construção de um cotidiano melhor para todas as crianças em um espaço de aprendizagem e crescimento para os educadores.

No capítulo seguinte, apresentaremos o referencial teórico escolhido para embasar esta pesquisa, justificando sua importância para a realização de nossa investigação.

CAPÍTULO II

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 A teoria psicogenética de Henri Wallon e a compreensão do papel do coordenador pedagógico na formação continuada em serviço do professor de educação infantil (creche):

Estudar o coordenador pedagógico, principalmente no que se refere ao papel que exerce no processo de formação continuada em serviço do professor de educação infantil que atua em creche, significa considerá-lo mais que um profissional que integra e articula ações pedagógicas no contexto escolar, pois o seu fazer enquanto formador implica, entre outros, em lidar com os sentimentos dos professores e com as expectativas dos gestores frente ao processo de formação. O coordenador pedagógico também precisa lidar com os seus próprios sentimentos e expectativas em relação ao processo de formação continuada em serviço que ministra aos seus professores. Portanto, torna-se importante conhecer a afetividade humana e o papel das emoções e dos sentimentos no processo de constituição do indivíduo.

Por essa razão, escolhi como principal referência deste trabalho a Teoria Psicogenética de Henri Wallon. Esta teoria oferece subsídios para a compreensão dos sentimentos e emoções, sua formação e transformações ao longo da evolução humana. Sentimentos e emoções vivenciados pelo professor e pelo coordenador pedagógico no processo de formação continuada em serviço, objeto desta pesquisa.

Wallon entende o sujeito como um ser social, que se desenvolve a partir da integração do seu organismo ao meio e das relações que estabelece com o meio humano. Por isso a psicogenética Walloniana não define um limite para o desenvolvimento do sujeito; este depende das condições oferecidas pelo meio e o grau de apropriação que delas fizer o sujeito.

Na concepção de Wallon, o meio define as possibilidades e limitações de qualquer ser. O meio e o ser vivo são partes de um todo, partes constitutivas de um conjunto, e suas relações são de dependência e transformação mútuas. Por esta íntima relação *indivíduo-meio*, Wallon afirma que não se pode conhecer ou analisar qualquer homem, sem que isso seja feito à luz do contexto em que ele está inserido (GULASSA, 2004). Este pressuposto converge com a proposta desta pesquisa, pois o coordenador pedagógico e suas possibilidades de atuação são analisados no contexto em que este profissional está inserido, ou seja, na creche.

Além da integração entre o organismo e o meio, a teoria walloniana enfatiza também a integração entre os conjuntos funcionais, por ele identificados como: ato motor, afetividade, cognição e pessoa. Segundo Prandini (2004), Wallon insiste em que se estude o sujeito pelo

seu todo, verificando a partir dele o desempenho de cada parte. Vê o indivíduo como complementar às condições do meio e determinado pela relação que mantém com ele.

E quais são as implicações dessa compreensão para o desenvolvimento desta pesquisa?

A visão integradora e multidimensional de Wallon auxilia nos estudos relacionados ao coordenador pedagógico e ao seu papel no cenário da formação continuada em serviço, pois não se pode considerar este profissional de maneira fragmentada nem de forma desvinculada do momento (social, histórico e cultural) em que se encontra, visto que a confluência do meio com os domínios funcionais ato motor, afetividade, cognição e pessoa darão uma visão de conjunto, em que estas dimensões se integram de forma dinâmica, alternando-se em relação à predominância de uma perante as demais, demonstrando uma visão mais abrangente da relação do indivíduo com o meio. Para Wallon, “*Todo indivíduo é marcado pela civilização, que regula a sua existência e se impõe à sua actividade. A linguagem que dele recebe é o molde dos seus pensamentos, é ela que estrutura os seus raciocínios*” (WALLON, 1979, p. 54-55).

Outro aspecto significativo para a escolha do referencial teórico em questão se refere ao método de estudo adotado por Henri Wallon, pois este se constitui de observações e comparações múltiplas, como, por exemplo, entre a criança patológica e a criança normal; a criança normal e o adulto normal; o adulto de hoje e o pertencente às civilizações primitivas; a criança e o animal...; conforme a necessidade da investigação, ou seja, “*o fenômeno é um conjunto de variáveis e só pode ser compreendido pela comparação com outros conjuntos*” (MAHONEY, 2007, p. 16).

A partir deste método de análise genética, comparativa e multidimensional, Wallon possibilita o entendimento de algumas importantes questões relacionadas ao objeto desta pesquisa. Estudar as possibilidades de ação do coordenador pedagógico no processo de formação continuada em serviço do professor de creche significa conceber este profissional-formador como um indivíduo que está em movimento contínuo de mudanças e transformações no *seu ser e no seu fazer*. Em cada instante deste processo de transformação, tanto o coordenador pedagógico-formador quanto o professor são uma totalidade resultante da integração dos conjuntos motor, afetivo, cognitivo e pessoa. Tanto a existência social como a individual desses atores encontram-se em um vir-a-ser contínuo, isto é, em um processo de

transformações (sociais, pessoais e profissionais) constantes e marcadas pelo momento sócio-histórico em que acontecem.

Desta forma, os estudos do autor permitem inferências significativas para o trabalho pedagógico e diretrizes importantes para a formação de professores, pois o professor e o coordenador pedagógico são indivíduos completos, dotados de afeto, cognição e movimento, e assim se relacionam, completos e em movimento. É de responsabilidade do coordenador a organização do meio pedagógico de formação continuada em serviço que propicie o desenvolvimento e o movimento do professor.

O último e não menos importante motivo para a escolha da Teoria Psicogenética de Wallon para subsidiar a nossa investigação é o fato de que, ao analisar e comparar semelhanças e diferenças entre crianças normais e patológicas, entre crianças e adultos, Wallon extraiu princípios reguladores do processo de desenvolvimento, identificando seus vários estágios, elaborando uma teoria do desenvolvimento humano.

E qual a relação entre a teoria do desenvolvimento de Henri Wallon e o objeto desta pesquisa?

Para elaborar um processo de formação continuada em serviço coerente com a realidade vivida pelo professor e principalmente pela criança que frequenta a creche, é preciso que o coordenador pedagógico tenha um embasamento teórico consistente em relação ao desenvolvimento infantil, para que desta forma tenha condições de auxiliar no processo de formação profissional do professor que acompanha a criança. A teoria do desenvolvimento elaborada por Wallon sugere um olhar na direção de um raciocínio que apreenda a pessoa em sua integralidade e ao mesmo tempo se constituindo a partir da atuação conjunta das dimensões afetiva, cognitiva, motora e pessoa, que atuam em constante movimento.

Na concepção walloniana, o desenvolvimento humano encontra-se em aberto, em processo, sempre a caminho de sua formação e, portanto, nunca acabado, fechado. Encontra-se sempre em movimento, o que não elimina regressões, crises ou conflitos. Estes fatores podem ser o prenúncio para a passagem de um estágio de desenvolvimento para outro. A solução destes conflitos significa a passagem para uma nova qualidade de interação do indivíduo com o meio social; portanto, para um novo estágio. (MAHONEY, 2004)

Compreender as leis que regem o desenvolvimento da criança pequena auxilia tanto o coordenador pedagógico como o professor na elaboração situações de aprendizagem que

promovam condições que respeitem as leis que regulam o processo de desenvolvimento infantil, considerando as possibilidades orgânicas e neurológicas existentes no momento vivido pela criança, respeitando a integração e seu constante movimento. Este olhar integrador e multidimensional que a teoria Walloniana oferece também auxilia os profissionais de creche a integrar as ações de cuidar e educar, pois conforme prevê o último documento datado do ano de 2009, que rege a Política de Creches Brasileiras, elaborado pelo Ministério de Educação e Cultura e Secretaria de Educação Básica, intitulado Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança:

O programa para creches prevê educação e cuidado de forma integrada visando, acima de tudo, o bem-estar e o desenvolvimento da criança. [...]. A formação prévia e em serviço concebe que é função do profissional de creche educar e cuidar de forma integrada. (p. 34)

Olhar para a criança como um indivíduo completo, que se desenvolve por meio de transformações contínuas e constantes, significa integrar o cuidado e a educação em uma mesma ação. Dessa forma, o desenvolvimento da criança será também contemplado de maneira abrangente e multifacetada.

Portanto, o professor de creche deve ter conhecimentos bem fundamentados acerca do desenvolvimento infantil para agir de forma integrada e sensível, percebendo as necessidades da criança e adequando-as ao ambiente que a cerca; diversificando os recursos locais básicos; trabalhando e orientando as afetividades da criança para que se estabeleçam relações interpessoais; elaborando atividades coerentes aos objetivos que se propõem e principalmente ao estágio de desenvolvimento da criança; acreditando em sua capacidade de aprender; e desenvolvendo a percepção dos diferentes estilos e ritmos de desenvolvimento/aprendizagem apresentados por suas crianças.

Dentre os constructos que embasam a Teoria Psicogenética de Henri Wallon, abordaremos neste trabalho a integração organismo-meio e a integração dos conjuntos funcionais (motricidade, afetividade, cognição e pessoa). Tais constructos foram selecionados porque podem indicar possíveis direções que consideramos essenciais para compreender as relações interpessoais coodenador-professor no contexto creche e suas implicações na formação continuada em serviço do professor, partindo do pressuposto de que esses atores são concretos, históricos e trazem consigo a bagagem que o meio lhes ofereceu e até então se encontram em processo dinâmico e contínuo de desenvolvimento, interagindo no meio em

que vivem, engendrando por meio de suas ações novas atitudes que constituem o seu fazer pedagógico.

Abordaremos também os três primeiros estágios do desenvolvimento humano nomeados por Wallon: Impulsivo Emocional (0 a 1 ano), Sensório-Motor e Projetivo (1 a 3 anos) e Personalismo (3 a 6 anos). A escolha destes estágios deve-se ao fato de corresponderem a faixa etária das crianças que frequentam as creches paulistas, que, conforme citado anteriormente, compreende dos quatro meses aos cinco anos de idade¹⁶. Gostaríamos de ressaltar que as idades referentes aos estágios de desenvolvimento foram propostas por Wallon para as crianças de sua época e de sua cultura e que, portanto, necessitam ser revistas nos dias atuais. Concordamos com Mahoney (2007) quando afirma que, mais que os limites etários, é preciso observar quais interesses e atividades predominam em cada um desses períodos de vida, pois os estágios só adquirem sentido dentro dessa sucessão temporal, uma vez que cada um deles é gestado e preparado pelas atividades do estágio anterior, que por sua vez desenvolve atividades que prepararão o indivíduo para a emergência do seu próximo estágio de desenvolvimento. As situações às quais a criança reage estão diretamente relacionadas aos recursos de que dispõe.

Acreditamos que a fecundidade das contribuições da psicologia genética de Wallon para este estudo deve-se à perspectiva global por meio da qual enfoca o desenvolvimento humano, mas também a atitude teórica que adota. Utilizando o materialismo dialético como fundamento filosófico e principalmente como método de análise, as ideias de Wallon refletem uma incrível modalidade de pensamento, capaz de resolver muitos impasses e contradições a que levam as teorias baseadas em uma lógica mecânica e rígida. Wallon defende o materialismo dialético como fundamento para a psicologia porque este permite considerar o psiquismo como uma “*realidade cuja existência e cujas diferentes ou sucessivas modalidades devem ser explicadas pelas relações com outras realidades. Entre elas, as relações já não são de diferença ou semelhança, mas de ação, de reciprocidade ou mesmo de conflito, em resumo, de ser e de devir*” (WALLON, 1975, p. 184). Ainda em relação à psicologia genética, Wallon assevera:

A psicologia genética não é um método particular para estudar os *factos psíquicos*. Pelo contrário, deve recorrer às disciplinas e aos métodos mais diversos. E, contudo, tem a sua unidade e a sua autonomia. [...]. Todavia,

¹⁶ As creches diretamente ligadas à Prefeitura de São Paulo possuem crianças de 4 meses a 3 anos de idade, mas as creches indiretas e conveniadas particulares (objeto desta pesquisa) são frequentadas por crianças de 4 meses a 5 anos de idade, que cursam a segunda etapa da Educação Infantil na própria creche.

não se resume à simples *colecta* de informações dispersas. O que congrega deve ser a síntese de tudo quanto provém de evoluções *efectivas* do passado e do presente (WALLON, 1979, p. 68-69).

Contrária a qualquer simplificação, a teoria psicogenética Walloniana enfrenta a complexidade do real, procurando compreendê-lo e explicá-lo por meio de uma perspectiva dinâmica, multifacetada e extremamente original, mantendo a sua unidade e autonomia consonantes com o objeto pesquisado, comparando-o de forma abrangente e não linear. As informações providas desta análise multifacetada devem ser relacionadas ao processo de evolução passada e presente do objeto, para que desta forma os resultados representem uma síntese fiel da história evolutiva do objeto que se pesquisa.

2.1.1 Considerações iniciais sobre a Teoria Psicogenética de Henri Wallon

Henri Wallon, médico, psicólogo, pesquisador e professor francês, atuou como médico na Primeira Guerra Mundial (1914-1918), ocasião na qual teve a oportunidade de perceber e pesquisar as relações entre os fenômenos neurológicos e psicológicos dos feridos (MAHONEY, 2007) e associá-los às perturbações psíquicas apresentadas por crianças que frequentavam o seu consultório e que nunca haviam passado por experiências de guerra. Participou também da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), atuando no movimento da Resistência Francesa contra o nazismo.

Estas experiências reforçaram as suas reflexões de Wallon sobre o desenvolvimento humano, levando-o a elaborar uma teoria psicogenética de desenvolvimento, embasada no materialismo dialético, que serviu de base para muitas publicações dirigidas a educadores. Estas publicações tratavam e valorizavam as relações indivíduo-meio, indivíduo-indivíduo.

De acordo com as concepções de Galvão (1995), ao longo de sua carreira Wallon foi se aproximando cada vez mais da educação, porque se por um lado utilizou o estudo da criança como recurso para conhecer o psiquismo humano, por outro se interessou pela infância como problema concreto, sobre o qual se debruçou com atenção e engajamento, visto ser na infância que se localiza a gênese da maior parte dos processos psíquicos, o que justifica o interesse de Wallon pelo desenvolvimento infantil.

Wallon acreditava que a relação entre a criança e o seu meio é recíproca e se complementa entre fatores orgânicos e socioculturais. Segundo Mahoney (2004), esta relação

encontra-se em constante transformação e é nela que se constitui a pessoa. É importante ressaltar que, para Wallon, o desenvolvimento é entendido como um processo constante e contínuo de transformações dessa relação ao longo da vida. Este processo não ocorre de maneira linear, pois comporta fluxos e refluxos necessários para os ajustes das funções espontâneas da criança às exigências do meio.

A teoria psicogenética de Wallon tem como eixo principal a integração que ocorre em dois sentidos: integração organismo-meio e integração funcional: afetiva - cognitiva - motora-pessoa.

2.1.2. Integração organismo-meio

Wallon afirma que para se estudar a criança é necessário um estudo do(s) meio(s) onde ela se desenvolve. Não existe outra maneira de determinar exatamente as características que se relacionam somente ao indivíduo ou aquelas que estão relacionadas ao meio do qual este indivíduo faz parte. Indivíduo e meio não possuem uma relação distinta, justaposta, mas uma relação de complementaridade, “*em que cada um dos dois factores atualiza o que existe em potência no outro*” (WALLON, 1979, p. 189).

Para Wallon:

[...]. O meio nada mais é do que o conjunto mais ou menos durável de circunstâncias nas quais se desenvolvem existências individuais. Ele comporta evidentemente condições físicas e naturais, que são, porém, transformadas pelas técnicas e pelos usos do grupo humano correspondente. A maneira pela qual o indivíduo pode satisfazer suas necessidades mais fundamentais depende do meio e, também, de certos refinamentos de costumes que podem fazer coexistir, nos mesmos locais, pessoas de meios diferentes. (WALLON, 1986, p. 170)

O conceito de meio é fundamental na psicogenética Walloniana, pois se define pelo conjunto mais ou menos durável de circunstâncias nas quais as pessoas se desenvolvem e, apesar de conter características físicas e naturais peculiares, recebe a influência direta e se transforma por meio das técnicas e dos usos humanos, ou seja, da cultura dos indivíduos que dele fazem parte.

As primeiras relações da criança com o meio, segundo Wallon, não são relações com o mundo físico, pois essas quando se iniciam ocorrem de forma puramente lúdica; são relações humanas, relações de compreensão cujo instrumento necessário é o(s) meio(s) pelo(s) qual(is)

ela (a criança) se expressa. Portanto, pode-se afirmar que se a criança não é um membro consciente da sociedade, nem por isso deixa de ser primitiva e totalmente orientada pela sociedade que a cerca. As relações da criança com o meio circundante não ocorrem por meio da intuição lógica ou do raciocínio, mas decorrem da sua participação nas situações em que se encontra ou poderia estar implicada. Por estas razões, a teoria Walloniana tem como concepção que a criança não passa do individualismo para o social e sim do sincretismo para a diferenciação, ou seja, primeiramente a criança precisa se individualizar, partindo das reações e impressões causadas pelo meio do qual faz parte. Em seus estudos sobre a integração indivíduo-meio, Wallon afirma que este processo de individualização pelo qual a criança passa não ocorre de uma forma rápida e estanque, mas de maneira lenta e contínua, permeada por um processo de diferenciação mútuo e solidário entre o indivíduo e os meios dos quais faz parte. Por esse motivo, faz-se necessário estudar os diferentes tipos de meio, pois é a partir do meio que se conhece o indivíduo.

Em sua teoria, Wallon assume uma posição de que o desenvolvimento do indivíduo ocorre a partir da interação do seu potencial genético (típico da espécie) com uma variedade de fatores existentes no ambiente, dentre eles as determinações regidas pela cultura. Portanto, segundo Wallon, “*A psicogênese encontra-se ligada, no homem, a duas espécies de condições, uma orgânica, as outras relativas ao meio do qual a criança recebe os motivos das suas reacções*” (WALLON, 1979, p. 57). Estas condições têm uma influência tão significativa que podem até modificar as determinações genotípicas do indivíduo.

As interações entre o indivíduo e o grupo afetam sob formas mais ou menos importantes tanto o indivíduo como o grupo. De acordo com Wallon, a conduta humana deve ser analisada em sua totalidade, ou melhor, o olhar deve atender a uma concepção multidimensional, o indivíduo deve ser apreendido em sua composição motora, afetiva e cognitiva.

Acreditamos que o coordenador pedagógico deveria se apropriar de tais conhecimentos, pois o professor com o qual trabalha possui uma história de vida particular e se constituiu a partir das interações estabelecidas com o meio social, histórico e cultural em que viveu e, portanto, traz consigo uma bagagem de conhecimentos, crenças e valores que são explicitados em suas atitudes pedagógicas cotidianas, já que, de acordo com os pressupostos Wallonianos, o meio é condição para o crescimento e desenvolvimento do indivíduo.

Os tipos de meios estudados por Wallon aparecem em três tipos de categorias distintas. Segundo Nadel-Brulfert (1986), a primeira delas vale para todos os seres vivos e consiste no tipo de interrelação entre os meios físico-químico, biológico e social, no qual muitas espécies vivas, portadoras de diferentes estruturas, vivem juntas em uma relação harmoniosa e em um estado de equilíbrio mais ou menos estável.

A segunda distinção vale somente para a espécie humana e complementa a primeira, pois indica que o meio social, no qual se destacam as diferenças individuais, se superpõe ao meio físico, dada a sua importância para a constituição da espécie humana. A terceira e última distinção também se refere especificamente à espécie humana e está relacionada a dois tipos de meios: o físico (espacial e temporariamente determinado), que é aquele que subsidia as reações motoras, sensoriais e cognitivas, e o meio fundado sobre as representações, no qual as situações são simbólicas, ou seja, baseadas na elaboração de soluções internas, a partir das condições que o sujeito possui e das experiências que viveu.

Segundo as concepções de Wallon, os meios e a sua atuação na constituição do indivíduo não podem ser vistos de forma separada, e por isso ele afirma:

Não há meios compartmentalizados. Por escassos que sejam os contactos sensoriomotores de uma espécie com seu ambiente físico, eles a reatam ao conjunto de forças atuantes no momento e que comandam a sua existência. Não existe adequação rigorosa e definitiva entre o ser vivo e seu meio. Suas relações são de transformação mútua; os períodos de estabilidade correspondem a momentos de equilíbrio que subsistem, sem modificação aparente, desde que as forças presentes permaneçam suficientemente constantes. (WALLON, 1986, p. 169)

A partir dessas considerações, entende-se que a relação indivíduo-meio não ocorre de maneira estanque, pois ambos, indivíduo e meio, encontram-se reciprocamente em transformação constante, permeados ora por momentos de equilíbrio, ora por momentos de crise, que funcionam como antecedentes da evolução humana.

O homem, segundo Wallon, é um ser geneticamente social e utiliza ferramentas culturais que modificam os meios naturais de sua existência. Estes procedimentos se traduzem por representações obtidas mediante a linguagem e/ou simulacros¹⁷, fatores essenciais para a existência humana, pois possibilitam o agrupamento estável de indivíduos, favorecendo o surgimento de uma sociedade organizada por grupos sociais.

¹⁷ Simulacro neste contexto é entendido como o prenúncio da representação simbólica.

Wallon acreditava ser difícil imaginar a existência do homem antes da sociedade, afirmando que a existência de ambos parecia ligada (WALLON, 1986). A teoria walloniana atesta que é no meio social que se destacam as diferenças individuais, pois cada espécie tem seu modo particular de agir sobre o meio. O meio e o homem podem coincidir, mas são distintos, visto que, para Wallon, o meio é o conjunto de circunstâncias que acabam por proporcionar o crescimento do indivíduo, pois garante diferentes formas de desenvolvimento.

De acordo com o referido teórico, “... *o espaço não é o único, nem mesmo o fator mais importante na determinação dos meios. Há meios funcionais que podem ou não coincidir com os meios locais.*” (WALLON, 1986, p. 170). Esta questão é explicada por Wallon de forma simples, pois o meio funcional não se limita aos mesmos grupos, aos frequentadores dos mesmos locais. O que realmente importa é a similaridade de hábitos, obrigações e interesses dos elementos que compõem determinado meio.

Para Wallon, a escola é um meio funcional, porquanto as crianças começam a frequentá-la com o objetivo de se instruírem, aprendendo novas maneiras de relação e convívio com regras sociais. Portanto, podemos afirmar que a creche é um meio escolar, pois ao frequentá-la as crianças estabelecem os primeiros contatos com indivíduos que não fazem parte de sua família, adaptando-se e aprendendo novas formas de convívio. Barbosa (2008), em seus estudos sobre a educação de crianças de 0 a 3 anos em ambientes de educação coletiva, ou creches, declara:

A creche se caracteriza por ser um ambiente social de aceitação, de confiança, de contato corporal, brincadeiras, conversas. Isto é, um lugar rico em possibilidades para adquirir novas experiências e linguagens: corporais, cognitivas, afetivas e emocionais. Talvez a característica mais importante da creche seja o convívio, a construção de relacionamentos. (BARBOSA, 2008, p. 18).

No convívio diário e integral com os colegas e professores, a criança tem a oportunidade de experimentar o novo, aprender novas linguagens, descobrindo suas possibilidades corporais, afetivas e cognitivas por meio da experiência, estabelecendo relações interpessoais baseadas no cumprimento de regras estabelecidas socialmente.

Para Wallon, alguns meios são ao mesmo tempo grupos, ou seja, sua existência está baseada na reunião de indivíduos que mantêm entre si relações que determinam o papel ou o lugar de cada um no grupo. A escola, portanto, não é um grupo propriamente dito porque antes se trata de um meio que constituído de grupos que possuem tendências variadas, tendências estas que podem estar em harmonia ou em oposição com os seus objetivos.

Wallon considera indispensável o estudo dos meios no qual o indivíduo está inserido, para que se compreenda a maneira pela qual este se constitui; por isso, antes de o coordenador pedagógico idealizar qualquer projeto de formação continuada em serviço, precisa conhecer o professor com quem trabalha e elaborar a sua formação a partir do ponto de vista dele (professor) e das necessidades formativas que possui, pois a constituição deste profissional lhe permite fazer uma leitura diferenciada do que vê e do que aprende, tornando-o único e singular frente aos fatos e acontecimentos vivenciados na escola e fora dela.

Uma formação em serviço eficiente precisa ser elaborada a partir de um estudo do meio no qual se inserem os indivíduos que serão formados; ou seja, no que se refere a este trabalho, o contexto creche é um meio que possui especificidades, características e necessidades diferentes de qualquer outra instituição educativa, pois os profissionais que nela atuam passam muitas horas junto com os mesmos colegas de trabalho e com as mesmas crianças, relacionando-se e cuidando das necessidades físicas e emocionais dos educandos de maneira integral e contínua.

O convívio do indivíduo em grupos é fundamental para a integração do sujeito ao meio sociocultural. A afirmativa de Wallon em relação ao conceito de grupo será esclarecedora para a discussão que apresentaremos a seguir:

Um grupo não se define abstratamente, sua existência não está relacionada a princípios formais, nem sua estrutura é explicada por um esquema universal. Temporários ou duráveis, todos os grupos se atribuem objetivos determinados, dos quais depende sua composição; da mesma forma, a repartição de tarefas regula as relações dos membros entre si e, na medida do necessário, sua hierarquia (WALLON, 1986. p. 174).

O grupo propicia a regulação do comportamento e das atitudes do indivíduo frente ao meio e ao outro com o qual congrega esforços para garantir um objetivo comum. É por meio do confronto entre o individualismo e o coletivismo que o grupo ganha vida. Apesar de o grupo confluir com o meio, este ainda prevalece, pois é a partir dos meios (conjuntos de circunstâncias físicas, humanas ou ideológicas) que os grupos agem e reagem.

Wallon assinalava que o grupo não se baseia somente nas relações interpessoais. O grupo impõe obrigações aos seus membros, fazendo-os conflitar internamente, modificando comportamentos, trazendo valiosas aprendizagens de relações e sentimentos sociais.

O grupo, para Wallon, é considerado como um espaço privilegiado das relações, no qual ocorre simultaneamente a construção do individual e do coletivo, recriando-se a cultura,

os mitos, as crenças e as tradições (GULASSA, 2004). O conceito de interação, segundo Wallon, abarca a interação pré-verbal, predominante nos momentos iniciais do desenvolvimento e viabilizada pela emoção, pela expressividade gestual e pela interação simbólica. É importante destacar que a interação simbólica é viabilizada a partir do surgimento da fala, pois assim ela pode se dar no plano interpessoal, no qual os indivíduos interagem concretamente, e também no plano cultural, em que a interação direta ocorre por meio do contato entre o indivíduo e os produtos da cultura, prescindindo da presença concreta do outro.

A compreensão do sentido de grupo poderia trazer ao coordenador pedagógico, elementos indispensáveis para a elaboração de um projeto de formação continuada em serviço, pois a partir desta concepção o seu olhar deve partir de dois sentidos: do sujeito professor para o grupo e do grupo de professores para o sujeito, fornecendo situações provocadoras de reflexão sobre a prática de forma individual e coletiva para que os membros do grupo se afetem mutuamente, provocando modificações positivas de comportamento que levarão a intervenções pedagógicas mais conscientes e, portanto, mais eficientes.

Entendemos então, que o meio é o conjunto de circunstâncias que garantem o desenvolvimento humano. Partindo destas concepções, a escola é considerada um rico meio funcional, já que instrumenta os indivíduos por meio do processo ensino-aprendizagem para interagir com novos tipos de meios e grupos que acabam por se socializar com diferentes modalidades de regras de convívio social.

2.1.3. Integração entre os domínios funcionais: afetividade-cognição-ato motor-pessoa

Wallon conceitua em sua teoria os domínios ou conjuntos funcionais – afetividade, cognição, motricidade e pessoa – separadamente apenas para efeitos de descrição, deixando bem claro em vários registros contidos em sua obra que estas dimensões encontram-se integradas no indivíduo e não podem ser analisadas de forma isolada em seu comportamento. No entanto, há situações e/ou fases vividas pelo sujeito ao longo de sua existência que fazem com que um conjunto funcional prevaleça sobre os demais, ocasionando comportamentos e atitudes que denunciam a predominância de um determinado conjunto funcional sobre os demais, o que significa que os conjuntos funcionais que não se encontram em evidência continuam fazendo parte do indivíduo, na medida em que este é apreendido em sua totalidade

(cognição, afetividade e movimento). Esta característica valida o fato de que a teoria Walloniana tem um olhar multidimensional e integrador sobre o sujeito.

Para efeitos de exposição, iniciaremos pelo domínio ou conjunto funcional: o ato motor, que se refere ao tônus muscular e oferece a possibilidade de deslocamento corporal no tempo e no espaço, proporcionando as variações posturais que garantem o equilíbrio do corpo, bem como o apoio tônico que subsidia a expressão das emoções e dos sentimentos. (MAHONEY, 2004).

Em seus estudos sobre este domínio funcional, Wallon afirma que o ato motor é essencial à criança, pois subsidia suas primeiras relações com o meio. Ao ressaltar a importância do movimento no desenvolvimento psicológico da criança, Wallon afirma:

Na criança, cuja actividade começa por elementar, descontínua, esporádica, cujo comportamento não tem objectivos a longo prazo, a quem falta o poder de diferir as suas reações e de escapar assim às influências do momento presente, o movimento é tudo o que pode testemunhar sobre a vida psíquica, e traduzi-la inteiramente, pelo menos até o momento em que sobrevém a palavra. (WALLON, 1979, p. 73)

Desde os primeiros dias de vida a criança se manifesta por meio de movimentos descontínuos, expressando desta forma suas sensações e necessidades. Antes de se utilizar da palavra para se fazer entender, a criança não tem senão gestos, ou seja, movimentos relacionados às suas necessidades, ao seu humor ou até mesmo frente às suas reações decorrentes das situações apresentadas pelo meio.

Para Wallon o movimento contém em si próprio, por sua natureza, as diferentes direções que as atividades psíquicas produzidas pelo indivíduo podem tomar. O movimento é em sua essência o deslocamento no espaço, porém Wallon o reveste de três formas, ressaltando que cada uma delas tem a sua importância na evolução psicológica do sujeito.

A primeira destas três formas de deslocamento pode ser o movimento exógeno ou passivo, que está sob a dependência de forças externas, das quais a mais importante é a da gravidade (WALLON, 1979). A forma de deslocamento em questão caracteriza-se pelos deslocamentos necessários ao ser humano para manter uma relação harmoniosa com a gravidade, posicionando-se de forma a adquirir um equilíbrio estável.

O segundo deslocamento é caracterizado pelo movimento autógeno ou ativo que, segundo Wallon, se caracteriza pelos deslocamentos voluntários ou intencionais do corpo ou

de partes dele no tempo e no espaço, possibilitando a locomoção e a preensão de objetos. Wallon chama esse movimento de movimento propriamente dito. (LIMONGELLI, 2004).

Finalmente, o terceiro deslocamento refere-se ao movimento de reações posturais ou “... *deslocação dos segmentos corporais ou das suas fracções uns em relação aos outros*” (WALLON, 1979, p. 74). Este deslocamento acaba por ser caracterizado pelas mímicas ou expressões corporais e faciais que os indivíduos constroem nas diferentes situações ou experiências vividas.

Wallon atesta a importância deste conjunto funcional, pois o vê como constitutivo das relações que o indivíduo estabelece com o meio ao longo de sua vida. O movimento não intervém apenas no desenvolvimento psíquico do indivíduo e nas suas relações com o outro; influencia também o seu comportamento habitual, sendo um importante fator na caracterização do temperamento individual. Para Wallon “*Cada indivíduo tem uma compleição motriz pessoal, que depende das regulações variáveis das suas diferentes actividades musculares*”. (WALLON, 1979, p. 74)

Pelo fato de a teoria Walloniana ser fundamentada em uma análise profunda, comparativa, multidimensional e explicativa, Wallon aprofundou seus estudos sobre o movimento, procurando compreender as origens e funções dos diferentes tipos de deslocamento no movimento corporal.

O ponto de partida para qualquer ação comandada pelo sistema nervoso são as sensibilidades corporais, pois, segundo Wallon, estas sensibilidades permitem ao indivíduo reconhecer as condições e necessidades de seu próprio corpo e do mundo exterior a ele.

Em seus estudos sobre as sensibilidades corporais humanas, Wallon afirma que possuímos três: a interoceptiva, a proprioceptiva e a exteroceptiva. A sensibilidade interoceptiva caracteriza-se por ser a mais primitiva, pois se encontra ligada às vísceras, provocando sensações difusas que sinalizam os estados de bem-estar ou de mal-estar em que se encontra o sujeito, gerando sensações de conforto ou desconforto, como, por exemplo: fome, frio/calor e outras (WALLON, 1995). A sensibilidade proprioceptiva provoca, predominantemente, sensações que se relacionam ao equilíbrio corporal e à posição dos segmentos corporais em relação ao próprio corpo (LIMONGELLI, 2004). Esta sensação permite que o indivíduo organize o seu esquema corporal, localizando as partes do mesmo. Finalmente, a sensibilidade exteroceptiva fornece ao corpo do sujeito as informações provenientes do mundo exterior por meio das bases sensoriais, ou cinco sentidos (olfato,

audição, visão, tato e paladar), permitindo que o indivíduo identifique as condições do mundo exterior ao seu próprio corpo, como, por exemplo, reconhecendo o formato, o tamanho e a consistência de uma fruta antes de mordê-la.

Mahoney (2004), em seus estudos sobre os recursos oferecidos ao indivíduo por meio do conjunto motor, afirma:

O ato motor insere a pessoa na situação concreta do momento presente. É o seu recurso de visibilidade. [...] O movimento como recurso de visibilidade se transforma no primeiro recurso de sociabilidade, de aproximação e fusão com o outro. Estabelece uma consonância prática com o outro – contágio –, o que garante a sobrevivência do indivíduo e da espécie. (p. 16)

Nota-se que o ato motor auxilia o indivíduo no processo de interrelação com o meio e com o outro à medida que lhe concede o ato de expressão por intermédio do movimento, unindo os indivíduos entre si, tornando-os geneticamente sociais. O ato motor é, portanto, indispensável para a construção do conhecimento e a expressão das emoções; portanto, integrado aos conjuntos afetivo e cognitivo.

Nessa perspectiva, consideramos necessário o coordenador pedagógico ter conhecimento da dimensão motora do indivíduo e da sua importância para a atuação dos demais conjuntos funcionais, pois desta forma pode desenvolver a sua sensibilidade e percepção, entendendo que ele próprio (coordenador) e o professor com quem trabalha também podem se expressar e se relacionar por meio do movimento, demonstrando no corpo reações de contentamento, descontentamento, segurança, alegria, raiva, insegurança, medo e outras.

Wallon denomina a afetividade como o domínio funcional que deve ser compreendido como a capacidade de o indivíduo afetar e ser afetado pelo meio externo e/ou interno. A afetividade se manifesta por meio do tônus do sujeito, que expressa por meio deste, sensações agradáveis ou desagradáveis. A teoria Walloniana apresenta três momentos sucessivos e marcantes na evolução da afetividade: a emoção, o sentimento e a paixão. Tais momentos resultam de fatores orgânicos e sociais.

Para Wallon,

As emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que respondem a uma determinada espécie de situação. Atitudes e situação correspondente implicam-se mutuamente, constituindo uma maneira global de reagir de tipo arcaico, frequente na criança. (WALLON, 1995, p. 170)

Ao estudar as emoções e a sua importância para a evolução psíquica do indivíduo, Wallon enfatiza o seu caráter fundamentalmente social. É por meio das relações com os outros, da interação da criança com o meio humano, que, gradualmente, as emoções se diferenciam e instauram as primeiras manifestações psíquicas. As manifestações emotivas, que num primeiro momento, ou seja, quando o indivíduo ainda é um recém-nascido, se traduzem por descargas dissociadas e esporádicas, não se encadear e se organizar de maneira complexa no decorrer do seu desenvolvimento.

Para Wallon, a emoção se traduz na exteriorização orgânica da afetividade; portanto, na emoção ocorre o predomínio da ativação fisiológica. Entre as atitudes emocionais de sujeitos que se encontram num mesmo campo de percepção e de ação, institui-se muito primitivamente uma espécie de consonância, de acordo ou de oposição, que segundo ele, estabelece uma relação entre estes indivíduos baseada em um tipo de mimetismo ou contraste afetivo, resultando em uma forma inicial e concreta de participação mútua (WALLON, 1995). Por esses motivos, Wallon afirma que a emoção é extremamente contagiosa e o seu contágio dependerá do poder expressivo da mesma. As emoções estão diretamente ligadas à cognição e à motricidade do indivíduo, pois elas são as primeiras manifestações do ser humano em sua tentativa de se relacionar com o mundo, de afetar o outro. Para este autor, as emoções têm um papel fundamental na constituição humana. Em sua concepção, elas são a mola precursora das relações do indivíduo com o meio no qual se encontra.

O sentimento consiste na expressão representacional da afetividade. Diferente da emoção, não implica em reações instantâneas e diretas, pois tende a reprimir e impor controles que quebrem a potência das emoções. Nesse sentido, assevera Wallon:

Inversamente, sempre que prevaleçam de novo atitudes afectivas e a emoção correspondente, a imagem perderá a sua polivalência, obnubilar-se-á, desaparecerá. É o efeito que se observa habitualmente no adulto: redução da emoção através do controlo ou simples tradução intelectual dos seus motivos ou circunstâncias; derrota do raciocínio e das representações objectivas pela emoção. (WALLON, 1995, p. 144)

Wallon afirma que os sentimentos se expressam por meio da linguagem e da mímica; por isso, o indivíduo adulto possui maiores recursos de expressão dos sentimentos do que a criança em desenvolvimento, pois ele observa, reflete antes de agir, sabe como e onde expressá-los, traduzindo intelectualmente os seus motivos e circunstâncias.

A paixão, segundo Wallon, tem um significado muito diferente do que é atribuído popularmente, pois revela o aparecimento da capacidade de autocontrole, podendo assim

silenciar a emoção. O indivíduo dominado pela paixão é capaz de “... *amadurecer secretamente frenéticos ciúmes, ligações afectivas exclusivas, ambições mais ou menos vagas, mas exigentes.*” (WALLON, 1995, p. 145).

A partir da configuração destes constructos podemos afirmar definitivamente que não basta somente o coordenador pedagógico ouvir o que o professor tem a dizer; muitas vezes emoções mais fortes estão sendo expressas pelo sentimento ou contidas pela paixão. É preciso também estar atento aos sentimentos que o professor expressa por meio da fala, pois eles podem revelar com clareza as limitações, necessidades e concepções pessoais deste profissional. Os afetos, sejam eles emoções, sentimentos ou paixões, expressos pelo professor em relação à sua docência ou até mesmo a algum tipo de processo de formação pelo qual passa, funcionam como um termômetro que expressa as suas impressões, necessidades e estados mentais. O coordenador pedagógico que o acompanha precisa apreender estas expressões por meio da leitura sensível deste educador, observando as suas atitudes, posturas e comportamentos frente aos seus pares, a si próprio e ao processo educacional do qual faz parte.

O conjunto funcional denominado cognição aponta para as funções que permitem ao indivíduo a aquisição e manutenção do conhecimento, que pode ser realizado por meio de ideias, imagens e representações que permitirão ao sujeito fixar e refletir sobre o presente, voltar ao passado e planejar o futuro possível ou imaginário. Este conjunto funcional está ligado ao pensamento simbólico do indivíduo. As funções intelectuais possibilitam ao indivíduo adquirir conhecimento sobre si e sobre o mundo que o cerca, selecionar informações, comparar, definir... enfim, explicar as suas percepções de mundo, situando o objeto ou o fenômeno em relações de tempo, espaço e causalidade. (AMARAL, 2004)

A teoria Walloniana atesta que os processos cognitivos intervêm na aquisição e no uso da linguagem, na memória, na capacidade de prestar atenção, na imaginação, na aprendizagem e na solução de problemas; no entanto, considera o desenvolvimento da função cognitiva desde o nascimento, quando o comportamento ocorre basicamente por meio de reflexos. As funções intelectuais não estão prontas logo que a criança nasce. Elas têm o seu desenvolvimento garantido por meio da motricidade e expressão das emoções.

Para Wallon, as funções psíquicas são funções de relação. O ato psíquico, em todos os seus níveis e graus de complexidade, implica em duas condições: condições internas e orgânicas e, sobretudo, nervosas, e condições externas, relacionadas ao ambiente físico

humano. Entre a atividade nervosa e a atividade psíquica a ligação é constante, mas não é possível reduzir uma à outra ou deduzir uma da outra, pois “*a dependência uma da outra é muito mais real. É de ser e de não ser..., e constata-se experimentalmente*”. (WALLON, 1984, p. 169).

Na abordagem Walloniana, o psiquismo parte do sincretismo para a diferenciação. Em relação a este processo, Galvão (1995) esclarece:

Segundo Wallon, o estado inicial da consciência pode ser comparado a uma nebulosa, uma massa difusa, na qual confunde-se o próprio sujeito e a realidade exterior. O recém-nascido não se percebe como indivíduo diferenciado. Num estado de simbiose afetiva com o meio, parece misturar-se à sensibilidade ambiente, e a todo instante, repercutir em suas reações, as de seu meio. A distinção entre o *eu* e o *outro* só se adquire progressivamente, num processo que se faz nas e pelas interações sociais. (GALVÃO, 1995, p. 50)

Até que saiba identificar-se e identificar o outro como diferente dela, a criança se encontra em um estado de indiferenciação. O processo de diferenciação pelo qual passa a criança é gradual e ocorre por meio de suas interações com o meio (físico-químico, biológico e social).

Segundo Wallon, até o surgimento da linguagem a criança intervém no mundo utilizando a inteligência prática ou inteligência espacial, porque explora o meio, deslocando-se pelo espaço, elaborando soluções para os problemas concretos que eventualmente aparecem. A inteligência discursiva existente no indivíduo só poderá alcançar a plenitude do seu desenvolvimento após a aquisição da linguagem, pois a linguagem possibilita isolar o objeto e percebê-lo em diferentes contextos, reconhecendo suas diferenças e semelhanças com outros objetos. De acordo com Galvão (1995) a influência do meio social torna-se muito mais decisiva na aquisição de condutas psicológicas superiores, como a inteligência simbólica, por exemplo. São a cultura e a linguagem que fornecem ao pensamento os instrumentos para a sua evolução.

Compreender o desenvolvimento e a atuação das capacidades intelectuais no sujeito significa, para Wallon, compreender que o processo de formação do indivíduo inclui necessidades diferenciadas em cada etapa da vida.

Wallon denomina de pessoa o último e não menos importante conjunto funcional. Este conjunto funcional expressa a integração (cognitiva, afetiva e motora) em suas inúmeras possibilidades. Portanto, pessoa é um constructo empregado por Wallon para definir e nomear

o domínio funcional resultante da integração dos três primeiros: ato motor, afetividade e conhecimento. Prandini (2004), em seus estudos sobre a integração funcional preconizada por Wallon, afirma que: *“Pessoa é o todo diante do qual cada um dos domínios deve ser visto”* (p. 5), pois na concepção Walloniana cada parte deve ser considerada diante do todo do qual é constitutiva.

A integração funcional deve ser vista como um conjunto que integra as dimensões da pessoa de maneira dinâmica, alternando-se em relação à predominância de uma sobre as demais. A integração funcional não é um estado alcançado ao final de um processo, mas define a plasticidade e o equilíbrio dinâmico da pessoa em desenvolvimento.

E o que esse conhecimento pode proporcionar ao coordenador pedagógico de creche no processo de formação continuada em serviço de seus professores?

Acreditamos ser importante para o coordenador pedagógico, conhecer o princípio da integração funcional porque implicaria em reconhecer que ele não deve embasar suas intervenções formativas somente com funções e conteúdos puramente cognitivos, já que as condições orgânicas e afetivas podem colaborar ou se opor ao processo de assimilação e aprendizagem dos educadores que este profissional acompanha.

Entender o desenvolvimento humano significa compreender como se transforma a relação indivíduo-meio. Wallon reconhece a historicidade do meio humano entendido como o conjunto de artefatos, significações, práticas sociais e ideologias presentes em um grupo social. Reconhece, ainda, que é na interação que a criança estabelece com este meio que ela constitui o pensamento e se percebe como indivíduo. Os elementos preponderantes nesta relação indivíduo-meio vão se modificando durante a vida, dialeticamente.

2.1.4. A teoria psicogenética de Henri Wallon e os estágios do desenvolvimento infantil

Henri Wallon deixou uma obra extensa que trata do desenvolvimento infantil. As razões que justificam o seu grande interesse pela infância podem ser justificadas nas palavras de seu aluno, assistente e discípulo, René Zazzo:

É certo que são unicamente crianças anormais que fornecem a Wallon as observações por meio das quais a tese é construída. Mas a construção ultrapassa de longe a psicologia patológica. Esta é sobretudo um método de

aproximação para atingir as leis gerais do desenvolvimento. (ZAZZO, 1978, p. 152)

Para Wallon, estudar a infância seria uma forma possível de ter acesso à gênese dos processos psíquicos. Ocupar-se de crianças, investigando seus vários campos de atividade e evolução psíquica, permitiu a Wallon conhecer as leis gerais que regem o desenvolvimento humano em sua totalidade, comparando-o com o desenvolvimento de outras espécies de seres vivos e até mesmo entre os seus pares (criança-adulto, criança normal-criança anormal, adulto anormal-criança normal e outros).

A dimensão temporal que comprehende do nascimento até a morte foi distribuída por Wallon em estágios que expressam características da espécie humana cultural e historicamente determinadas. Em cada um desses estágios pode-se identificar a existência de etapas claramente diferenciadas, caracterizadas por um conjunto de interesses e de necessidades que lhe garantem coerência e unidade. Estas etapas se sucedem em uma ordem necessária, cada uma delas sendo o prenúncio indispensável para o aparecimento da etapa seguinte.

Ao estudarmos os estágios do desenvolvimento humano segundo a teoria Walloniana, percebemos a existência de duas ordens de fatores que irão constituir as condições nas quais emergem as atividades que compõem cada estágio. Essas condições são denominadas fatores orgânicos e fatores sociais, pois Wallon acreditava que se queremos “... *partir das relações que ligam o indivíduo ao seu meio, devemos por isso mesmo encarar o seu desenvolvimento como ligado aos seus meios de existência*” (WALLON, 1979, p. 199). Portanto, a interação entre os fatores orgânicos e sociais acaba por definir as possibilidades e limites contidos nas características apresentadas em cada estágio do desenvolvimento humano.

Segundo Dantas (1995), o estudo da criança contextualizada possibilita que se perceba que, entre os seus recursos e os do meio, instala-se uma dinâmica de relações recíprocas, ou seja, a cada idade pela qual passa o indivíduo, estabelece-se um tipo de relação particular entre o sujeito e o meio.

Os estágios do desenvolvimento propostos por Wallon são:

- Impulsivo Emocional (0 a 1 ano)
- Sensório Motor e Projetivo (1 a 3 anos)
- Personalismo (3 a 6 anos)

- Categorial (6 a 11 anos)
- Puberdade e Adolescência (a partir dos 11 anos)

É importante ressaltar que os estágios só adquirem sentido dentro dessa sucessão temporal, uma vez que cada estágio que emerge é preparado pelas atividades do estágio anterior, que por sua vez preparará a emergência do próximo estágio.

Os estágios do desenvolvimento humano, segundo a teoria Walloniana, obedecem a algumas leis que regulam a sequência em que se seguem. Estas leis indicam dois movimentos, a alternância de direções opostas entre os estágios; ou seja, o movimento predominante aponta para a direção interna do indivíduo (conhecimento de si) ou aponta para a direção externa ao indivíduo (conhecimento do mundo exterior). Nos estágios Impulsivo Emocional, Personalismo, Puberdade e Adolescência, a direção aponta para dentro do indivíduo; e nos estágios Sensório-Motor e Projetivo, e Categorial, a direção aponta para o meio, ou para o conhecimento do mundo.

A segunda lei se refere à alternância e sucessão do predomínio dos conjuntos funcionais. A partir da configuração das relações entre os conjuntos funcionais, que ocorre durante os estágios do desenvolvimento, ora predomina o conjunto afetivo, ora o conjunto cognitivo. O fato de um conjunto funcional estar presente em determinado estágio do desenvolvimento não anula a existência dos demais. Segundo Mahoney (2007), cada um dos conjuntos funcionais predomina em um estágio e eles se nutrem mutuamente; o exercício e amadurecimento de um interferem no amadurecimento dos outros.

Abordaremos nesta pesquisa somente os três primeiros estágios do desenvolvimento humano, pois este trabalho trata do papel do coordenador pedagógico no processo de formação continuada de professores que trabalham com crianças pequenas, possuindo uma faixa etária que compreende dos 4 meses aos 5 anos de idade.

Acreditamos que o conhecimento teórico sobre o desenvolvimento infantil, desde a mais tenra idade auxilia sobremaneira a atuação do coordenador pedagógico, pois o instrumentaliza para trabalhar com os seus professores no processo de formação continuada em serviço. Em seus estudos sobre a formação do educador de creche, Oliveira e Rossetti-Ferreira (1992) asseveram:

Consideramos o educador de creche como parceiro privilegiado para o desenvolvimento da criança pequena. As concepções que ele tem sobre as capacidades da mesma em cada idade, e as aquisições que ele espera que

esta criança adquira a cada momento, vão influenciar a sua forma de estabelecer relações com a criança e a maneira como organiza o ambiente em que esta se encontra. (p. 37)

É somente munido de uma teoria do desenvolvimento encorpada que o professor se sentirá seguro para elaborar um planejamento de ação que tenha como objetivo proporcionar o desenvolvimento da criança em sua totalidade, propiciando momentos de aprendizagem adequados ao nível de desenvolvimento vivenciado.

Estágio Impulsivo Emocional

Para Wallon, a tendência do desenvolvimento humano é de individuação crescente, processo que ocorre, desde o início, por meio da interação social. O estado de indiferenciação da criança em relação ao mundo que a cerca se reduz de maneira gradual rumo à formação do indivíduo. Até o primeiro ano de vida o bebê não se percebe como um indivíduo diferente do outro, encontra-se em simbiose com o meio, pois sendo incapaz de suprir as suas próprias necessidades, vive em total dependência do adulto responsável pelos seus cuidados. Wallon descreve este processo da seguinte forma:

Existe, portanto, aqui toda uma série de operações para as quais a criança continua sob a dependência estreita da mãe. E podemos dizer que há ainda simbiose, uma simbiose cujos laços se distenderam, mas uma verdadeira simbiose. Tudo, nas primeiras impressões e reacções dessa época, tudo se agrupa em redor das necessidades que a criança sente, necessidades que só a mãe pode satisfazer. (WALLON, 1979, p. 201)

O bebê concentra toda a sua atividade motora (gestos e movimentos) e gutural (gritos) para chamar o adulto que cuida dele em seu auxílio. Portanto, os primeiros gestos e expressões não são atitudes que lhe permitem apropriar-se dos objetos do mundo exterior ou evitá-los; são gestos dirigidos às pessoas, que, segundo Wallon (1979), denominam-se gestos de expressão. De acordo com a concepção Walloniana, os gestos de expressão são importantes porque consistem em um dos primeiros contatos do indivíduo com o outro, fator preponderante para a constituição de um grupo no qual os indivíduos compartilham de ritos, tradições e de uma linguagem que lhes permite colaborar entre si, relacionando-se desta forma com o meio exterior.

Este processo regido pela imperícia e estado de indiferenciação vivenciado pelo bebê, que se encontra voltado para as suas próprias sensações e ao mesmo tempo extremamente dependente do meio que o envolve, Wallon denominou de simbiose fisiológica.

A partir do momento em que o bebê começa a dirigir os seus impulsos e manifestações motoras intencionalmente, com o objetivo de comunicar ao adulto seu contentamento, desconforto ou suas necessidades, ele provoca uma reação contagiente em seu meio imediato, estabelecendo uma relação íntima, profunda e indiferenciada entre ele (bebê) e os seus envolventes. A conotação deste processo não se resume apenas em saciar as necessidades de sobrevivência, mas afetar o outro para se relacionar com ele de alguma forma, acrescentando-se à simbiose fisiológica uma verdadeira simbiose afetiva, que, segundo Wallon, consiste em:

[...] uma prova de ligação que parece indissolúvel, a partir de uma determinada idade, entre o desenvolvimento psíquico do indivíduo e o seu desenvolvimento biológico. E as condições de um desenvolvimento psíquico são de tal modo necessárias que chegam a prevalecer sobre as condições, por vezes medíocres, do desenvolvimento biológico. (WALLON, 1979, p. 202)

Esta ligação indissolúvel entre o desenvolvimento biológico e o psíquico inicia-se a partir do período de simbiose afetivo-fisiológica, período este em que a reciprocidade ocorre por meio de impulsos contagiantes, pela indiferenciação suscitada pela força da emoção.

A acolhida concedida pelo meio acaba por significar essas manifestações, transformando-as em meios de expressão.

Por meio da interação com o outro e em decorrência da maturação dos seus sistemas de sensibilidade, o bebê estabelece correspondência entre os seus atos e os efeitos que esses causam no ambiente, passando a agir com intenção de obter efeitos determinados.

Em sua obra *Psicologia e Educação da Criança*, Wallon destaca que a partir dos seis meses a criança desenvolve o que ele denominou fase afetiva ou emotiva. A partir dessa fase a relação humana tem tanta importância quanto às necessidades de alimentação. (WALLON, 1979). Manifestações como sorrisos e choro vão adquirindo significação expressiva, tornando-se sociais.

Este período, que compreende do nascimento até o primeiro ano de vida é denominado por Wallon estágio Impulsivo Emocional. Nesse momento do desenvolvimento é a afetividade que predomina nas relações entre o bebê e o meio, pois é a afetividade que orienta as suas primeiras reações frente às pessoas, o que coloca a sociabilidade em primeiro plano.

Acreditamos que conhecer esta primeira etapa do desenvolvimento humano faz-se necessária ao professor que atua na educação infantil, principalmente no segmento creche, pois ao cuidar e educar a criança pequena é preciso estabelecer um contato afetivo direto com

ela, procurando interpretar seus gestos de expressão, compreendendo que dessa forma a criança estabelece os primeiros contatos afetivo-sociais com o meio, garantindo um desenvolvimento social saudável.

Estágio Sensório Motor e Projetivo

O segundo estágio do desenvolvimento humano é denominado por Wallon estágio sensório motor e projetivo, que compreende do primeiro ao terceiro ano de vida, aproximadamente. Esse momento do desenvolvimento é marcado por um processo permeado por valiosas aquisições, duas delas muito importantes: a marcha e a linguagem oral.

Após a conquista do andar independente, o campo de exploração do bebê se amplia consideravelmente. Nesse momento, as pessoas que fazem parte do ambiente em que a criança vive começam a ser distinguidas por ela, não talvez enquanto indivíduos, mas na medida em que desempenham um determinado papel no ambiente que circunda a criança. Um exemplo clássico desse processo é “... *o papel desempenhado pelo pai, que a criança começa a designar pelo nome “papá”, o próprio pai e todos aqueles que não o são*” (WALLON, 1979, p. 203), demonstrando que a percepção que a criança possui das coisas ainda é global, não se encontra diferenciada.

A partir do reconhecimento do outro como alguém diferente dela, a criança percebe que nas relações que estabelece com o meio não existe somente um pólo, o seu próprio, mas dois pólos, que seriam o do indivíduo que pratica a ação e o do objeto da ação em si. Wallon nomeou este processo de jogos de alternância, que significam as situações nas quais a criança é alternadamente sujeito e objeto de sua própria ação. Por exemplo, brincar de esconder, comportando-se como aquele que se esconde e o que descobre, praticando alternadamente esses dois papéis.

Wallon afirma que, nesse estágio, o desenvolvimento social da criança passa por etapas particularmente rápidas devido à aquisição da marcha e da linguagem oral, pois ao andar ela estabelece uma relação mais intensa com o meio, podendo até mesmo modificá-lo de uma maneira ativa, movimentando-se de um local para outro. À medida que adquire a fala, a criança passa a nomear objetos e pessoas ao seu redor, diferenciando-os. O fato de explorar o ambiente circundante em suas diversas possibilidades estimula a fala da criança e contribui para o desenvolvimento de sua atividade intelectual prática, pois é por meio da linguagem que

ela adquire a possibilidade de objetivar os seus desejos. Segundo Wallon, a permanência e a objetividade da palavra permitem à criança separar-se de suas motivações momentâneas, prolongando na lembrança as experiências de antecipação, combinação, imaginação e outras.

O desenvolvimento da fala e do movimento possibilitam que a criança ingresse em um novo mundo, o dos símbolos. Para Wallon, neste momento do desenvolvimento a criança entra na segunda etapa do estágio, que seria a projetiva, etapa esta que caracteriza a forma pela qual ocorre o funcionamento mental da criança, demonstrando que o ato mental projeta-se em atos motores. De acordo com Wallon, no estágio Projetivo “... *a criança se exprime tanto por gestos como por palavras, em que parece querer mimar o seu pensamento facilmente desfalecente e distribuir as suas imagens pelo meio circundante actual, como para lhes conferir deste modo uma espécie de presença.* (WALLON, (1979, p. 78)

Para Wallon, esta espécie de presença possibilita à criança o uso do simulacro, ou seja, da representação de suas ações por meio dos gestos. Por exemplo, ao falar “Eu joguei com uma bola grande”, a criança procura apoiar a sua fala com o gesto de movimentar os dois braços de maneira circular para representar a “bola grande”, que utilizou para jogar. Outra importante atividade que adquire força no estágio projetivo é a imitação. Wallon atesta que a imitação “*apresenta diferentes níveis, cada um deles com o seu momento de aparecimento*” (WALLON, 1979, p. 78), que significa a indução do ato por intermédio de um modelo exterior. Wallon afirma que a imitação é a atividade que relaciona o movimento à representação. Tanto o simulacro como a imitação precedem a representação, são etapas preparatórias para a mesma. De início a criança imita unicamente as pessoas que a atraem e as situações que mais lhe agradam. Esta relação afetiva com o meio só termina de se ampliar na segunda metade do segundo ano de vida, pois a exploração constante dos objetos que estão ao seu redor permite à criança dominar melhor seus movimentos, passando a imitar o que vê à sua volta.

Esse processo de percepção e imitação do modelo visualizado pela criança não ocorre de imediato. Segundo Wallon, ele ocorre após um período de *incubação*, que pode durar horas, dias e até mesmo semanas, pois para construir a imagem de um objeto a criança necessita manipulá-lo e explorá-lo, estabelecendo relações com ele, amadurecendo suas impressões, recriando-as para depois reconstituir-las. Aos olhos de Wallon, esse processo de interiorização e exteriorização não significa que a criança copia por meio de um decalque da realidade em movimento. Mesmo quando a criança imita o outro ou uma situação em

particular, coloca nesse ato suas próprias impressões por meio do movimento, de ritmos pessoais e de gestos espontâneos, conseguindo, pela imitação cópia deste modelo, opor-lhe o seu próprio eu e, consequentemente, distinguir-se deste modelo. Segundo Wallon, o surgimento da representação ocorre da seguinte maneira:

A um nível ainda mais elevado, o modelo deixa de agir unicamente por via perceptiva, sob a influência de uma excitação actual. É assimilado e, nesse caso, a imitação pode exigir um certo tempo de incubação. Já não se produz à maneira de um reflexo sensório-motor, mas entra em relação com as esferas das representações [...]. A imitação pode tornar-se então verdadeiramente iniciadora. (WALLON, 1979, p. 78)

Nesse sentido, Wallon afirma que a imitação é ao mesmo tempo participação e desdobramento do ato, contradição que anuncia o surgimento da representação e revela a sua importância para o desenvolvimento psicológico da criança. A imitação é participação porque, ao praticá-la, a criança reflete a fusão entre o meio físico e humano. Ao realizar o movimento de imitação espontânea, o modelo é percebido e transformado pela criança em ação no momento presente. A imitação também é desdobramento porque se sobrepõe à ação imediata, tirando a criança do imediatismo, possibilitando-lhe continuar a caminhar no processo de diferenciação do outro e do meio que a cerca. Segundo a concepção Walloniana, o desdobramento da realidade só é possível quando há a subordinação da atividade sensório-motora à representação. Este momento é marcado pelo início da organização do pensamento.

O desenvolvimento da linguagem infantil apóia esse processo, pois funciona como instrumento que possibilita a expressividade da criança no mundo de imagens e símbolos, exercendo influência essencial sobre o desenvolvimento psíquico, que a partir de então passa a sofrer principalmente a influência dos fatores intelectuais.

Ao final do estágio sensório-motor e projetivo, a criança já é capaz de representar os objetos, desenvolvendo uma melhor relação espacial com os mesmos, não necessitando mais vê-los para representá-los, podendo de essa forma desdobrar a realidade, comunicando-se com mais independência. A sua consciência corporal também evolui consideravelmente por meio do exercício contínuo dos seus movimentos e da coordenação de suas sensibilidades, dando passos largos em direção à superação do sincretismo, avançando rumo à diferenciação de si e do outro.

Apesar de se diferenciar e apresentar certa evolução em relação à atividade sensório-motora, a atividade projetiva tem a mesma orientação preponderante, ou seja, encontra-se voltada para o mundo exterior e tem como principal função o conhecimento deste. No

entanto, a atividade projetiva por meio do contínuo exercício da imitação, do simulacro e da representação fornece subsídios para o aparecimento do próximo estágio do desenvolvimento, o personalismo.

Estágio do Personalismo

Como o próprio nome sugere, neste estágio do desenvolvimento a criança volta-se para si, enriquecendo o seu eu, o que irá colaborar para a construção de sua personalidade.

Segundo Wallon,

Efectivamente, entre os dois e os três anos multiplicam-se as ocupações e os jogos em que a criança parece levar a peito a tarefa de distinguir entre a sua ação e a dos outros, ou mesmo entre os aspectos activo e passivo de sua própria personalidade como se tivesse necessidade de reagrupar reacções até aí mal identificadas e indistintamente distribuídas entre todos os participantes de uma mesma situação. Sobrevém depois, por volta dos três anos, aquilo que chamei a crise da personalidade, onde a diferenciação inside sobre algo de mais estável e de mais constante do que os actos e as situações, onde o que a criança opõe é a sua própria pessoa à de outrem [...]. (WALLON, 1979, p. 175)

Entende-se, a partir dessas argumentações, que os jogos de alternância praticados pela criança entre os dois e os três anos de idade, nos quais ela alterna os papéis ativo e passivo, bem como os de sujeito e objeto, possibilitam-lhe passar a começar a se reconhecer, apesar de não se identificar de forma coerente e nem tampouco o seu antagonista. A necessidade de reagrupar essas reacções e de tornar mais clara a relação com o meio externo e com o outro leva a criança a um comportamento insistente de afirmação e oposição ao outro. Essas reacções de oposição se justificam pela necessidade de a criança impor a sua autonomia, a sua existência como pessoa distinta e, também, pela necessidade de se diferenciar do outro, opondo-se a ele. Essa fase é marcada pela recusa e a reivindicação. Palavras como o “não” e o “meu” são frequentes no vocabulário da criança, pois no processo de se opor ao outro para buscar a diferenciação, ela (a criança) acaba por aprender a distinção entre o “meu” e o “teu”.

Alguns comportamentos específicos caracterizam o processo de consciência do eu. Além da oposição, a imitação e a sedução fazem parte do comportamento da criança. A fase da *sedução* sucede a da oposição e é caracterizada por Wallon como a “idade da graça”. A criança tem necessidade de ser admirada, de sentir que agrada aos outros, pois somente assim terá a possibilidade de se admirar também.

A maturação motora alcançada nesta fase do desenvolvimento possibilita à criança executar movimentos com perfeição. Ela acaba por se utilizar de suas conquistas motoras para agradar e chamar a atenção do outro. Ao se exibir, a criança reconhece que pode estar sujeita ao sucesso e ao fracasso; por isso, a necessidade de ser aprovada por quem admira vem sempre acompanhada de inquietações, conflitos e decepções. Wallon afirma que, em decorrência dessa exposição da criança para agradar o outro e dos conflitos, inquietações e decepções que podem surgir a partir dessa exposição, a criança se sente exclusiva, é capaz de ser arrogante e presunçosa, mas é, sobretudo, capaz de sentir ciúme. Segundo Wallon, o ciúme é muito comum nesta etapa do desenvolvimento, pois a criança

[...] apresenta um estado ainda mal diferenciado da sensibilidade. Consiste, ao mesmo tempo, numa espécie de alienação de si perante o rival e na pretensão de se lhe substituir. Ainda existe nesse caso como que uma meia-confusão entre si e outrem, uma participação indivisa entre situações que não são nossas. O ciúme é uma causa de ansiedade frequente nesta etapa da vida afectiva. (WALLON, 1979, p. 207)

O ciúme então ocorre pelo fato de a criança ainda não ter bem claro a consciência de si e ao mesmo tempo de entender que o outro pode vir a lhe substituir, demonstrando que o processo de disjunção *eu-outro* ainda se encontra em andamento. Além do ciúme, a competição e a dificuldade de repartir são outras características que aparecem nesta fase do desenvolvimento, pois a competição faz com que a criança procure se apropriar do que pertence aos outros e sinta dificuldade em dividir o que é seu. No entanto, apropriar-se do que é dos outros é ainda mais significativo para a criança, pois o sentimento de posse reafirma a sua personalidade.

A atenção, o cuidado e a orientação por parte do adulto (pais e professores) sobre as crianças que passam por essa fase do desenvolvimento é muito importante, pois as frustrações ou arrogâncias infantis, se não forem bem orientadas pelo adulto, podem marcar de forma duradoura as relações que este indivíduo em processo de crescimento estabelece com o outro e com o ambiente que o cerca. De acordo com Wallon, “*o período dos três aos cinco anos é aquele em que se constituem aquilo que se chamou complexos*” (WALLON, 1979, p. 206). Para Wallon, os complexos se constituem em atitudes duráveis de insatisfação consigo mesmo que podem marcar por um bom tempo o comportamento da criança, bem como as relações estabelecidas entre ela e o meio circundante.

A fase do personalismo também é marcada pela imitação, por meio da qual a criança cria personagens a partir da imitação das pessoas que admira e por isso deseja suplantá-las,

apoderando-se de suas qualidades e méritos, ou seja, tem uma necessidade de auto-substituir os outros. Nesse sentido, Wallon afirma que a imitação é uma atividade que possibilita à criança ampliar as possibilidades de sua pessoa por meio do movimento de incorporação do outro. O ato em si de incorporar o outro (seus méritos e qualidades) exige que a criança realize dois importantes movimentos: o de interiorização ao copiar as características do outro em si e o de exteriorização ao demonstrá-las aos outros, colocando características próprias neste processo.

Como tarefa marcante do personalismo, a diferenciação do eu, que ocorre por meio do processo de disjunção *eu-outro*, conduz a criança a uma verdadeira crise, que segundo Wallon é necessária para o seu desenvolvimento, pois a partir do momento que a criança avança no processo de consciência do eu poderá gradativamente eliminar a confusão inicial na qual se encontrava.

Wallon atesta que o personalismo constitui, portanto, uma etapa importante na formação do “eu” e na constituição da pessoa, caracterizando-se por ser o primeiro esboço do *eu psíquico*, que ocorre graças à consciência corporal que a criança adquiriu anteriormente, pois a constituição do eu corporal fortalece o *eu psíquico*. Para Wallon, a noção de *eu psíquico* implica na oposição que a criança faz a personalidades estranhas à sua, enquanto a noção de *eu corporal* refere-se à distinção que a criança faz entre o que deve ser relacionado ao mundo exterior e o que deve ser atribuído ao seu próprio corpo. (WALLON, 1979)

Este conjunto de sintomas, segundo Wallon, revela que a criança não passa do individualismo ao social, mas, ao contrário, precisa primeiramente se individualizar a partir de si própria e a partir das relações que mantém com o meio físico e com o outro. É importante ressaltar que não existe um “eu” distinto e muito menos um “meio” distinto; a sua diferenciação é mútua e solidária, e ocorre por meio de um processo e não de uma hora para outra.

Nessa etapa do desenvolvimento a criança faz uma importante descoberta: percebe que pertence a uma família e acaba por se diferenciar dos irmãos (caso os tenha), inclusive no que diz respeito às idades, diferenciando-se como mais velha ou mais nova; portanto, ela se vê não como uma entre os seus semelhantes, mas se comprehende como que encaixada em um conjunto, que para ela é de extrema importância, pois delimita a sua personalidade. (WALLON, 1979).

Na concepção de Wallon, a escola exerce um papel de suma importância nesta fase do desenvolvimento infantil, pois prepara “*a emancipação da criança que vive ainda encaixada na sua vida familiar, onde sabe distinguir mal a sua personalidade do lugar que aí ocupa e onde a representação que faz de si mesma tem algo de global, de confuso e de exclusivo*” (WALLON, 1979, p. 207). Apesar de o processo de diferenciação *eu-outro* estender-se ao longo da vida do indivíduo, a entrada da criança que se encontra entre as idades de três e cinco anos na escola/creche traz avanços importantes no desenvolvimento desse processo, pois a auxilia a se diferenciar de outros que possuem a mesma idade e estimula a superação dos conflitos causados pela competição, ciúme e egocentrismo por meio do incentivo às relações coletivas e igualitárias.

Portanto, entendemos ser importante que tanto o coordenador pedagógico como o professor de creche conheçam estas etapas do desenvolvimento. A teoria Walloniana pode subsidiar a ação do coordenador pedagógico no processo de formação continuada em serviço do professor de creche, à medida que possibilita a elaboração de propostas educacionais orientadoras do trabalho em creches, fundamentada na compreensão dos processos de desenvolvimento da criança, considerada em ambientes concretos.

A partir dos trabalhos de Wallon, elabora-se uma concepção de desenvolvimento humano segundo a qual o indivíduo se desenvolve por meio das interações que mantém com o meio, na medida em que, ao agir sobre ele construindo-o, o indivíduo também se modifica e se constitui. Em especial, as interações envolvendo a criança, desde o seu nascimento, com outros indivíduos, particularmente com parceiros mais experientes, com quem estabelece forte vínculo afetivo, em ambientes organizados e modificados pelos adultos segundo as suas concepções acerca do desenvolvimento e da educação infantil, são fundamentais para a constituição das características de cada pessoa.

Segundo Oliveira e Rossetti-Ferreira (1992), ao ser auxiliada por um adulto ou outra criança na realização de uma tarefa, que pode ser uma atividade de cuidado pessoal (desde o banho, enquanto bebê, até abotoar uma camisa de uma criança de 3 anos ou mais) ou de exploração (puxar um móvel colocado sobre o berço, encaixar objetos, nomeá-los, classificá-los, narrar um fato, solucionar situações problema), a criança desenvolve formas mais complexas de conhecer, de se relacionar com as pessoas, de conhecer as suas próprias necessidades. Por isso, entender o desenvolvimento humano significa compreender como se modifica o indivíduo, reconhecendo que é a partir das relações que estabelece com o meio que

a criança desenvolve o pensamento, o caráter e a noção do eu. Os elementos preponderantes nesta relação indivíduo-meio vão se alternando dialeticamente ao longo da existência do sujeito. Tanto ocorrem mudanças dos elementos significativos do meio para o desenvolvimento da criança, como ocorre uma alternância dos pólos mais ligados à esfera da afetividade ou mais ligados à esfera cognitiva da mesma.

A reflexão sobre todos estes pontos evidenciam a importância da atuação intencional e planejada do professor de creche. As concepções que este profissional tem acerca das capacidades da criança em cada fase do seu desenvolvimento, e as aquisições que espera que esta criança adquira a cada momento, influenciarão a forma deste educador estabelecer relações com a criança, bem como a maneira como ele (educador) organiza o ambiente em que a criança se encontra. Por exemplo, se o professor tem a concepção de que um bebê, nos primeiros meses de vida, não é capaz de ouvir e de se comunicar, este educador pode alimentá-lo e trocá-lo sem buscar estimulá-lo, não falando com ele, nem colocando objetos ao alcance do bebê para que ele possa manipular. Diferente será a relação estabelecida com um bebê por um educador que o julga capaz de algum tipo de comunicação (gestual, gutural...) desde o início da vida. Se assim avalia, este professor procurará estabelecer diferentes formas de contato e comunicação com o bebê desde o início, colocando-o em contato com um ambiente que proporcione estímulos interessantes para observar, ouvir e manipular.

Portanto, no processo de formação do professor de creche o coordenador pedagógico deve privilegiar situações de discussão coletiva, reflexão e estudo que possibilitem a apropriação de um instrumental teórico-metodológico que permita a este professor avaliar as possibilidades de ações que melhor promovam o desenvolvimento infantil por meio da construção partilhada de conhecimentos e da contínua reflexão sobre a prática, a partir de diversas situações estruturadas na creche e fora dela.

2.2. Formação continuada de professores: concepções

O tema formação de professores assume a cada dia uma posição de prevalência nas discussões relativas à educação numa perspectiva transformadora. Esta preocupação se evidencia nas mais recentes investigações sobre o tema em questão e, principalmente, na literatura relacionada à área, provocando debates e encaminhamento de propostas acerca da formação inicial e continuada de professores. Nesse movimento, a formação continuada ocupa

lugar de destaque, estando de forma crescente associada ao processo qualitativo de práticas formativas pedagógicas.

Porto (2000), em seus estudos sobre formação continuada, a prática pedagógica recorrente, esclarece que diferentes concepções sobre formação de professores são confrontadas no ambiente educacional. Estas concepções originam-se de diferentes pressupostos filosóficos, epistemológicos e metodológicos priorizados por quem os assume. De forma geral, ainda segundo Porto (2000), essas concepções podem ser reunidas em duas grandes tendências: *estruturante* e *interativo-construtivista*.

A primeira, identificada como *estruturante*, relaciona-se à formação tradicional, comportamentalista e tecnicista, definida previamente por programas, procedimentos e recursos que são elaborados a partir de uma lógica racional e técnica, aplicada a um grupo de professores. A segunda tendência, denominada *interativo-construtivista*, caracteriza-se por abarcar uma visão dialética, reflexiva, crítica e investigativa, organizando-se a partir dos contextos educativos e das necessidades presentes nos sujeitos a quem se destina.

A referência teórica sobre o tema formação de professores utilizada nesta pesquisa repousa sobre a tendência interativo-construtivista, mesmo compreendendo que estas duas tendências conceptuais não se excluem totalmente nos processos de formação inicial e continuada de professores. A escolha deste tipo de abordagem se explica porque acreditamos que a formação do educador de creche ocorre por meio de um processo dialético, dinâmico e contínuo, construído não somente por meio do acúmulo de cursos, palestras e técnicas que privilegiam a dimensão cognitiva, mas por um trabalho de reflexão crítica sobre a prática e (re) construção permanente de novas práticas a partir da troca de experiências e do conhecimento compartilhado. A valorização da diversidade cultural dos educadores pode ser utilizada pelo coordenador pedagógico para estimular a construção de novos conhecimentos que caracterizarão aquele grupo de educadores pertencentes a um determinado contexto comum.

Entre os significados do vocábulo *formação*, registrados no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001), destacam-se “*ação e efeito de formar: constituição, caráter, ato de tomar forma, desenvolver-se*”, idéias que mantêm relação com um estado de processo, incompletude. Acreditamos que nessa perspectiva situa-se a formação de professores; a ideia de constituição humana contínua se identifica com a formação como percurso, processo, que, segundo Porto (2000), remete à trajetória de vida profissional e pessoal, que implica opções,

desencadeando a necessidade de construção de patamares cada vez mais avançados de saber ser, saber fazer, fazendo-se.

Marin (1995), em sua revisão bibliográfica sobre os vocábulos utilizados para nomear a formação continuada de professores ao longo dos últimos anos, assevera que são encontrados nos discursos referentes à formação profissional e principalmente à formação profissional docente os seguintes termos: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, atualização, educação permanente, formação continuada e educação continuada. Durante muitos anos, alguns desses termos foram utilizados nas creches paulistas para designar os processos de formação ministrados aos seus educadores. As pajens recebiam treinamento inicial, as ADIs participavam de reciclagens e capacitações. Atualmente, formação continuada caracteriza o processo de formação dos professores de creche.

Por isso iremos nos ater aos três últimos termos enumerados por Marin (1995): educação permanente, formação continuada e educação continuada. A autora em questão agrupou estes três termos em um só bloco por entender que há semelhanças entre eles, pois partem de uma perspectiva teórica que valoriza a pesquisa como fundamental no processo de formação de professores, considerando e valorizando o conhecimento desses sujeitos, bem como a sua prática pedagógica cotidiana.

O termo *educação permanente*, segundo a referida autora, traduz uma compreensão de que a educação é um processo que se estende por toda a vida, um processo em contínuo desenvolvimento. Marin (1995) observa, então, que o termo *educação continuada* parece conter uma abordagem mais ampla por abarcar os fatores pessoal, institucional e social. Para ela, “*o uso do termo educação continuada tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participarativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto de saberes de sua profissão*” (MARIN, 1995, p. 19).

Para nós, a terminologia *educação ou formação continuada* apresenta sentido atual na medida em que concebe a formação como “*modos de socialização que comportam uma função consciente de transmissão de saber e de saber fazer*”. (CHANTRAIN-DEMAILLY, 1992). Nóvoa (1995) acaba por pontuar que é no processo de formação que se produz a profissão docente, visão que converge com o que acreditamos ser o objetivo principal da formação continuada de professores. O termo formação continuada de professores subjaz a percepção de que o professor não está pronto e vai se constituindo em um processo dialético por meio da elucidação dos binômios teoria-prática e reflexão-ação. (BENACHIO, 2008)

Christov (2001) sinaliza que o qualificativo *continuada* demonstra que a formação de professores deve ser concebida como uma ação contínua, um processo sem períodos pré-fixados para terminar, o que condiz com a constituição do indivíduo professor, que se forma educador por meio das relações que estabelece com seus pares, com seus alunos e com o meio que o cerca.

Em nossa pesquisa não trataremos da formação inicial do professor de educação infantil que atua em creches, embora esta seja considerada como um dos pivôs do qual se originam as discussões, problemas e desafios encontrados na formação continuada de professores, principalmente daqueles que se encontram trabalhando na primeira etapa da Educação Básica (Creche e Educação Infantil).

A formação continuada em serviço

Partimos, inicialmente, da compreensão da expressão *formação continuada de professores* para demonstrarmos a amplitude deste termo; avançamos e discorremos sobre a formação continuada de professores, e, neste momento, indo mais adiante, destacaremos a *formação continuada em serviço* como parte da formação continuada. Muitos autores discorreram sobre este tipo de formação; no entanto, os autores Rui Canário (1997, 2006), Francisco Imbernòn (2009), Vera Maria Nigro Placco (2002 e 2006) e Maurice Tardif (2000, 2003) nos auxiliarão a compreender esse processo com os seus estudos e contribuições na área de formação continuada em serviço de professores, que também é complexa pelo fato de não ser um conceito unívoco e de ocultar conceitos e práticas diversas.

Na concepção de Canário (1997), a formação continuada em serviço ou formação centrada na escola define-se como uma forma alternativa de formação continuada, que privilegia a própria escola como *lócus* de formação e, portanto, situa a formação do professorado dentro de uma realidade específica, a da própria escola em que o professor atua. O referido autor comprova essa argumentação quando atesta:

A escola é habitualmente pensada como o sítio onde os alunos aprendem e os professores ensinam. Trata-se, contudo, de uma idéia simplista, não apenas os professores aprendem, como aprendem, aliás, aquilo que é verdadeiramente essencial: aprendem a sua profissão.(CANÁRIO, 1997, p. 9)

Ao argumentar sobre a eficácia da formação continuada em serviço executada na própria escola e a sua importância para a aprendizagem profissional, Canário não descarta a ideia de que os professores só aprendem a sua profissão na escola; ao contrário, faz questão de pontuar que a aprendizagem profissional do professor corresponde a um percurso pessoal e profissional de cada um, no qual se articulam, de maneira indissociável, dimensões pessoais, profissionais e organizacionais, o que pressupõe uma combinação permanente de diversas maneiras de aprender. (CANÁRIO, 1997)

Nessa perspectiva, a produção e as mudanças ocorridas na prática profissional dos professores resultam da combinação do processo de socialização profissional (troca de experiências, reflexão sobre a prática) vivenciado nos contextos de trabalho, em que coincide no tempo e no espaço uma dinâmica formativa. Na concepção de Canário, as mudanças, tanto no âmbito da formação profissional dos professores como da escola, passam necessariamente a residir na reinvenção de novos modos de socialização profissional, centrados na escola, pois estes se constituem em um fundamento mais sólido, que propicia tanto ao professor como a escola o olhar para a formação continuada como função estratégica no sentido de superar as modalidades de formação descontextualizadas da realidade vivida pelo professor. Essa maneira descontextualizada de conceber a formação profissional é a principal responsável por sua ineficácia, decorrente da ausência de um sentido estratégico para a formação.

Em seus estudos sobre a formação permanente do professorado e suas novas tendências, Imbernòn (2009) acaba por concordar e complementar as concepções de Canário quando atesta:

Não podemos separar a formação do contexto de trabalho ou nos enganaremos no discurso. Assim, tudo o que se explica não serve para todos em todo o lugar. O contexto condicionará as práticas formativas e sua repercussão no professorado e, é claro, a inovação e a mudança. (IMBERNÒN, 2009, p. 10)

A partir destas argumentações entende-se que não se pode tratar e muito menos propor alternativas de formação continuada em serviço sem antes analisar o contexto político, social e principalmente local no qual a instituição escolar se insere, já que o desenvolvimento das pessoas sempre ocorre em um contexto sócio-histórico-cultural específico, que rege a sua natureza. Isto significa, segundo o mesmo autor, que analisar o conceito de profissão docente perpassa pela análise da carreira docente, situação trabalhista docente e situação político-económica atual (normativa, política, estrutural) das instituições, e principalmente pela

situação na qual se encontram as etapas de ensino, que, em nosso caso, consiste na situação atual da educação infantil.

Canário (1997) também partilha dessas concepções, pois, conforme descrito anteriormente, argumenta que a formação continuada do professor deve ser um processo intencional, contínuo e que possibilite várias formas de socialização de experiências e aprendizagens que se articulam de maneira indissociável às dimensões pessoais, profissionais e organizacionais, o que supõe diversas formas de aprender. Estas “formas de aprender” as quais este autor se refere ocorrem por meio das relações que o professor estabelece com os seus pares, consigo mesmo e, principalmente, com a bagagem de experiências de vida que possui. Estes fatores devem ser considerados em seu processo de formação continuada em serviço.

Entendemos que essas concepções apontam para a importância do diálogo entre os atores envolvidos neste processo (coordenador pedagógico-professor), pois ele é o canal de consolidação da aprendizagem e das experiências emergentes da prática profissional. Portanto, a socialização de conhecimentos prévios entre o coordenador pedagógico e os professores torna-se condição indispensável para a afirmação de valores próprios da profissão docente.

Imbernòn (2009) desenvolve o conceito de uma nova formação permanente do professorado menos descritiva e experimental, baseada em um clima colaborativo, em uma organização escolar minimamente estável, capaz de apoiar a formação, e na aceitação da diversidade entre os professores, uma diversidade que exige contextualização. Este novo conceito de formação permanente não deseja apenas analisar a formação como o domínio acadêmico-científico, mas propõe a necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática da formação. Esta proposta de trabalho se adéqua a realidade vivenciada pelos professores e coordenadores pedagógicos que trabalham em creches, pois esta instituição se configura como um organismo dinâmico, uma oficina de relações na qual o professor interage com a criança por um longo período de tempo, socializando com ela conhecimentos informais, ou seja, aprendidos no cotidiano e possibilitando-lhe o acesso a conhecimentos formais, ou melhor, aqueles aprendidos na escola. (FARIA & SALLES, 2007) Nesta relação pedagógica o educador deve ser preparado para adequar a sua prática às possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de seus educandos, sejam eles bebês ou crianças.

Diante desta perspectiva, Faria & Salles (2007) atribuem como função principal do professor de creche:

o papel social de utilizar o tempo de interação com as crianças – alunos – para promover intencionalmente aprendizagens, não se limitando às experiências cotidianas, mas possibilitando o acesso aos bens culturais historicamente acumulados (p. 51).

Para agir desta maneira, o professor necessita de espaços de formação continuada, nos quais tenha a possibilidade de trocar experiências com os seus pares e adquirir aprofundamento teórico-prático, refletindo sobre a sua prática, socializando os seus saberes para aprimorar as ações educativas pelas quais é responsável. A formação, nesta perspectiva, está indissociavelmente ligada às vivências e às experiências de vida.

Em seus estudos na linha da socialização profissional de professores, Canário (2006) considera que os limites da instituição escolar são atribuídos pela forma como esta é gestada e organizada – centrada em processos de consumo e de repetição de informação que excluem as lógicas da pesquisa e da descoberta –, advogando a necessidade de reinvenção da escola e enfatizando não ser possível aprender sem antes passar por um estado de confusão.

Para o referido autor, o papel da escola não consiste em treinar as pessoas para dar respostas “certas”, mas, sim, em auxiliar na formação de solucionadores de problemas em um quadro crescente de incerteza e imprevisibilidade. Dessa forma, os *professores solucionadores de problemas* precisariam adquirir a capacidade de análise simbólica, que apele para modalidades de aprendizagem baseadas na experimentação; uma visão sistêmica que permita abranger fenômenos complexos e o trabalho em equipe, recentralizando o trabalho do professor nas perguntas e em uma lógica de pesquisa que possa transitar de uma cultura de soluções para outra de problematizações, condição indispensável para a reinvenção da escola. (CANÁRIO, 2006)

Placco (2006), em seus estudos sobre as perspectivas e dimensões da formação e do trabalho do professor, considera o trabalho de formação docente do ponto de vista de um *conjunto de dimensões*. Ao contextualizar essas dimensões sob a perspectiva de suas relações com a intencionalidade e a consciência, tanto do formador como dos formandos, a referida autora nomeia dimensões da formação técnico-científica, humano-interacional e ético-política dos saberes para ensinar, da formação continuada, crítico-reflexiva, estética e cultural, dentre outras, as quais são perpassadas pela dimensão ética e a intencionalidade de formador e formando.

Segundo Placco (2006):

Essas dimensões são compreendidas por mim como não compartimentadas, não isoladas e nem meramente complementares, i. é, propô-las nominalmente, especificamente, não significa que sejam separadas, não significa que tenham expressões em si mesmas. Na realidade elas só têm sentido se compreendidas em sua co-ocorrência ou simultaneidade, nas relações dialéticas que estabelecem umas com as outras. (p.252)

Ao voltarmos os nossos olhos para este pressuposto podemos perceber a unidade na qual na qual se encontram as dimensões acima citadas. A relação entre elas é dinâmica, contextual e simultânea, demonstrando mais uma vez que o olhar do coordenador pedagógico formador de professores deve ser amplo, sensível e atento a essas dimensões e às suas relações no processo de formação continuada em serviço que ministra aos seus professores. Emprestamo-nos do olhar de Almeida (2008) para explicitar as consequências do olhar atento, sensível e plural do coordenador pedagógico e dos professores que acompanha no processo de formação continuada em serviço que ambos vivenciam:

Um projeto de formação continuada de professores é consistente quando está atento à *multiplicidade*, cultivando no formador um olhar múltiplo, capaz de captar da complexidade das pessoas e dos fatos, que o leve a compreensão, aceitação e integração do igual e do diferente. Lembrando que nesse processo é fundamental que o formador apreenda os sentimentos e as cognições do formando e o ajude a construir, ele mesmo, o sentido daquele objetivo/conteúdo/ situação organizadora de aprendizagem propostos pelo formador. (ALMEIDA, 2008, p. 21)

Estar atento à multiplicidade significa olhar para os sentimentos e cognições que são explicitados pelas dimensões formativas acima citadas em sua sincronicidade. De acordo com Placco (2002), a sincronicidade é “*vivida em um jogo sutil de presença/distanciamento, em que os desníveis mínimos entre as dimensões, a cada momento, tornam-as distintas entre si, uma ou duas em relevo em relação à(s) outra(s).*” (PLACCO, 2002, p. 19)

O conceito de sincronicidade nos reafirma a presença e a relação dinâmica estabelecida entre as dimensões acima citadas, mas embora em determinados momentos e por variados motivos algumas dessas dimensões simultaneamente se sobreponham, o movimento não se perde. É importante que o coordenador pedagógico tenha consciência dessa sincronicidade e dos seus reflexos na ação pedagógica do professor, pois dessa forma consegue perceber o professor de forma mais abrangente.

Conscientizar o professor de sua própria sincronicidade significa estimular a mobilização deste profissional quanto à sua responsabilidade no estabelecimento de relações

saudáveis e, portanto, construtivas com os seus alunos e colegas de trabalho com quem poderá desenvolver um trabalho coletivo e integrado.

Segundo as concepções de Placco (2006), o desenvolvimento profissional do professor ocorre à medida que este entra em processo de conscientização da sua sincronicidade e da sincronicidade da sua formação. O professor que passa por esse processo de tomada de consciência acaba por perceber as dimensões envolvidas em sua prática. O privilegiamento de uma ou outra dimensão e a sua influência nas atitudes pedagógicas tomadas em seu exercício profissional faz com que o professor perceba que tal atitude não nega as demais dimensões e se alterna conforme o momento pessoal, social, cultural e político vivido por ele.

Começaremos então por esmiuçar essas dimensões, que, de acordo com Placco (2006), devem ser concebidas como áreas de formação e fazem parte da totalidade pessoal e profissional humana.

A dimensão técnico-científica refere-se à relação existente entre o conhecimento técnico, elaborado na prática, e o conhecimento científico, conceitual, destacando que a importância dessa dimensão reside na articulação entre os saberes técnicos e científicos, bem como na percepção de sua contínua ampliação, diversificação e principalmente relação com as demais dimensões da formação.

A dimensão da formação continuada refere-se ao movimento contínuo do professor de, após cursar a formação básica acadêmica, continuar pesquisando, estudando, questionando a sua área do conhecimento, e se questionando, no sentido de buscar informações, analisando-as e incorporando-as à sua formação básica. Sabemos que a dimensão da formação continuada depende da flexibilidade, habilidade de busca e, principalmente, da vontade por parte do professor; no entanto, o coordenador pedagógico pode despertar no professor essa vontade por meio da formação continuada em serviço, que pode ser planejada no sentido de instigar e motivar o professor para que este busque na teoria subsídios para a sua prática. Para Imbernòn (2009), o conhecimento pedagógico se constrói e reconstrói constantemente na vida do professor a partir da relação que este estabelece entre a teoria que aprendeu (e aprende) e sua prática.

A dimensão do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico referida por Placco (2006) atribui ao projeto pedagógico da escola a importância de funcionar como um elemento integrador da equipe educativa, que se reúne em torno deste documento

para traçar metas de ação em comum que tenham como objetivo o desenvolvimento integral dos alunos, da escola e da própria equipe educativa. No entanto, a referida autora declara que “... *trabalhar em cooperação, integradamente e considerando as possibilidades e as necessidades da transdisciplinaridade, não é uma ação espontânea, mas nasce de processos de formação intencionalmente desenvolvidos*”. (PLACCO, 2006, p.257) Portanto, a habilidade de trabalhar coletivamente, de forma integrada e transdisciplinar, pode ser então aprendida em situações de formação continuada.

As concepções de Placco (2006) sobre a importância da dimensão do trabalho e da construção coletiva nos remetem a Canário (2006), que assume a relevância do trabalho coletivo, afirmando:

É nesse sentido que cada escola constitui uma singularidade, por definição, contingente, construída pelos atores e em uma permanente interação com o contexto em que se insere. Fundamenta-se aqui a pertinência da construção de projetos educativos para a escola, bem como uma articulação permanente entre processos de mudança, atividades de pesquisa e dinâmicas de formação que permitam aos professores e às escolas aprender com a sua experiência. (CANÁRIO, 2006, p. 92)

A concepção de cuidado aliado à educação que permeia o trabalho pedagógico desenvolvido nas creches reforça a idéia de que o apoio a processos de trabalho coletivos e a reflexão permanente sobre as teorias subjacentes às práticas, aliada à problematização dessas últimas, contribuem para romper com algumas práticas cristalizadas e minimizar constrangimentos advindos do cotidiano vivido no trabalho institucional.

Placco (2006) nomeia a dimensão dos saberes para ensinar como aquela que abrange o conhecimento que os professores possuem sobre os seus alunos, sobre sua origem social, sobre as suas experiências prévias, sobre os seus conhecimentos anteriores, sobre sua capacidade de aprender, sobre sua inserção social, expectativas e necessidades. Esta dimensão ainda abrange o conhecimento sobre os objetivos e utilização dos procedimentos didáticos mais eficazes para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, bem como os aspectos afetivo-emocionais e cognitivos envolvidos na ação de ensinar.

Emprestamos de Maurice Tardif, estudioso da questão que enfoca os saberes docentes e a sua relação para a formação profissional de professores para esclarecer o conceito de saberes docentes. Tardif (2003) afirma que o saber docente é: “[...] *um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais*” (p. 39). Tal conceituação evidencia a

valorização da pluralidade e heterogeneidade dos saberes, com destaque aos saberes da experiência tão presentes no ser e no fazer do professor.

Este conceito de saber foi escolhido porque, de acordo com Tardif (2003), o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes e descreve uma tipologia de saberes de professores, visto considerar o saber docente como um saber plural, conceituando-o da seguinte maneira: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), que são transmitidos pelas instituições de formação de professores; os saberes disciplinares, aqueles que se integram à prática docente no decorrer da formação do professor por meio de diversas disciplinas oferecidas pela Universidade; os saberes curriculares, que se referem aos programas escolares que o professor deve seguir; e por fim, os saberes experienciais, aqueles constituídos na prática da profissão. Assim, Tardif (2003) caracteriza os saberes práticos ou da experiência como saberes que *“brotam da experiência e são por ela validados. Eles se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades de saber-fazer e saber-ser”*. (TARDIF, 2003, p. 39)

Em seus estudos sobre os saberes docentes e suas influências no tempo e na aprendizagem do professor, Tardif e Raymond (2000) elaboraram um quadro que propõe um modelo tipológico que acaba por identificar, classificar e conceituar os saberes dos professores. Em relação ao quadro que mostraremos a seguir, os referidos autores enfatizam que:

Ao invés de tentar propor critérios internos que permitam discriminar e compartimentar os saberes em categorias disciplinares ou cognitivas diferentes (por exemplo: conhecimento pedagógico, conhecimento da matéria, saberes teóricos e procedimentais,...), ele tenta dar conta do pluralismo do saber profissional, relacionando-o com os lugares que os próprios professores atuam, com as organizações que os formam e/ou nas quais eles trabalham [...]. Ele também coloca em evidência suas fontes de aquisição e seus modos de integração do trabalho docente. (p. 214)

Entende-se por meio dessas argumentações que os saberes docentes encontram-se amalgamados no fazer do professor, entretanto, é importante reconhecê-los por meio de suas fontes de aquisição e pelo modo como se integram no trabalho do professor.

QUADRO 3: Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o Magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, etc.	Pela utilização de suas “ferramentas de trabalho”, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula, na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: TARDIF, RAYMOND, 2000, p. 215

Esse quadro coloca em evidência vários fenômenos importantes. Em primeiro lugar, todos os saberes nele identificados são realmente usados pelos professores no contexto de sua profissão e do local onde atuam. De fato, os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado, trabalham com os programas e livros didáticos, baseiam-se em saberes escolares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua própria experiência e retêm certos elementos de sua formação profissional. Além disso, esse quadro registra a natureza social do saber profissional; pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou fora do trabalho cotidiano. Por exemplo, alguns provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades; outros são decorrentes da instituição ou do estabelecimento de ensino (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem etc. Nesse sentido, o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação e outros. (TARDIF e RAYMOND, 2000)

Por estas razões, o coordenador pedagógico não pode nem deve negar estes saberes no momento em que está levando o educador a refletir sobre determinada atitude ou até mesmo

quando concebe um projeto de formação continuada em serviço. A concepção deste projeto deve partir desses saberes, que acabam por ser apreendidos pelo coordenador por meio da fala, das atitudes e das emoções dos educadores com os quais trabalha.

Imbernòn é enfático ao afirmar que a *formação permanente*¹⁸ tem como objetivo proporcionar aos professores instrumentos para “*modificar as tarefas educativas continuamente, numa tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos e comprometer-se com o meio social.*

(IMBERNÒN, 2009, p. 78).

A partir dessas argumentações entende-se que a formação continuada em serviço tem como objetivo facilitar ao professor a aquisição de instrumentos ou, como afirma Tardif (2003), “ferramentas” que o auxiliem na superação das adversidades que surgem na sua ação pedagógica concreta, possibilitando que o professor se comprometa com os aspectos que fazem parte do meio social, cuidando das relações interpessoais e pedagógicas que estabelece com os atores que fazem parte do seu contexto profissional.

Partindo destas concepções, o coordenador pedagógico pode criar um espaço de interação que possibilite o desenvolvimento profissional e pessoal do professor, articulados entre si, de forma sistemática e intencional, apropriando-se dos processos de formação e concomitantemente atribuindo valor às histórias de vida e experiências do educador (SANCHES, 2003). Estas concepções, segundo Placco (2006), se integram com as relações entre a formação acadêmica recebida pelo professor e as necessidades educacionais da escola e da sociedade, as políticas públicas, o mercado e o mundo do trabalho.

Placco (2006) define a dimensão crítico-reflexiva como aquela que se relaciona ao pensar sobre o pensar e o sentir com criticidade, questionando as origens e os significados dos princípios e valores pessoais, certezas e confianças, saberes e conhecimentos. Esta forma de pensar projeta as consequências das ações e opções realizadas pelo sujeito, representando uma gama de dimensões da vida pessoal/profissional do indivíduo. A dimensão avaliativa, segundo Placco (2006), interpenetra todas as dimensões formativas, sendo inerente a cada uma delas, pois se refere à capacidade de avaliação do professor em relação aos aspectos específicos de sua prática pedagógica ou àqueles valorizados pelo sistema ou pela escola onde trabalha. Para desenvolver a capacidade de avaliar é muito importante que o professor desenvolva as habilidades de pesquisa, coletando dados, analisando-os, levantando hipóteses a

¹⁸ Acreditamos que o termo *formação permanente*, utilizado por Imbernòn (2009), pode ser entendido como *formação continuada em serviço*, da forma como nós entendemos neste texto.

respeito dos mesmos, para desta forma propor possíveis encaminhamentos para as questões encontradas na escola a partir de uma análise do contexto no qual se inserem. Imbernòn (2009) compartilha desta ideia, pois considera o modelo indagativo ou de pesquisa como uma importante ferramenta na formação de professores, já que:

Esse modelo requer que o professor identifique uma área de interesse, colete informação, e, baseando-se na interpretação desses dados, realize as mudanças necessárias no ensino. Mas esta é apenas uma definição inicial, porque na prática esse modelo pode adotar diferentes formas. Pode ser uma atividade individual, ou realizada em grupos pequenos, ou efetuada por todos os professores de uma escola. É um processo que pode ser formal ou informal, e pode ocorrer na classe, em um centro de professores ou pode ser o resultado de um curso na universidade. (p. 73)

Entendemos, então, que a fundamentação desse modelo encontra-se na capacidade de o professor pensar e formular questões relacionadas à sua própria prática, e refletir, buscando em si objetivos que tratem de responder tais questões, açãoando seus valores pessoais, desenvolvendo novas formas de compreensão a partir de suas próprias contribuições para formular e responder às suas próprias perguntas.

Fazer esse exercício relacionado à dimensão avaliativa requer que o professor busque manter o alimento com as dimensões crítico-reflexiva (pensar criticamente sobre o pensar e o sentir), dos saberes para ensinar; do trabalho coletivo (quando os professores trabalham juntos cada um pode aprender com o outro), da formação continuada (necessidade interna do professor de continuar aprendendo, independente da formação acadêmica, investindo na sua constituição profissional), técnico-científica (conhecimentos técnico-científicos aliados à busca contínua de sua ampliação e diversificação) e, conforme veremos a seguir, ética e política, estética e cultural.

A dimensão ética e política, de acordo com Placco (2006), refere-se ao processo de formação do professor quanto à ciência da educação, aos compromissos éticos e políticos assumidos a partir de uma visão e de objetivos educacionais que visam a formação de um determinado tipo de homem, que atenda os desejos e necessidades de um determinado tipo de sociedade. Atualmente percebe-se que essa dimensão não se apresenta de forma clara e definida nos processos de formação do professorado, o que ocasiona a elaboração de projetos políticos pedagógicos pouco consistentes. Imbernòn (2009) novamente compactua com essas ideias, pois acredita que *“o contato com a prática educativa enriquece o conhecimento profissional nos âmbitos: moral e ético (por todas as características políticas da educação);*

tomada de decisões (discernimento sobre o que deve ser feito em determinadas situações: disciplina, avaliação, habilitação,...). (p. 36)

E, finalmente, Placco (2006) discorre sobre a dimensão estética e cultural como aquela em que se deve incentivar o professor na busca de propostas diferenciadas que expressam a cultura humana, como, por exemplo, frequentar teatro, exposições de arte, situações que envolvam o folclore nacional e outras formas de expressão cultural, pois se o professor não tiver vivenciado experiências que o aproximem da cultura, desenvolvendo o seu senso estético e consequentemente a sua sensibilidade, aproximando-se da cultura, dificilmente ele poderá estimular a vivência deste tipo de experiência em seus alunos.

A partir das argumentações de Placco percebe-se a necessidade de haver, nos processos formativos vivenciados pelos professores, mudanças de atitude por parte das pessoas envolvidas (professor-coordenador pedagógico). Para estimular esse processo de mudança, o coordenador pedagógico deve estar atento às emoções dos professores, balizando as propostas de formação no sentido de atingir indivíduo-grupo, lidando com a dialética dos contextos e das pessoas, considerando que o conteúdo trabalhado neste processo estimule o desenvolvimento da dimensão técnico-científica do professor, ou seja, da sistematização do conhecimento específico da área educacional que garanta a flexibilidade para mudanças e ampliações dos campos de construção de conceitos. Significa, também, estimular a dimensão da formação continuada que existe dentro de cada profissional professor, ou melhor, a vontade e a motivação de buscar o novo para aperfeiçoar a prática, procurando iluminá-la utilizando a teoria, envolvendo-se neste processo dinâmico de construção e reconstrução do conhecimento.

Olhar para a formação de professores como espaço complexo significa que o formador deve apreender os seus alunos-professores em sua multiplicidade e ao mesmo tempo na singularidade contextual e individual, planejando momentos que estimulem o desenvolvimento profissional do professor em suas múltiplas dimensões, que são sincronicamente entrelaçadas.

Entender que a formação continuada tem repercussões nos professores, em decorrência da subjetividade de cada um, possibilita ao formador compreender que aquilo que ele ensina pode ter a força de modificar o contínuo processo de desenvolvimento profissional do professor.

Em relação ao desenvolvimento profissional do professor, Imbernòn (2009) adverte que este conceito não está associado unicamente à formação continuada, pois se aceitarmos tal premissa o conceito de desenvolvimento profissional acaba por se tornar muito restrito, já que significaria que a formação continuada é o único meio de que o professor dispõe para se desenvolver profissionalmente, o que notadamente não ocorre. A partir de nossa realidade, assevera Imbernòn (2009):

[...] não podemos afirmar que o desenvolvimento profissional do professor deve-se unicamente ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou teórico. Ele é antes decorrência de tudo isso, delimitado, porém, ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente. (p. 43)

O conceito de desenvolvimento profissional se refere, então, a um conjunto de fatores ou dimensões, que dialogam o tempo todo de forma sincrônica e não linear, demonstrando que a formação continuada em serviço é um elemento essencial, mas não o único a determinar o desenvolvimento profissional do docente.

Outro importante aspecto que, segundo Imbernòn (2009), deve ser introduzido no conceito de desenvolvimento profissional refere-se ao coletivo ou institucional, ou seja, ao desenvolvimento de todo o pessoal que trabalha na instituição educacional. O desenvolvimento profissional de todo o pessoal docente de uma instituição integra todos os processos que melhoram a situação de trabalho, o conhecimento profissional, as habilidades e atitudes dos trabalhadores... Portanto, nesse conceito seriam incluídas as equipes de direção (diretor e coordenador pedagógico), o pessoal não-docente e os professores.

Trabalhar a formação profissional não pode se resumir na ação de pensar somente em um projeto de formação continuada. Os saberes docentes, ou melhor, o conhecimento que os professores adquirem por meio de sua história de vida e em relação aos seus alunos não devem ser esquecidos, pois ao se levar em conta que os aspectos afetivo-emocionais estão diretamente ligados à capacidade de aprender e de se envolver, conclui-se que a dimensão pessoal do aluno-professor influencia as demais e o movimenta para a mudança de atitude.

Ao perceber que a sua dimensão pessoal está sendo considerada no processo de sua formação profissional, o professor passa a refletir sobre os próprios conhecimentos, modificando-os, o que ocasionará mudanças posturais e atitudinais, aspectos fundamentais na formação e no crescimento de qualquer profissional. Na medida em que o professor é

estimulado a pensar sobre o seu fazer, também passa a se sentir seguro para avaliar sua própria prática e atitudes.

E, por fim, um processo de formação continuada deve estimular a reflexão do professor sobre a sua dimensão ética e política, traduzida na visão que este profissional tem em relação ao compromisso e à função social da educação, entendendo que ele, professor, é o responsável por estimular o aluno a construir o conhecimento e, por isso, necessita buscar novas perspectivas de olhar o mundo buscando experiências culturais e estéticas variadas.

O estímulo à percepção (por parte do professor) dessas perspectivas e dimensões precisa estar presente nos projetos de formação continuada de forma planejada na postura do formador, que, comprometido com o processo de conscientização do professor, o afeta e também o compromete com o processo de sua própria formação. Por esta razão, o formador precisa estimular os professores a perceberem suas próprias dimensões, compreendendo que estas não se encontram compartmentadas nem isoladas. Elas ocorrem ao mesmo tempo e em todas as ações praticadas.

A nosso ver, um dos desafios que permeiam as ações do coordenador pedagógico formador é apreender estas dimensões no grupo de professores e no sujeito professor que está formando, intervindo para que este tome consciência das dimensões envolvidas em sua prática, para assim poder privilegiar uma ou outra que beneficie o seu fazer pedagógico em determinado tempo e espaço, não negando as demais dimensões.

Na concepção de Canário (1997), a reconfiguração profissional do professor remete para quatro dimensões essenciais: o professor é um analista simbólico, o professor é um artesão, o professor é um profissional da relação e o professor é um construtor de sentido. Considerar o professor como um analista simbólico “*significa encará-lo como um solucionador de problemas em contextos marcados pela complexidade e pela incerteza*”. (CANÁRIO, 1997, p. 19-20) Olhar o professor dessa forma significa desconsiderar a visão que confere a este profissional o papel daquele que é capaz de dar as “respostas certas” a situações completamente previsíveis. Ao lidar com os problemas do cotidiano e a sua complexidade, elaborando soluções a partir desse cenário, o professor precisa desenvolver uma visão sistêmica que lhe permita lidar com a complexidade, partindo para a experimentação, aprendendo com os seus erros, desenvolvendo modos de aprender em exercício, na interação com seus pares.

O professor é um artesão, pois, para Canário (1997), ele não é um reproduutor de práticas, mas sim um inventor das mesmas, reconfigurando-as de acordo com as especificidades contextuais nas quais se inserem, ou seja, o professor artesão é aquele capaz de mobilizar e utilizar elementos pertinentes para fazer face a uma situação única e inesperada.

A profissão docente já é por si facilitadora e, por que não dizer, provocadora das relações interpessoais (professor-aluno, aluno-aluno, coordenador pedagógico-professor, professor-pais, pais-coordenador-pedagógico...). Por isso, para Canário (1997), o professor é um profissional da relação, pois exerce uma atividade profissional cuja marca ocorre por meio da relação face a face, quase permanente com o destinatário. Nessa atividade, o professor acaba por investir toda a sua personalidade, entrando em estados emocionais de segurança, insegurança, estresse, medo, sucesso e fracasso. Na verdade, *“a consequência do facto do professor ser, em primeiro lugar, uma pessoa é que a natureza de sua actividade se define tanto por aquilo que ele sabe como por aquilo que ele é”*. (CANÁRIO, 1997, p. 21)

Ao colocar de si em sua atividade profissional, entregando-se a relações interpessoais com os alunos, com seus pares e demais elementos da equipe educativa, os professores necessariamente vêm a aprender por meio do contato com os seus alunos e colegas de trabalho. Quanto maior for a capacidade do professor de realizar esta aprendizagem, melhor educador ele será.

Canário (1997, 2006) afirma que a lucidez constitui um requisito essencial na atividade docente, pois ela atribui ao professor a sensibilidade de desenvolver a escuta ativa, disponibilizando-se para ser surpreendido pelo que o seu aluno faz e ao mesmo tempo realizando um movimento de reflexão para tentar compreender a razão pela qual foi surpreendido. Ao fazer este movimento, o professor age como um construtor de sentido para o aluno ou, nas palavras de Canário (1997), *“na construção de uma visão do mundo”* (p. 22), que significa uma visão de si próprio (aluno), da relação com os outros e da relação com a realidade social.

Em quê as colaborações de Canário, Placco e Imbernòn em relação aos seus estudos sobre a formação continuada em serviço poderiam auxiliar o coordenador pedagógico no que diz respeito ao seu papel na formação dos professores que atuam em creches?

Ao olharmos a formação continuada em serviço por meio das lentes oferecidas pelos autores acima citados, precisamos antes refletir sobre o universo em que se situa o coordenador pedagógico de creche e os desafios que fazem parte da sua prática; universo este situado em um contexto educacional emergente, pois até pouco tempo a creche era considerada um local específico de cuidado, onde o assistencialismo imperava na ação daqueles que atuavam diretamente com a criança e que atualmente ainda sofre as influências de tal concepção, pois esta se encontra arraigada no imaginário popular. Os educadores com os quais trabalha passaram, e ainda passam, por um processo de constituição profissional marcado pela conscientização do próprio papel como professor de crianças pequenas, tendo de fazer dois importantes movimentos: refletir sobre este papel, enxergando-se como professor, e conscientizar aqueles que fazem parte do meio em que atua, ou seja, os demais funcionários da creche, os pais dos alunos e os próprios alunos, sobre o seu papel por meio de ações pedagógicas intencionais, que integrem o cuidar e o educar.

No capítulo a seguir, especificaremos o perfil e os caminhos tomados nesta pesquisa por meio de considerações preliminares, descrição do contexto no qual a pesquisa se desenvolveu, participantes escolhidos e os motivos pelos quais foram escolhidos, e procedimentos utilizados na investigação, esclarecendo e justificando sua utilização no processo de construção e análise da informação

CAPÍTULO III
OS CAMINHOS E O CAMINHAR

3.1. Considerações preliminares sobre a pesquisa

Buscamos neste trabalho de investigação, compreender como o coordenador pedagógico pode contribuir no processo de formação continuada em serviço de professores de educação infantil que atuam em duas creches pertencentes ao Município de São Paulo.

Conforme explicado no primeiro capítulo dessa pesquisa, uma das creches pesquisadas pertence à rede indireta e a outra à rede particular conveniada ao município, ambas ligadas à Prefeitura de São Paulo e situadas na Zona Sul.

É importante lembrar que as creches municipais indiretas ligadas ao Município de São Paulo são aquelas construídas e/ou alugadas pela Prefeitura Municipal de São Paulo e posteriormente repassadas a uma instituição privada, que se responsabilizará, em parceria com a Prefeitura, pelo funcionamento da instituição. As creches conveniadas particulares também possuem uma parceria com a Prefeitura Municipal de São Paulo, porém, são instituições mais autônomas, pois toda a sua área construída e estrutura de funcionamento são de propriedade e responsabilidade da instituição privada que a mantém.

Apesar da pequena diferença de autonomia administrativa que possuem, as creches indiretas e conveniadas particulares têm uma estrutura muito semelhante. O corpo de funcionários é o mesmo: diretor (a), coordenador (a) pedagógico (a), auxiliares do desenvolvimento infantil, auxiliares de limpeza, porteiros e secretária (o). Algumas creches possuem nutricionista e auxiliar de enfermagem.

Os motivos pelos quais escolhemos estes tipos de creche para pesquisar se devem a alguns importantes fatores: os profissionais que atuam diretamente com as crianças de 0 a 5 anos nestas instituições educacionais ainda não foram reconhecidos administrativamente como professores, embora a formação em pedagogia seja pré-requisito para o cargo de ADI (auxiliar do desenvolvimento infantil). Essas profissionais são contratadas para o trabalho por meio de um processo seletivo coordenado pela instituição particular parceira da Prefeitura. As ADIs trabalham em um modelo de 8 horas diárias de jornada, recebendo formação continuada uma vez por mês, apesar de a lei vigente (LDB/1996) atestar a legitimidade do cargo de professor para as pessoas que atuam nestes segmentos. Os coordenadores pedagógicos pertencentes a estes tipos de instituição recebem mensalmente formação continuada oferecida pela Prefeitura Municipal de São Paulo, porém, não podem aplicar totalmente o que aprendem porque a formação recebida é realizada sobre os parâmetros das creches diretas, ou seja,

daquelas que pertencem administrativa e financeiramente à Prefeitura de São Paulo nas quais trabalham professores de educação infantil contratados por meio de concurso público, atuando em uma jornada de 4 horas diárias, sendo que, semanalmente, estes profissionais passam por 2 horas/atividade nas quais confeccionam o planejamento pedagógico e passam também pela formação continuada, administrada pelo coordenador pedagógico.

Outra importante diferença existente entre as creches ligadas diretamente ao Município de São Paulo e as demais instituições (indireta e conveniada particular) é a idade das crianças que as frequentam. As creches diretas encontram-se totalmente adequadas à LDB/96, pois são frequentadas por crianças de 0 a 3 anos¹⁹, enquanto as instituições pertencentes às redes indireta e conveniada particular possuem, em sua maioria, crianças de 0 a 5 anos frequentando as suas dependências.

Por estes motivos justificamos a nossa escolha, pois a realidade vivenciada pelos coordenadores pedagógicos pertencentes às creches ligadas às redes indireta e conveniada particular é muito diferente daquela vivida por aqueles que atuam na rede direta de creches do Município de São Paulo.

Os coordenadores pedagógicos das creches indiretas e conveniadas particulares, acabam por lidar com profissionais que trabalham há mais tempo no local, são expostos a menos momentos de formação continuada e não são reconhecidos administrativamente pelo que fazem, apesar de trabalharem com crianças maiores de três anos. Estas condições de trabalho requerem do coordenador pedagógico uma atuação diferenciada principalmente no que diz respeito à visão que este profissional tem de tal contexto e à maneira pela qual encaminha o processo de formação continuada em serviço destes profissionais, fruto de nossa investigação.

Sanches (2003), em seus estudos sobre a formação do educador de creche, atesta que este processo vem se caracterizando pela falta de tempo, continuidade e fragmentação, realizada por secretarias, fundações, universidades e consultorias, instituições que acabam por denunciar a falta de uma política de formação para as creches, o que descaracteriza inclusive o seu significado político e não traz melhorias concretas no fazer dos professores. Kramer (2004) compactua e complementa esta visão, pois afirma que, além da desorganização que

¹⁹ Conforme explicitado anteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) denomina a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica. Esta etapa é composta de duas fases distintas: 1º Creche (0 a 3 anos); 2º Educação Infantil (4 a 5 anos).

existe no processo de formação dos professores que atuam nas creches, não há correlação entre a valorização profissional e os benefícios oferecidos pelos processos formativos.

A escolha das duas creches que fazem parte desse estudo obedeceu a alguns critérios:

1. Pertencer às redes indireta e conveniada particular pelo fato de estas instituições se diferenciarem administrativamente entre si e principalmente das creches diretas pertencentes ao Município de São Paulo.
2. Atender crianças que possuam entre 0 e 5 anos de idade para poder apreender a realidade vivida por professores e coordenadores pedagógicos no que diz respeito ao processo de formação continuada em serviço e aos seus desafios.
3. Possuir uma coordenadora pedagógica, que exerça, dentre suas funções, a de elaborar o processo de formação continuada de seus professores.
4. Não estarem ligadas diretamente ao meu ambiente de trabalho, já que também sou coordenadora pedagógica de uma instituição educacional privada que atende crianças de 0 a 3 anos de idade. Enquanto pesquisadora, preferi assumir somente esse papel. Acredito que, desta forma, consegui apurar e focar o meu olhar para as ações de outras coordenadoras pedagógicas inseridas em contextos permeados por uma realidade diferente daquela vivida por mim profissionalmente.

As creches escolhidas localizam-se Zona Sul do Município de São Paulo e se encontram relativamente próximas. A primeira delas, que denominaremos de Creche A, localiza-se em um bairro central da Zona Sul de São Paulo. Esta creche é classificada como conveniada particular. É mantida por uma instituição religiosa de origem francesa, que mantém obras sociais e escolas particulares em vários países da África, Europa e América do Sul.

É importante esclarecer que a Creche A pertence à mesma instituição religiosa francesa mantenedora do berçário em que atuo como coordenadora pedagógica; no entanto, as duas instituições encontram-se totalmente separadas, tanto no que diz respeito ao espaço físico como aos encaminhamentos administrativos e financeiros. Esta creche encontra-se sediada no mesmo terreno em que está localizado um dos colégios particulares pertencentes a esta instituição religiosa. No entanto, ambos são separados por espaços diferenciados, mas não menos estruturados, pois a creche possui um grande refeitório, banheiros adaptados para crianças nos seus dois andares, salas de aula amplas e equipadas com brinquedos próprios

para a faixa etária das crianças atendidas, sala de informática, ambulatório de enfermagem, ateliê de artes, biblioteca infantil, parque e sala de brinquedos pedagógicos.

No ano de 2009, a Creche A atendeu 210 crianças de dois anos e meio a cinco anos de idade. Estas crianças eram separadas por turmas que variavam de acordo com a faixa etária e frequentavam a instituição das 7h às 17h, de segunda a sexta-feira, durante o ano todo, exceto no mês de janeiro, reservado às férias das crianças e dos funcionários. No início deste ano (e no decorrer desta pesquisa), entretanto, a Creche A passou por uma transformação estrutural importante, que não podemos deixar de informar.

A instituição francesa que administra a creche acabou por romper a parceria com a Prefeitura do Município de São Paulo – parceria esta que durou mais de 15 anos – para ampliar o seu setor assistencial, dividindo o espaço físico disponível. Uma parte deste espaço foi cedido para manter gratuitamente algumas turmas de crianças de 4 a 5 anos de idade pertencentes à Educação Infantil, que já frequentavam a creche, totalizando 40 crianças. Para continuar atendendo as crianças dessa faixa etária, a instituição religiosa mantenedora abriu uma segunda unidade de Educação Infantil (a unidade I pertence ao colégio particular da instituição que se localiza no mesmo terreno em que se situa a Creche A). As demais crianças de dois anos e meio a três anos e meio de idade foram transferidas para creches conveniadas particulares da região.

O restante do espaço disponível da Creche A passou a sediar um programa de oficinas variadas, que atende crianças e adolescentes de 07 a 14 anos no período oposto às aulas. Atualmente, este programa atende por volta de 80 crianças e adolescentes pertencentes à comunidade carente que mora na periferia circundante. As oficinas possuem temas variados que abrangem arte, culinária, dança e informática. Estas oficinas vêm passando por um processo de construção no que diz respeito à busca de temas e modalidades de atendimento, que têm por objetivo responder à demanda da população carente da região. Para ampliar este tipo de trabalho, a instituição religiosa mantenedora estabeleceu parcerias com instituições privadas de ensino profissionalizante, que utilizam a estrutura física da Creche A para oferecer um Programa de Educação para o Trabalho (PET) que atende os adolescentes de 14 a 21 anos, capacitando-os para o trabalho nas áreas de informática, culinária e administração. Atualmente, cerca de 80 alunos frequentam esse programa.

Apesar de ter sofrido tais mudanças, a Creche A manteve a maior parte do corpo de funcionários que possuía, pois o mesmo é composto por diretora, coordenadora pedagógica,

auxiliares do desenvolvimento infantil (professoras e auxiliares), monitoras das oficinas do projeto²⁰, administradora financeira, equipe de cozinha, limpeza, portaria e manutenção, bem como professor especialista de informática.

As auxiliares do desenvolvimento infantil dividem-se em duas funções: professora e auxiliar de classe. Estas profissionais são acompanhadas diretamente pela coordenadora pedagógica, que realiza a formação continuada em serviço de duas formas: reuniões coletivas mensais (precisamente celebradas na última sexta-feira do mês, com duração de 8 horas²¹) e reuniões individuais, ou sessões reflexivas. Segundo as explicações que obtivemos da coordenadora pedagógica da Creche A, as sessões reflexivas, como o próprio nome indica, constituem-se de um encontro mensal entre o professor e o coordenador pedagógico, cujo tempo é sistematizado (50 minutos) e tem por objetivo fornecer oportunidades de reflexão ao professor sobre a sua prática pedagógica, contando com a assistência e parceria do coordenador pedagógico. Nestes momentos, o professor é ouvido e atendido nas diversas necessidades que apresenta ou que são percebidas pelo coordenador pedagógico. De acordo com a coordenadora pedagógica da Creche A, as sessões reflexivas acabam por ser uma modalidade mais personalizada de atendimento ao professor, pois promovem um olhar individualizado. Nas palavras da coordenadora pedagógica da Creche A:

Esse *tête à tête* individual, que a gente chama lá onde eu trabalho de Sessão Reflexiva. Porque você pega o ponto e chama a pessoa para conversar no individual. Então, assim, eu já não vou à sua sala, é ela que vem na minha. Porque quando eu vou na sala dela, o espaço é dela. E se ela vem na minha, o espaço ali é meu. Parece que não tem muito sentido, mas na ação faz sentido, sim. Parece que elas têm uma postura diferente quando você vai na sala delas falar e quando elas vêm na sua sala para conversar.

A *postura diferente* da ADI referida pela coordenadora pedagógica da Creche A reflete a importância da sessão reflexiva no que diz respeito à seriedade pela qual esse profissional encara este momento diferenciado de formação continuada em serviço, em que ele (professor) pode expor suas dificuldades, dúvidas e ideias ao coordenador pedagógico com maior liberdade, abrindo-se para a reflexão e contando com a parceria do coordenador pedagógico para realizar possíveis encaminhamentos e resolver os problemas que emergem no cotidiano.

²⁰ A maioria dessas funcionárias são ADIs reaproveitadas da creche que estão recebendo formação da instituição parceira para serem monitoras das oficinas que fazem parte do projeto que atende crianças e adolescentes de 7 a 16 anos.

²¹ Neste dia os alunos são dispensados da creche por meio de um calendário previamente estabelecido pela direção da instituição.

A segunda creche pesquisada, denominada Creche B, localiza-se próxima a um bairro da periferia da Zona Sul de São Paulo e pertence à rede indireta ligada à Prefeitura Municipal de São Paulo. A instituição é administrada por uma associação humanitária de origem italiana, que possui parceria com instituições universitárias e empresas privadas que custeiam as obras sociais que esta associação mantém e administra em vários países da Europa e América do Sul.

A Creche B localiza-se em um complexo que possui outras obras públicas e sociais, dentre elas uma Biblioteca e uma Brinquedoteca, ambas com o seu acervo dividido por faixa etária e abertas ao público que reside na região, e um Centro da Juventude, localizado ao lado da Creche B, que acolhe crianças e adolescentes com idades entre 7 e 14 anos em horário oposto às aulas, disponibilizando alimentação, atendimento médico, odontológico, escolas de esportes e lazer. Este mesmo prédio sedia um espaço dedicado a cursos profissionalizantes de Informática, Marcheteria, Corte e Costura Industrial, Arte em Papel, Arte em Tecido e Tricô. O Centro da Juventude também atende menores infratores sob o regime de liberdade assistida. O complexo conta com um Posto de Saúde Municipal, que atende a população local (adultos, idosos e crianças).

A Creche B atende uma média de 300 crianças por ano com idades que variam de dois anos e meio a quatro anos e meio de idade. As crianças atendidas pertencem à comunidade da periferia local e são separadas por turmas de acordo com a faixa etária, frequentando a instituição das 7h às 17h, de segunda à sexta-feira, durante o ano todo, com exceção do mês de janeiro, reservado às férias das crianças e dos funcionários. A estrutura que atende estas crianças é composta de salas de aula, refeitório, cozinha industrial e parques arborizados. As crianças podem frequentar também a Biblioteca e a Brinquedoteca pertencentes ao complexo situado ao lado da creche.

O corpo de funcionários que atua exclusivamente na Creche B é composto por diretora, coordenadora pedagógica, secretária, auxiliares do desenvolvimento infantil, nutricionista (estagiária), equipe de cozinha, limpeza e portaria. As auxiliares do desenvolvimento infantil atuam diretamente com as crianças, que são separadas em grupos por faixa etária. A formação continuada em serviço dispensada a estas profissionais é ministrada mensalmente, precisamente na última sexta-feira do mês, com duração de 8 horas. A coordenadora pedagógica da creche é a profissional encarregada do desenvolvimento desse processo, porém ela nos esclareceu que conta com a parceria da diretora do estabelecimento

que, por ser Pedagoga, a auxilia no processo de elaboração e planejamento da formação continuada em serviço dispensada às ADIs.

A observação para o desenvolvimento da pesquisa teve lugar mais específico no ano de 2009 e no primeiro semestre do ano de 2010. As coordenadoras pedagógicas participantes foram convidadas a colaborar com esse trabalho no primeiro semestre de 2008. O convite foi aceito prontamente por ambas, que se mostraram solícitas em todos os momentos formais e informais que fizeram parte da construção deste trabalho.

Enquanto pesquisadora, procurei exercitar a minha habilidade de observar, olhar e ouvir. Cabe aqui uma observação de Wallon:

Observar é evidentemente registrar o que pode ser verificado. Mas registrar e verificar é ainda analisar, é ordenar o real em fórmulas, é fazer-lhe perguntas. É a observação que permite levantar problemas, mas são os problemas levantados que tornam possível a observação. (WALLON, 1975, p. 16)

Em todos os momentos que estive com as participantes deste estudo, procurei exercitar um olhar profundo, registrando palavras, gestos, posturas, afetos e cognições, entendendo como Wallon que o afetivo (sentimentos e emoções) é sempre um lastro para o cognitivo e vice-versa. Procurei também olhar para o(s) meio(s) no(s) quais as participantes desta pesquisa estavam inseridas com a mesma intensidade, pois, segundo Wallon (1986),

o meio é indispensável ao ser vivo.[...] O meio ou os meios representam o conjunto de circunstâncias físicas, humanas ou ideológicas que confluem num mesmo momento. Sua influência pode suscitar reações particulares ou coletivas e seus efeitos são tão mais diretos quanto menos solidamente organizadas forem as condutas daqueles que as sofrem. (p. 169-170)

Portanto, a influência exercida pelo meio pode provocar reações no coordenador pedagógico que o impulsionam a tomadas de decisão que acabam por definir suas escolhas e os caminhos de atuação desse profissional no processo de formação continuada em serviço do professor que acompanha.

Assim, o percurso da pesquisa foi construído pela relação dialógica entre a teoria e o trabalho de campo, envolvendo os momentos informais e formais de pesquisa e a minha reflexão em relação aos dados obtidos, voltando aos participantes da pesquisa, mais formalmente, e principalmente a mim mesma, sempre que foi necessário.

3.2. Procedimentos da pesquisa

3.2.1. Os participantes da pesquisa ou as coordenadoras pedagógicas

Esta pesquisa contou com a participação de duas coordenadoras pedagógicas. A primeira delas, que escolheu ser denominada de Joana²², tem trinta e três anos de idade e possui quinze anos de experiência na área da Educação, nove deles como coordenadora pedagógica da Creche A. A profissional em questão possui formação em Magistério (curso CEFAM) e Pedagogia.

A segunda participante da nossa investigação, que escolheu ser chamada de Rosana, tem quarenta e três anos de idade, vinte e três deles vivenciados como professora e coordenadora pedagógica. Rosana cursou o Ensino Médio regular e possui formação superior em Letras e Pedagogia. A atuação profissional desta participante deu-se exclusivamente na Creche B.

A escolha das participantes desta pesquisa obedeceu a alguns critérios:

- ter experiência na coordenação pedagógica por um período mínimo de cinco anos;
- trabalhar nas creches pesquisadas há pelo menos três anos; e
- ser a profissional responsável pelo processo de formação continuada em serviço dos professores.

3.2.2. Procedimentos de coleta de dados

Tendo como meta traçar um quadro a partir do ponto de vista de duas coordenadoras pedagógicas sobre o seu papel no processo de formação continuada em serviço do professor de creche, ingressei, como pesquisadora, no cenário da pesquisa, entendendo como Wallon a importância de observar e perceber a relação entre as participantes da pesquisa e o meio social no qual se inserem, pois este autor afirma que não se pode conhecer ou analisar qualquer homem sem que isso seja feito à luz de seu contexto, ou seja, de suas relações e mútuas influências com o meio. Para Wallon, o eu é moldado pelo meio, que influencia a consciência individual pela ambiência coletiva.

²² Os nomes que aparecem na pesquisa são fictícios e escolhidos de comum acordo com as participantes para garantir que a identidade e a privacidade das profissionais fossem preservadas.

Estudar o coordenador pedagógico e o seu papel na formação continuada em serviço do professor de creche significa apreender em sua fala, expressões corporais e faciais, bem como em seus afetos, o papel que desempenha a partir do contexto que vivencia. Por isso utilizamo-nos de dois momentos para realizar a coleta dos dados. Tais momentos se constituíram de duas entrevistas, sendo que uma delas ocorreu no final do primeiro semestre do ano de 2009 e foi organizada de forma semi-estruturada coletiva, ou seja, foi proporcionado um encontro entre as duas participantes em uma sala localizada no interior da Creche B, ambiente no qual se podia ouvir o barulho das crianças e ver o movimento de professores e funcionários. Enfim, queríamos estar inseridas, juntamente com as participantes, no “respirar da creche”. Pretendíamos que as coordenadoras pedagógicas expusessem os seus olhares *in loco*, sentindo o pulsar e a riqueza proporcionados pela creche.

O segundo encontro ocorreu precisamente no primeiro semestre do ano de 2010 e também foi organizado por meio da utilização de entrevista semi-estruturada, porém desta vez realizada de forma individualizada. Cada coordenadora pedagógica foi entrevistada no seu local de trabalho. Esta entrevista teve como objetivo aprofundar algumas questões abordadas na entrevista anterior, focando as nossas lentes perceptuais no trabalho desenvolvido pela participante no que diz respeito à formação continuada dos professores que acompanha, procurando apreender seus sentimentos, os desafios enfrentados no cotidiano profissional e os encaminhamentos realizados.

Entendemos que, além da observação, a entrevista é um instrumento que propicia uma situação de interação humana, pois nela estão presentes sentimentos, expectativas, preconceitos e interpretações, tanto por parte do entrevistado como do entrevistador. Ao considerarmos o caráter de interação social proporcionado pela entrevista, passamos a vê-la submetida às condições comuns de interação face a face, na qual a natureza da relação entre o entrevistador e o entrevistado influência tanto o seu curso como o tipo de informação obtida. (SZYMANSKI, 2008)

Esta concepção de entrevista é consonante com a proposta de Henri Wallon, pois os atores deste contexto, entrevistador e entrevistado, são observados e interpretados em sua totalidade.

Atenta a estes aspectos, procurei esclarecer às participantes a proposta do trabalho, conduzindo-a com atenção e cuidado, procurando deixar aflorar a minha sensibilidade e percepção, buscando dessa forma favorecer a livre expressão das depoentes que, por sua vez,

demonstraram por meio de gestos, expressões faciais e palavras o seu comprometimento com o trabalho realizado, a reflexão que este trabalho ocasionou e a satisfação por estarem participando desse processo de investigação. As falas de Joana e Rosana comprovam tais argumentações, pois ao serem questionadas na entrevista individual sobre como se sentiram ao participar dessa pesquisa, responderam:

Joana:

Ah, Viviani, olha, a princípio, lá no seu primeiro convite, eu fiquei um pouco apreensiva, com um frio na barriga. Eu falei: “- *Gente, e agora? Olha a prova de fogo aí. Como é que vai ser isso?*” Mas eu me senti muito lisonjeada, de verdade, de coração [...]. Em relação àquela primeira e última entrevista que fizemos, para essa [...] eu falei: “- *Bom, agora é.*” Assim, é um teste mesmo, disso. Então, eu me senti provocada a refletir algumas coisas depois daquela conversa que a gente teve, também.

Rosana:

É uma pesquisa importante, porque eu estou contribuindo para o trabalho de outros coordenadores e acho que para a melhora de uma classe. Porque o coordenador é uma classe sozinha. É uma classe separada. Não é nem diretor nem professor: está no meio. Eu acho que vai contribuir para que isso avance ou dinamize um pouco.

Tanto a primeira como a segunda entrevista realizadas neste trabalho foram organizadas com questões orientadoras, deixando às entrevistadas a liberdade de discorrer sobre o tema apresentado, enfatizando aspectos prioritários para ela, considerando importante o que a entrevistado dizia e expressava. Por esse motivo a observação cuidadosa e atenta, complementada pelo ouvir sensível, fizeram parte da minha postura enquanto pesquisadora, pois muitos sentimentos e impressões valiosas acabam por ser expressos pelo corpo e não pela palavra.

Para Wallon (2007), entre a atividade nervosa e a atividade psíquica a ligação é constante, mas é impossível reduzir uma a outra ou mesmo deduzir uma da outra. “*Suas relações recíprocas não são certamente o paralelismo, sob qualquer forma que se apresente, da consciência e da atividade nervosa. A dependência uma da outra é muito mais real. É de ser ou não ser [...]*” (p. 169)

As entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas e devolvidas a cada uma das participantes para que fizessem as correções que julgassem necessárias. As alterações foram feitas no próprio texto e justificadas por escrito e verbalmente pelas coordenadoras pedagógicas Joana e Rosana, o que favoreceu o esclarecimento de vários pontos que para nós encontravam-se obscuros.

A primeira entrevista, conforme explicitado anteriormente, foi realizada com as duas participantes da pesquisa. Inicialmente, solicitamos que as coordenadoras pedagógicas contassem sua trajetória – formação acadêmica e tempo de experiência na área – expondo os caminhos que as levaram a chegar profissionalmente onde atualmente estão. Foi-lhes pedido, também, que falassem sobre as concepções que possuem de creche e educação, associando a resposta ao questionamento sobre quem seria o profissional responsável pela formação continuada em serviço dos professores das creches nas quais atuam. No momento em que cada participante assumiu o seu papel de profissional responsável pela formação continuada em serviço de professores, lhes foi perguntado sobre qual seria esse papel e em que aspectos ele poderia contribuir para o processo de formação continuada em serviço das professoras que as participantes acompanham. Partindo das reflexões realizadas por Joana e Rosana, foi pedido que ambas modifassem a perspectiva dos seus olhares para a questão da formação continuada em serviço de suas professoras, colocando-se no lugar delas, procurando levantar as suas necessidades formativas a partir da perspectiva delas (das professoras), justificando a importância de trabalhar tais necessidades no processo de formação continuada em serviço.

A segunda e última entrevista foi realizada com as participantes da pesquisa individualmente. De início foi solicitado um aprofundamento de uma das questões levantadas na entrevista coletiva. A participante foi convidada a contar como foi a sua passagem de auxiliar do desenvolvimento infantil (ambas atuaram como ADI antes de serem convidadas para a coordenação pedagógica) para coordenadora pedagógica, enfocando não somente os aspectos administrativos desta mudança, mas também do ponto de vista dos sentimentos. Isso fundamentou a pergunta seguinte, que solicitava a participante que discorresse sobre o seu trabalho, perpassando sobre a sua rotina profissional, enfocando a sua percepção em relação à valorização do seu “fazer” por parte dos professores, gestores e famílias dos alunos da creche em que atua.

Com o intuito de modificar a perspectiva que repousava na entrevista anterior, na qual o foco estava voltado para a formação do professor, convidamos cada participante a fazer um movimento diferente, contando como é feita a sua própria formação, dando também sua opinião sobre como ela acha que este processo deveria ser realizado.

O aprofundamento do quesito “formação de professores” foi realizado por meio do questionamento sobre o(s) cuidado(s) que a participante tem para com as professoras que acompanha. Pretendíamos com esse questionamento que as participantes expressassem de que

forma e em que aspectos ocorre este “cuidar”. Novamente, a perspectiva se inverteu e as participantes acabaram por ser questionadas sobre quem seria a pessoa que cuida delas profissionalmente. A autopercepção de cada coordenadora pedagógica foi estimulada quando solicitamos um olhar pessoal sobre sua própria atuação profissional como formadora de professores. Os encontros ou as entrevistas individuais foram finalizados com a solicitação de que cada coordenadora pedagógica expressasse como se sentiu ao participar desta pesquisa.

É importante registrar que foi necessário voltar uma ou mais vezes às entrevistas, contando com o auxílio e esclarecimento por parte de Rosana e Joana em relação aos pontos que julgamos serem de insuficiente compreensão.

Tendo em vista compreender como o coordenador pedagógico pode auxiliar no processo de formação continuada em serviço do professor de creche, na perspectiva teórica de Wallon, neste momento explicitaremos os procedimentos utilizados na análise da informação.

3.2.3. Análise da informação

A análise das informações obtidas por meio das entrevistas realizadas com as participantes foi conduzida seguindo a abordagem qualitativa de pesquisa, pois nosso objetivo era o de descrever os temas que surgiram a partir das respostas obtidas dos participantes escolhidos em termos não numéricos (COSBY, 2003).

Ademais, a abordagem qualitativa tem como objetivo descrever um contexto, captar uma ocorrência em um determinado espaço e tempo. Este tipo de abordagem é orientado por três características essenciais; visão holística, abordagem indutiva e investigação naturalística. Coerente com esta posição, Alves (1991) postula que a visão holística parte do princípio de que a compreensão do significado de um comportamento ou evento só é possível por meio das relações que emergem de um dado contexto. No nosso caso, o papel do coordenador pedagógico na formação continuada em serviço do professor de creche poderá ser apreendido na medida em que for analisado o contexto no qual ocorrem as interações entre estes atores.

O meu contato direto com os participantes da pesquisa, bem como com o contexto no qual se inserem, possibilitou que a natureza predominante dos dados qualitativos decorresse de descrições detalhadas de eventos, situações, pessoas, comportamentos, hábitos, atitudes,

representações e opiniões, consistindo no aprofundamento da complexidade dos fatos e processos particulares e específicos de indivíduos e grupos (ALVES, 1991; PAULILO, 1999).

Outra característica da pesquisa qualitativa que é consonante com a proposta desta pesquisa é a adequação para se obter dados descritivos tendo como preocupação principal retratar a perspectiva do ponto de vista dos participantes (BOGDAN & BIKLEN, 1986), em nosso caso, das coordenadoras pedagógicas. Portanto, este trabalho não tem a pretensão de analisar o papel formador do coordenador pedagógico de creche nem ditar propostas de atuação que possam ser generalizadas para todos os casos, mas tentar traçar um quadro, a partir do ponto de vista das participantes, que esboce como o coordenador pedagógico pode auxiliar na formação continuada em serviço do professor de creche.

Assim, após a transcrição das entrevistas gravadas em áudio e a devolução das mesmas às participantes para leitura, iniciamos a tabulação dos dados iniciais das coordenadoras pedagógicas em relação à idade, formação, tempo de experiência na área da educação, tempo de trabalho na creche pesquisada e processo de passagem do cargo de auxiliar do desenvolvimento infantil/professora para coordenadora pedagógica de creche e construímos o quadro abaixo:

QUADRO 4: Caracterização das depoentes

Nome	Idade (anos)	Formação	Tempo de atuação na área (educação)	Tempo de atuação na creche (A e B)	Processo de passagem de ADI/Professora para coordenadora pedagógica
Joana	33	Magistério (CEFAM) Pedagogia Pós-graduação em Gestão Educacional (incompleto)	15 anos	9 anos	Iniciou na Creche A atuando como ADI, após dois anos recebeu o convite para substituir a coordenadora pedagógica que atuava na creche, pois esta profissional entrou em Licença Maternidade. O período de substituição durou 4 meses, tempo em que Joana vivenciou a primeira experiência na função. Após a modificação, por Lei, da carga horária de trabalho do coordenador pedagógico de creche, que passou de 4 para 8 horas diárias, a profissional que estava no cargo não pôde continuar na creche e Joana foi convidada a assumir interinamente o cargo de coordenadora pedagógica da Creche A. Após tomar posse do cargo, Joana resolveu cursar Pedagogia com o objetivo de fundamentar a sua formação.
Nome	Idade (anos)	Formação	Tempo de atuação na área (educação)	Tempo de atuação na creche (A e B)	Processo de passagem de ADI/Professora para coordenadora pedagógica

Rosana	43	Ensino Médio (regular) Letras Pedagogia	23 anos	23 anos	Iniciou oficialmente a sua carreira profissional na Creche B (a experiência anterior de Rosana como professora de português não durou mais do que dois meses, por isso a participante decidiu não considerar este trabalho em sua experiência profissional), atuando como professora (a sua formação nessa época era em Letras, na creche não se exigia a formação em educação) responsável pelo “educar”, pois cabia às Pajens a função “cuidar” das necessidades físicas das crianças. Depois de alguns anos, Rosana passou a pensar em ser Orientadora Pedagógica, porém, como este cargo não existia na Creche B, ela pleiteou e conseguiu o cargo de coordenadora pedagógica. O novo cargo exigiu uma formação específica, fazendo com que Rosana voltasse a estudar, cursando inicialmente uma capacitação específica para coordenadores pedagógicos de creche administrada por coordenadores do Serviço Social (Projeto Capacitar) e depois, incentivada pela formadora que a acompanhou no Capacitar, Rosana cursou Pedagogia.
--------	----	---	---------	---------	--

Em seguida, foram realizadas várias leituras flutuantes das questões abertas de ambas as entrevistas com o objetivo de conhecer os pontos de vista das participantes. Posteriormente, procedeu-se à leitura mais atenta e cuidadosa de cada resposta proferida pelas coordenadoras pedagógicas nas duas entrevistas, buscando selecionar informações importantes que pudessem nos auxiliar a contemplar o objetivo desta investigação. Procuramos, então, proceder como argumenta Almeida (2010) em relação à postura do pesquisador no processo de análise de relatos orais e escritos com enfoque na psicogenética Walloniana:

[...] uma vez que o todo foi apreendido, quebra o todo em partes: volta ao começo do texto e põe em evidência os significados, em função do fenômeno que está investigando, obtendo assim “unidades de significado”, as unidades se relacionam umas com as outras, mas indicam momentos distinguíveis na totalidade do depoimento. (p. 01)

Portanto, embora os depoimentos sejam apreendidos em sua totalidade, é importante que os mesmos sejam quebrados em partes (unidades de significado), pois desta forma os significados contidos nas falas dos depoentes se evidenciam, o que auxilia na percepção mais aprofundada do todo.

Tendo como foco responder ao objetivo da pesquisa, os significados captados por nós foram inseridos em uma coluna denominada Explicitação de Significados (ver apêndices 4 e 5).

As informações contidas no quadro nº 4, bem como as Explicitações dos Significados direcionaram a nossa discussão para três temas:

- **Tornar-se coordenador pedagógico: um processo em construção.**
- **A atuação do coordenador pedagógico na formação continuada em serviço dos professores de educação infantil (creche), segundo Rosana e Joana.**
- **Os desafios enfrentados pelo coordenador pedagógico no processo de formação continuada em serviço dos professores por meio das lentes de Rosana e Joana.**

CAPÍTULO IV

**OS OLHARES DE JOANA E ROSANA PARA O PAPEL DO COORDENADOR
PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DO PROFESSOR
DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CRECHE)**

Iniciaremos este capítulo recordando que as participantes deste estudo são duas coordenadoras pedagógicas, sendo que uma delas (Joana) pertence a uma creche conveniada particular e a outra (Rosana) a uma instituição pertencente à rede indireta, ambas ligadas à Prefeitura Municipal de São Paulo. O contexto no qual desenvolvemos o nosso trabalho, bem como as características das participantes encontra-se descrito no Capítulo III.

Para realizar esta análise, orientamo-nos por meio da extração das principais informações fornecidas pelas participantes nas entrevistas semi-estruturadas. Estas informações foram transformadas em unidades de significado e explicitadas conforme a nossa interpretação.

Chegamos a três temas que, a nosso ver, dada a riqueza dos depoimentos, poderiam ser ampliados, porém neste momento consistem em uma primeira explicitação dos dados obtidos nesta pesquisa²³ para responder à questão: “*Como o coordenador pedagógico pode auxiliar no processo de formação continuada em serviço do professor de educação infantil (creche)?*”

4.1. Tornar-se coordenador pedagógico: um processo em construção

Tanto Joana como Rosana expressaram em suas falas que ser coordenador pedagógico é vivenciar um processo de constituição profissional/pessoal diária. Estas constatações se fortalecem quando ambas dizem:

[...] Mas eu tenho muito que aprender ainda. Nossa. Eu vejo coordenadoras, aí, excelentes. Sabe quando você fala assim: “- *Quando eu crescer eu quero ser igual a ela.*”? É um pouquinho isso. Acho que eu sou uma formadora em processo de ser formadora. Em processo. Eu acho que isso é uma coisa que não acaba nunca. (Rosana)

E é interessante, assim, que é uma caminhada que você não para nunca. Não é que: “- *Ai, o coordenador não respira.*” Não é isso. Mas a própria função, e quando é da gente também, você está sempre em busca. (Joana)

Esta concepção que as participantes têm em relação à sua constituição profissional confluí com a idéia de que a nossa existência social e individual encontra-se em um vir a ser contínuo e marcado por um processo de transformação constante que depende da situação histórica e concreta em que acontecem. Segundo Mahoney (2007), “*A pessoa está sempre em*

²³ O processo detalhado de análise pode ser acompanhado nos apêndices: 4 e 5.

processo. Falar em processo significa afirmar que há um movimento contínuo de mudanças, de transformações desde o início da vida até o seu término". (p. 16)

O processo de transformação constante ao qual se referem Joana e Rosana tem uma influência direta com a trajetória de ascensão profissional por elas vivenciada. Conforme explicitado no Quadro 4 (caracterização dos depoentes), Joana iniciou a sua experiência profissional na Creche A, atuando como ADI, e após dois anos recebeu o convite para substituir a coordenadora pedagógica que atuava na creche, pois esta profissional entrou em licença-maternidade. De acordo com Joana, a partir desse momento teve início a sua trajetória como coordenadora pedagógica, como foi relatado pela participante:

E aí é onde as coisas começaram a deslanchar. A princípio, eu tinha como preocupação manter o mesmo trabalho que a gente já tinha feito, no qual eu também acreditava. Se eu não acreditasse, também iria querer mudar. Mas também acreditava como era bom do jeito que ela vinha fazendo conosco, as formações, as intervenções, o caderno de registros. Então eu dei continuidade e aos poucos fui fazendo algumas mudanças que eu acreditava necessárias. Mas só quando eu tinha confiança. Enquanto eu não tive confiança nada foi mudado. E isso foi um grande respaldo para mim. Porque se eu tivesse tentado atropelar as coisas, criaria uma situação de confronto com o grupo e com as concepções das educadoras, que eu também acreditava. Então foi assim, aos poucos.

A primeira preocupação de Joana foi a de fundamentar a sua prática naquilo que havia vivenciado como ADI e corroborava o que ela realmente acreditava. A segurança e a credibilidade oferecidas pelas formações, reuniões e intervenções realizadas pela coordenadora pedagógica anterior fizeram com que Joana modificasse aos poucos o que achava necessário, seguindo o seu ritmo interno. Ao ser questionada sobre como adquiriu confiança para realizar tais mudanças, Joana explicou que a busca por fundamentação teórica trouxe as certezas de que necessitava para exercer o seu papel:

Com o objetivo de me garantir, também eu me utilizava principalmente da informação: fundamentava tudo. Procurava agir de forma mais fundamentada na teoria, que era a maneira pela qual já estávamos trabalhando com a coordenadora anterior. Então, assim continuou, com o espelho do trabalho dessa antiga coordenadora. Eu tenho ela sempre, até hoje. Sempre, sempre, sempre, sempre mesmo.

A “garantia” trazida pela fundamentação teórica existente no discurso de Joana pode ser explicada por Almeida, Davis e Ribeiro (2009) que, em seus estudos sobre a escolha da teoria e a atuação docente, afirmam que a opção por determinada fundamentação teórica,

dentre várias questões, é influenciada pela prática docente empregada e pela história de vida pessoal e profissional. No caso de Joana, a referência, o modelo e a influência da coordenadora pedagógica anterior espelharam-se no seu trabalho, reforçando o que antes já era significativo. A admiração de Joana por sua coordenadora pedagógica anterior pode ser explicada por Ronca (2007), pois esse sentimento que a ADI Joana sentia por sua coordenadora implica *apreciar, ver qualidades, o que muitas vezes leva à imitação e à consideração do mestre como fonte de inspiração para construir o seu estilo pessoal.* (RONCA, 2007, p. 127). Percebe-se que Joana seguiu esta trajetória, a admiração pela coordenadora pedagógica anterior levando-a a imitar aquilo que concebeu como referência, apoio e ancoragem para novas buscas, propostas e intervenções. E realmente foi o que aconteceu. Com o passar do tempo, Joana começou a se modificar, assumindo um estilo mais pessoal. A segurança que sentia lhe proporcionou confiança para dar o primeiro passo, modificar a relação que tinha com as colegas ADIs, conforme explicita a seguir:

[...] Enquanto professora, a minha relação com as demais colegas era de um jeito. Passando a ser coordenadora, as pessoas começaram a se distanciar. E isso foi bom. Hoje eu vejo isso. Quando eu comecei a trabalhar como coordenadora, isso doía. Agora percebi que não dá para conversar como era antes. Não dá para ter a mesma relação.

A própria função de coordenadora pedagógica pedia uma certa distância, até para que eu pudesse ser mais profissional ainda. Então o que foi duro lá atrás, hoje eu vejo como muito positivo e ajudou a me alicerçar na postura que eu tenho hoje com o grupo.

Joana atribui o fato de as colegas terem se afastado dela como algo que de início lhe foi difícil, porém com o tempo percebeu que as relações interpessoais com suas professoras exigiam certo distanciamento, o que a auxiliou a se alicerçar profissionalmente; no entanto, para ela a distância foi necessária, pois lhe permitiu reorganizar o seu lugar no grupo, não deixando de fazer parte dele, *pois “[...] temporários ou duráveis, todos os grupos se atribuem objetivos determinados, dos quais depende sua composição; da mesma forma, a repartição de tarefas regula as relações dos membros entre si e, na medida do necessário, sua hierarquia.”* (WALLON, 1986. p. 174). A mudança de tarefas de Joana pode ter regulado e readequado o seu lugar e comportamento diante do grupo de professoras, mas não a excluiu do mesmo.

Joana percebe que faz um bom trabalho, pois a rotatividade dos professores na creche não é alta e ela atesta ser importante o coordenador pedagógico ter a sensibilidade de perceber o que acontece a sua volta, se auto-questionando sobre sua própria atuação. Em relação a este aspecto, relata:

[...] Quando tem muita rotatividade, é importante a gente se questionar também onde é que não está sendo efetivo ou no que as pessoas não estão confiando em relação à sua atuação como coordenadora pedagógica. Sempre atuei como coordenadora pautada no objetivo da instituição, que é o atendimento à criança mais necessitada.

A questão da autopercepção profissional de Joana parece estar ligada à observação do comportamento do grupo em relação à sua atuação e efetividade. Para Wallon (1986), um indivíduo se agrupa verdadeiramente a um grupo “*entrando em sua estrutura, assumindo um lugar e um papel determinado, diferenciando-se dos outros, aceitando-os como árbitros de suas façanhas e fraquezas*” (p. 176). Ao tomar a atitude de observar o movimento do seu grupo, voltando sua atenção para as atitudes das pessoas, relacionando alguns comportamentos observados à sua atuação, Joana aceitou a avaliação de suas professoras em relação ao seu trabalho, regulando o seu fazer a partir do olhar do outro – neste caso, das professoras.

Joana demonstra estar alinhada não apenas ao grupo de educadoras quando afirma que a sua atuação se encontra pautada no objetivo da instituição (atendimento à criança necessitada). Faria & Salles (2007) explicitam que a organização e a gestão do trabalho na creche devem ser definidas de maneira coerente com o contexto, com as concepções, finalidades e objetivos da instituição. As formas de organização, tanto das questões administrativas como das pedagógicas, ou seja, as práticas que os professores desenvolvem com as crianças no trabalho de cuidar/educar, devem ter como referência o contexto sociocultural e as concepções defendidas pela instituição.

Em seu discurso, Joana ressaltou que os cadernos de registro utilizados pelas professoras na creche colaboraram para a sua aprendizagem e percepção profissional, pois assim expressa:

[...] Uma coisa era eu, enquanto A.D.I., escrever e ficar atenta às observações que a coordenadora registrava. Agora era eu olhar, ler, dar conta de ler, para fazer as devolutivas às minhas A.D.I.s. Como passar isso para as professoras? Ter essa continuidade? Então eu fui pegando, fui focando a questão da continuidade. Quando era possível, eu marcava com as meninas uma atividade em sala, para que eu pudesse olhar a prática do trabalho pedagógico. Naqueles momentos eu sempre olhava para mim enquanto coordenadora. Isso foi muito interessante. Eu olhava para mim: “- *Gente, como que eu fazia isso? Como, se eu pudesse me ajudaria agora?*”. Como chegar nas meninas com uma linguagem que elas pudessem absorver? Não é só como, elas poderiam pensar: “- *Ah, vou fazer porque é a coordenadora que está mandando*”. Não, meu objetivo era que elas pensassem: “- *Ela é alguém que está aqui para me ajudar*”.

De acordo com a fala de Joana, o fato de “dar conta” de ler e fazer a devolutiva das anotações feitas pelas ADIs lhe possibilitou modificar seu olhar, analisando as impressões registradas pelas educadoras em seus cadernos por meio das lentes de coordenadora pedagógica e não mais de ADI, ocasionando em Joana um movimento em busca de nova constituição profissional e a levando a procurar diferentes formas de atuação como, por exemplo, quando relata que procurou acompanhar as atividades desenvolvidas em sala pelas professoras. Parece-nos que o fato de observar a atuação das educadoras possibilitou a Joana começar a se diferenciar, assumindo o seu novo papel profissional. A reflexão baseada no olhar para si mesmo enquanto ADI, questionando-se sobre a melhor forma de ajudar as educadoras, nos remete aos pressupostos de Placco e Souza (2010) quando argumentam sobre a importância de se recorrer às contribuições da *memória* e da *metacognição* nos processos de formação e autoformação. Isto porque, segundo as referidas autoras, a memória enriquece com os seus conteúdos e significados carregados de afeto a percepção do sujeito que aprende em relação aos conhecimentos que adquire, possibilitando a transformação do indivíduo.

A *metacognição*, segundo Placco e Souza (2010), exige do indivíduo um processo constante de auto-observação, pois ao praticá-lo o sujeito reflete sobre a sua própria aprendizagem, maneira de pensar e aprender, o que pode melhorar consideravelmente a sua experiência profissional. Joana, portanto, parece ter se utilizado desses dois recursos para buscar novas formas de ajudar as professoras que acompanha, constituindo-se profissionalmente a partir dessas experiências.

A leitura dos cadernos de registro das professoras fez com que Joana refletisse sobre o seu papel, o que corroborou para o seu processo de constituição profissional. Segundo Fujikawa (2007), o registro escrito da prática pedagógica constitui um instrumento de reflexão e uma *oportunidade formativa* importante no processo de revisão das práticas de coordenadores e professores, além de ser um elemento significativo para o estabelecimento de vínculos e parcerias profissionais.

Em seu discurso, Joana relata que o processo de conscientização das ADIs, no sentido de fazê-las perceber que a sua intenção como coordenadora era a de ajudá-las com o objetivo de proporcionar o enriquecimento da prática, ocorreu de forma gradativa. Segundo Joana:

[...] Sei que foi um processo assim, olha. [estala os dedos]. Não foi um mês não, foram anos. Eu tinha professora que, às vezes, não queria fazer o registro. Então eu dizia: “- Vem cá, nós vamos fazer.” Quando dava uns 15

minutinhos, no horário de sono das crianças, eu ia lá na sala e falava: “- *Agora você vai aproveitar esses 15 minutinhos, vai sentar e vai fazer. Vou ficar aqui do seu lado*”. Eu procurei juntar aquela postura de estar ao lado à promoção da leitura de textos que trabalhavam a informação.

Além do “*fazer junto, ficar do lado*”, Joana complementou a sua ação formativa (e autoformativa), promovendo leituras às ADIs, trabalhando com a informação, ou seja, propiciando que a professora refletisse sobre a importância do registro por meio de outras fontes de informação não originadas dela própria (coordenadora).

Ao falar sobre o seu processo de constituição profissional, Joana explicitou a concepção de educação que possui:

Eu vejo assim, a questão da concepção de educação, com toda essa trajetória que a gente teve aí, é esse processo contínuo de fazer junto. Como se fala, ninguém se educa sozinho. Eu preciso do outro. Tanto o professor precisa, o coordenador também precisa e a criança também. Então esse processo é contínuo, de educação.

Quando afirma que educar é um processo *de fazer junto, de precisar do outro*, Joana parece ratificar os pressupostos de Wallon em relação à importância do grupo para o desenvolvimento do indivíduo, pois:

A humanidade é constituída por grupos nos quais os indivíduos têm em comum ritos, tradições, uma linguagem que lhes permite colaborar entre si tendo em vista dominar o mundo exterior, mas em primeiro lugar precisam se apoiar uns nos outros, afim de se auxiliarem mutuamente para sobreviver (WALLON, 1979, p. 291).

Para Wallon, o grupo é um espaço de humanização e de aprendizagem e é nele que as relações ocupam um espaço privilegiado. Nele acontece a construção do individual e do coletivo.

À medida que Joana foi se sentindo mais confiante em relação ao seu papel, passou a estabelecer mudanças que julgava importantes. Este processo ocorreu de forma gradativa e foi permeado por desafios que exigiram de Joana algumas transformações em relação à sua postura. Apesar de manter as relações de amizade com as professoras, antigas colegas de trabalho, percebeu que o pequeno distanciamento entre ela e o grupo fazia parte da nova configuração de sua vida profissional, porém Joana não deixou de se utilizar das experiências que teve como ADI (junto ao grupo de professores) a seu favor enquanto coordenadora, conforme relata:

[...] Eu também usei de muita sabedoria para aproveitar isso ao meu favor enquanto trabalho, enquanto a função de coordenador. Por exemplo: “- *Olha, lembra quando a gente fazia essa organização?*” Um exemplo: “- *Vamos fazer isso do mesmo jeito e a gente acrescenta alguma coisa.*” Então, isso, para mim, no início, foi de suma importância.

Lembrar as colegas do tempo em que juntas faziam de determinada maneira parece estabelecer uma relação afetiva de proximidade e parceria entre Joana e as professoras. Percebe-se que novamente Joana se utiliza da memória e da metacognição para afetar suas professoras. Para Wallon (1995), as influências afetivas que rodeiam o indivíduo têm uma ação determinante em sua evolução mental, pois desta forma mistura-se o orgânico ao social.

Da mesma forma que Joana, Rosana também inicia o seu relato falando sobre a sua trajetória profissional, ressaltando a passagem de professora de creche para coordenadora pedagógica:

Então, a minha trajetória é muito parecida com a dela (Joana). Eu comecei na creche como professora. Então o Estado pedia que, a partir de 100 crianças, tivesse uma professora que fosse às salas fazer as atividades com as crianças. E as Pajens tinham que participar desse processo, mas não mais de perto, porque a formação delas era... Elas nem sabiam ler. Ficavam mais no cuidado. [...] Aí veio a ideia de mudar de função, eu queria ser Orientadora Pedagógica. Passou um tempinho, agora eu sou coordenadora. Só que aí veio junto a Lei, a nova, a LDB, que eu teria que ter formação. E nós fizemos o Capacitar. [...] Porque, assim, para mim foi a vacininha, a picadinha da sedução. Então a minha formadora chegou, assim: “- *Rosana, você tem que voltar a estudar. Você tem quatro anos*”. [...] Aí fui fazer Pedagogia. Eu era formada já em letras, por isso eu podia trabalhar com crianças também, pois não se exigia formação na área de educação, exigia-se formação superior. Aí fui fazer a faculdade (pedagogia), aí me apaixonei. Nossa, como a gente se engana no que a gente quer fazer. Tem a coisa que você gosta de fazer e a que você realmente quer fazer. Tanto é que eu me formei em literatura portuguesa e fui dar aula.

Pelo fato de ter mais idade que Joana, Rosana trabalhou como professora de creche em uma época em que as ações de “cuidar e educar” eram totalmente separadas, fazendo com que a sua atuação prática se resumisse no educar. A formação em Pedagogia foi realizada para complementar os atributos que Rosana precisaria para atuar na creche; no entanto, percebemos que o processo de formação foi, para Rosana, o estímulo que a motivou continuar trilhando o caminho da coordenação pedagógica.

Em seu discurso, Rosana relatou que o fator que a impulsionou a perceber seu gosto em trabalhar com formação de professores foi um curso de formação de coordenadores que

realizou, porém ressaltou que trabalha com a formação de professores pautada na perspectiva da criança, conforme expõe a seguir:

[...] Eu descobri que eu gosto de trabalhar com formação, mas observando a criança. Então eu não me distancio da criança. Muitas vezes eu vou em sala e faço coisas que eu não deveria fazer. Mas, assim, até às vezes para elas (as professoras) verem. Porque a gente, muitas vezes, é referência para elas. Para que elas vejam como é que você tem que agir com a criança: não é de cima para baixo.

Oliveira, Mello, *et al.* (2003) afirmam que uma proposta de trabalho com a formação continuada na creche implica optar por uma organização que atenda a certos objetivos considerados mais valiosos que outros, pois deve ser “*elaborada a partir de uma reflexão sobre a realidade cotidiana da criança e o meio social onde ela e seus pais vivem*” (p. 64). Portanto, além de a reflexão sobre a prática do professor estar pautada na criança, as referidas autoras destacam a relevância de se levar em conta o meio social no qual esta se insere. Desse modo, concordam com os pressupostos de Wallon em relação à importância do meio na constituição do indivíduo, e de Canário (2006) quando atesta que a singularidade de cada escola é constituída pela interação entre os atores e o contexto em que se insere.

Embora Rosana afirme que não se distancia da criança percebe que, ao realizar suas intervenções, *faz o que não deveria fazer*, porém se apoia no fato de se perceber como referência para as educadoras. É importante lembrar que o sentimento de admiração cultivado pelo educando por seu mestre, segundo Ronca (2007). “*implica apreciar, ver qualidades, o que muitas vezes leva à imitação e à consideração do mestre como fonte de inspiração para construir o estilo pessoal.*” (p. 127)

A formação para coordenadores fez Rosana perceber que pode agir com as educadoras de uma forma diferente, possibilitando-lhe refletir e modificar o seu papel, percebendo que estas mudanças seriam positivas para ela enquanto pessoa e profissional, conforme relata a seguir:

[...] Muitas vezes fico indignada quando vejo a A.D.I. colocar a mão na cintura e falar assim: “- *Come. Tem que comer!*” Ao que poderia sentar do lado da criança e dizer: “- *Olha, vamos comer. Olha, por que você não quer isso?*” É diferente. Então eu tinha, muitas vezes, essa postura. E quando fiz o Capacitar, eu mudei. Fui mudando porque eu vi que a gente consegue muito mais coisas. Tanto você, você muda como pessoa, porque você também impõe a sua ordem. Você trabalha aquilo dentro de você. E é bom para as crianças.

Mesmo procurando modificar sua atitude com relação às professoras, procurando refletir sobre o seu papel, Rosana parece não perder a perspectiva do seu trabalho (pautada sobre a criança), que, como ela mesma declara no final de sua fala, “é bom para as crianças”.

A partir de sua trajetória e experiências vivenciadas, Rosana afirma que aprendemos por meio da mudança dos conceitos que antes tínhamos como verdadeiros e revela a sua concepção do que é educar:

[...] Nessa trajetória a gente aprende mudando os conceitos. Eu acho que não é uma coisa que é: “- *Educação é ensinar.*” Não é só isso. E também o que a gente pensa que educar é hoje, amanhã já está diferente. Mas eu acho que educar é um conjunto de coisas. De acolhimento, de cuidados. É a partir dos cuidados que você pode ensinar, você pode educar. Educar é construir valores, ética, moral. É aprender a conhecer o mundo mesmo, conhecer outras coisas. Uma vez eu estava assistindo um programa que a mulher falava assim: “- *Criar não, educar. Você não cria ninguém, você constrói, você educa. E junto, sempre junto.*” Para mim, educar é isso

Para Rosana, educar é mudar conceitos, se constituir a cada dia; consiste em um conjunto de fatores: acolhimentos, cuidados. Ela acredita que é a partir dos cuidados que se pode ensinar, educar. Esta visão de Rosana sugere a importância de o coordenador *cuidar* do processo de formação de seus professores. A teoria Walloniana nos declara *geneticamente sociais*, pois afirma: “*O indivíduo, se ele se apreende como tal, é essencialmente social. Ele o é não em virtude de contingências externas, mas por uma necessidade íntima. Ele o é geneticamente.*” (WALLON, 1986, p. 165). Ao refletir sobre este pressuposto de Wallon, Almeida (2007) concluiu que, “*se somos geneticamente sociais, constituímo-nos pessoa pelo cuidar do outro.*” (p. 42).

Em seu processo de constituição profissional, Rosana parece valorizar a formação que teve, pois revela importantes aprendizagens, uma delas ligada à sua concepção sobre o ato de educar. Em seu discurso, argumenta:

[...] Mas uma das coisas que a formadora falava era isso, que a gente tinha muita coisa para fazer porque a gente não aproveitava o que a criança sabia fazer. Então a gente tinha que colocar o sapato, colocar a roupa, tirar a roupa, tirar o sapato, dar banho. Coisas que uma criança de três anos pode fazer. E isso é educar. Isso está dentro de educar. É construção de hábitos. Tudo é junto com a criança.

Rosana explicita em sua fala uma das dimensões do ato de educar: a construção de hábitos junto à criança. Hábitos estes, que segundo Barbosa (2008), devem ultrapassar a

assistência às necessidades biológicas da criança, possibilitando-lhe ampliar suas capacidades, diferenciando-se por meio da participação na vida coletiva. Ainda segundo a referida autora, o objetivo geral que deve permear as ações na educação da criança pequena é o de formar pessoas para a autonomia pessoal e solidariedade, para capacitar-la a se relacionar, experimentar, comunicar-se, sentir segurança, compreender e interagir no contexto em que se encontra inserida. Wallon atribui à escola “maternal” um papel importante no que diz respeito à construção da autonomia da criança, pois argumenta:

[...] A escola maternal parece perfeitamente adequada para preparar a emancipação da criança, que vive ainda enquadrada na sua vida familiar onde mal sabe distinguir a sua personalidade do lugar que nela ocupa e onde a representação que faz de si própria tem algo de global, confuso e de exclusivo. (WALLON, 1975, p. 212)

Rosana parece perceber a importância de educar a criança de maneira próxima, porém estimulando a construção de sua autonomia ou *emancipação*, de forma que esta criança se perceba como indivíduo, constatando ser uma entre outras crianças e, ao mesmo tempo, igual e diferente delas.

Ao ser questionada sobre como vê o seu trabalho, Rosana responde que o acha bom, intencional, reafirmando gostar muito de trabalhar com adultos, ensiná-los a trabalhar com as crianças, porém acredita poder melhorar a sua forma de intervir no trabalho das professoras, conforme relata:

Olha, eu vejo o meu trabalho como um trabalho bom, com uma intenção. Eu gosto muito... Eu descobri que eu gosto muito de trabalhar com adultos: ensinar os adultos a trabalharem com as crianças. Mas eu não deixo de chegar perto das crianças e sentar, observar e brincar um pouquinho. Sempre que eu posso, que eu consigo, eu faço isso. Eu não gosto muito de fazer, porque eu acho que interfere um pouco na relação com as educadoras. Não entro, às vezes, em sala muito tempo. Para as crianças, eu acho que interfere. Acho que... Mas eles têm um vínculo comigo também. Mas eu acho que ainda falta muito para melhorar. Porque, assim, eu acho que eu tenho que conseguir não é que elas tenham o meu olhar, mas que elas tenham um olhar de professora mesmo. [...] Ah, eu acho que eu preciso aprender muito ainda. Acho que eu preciso aprender muito. Tanto teórico como eu, pessoa: como lidar com elas. Entendeu? Ah, de aceitar mais o que elas trazem para mim. Então, quando elas trazem alguma coisa, eu não bloquear: “- *Não, mas não é assim.*” Eu tenho que mudar o jeito de falar com elas para conseguir mais coisas.

Em sua fala, Rosana atribui a qualidade do seu trabalho à intencionalidade de suas ações, o que fundamenta toda e qualquer atitude formativa do coordenador pedagógico. Ao perceber que algumas de suas ações interferem de maneira negativa na relação com as

educadoras, Rosana se justifica relatando que no seu processo de constituição profissional muito falta a ser melhorado, refletindo sobre possíveis caminhos de atuação para conseguir tal objetivo.

Entendemos, como Placco (2006), que as dimensões devem ser consideradas como um conjunto, encontrando-se sincronicamente entrelaçadas no indivíduo em processo de desenvolvimento profissional, porém se percebe no discurso de Rosana a existência da dimensão *crítico-reflexiva* que, segundo Placco e Silva (2009), consiste em uma dimensão fundamental nos processos formativos (e autoformativos), pois em seu relato Rosana parece se perceber por meio de suas ações, procurando avaliá-las e modificá-las, buscando novas formas de agir com o objetivo de afetar positivamente as professoras ou “*conseguir mais coisas com elas*”, demonstrando que ser coordenador pedagógico significa se constituir a cada dia por meio da reflexão e da ação.

4.2. A atuação do coordenador pedagógico na formação continuada em serviço dos professores de educação infantil (creche), segundo Joana e Rosana

A partir do relato de suas trajetórias, as coordenadoras participantes trouxeram alguns elementos que, segundo elas, permeiam suas ações profissionais.

Ao serem questionadas sobre o papel que exercem como coordenadoras pedagógicas, Joana e Rosana se manifestaram de seguinte forma:

Joana:

Fundamental. Olha, dentro de um corpo, é aquele que pulsa. Não digo que é o coração, mas é aquele que faz pulsar o coração. É o sangue que percorre o corpo todo. Porque você fala com o pessoal de limpeza, você fala com o pessoal de cozinha para fazer o cardápio correto, você conversa com o professor, com os pais... [...] Todos são educadores. Você fala com o porteiro, com todo mundo. Com os pais, com as crianças. Situações de crianças que os professores, às vezes, não conseguem fazer intermediações. Aí tem que chegar junto. Eu falo que é aquele que pulsa mesmo para acontecer esse trabalho.

Rosana:

E é assim, a gente empurra e puxa, empurra e traz para você. [...] Exige muito da gente. Muita energia que sai. Então, quando a gente vê uma coisa dar certo, a gente: “- *Nossa!...*” Eu fico emocionada. Teve encontros aí de eu quase chorar com elas. Porque a gente vive, a gente sabe o que foi chegar naquele resultado.

Por meio das falas de Joana e Rosana é possível perceber alguns aspectos interessantes. Joana ressalta o papel articulador do coordenador pedagógico, pois relata que este profissional interage com todos os profissionais que atuam na creche. Canário (1997) argumenta que o professor, em nosso caso o coordenador, pode ser considerado um *profissional da relação*, pois as interações que este profissional estabelece devem impregnar a totalidade da sua ação profissional. Almeida (2007) acrescenta que é condição para o coordenador pedagógico o trato com as relações interpessoais no desempenho de suas atividades, dado que sua função primeira é a de articular o grupo de professores e fazer o alinhamento entre educador-aluno-família e aluno-escola. Joana demonstra a sua função articuladora ao dizer que todos os profissionais que atuam na creche são *educadores*.

A fala de Rosana expressa o movimento do coordenador pedagógico em sua atuação articuladora e integradora, lidando com saberes plurais, heterogêneos, personalizados e situados (TARDIF, 2000) dos professores, reconhecendo que este movimento requer energia, porém é fundamental na atuação do coordenador pedagógico, que, enquanto professor de professores, “*Deve, em colaboração com os seus alunos, conhecendo-os, se não nas particularidades da sua vida individual, pelo menos segundo as classificações entre as quais é possível distribuir as existências individuais*” (WALLON, 1975, p.224), articular as relações interpessoais de forma a se comprometer com o desenvolvimento dos professores, que envolve relações com alunos, famílias e comunidade, o que pode ser desgastante, porém prazeroso, como afirma Rosana, quando relata que fica emocionada quando percebe o crescimento de seus professores, pois *sabe como foi chegar naquele resultado*, demonstrando comprometimento e responsabilidade.

A questão da responsabilidade e do compromisso para com o processo de formação das professoras apareceu nas falas das duas coordenadoras. A responsabilidade por manter uma postura comprometida revelou um aspecto interessante. As coordenadoras também se sentem responsáveis pela formação das professoras porque têm consciência de que são modelos, referências, exemplos para as educadoras nas mais diversas situações, conforme relata Rosana:

[...] Então é uma responsabilidade muito grande. Porque você é referência a todo o momento. Eu gosto muito de escrever a lápis, adoro. Então, eu faço muito relatório a lápis. Coisas que eu vou mostrar para elas, as atividades. E eu vejo um monte de gente fazendo a mesma coisa. Então é porque eu tenho

uma influência grande. E tendo essa influência grande, então a responsabilidade é grande.

Percebe-se, em sua fala, que Rosana se sente responsável pelo grupo de professores, pois acredita exercer influência sobre ele. Wallon (1975) define “*que responsabilidade é, na verdade, tomar a seu cargo o êxito de uma ação que é executada em colaboração com outros ou em proveito de uma colectividade*” (p. 222). A influência que acredita ter sobre o grupo pode ser um fator que impulsiona Rosana a agir de forma colaborativa em relação à coletividade dos professores, principalmente no que tange ao processo de formar em serviço.

Joana concorda que o coordenador pedagógico é influente em relação ao professor, porém adverte que este profissional não é o único responsável pelo processo de formação do professor, ressaltando que cabe ao seu papel acompanhar o professor, fornecer-lhe subsídios; no entanto, o educador também deve refletir sobre a importância da sua atuação em busca da própria formação.

Esse aspecto aparece na fala de Joana:

Eu falo para elas: “- *Quem cuida da formação de vocês, é vocês. O que a gente faz aqui, é o que a gente acredita que é o que a instituição precisa que você tenha. Não é você que precisa, a instituição quer que esse professor do minigrupo saiba fazer isso. Agora, se além disso você quer saber mais, você que está cuidando da sua formação.*” Quando eu passo tarefas para elas trazerem informação: “- *É você que você está cuidando da sua formação. A gente está propondo, mas é com você.*” Faço elas se comprometerem. E sem isso, não vai.

Joana relata que o seu papel é o de conscientizar as professoras de que elas devem se comprometer com a sua própria formação, pois revela em seu discurso que a formação do professor vai além das propostas trabalhadas pelo coordenador – implica a vontade de o professor buscar. Joana ressalta que apenas propõe, atestando que quem deve se comprometer é o professor. Imbernon (2009) afirma que o desenvolvimento profissional do professor não depende apenas do desenvolvimento pedagógico, do conhecimento e da compreensão de si mesmo, do desenvolvimento cognitivo ou teórico, mas de tudo isso ao mesmo tempo delimitado ou incrementado por uma situação profissional que permita ou impeça o seu crescimento. Portanto, o desenvolvimento profissional implica uma integração de fatores que podem ser trabalhados pelo coordenador dentro da escola e pelo próprio professor, dentro ou fora dela.

Rosana também acredita que o coordenador pedagógico tem um papel preponderante na formação continuada do professor. Em sua fala, a coordenadora revela que fez uma interessante parceria:

É o coordenador pedagógico, sem dúvida. Junto com o diretor. Porque a minha sorte é que a minha diretora também é pedagoga, e então ela tem essa visão também. Ela busca: “- *O que a gente faz? O que vai fazer? O que a gente vai...?*” Ela tem sempre essa preocupação: “- *Rô, o que você pretende fazer com as meninas no próximo encontro?*” [...] Só que, assim, eu me abro mais. Eu não consigo guardar só para mim. Se eu tenho problema com alguma educadora, eu falo com ela e, muitas vezes, ela fala que quer que eu fale... Às vezes eu peço para ela falar junto comigo. E eu falo: “- *Não, deixa que eu falo.*” Mas eu não me fecho, não, porque se não eu surto.

Rosana se percebe como uma pessoa de *sorte* pelo fato de sua diretora ser também pedagoga, porque em muitas creches pertencentes à rede indireta nem todos os diretores são pedagogos, já que a contratação não é feita diretamente pela Prefeitura de São Paulo por meio de concurso público, mas sim pelas associações que procuram a sua parceria.

Ao revelar que a diretora tem a preocupação de saber como a formação das educadoras será encaminhada, questionando e sugerindo caminhos, Rosana parece se sentir ouvida, e por isso se abre por meio do diálogo com a diretora, expressando os desafios e possíveis encaminhamentos que podem auxiliá-la em sua prática.

Para Wallon (1986), “*As pessoas do meio nada mais são, em suma, do que ocasiões para o sujeito exprimir-se e realizar-se*” (p. 164); por isso a diretora pode ter sido para Rosana um meio que a possibilitou se abrir, expressando os seus desafios, auxiliando-a a refletir sobre possíveis soluções.

Joana concorda com Rosana até certo ponto, pois argumenta:

Mas tem uma dimensão, que eu acho que você sente isso também: tem coisa que é muito peculiar ao papel do coordenador. Que você pode até contar para o diretor, mas é um sentimento diferente, que ele não entende. [...] Eu falo isso e eu sinto. Às vezes você tem um trabalho, assim, muito solitário. Porque você não pode dialogar com o diretor. Às vezes, uma dificuldade com o professor. [...] Mas dentro daquele trabalho, não como: “- *Olha, esse professor parece que não serve.*” Não é isso. Até como forma de busca. E também não dá para você falar com o professor, porque ele não vai dialogar com você igual. Ele tem um olhar para a sala de aula. Nesse sentido eu vejo o papel do coordenador como solitário.

Em sua fala, Joana parece perceber uma dimensão peculiar do trabalho do coordenador pedagógico, pois revela a existência de encaminhamentos que não cabem nem ao professor e muito menos ao diretor, pois argumenta que pode estar conversando com o diretor sobre determinado professor a título de “busca” pelo melhor encaminhamento, o que pode ser entendido por ele (diretor) como queixa. Joana também revela que dialogar com o professor sobre determinadas questões também é difícil, não pelo fato deste profissional necessitar de um conhecimento específico para tal, mas porque, para Joana, o professor tem a dimensão da sala de aula. Por isso, a participante vê o trabalho do coordenador pedagógico como solitário.

A solidão sentida em certos momentos por Joana a remete para uma dimensão que ela acredita fazer parte somente do trabalho do coordenador, o que a leva se sentir só por não poder contar com o *outro* para se expressar ou se realizar; no entanto, no segundo encontro que tivemos com Joana, ela voltou a essa questão e fez uma importante revelação:

[...] Então, naquela entrevista, eu parei para refletir isso. Parei para refletir uma fala que eu tive com vocês que foi do sentimento que, às vezes, a gente tem de estar sozinho. Mas como que é esse estar sozinho? Não é um estar sozinho de abandonada, coitada dessa pessoa: mas que trabalha sozinha em um grupo grande. Não, é que tem questões que são pertinentes ao trabalho do coordenador pedagógico, que você não tem como conversar ou dividir esse sentimento, essas diferenças com o professor, porque não cabe a ele. E também não cabe a um gestor. Tem outras coisas que a gente reflete juntas, tem outra coisa que eu reflito junto com os professores.

Joana parece ter chegado à conclusão que, embora tenha um trabalho por vezes solitário, o coordenador pedagógico não é sozinho, mas atua sozinho em um grupo maior. A expressão facial de alívio demonstrada por Joana ao fazer esta afirmação foi como se tivesse encontrado uma importante resposta para si mesma ou, como pontua Almeida (2007), entrado em contato consigo mesmo, procurando identificar os sentidos que o seu trabalho tem para si.

Rosana faz duas referências importantes sobre a questão do trabalho solitário do coordenador, dizendo:

Então, aí já não sei, porque dizem, diz a lenda, que coordenador é muito sozinho. Você não tem aliados, você não tem amigos: você é profissional. Então, você tem o olhar voltado para as pessoas profissionais. Então, você tenta... Embora você tenha amizades e tudo, você tem que desenvolver esse trabalho: “- Ah, mas não sei o quê.”, “- Não, mas você tem que desenvolver esse trabalho.” Eu sou exigente. Nesse sentido, eu sou exigente. E, aí, eu sou um pouquinho mal vista. Porque eles falam: “- Ah, não fica na sala, não sabe como que é.” Mas eu sei como que é, porque eu já fiquei na sala. O problema é eu ficar na sala e saber o que eu quero com as minhas crianças dentro da sala. E não ter essa visão de... Sempre falo isso para elas: “- Não

tem que começar uma atividade agora e terminar ela às 10 horas. Porque tudo é um processo, e um processo não começa e termina em duas horas. Ele demora.”

Em seu relato, Rosana acredita que o coordenador tem um trabalho solitário. A solidão parece ser atribuída à falta de aliados, amigos. O coordenador para Rosana é visto somente como um *profissional* com o *olhar voltado para os profissionais*. Pelo fato de se considerar *exigente*, acha que é *mal vista* pelas professoras. É possível perceber que Rosana tem duas preocupações: a primeira é com a imagem que passa às professoras (*exigente*); a segunda com a maneira pela qual as educadoras concebem o ato de educar (*sem objetivo*), que, de acordo com a fala de Rosana, parece ser algo estanque, que tem hora para começar e acabar. Imbernòn (2009) argumenta que, apesar de todos os problemas e resistências enfrentados pelos formadores, existe uma formação onde é

[...] possível vislumbrar alternativas que abram janelas por onde entre o ar fresco, como as que não se limitam a analisar apenas a formação como o domínio de disciplinas científicas ou acadêmicas, mas que propõem modalidades, em que o papel da formação permanente é criar espaços em que o professorado tenha voz, desenvolvendo processos reflexivos, indagativos, relacionais, atitudinais, emocionais, etc. [...] (IMBERNÒN, 2009, p.110)

De acordo com Imbernòn, não basta que os espaços de formação sejam criados pelo coordenador. Estes espaços devem conter momentos em que o professor seja levado à reflexão, elaborando questionamentos sobre o seu fazer, buscando em parceria com o coordenador tomar atitudes que busquem a solução das questões emergentes. Em outro momento do nosso encontro, Rosana acaba por responder o seu próprio questionamento:

Estimular a reflexão da prática. Ela entra na reflexão da prática. [...] Se eu reflito que eu tenho essa responsabilidade de construir conhecimento [...]

Refletir sobre a prática pode ser um caminho para que o professor se perceba, olhe para o seu fazer e procure se movimentar no sentido da conscientização; mas ele não pode fazer este processo sozinho, é preciso que o coordenador pedagógico o auxilie, estabelecendo vínculos de parceria e confiança com o professor, levando-o à reflexão com consciência e intencionalidade, fazendo dos processos formativos espaços de construção por meio de relações pedagógicas e pessoais cognitiva e afetivamente significativas. Segundo Placco (2006):

São esses sentidos e significados que possibilitam a estruturação de si e do outro, ampliam o desenvolvimento da consciência, possibilitam interações e aprendizagens significativas, possibilitam parcerias nas quais essas

dimensões, simultânea e alternadamente, mobilizam a construção e constituição da pessoa inteira. (p. 253)

Olhar para o professor como pessoa inteira também significa perceber como ele está organizando suas atuações no grupo. Joana percebe esta dimensão, pois ao ser questionada sobre como se percebe em relação ao seu papel de formadora, respondeu:

Como eu me percebo como formadora? Olha, eu procuro... Eu falo, assim, que a gente usa um termômetro no grupo, igual põe em criança para saber a temperatura. Sempre tem. Hoje, se acontecer uma situação, vamos lá e registramos isso lá no caderninho de ocorrência e tal. E isso vai indo. Então, assim, de tempos em tempos eu procuro colocar esse termômetro para ter ideia do que é que o grupo precisa. Uma coisa é eu achar que o grupo precisa de um trabalho sobre portfólio. Outra coisa é eu perceber que o grupo está precisando de uma formação voltada para o seu perfil de trabalho agora. [...] Então, se eu não usar de flexibilidade, eu vou fazer aquilo que eu preparei porque eu preparei, pronto e acabou; em uma linha muito cartesiana; e vou fazer aquilo. E vou perder a oportunidade de fazer, de repente, o grupo crescer com um material que eles precisam. E foi isso que nós fizemos.

Ao procurar verificar a *temperatura do grupo*, percebendo suas necessidades formativas, utilizando-se de sensibilidade, observação e flexibilidade, Joana olha o professor contextualizado em seu meio, inserido no grupo. Buscamos nas palavras de Wallon uma sábia justificativa para que o coordenador pedagógico verifique a *temperatura do grupo* de professores que acompanha:

É difícil imaginar o homem antes da sociedade. A existência de ambos parece ligada. Nos critérios usados para identificar os inícios da espécie, os antropólogos não se limitam a incluir os traços anatômicos; exigem outros tais como instrumentos fabricados ou traços de sepultura que supõem uma atividade ou crenças coletivas, ou seja, a sociedade. (WALLON, 1986, p. 169)

Verificar a *temperatura do grupo*, portanto, significa apreender o indivíduo e o meio em que ele se encontra simultaneamente, pois ambos são indissolúveis; e Joana parece olhar o seu grupo desta forma, buscando materiais para suprir as necessidades formativas que percebe por meio do olhar simultâneo no indivíduo (professor), no grupo (professores) e no contexto (creche).

Ao relatar sobre como vê o seu papel, Rosana revela que se percebe como exemplo, pois reconhece muito do seu trabalho no fazer dos professores que acompanha, porém, tem algo em sua fala que chama a atenção: a manifestação do desejo de que os professores reconhecessem o seu trabalho, conforme pontua, emocionada:

Olha, é assim... Pelas educadoras, eu não vejo nada, porque elas dizem... Porque eu já vi trabalhos delas, assim, maravilhosos, que não sei se você viu fotos ou não, que eu me emociono [se emociona]. Porque eu acho, eu vejo que é alguma coisa que eu fiz para que elas fizessem aquele trabalho. Alguma coisa que eu falei, algum texto que eu li. Porque eu faço reunião com elas a cada 15 dias. Eu faço reunião com elas, explico tudo. A gente lê textos, revê o que a gente... Agora, quando elas realizam isso que eu te falei, as atividades, elas não dizem que é um fruto: “- Ah, eu sentei com a Rosana, a gente reviu algumas coisas. Aí, eu cheguei a tal conclusão.” Não tem isso. É: “- Eu fiz.” Eu estou fora: “- Eu fiz porque eu fiz; professora.”

A emoção demonstrada por Rosana ao falar da sua tristeza por acreditar que o seu trabalho não é reconhecido por suas professoras, levou-nos às palavras de Wallon (1995): “*As situações com as quais a emoção confunde o indivíduo não são apenas incidentes materiais, são também relações interindividuais*” (p. 140), pois o trabalho dela pode não ter sido reconhecido verbalmente por suas professoras, mas apareceu incorporado na prática dessas profissionais, o que também não deixa de ser uma forma de aceitação, concordância e reconhecimento.

Souza (2003) traz uma importante reflexão sobre as relações entre coordenador pedagógico e professor no que tange à questão da falta de reconhecimento verbalizada dos professores trazida por Rosana, sinalizando que o coordenador pedagógico, na relação com o grupo de professores, também deveria ter como objetivo a autonomia deste, trabalhando para a sua própria “*morte*”, mas incentivando atitudes independentes do grupo. Souza (2003) pontua que isso não é simples, “*pois significa colocar em jogo a autoestima, a competência e a crença na força do trabalho*” (p. 98). Para Souza (2003), esta relação acaba por se tornar contraditória, pois muitas vezes esperamos que os sujeitos reajam, mudem ou tenham determinadas atitudes para atender às nossas expectativas e, consequentemente, não respeitamos sua singularidade.

Apesar de estar junto, acompanhar o trabalho do educador, ouvi-lo e ter uma “postura tranquila”, Joana atesta que algumas vezes é preciso usar de autoridade para fazer com que o professor se conscientize do seu papel. O assunto abordado na entrevista coletiva foi tratado por Joana da seguinte forma:

Eu tenho uma postura tranquila nisso. Eu procuro fazer junto, como naquele caso da professora que eu contei. Eu assumo também a autoridade que a gente tem: “- Olha, amiga, não dá. Tem que fazer. Você escolheu Pedagogia para quê?” Sabe? Tem casos que, às vezes, a gente... Eu tenho que ter intervenções assim: se não gosta de escrever, faz outra coisa. Quem trabalha em educação e não gosta de escrever, não gosta de ler...

Em seus estudos sobre o coordenador pedagógico e a questão da autoridade, Souza e Placco (2007) afirmam que a autoridade se constrói nas práticas sociais em um movimento permanente que deve levar em conta as necessidades, os desejos, os valores dos atores em interação; desta forma ela não é atribuída, a não ser que se queira mantê-la como lugar de poder. Portanto, as referidas autoras acreditam ser importante que o coordenador pedagógico tome para si a tarefa de desenvolver processos que viabilizem essa construção. Ele pode propor, coordenar, mas não ser o único responsável por esse processo de constituição, investindo na construção de uma autoridade que exclua a coerção como meio de conquista, exercitando a responsabilidade, o auto-respeito e a autonomia. Talvez essas argumentações possam ser tomadas como pistas importantes para responder ao questionamento feito por Rosana em relação às afirmações de Joana, pois, apesar de ter compactuado com a colega, fez uma reflexão muito interessante:

Não estou falando que você está errada, porque eu também faço isso. Mas eu acho que é antes disso. Eu cobro, tem alguma coisa antes de cobrar de novo, que a gente não está fazendo...

Apesar de muitas vezes agir da mesma forma que Joana, Rosana reconhece que existe algo que pode ser feito antes de se cobrar as atitudes pedagógicas do professor. Ao mesmo tempo em que, em alguns momentos da entrevista, Joana afirma cobrar do professor, percebe-se que também manifesta um comportamento diferente em determinadas situações, como se pode analisar na fala abaixo:

[...] Então, a gente levanta questões com elas, temas a serem trabalhados. Eu tenho que, acho, dar uma aula para elas, mas não sou eu aqui, elas aqui; é fazer uma troca para que elas entendam como isso faz parte da relação delas com as crianças.

Nesta fala, Joana se preocupa com o processo de acompanhar as ações pedagógicas *do professor*, porém constrói a sua intervenção de maneira diferente, preocupando-se em estar mais próxima, trocar experiências no sentido de fazer com que o professor reflita sobre o seu papel. Rosana também parece compartilhar da opinião de Joana, pois a sua fala revela que o coordenador pedagógico pode auxiliar o professor à medida que está junto dele, como se também fosse um *professor de sala*, sugerindo que existe uma postura de educador no coordenador pedagógico, porquanto em seu discurso fala:

Ah, tem que estar junto com elas, não é? É assim, é como se a gente fosse professor de sala. Porque a gente tem que saber... Nós temos que ser aliadas, amigas.

As colocações de Joana e Rosana nos remetem a uma dimensão do formador que vai além daquele que exerce o papel de um mero informante, mas, como argumenta Canário (1997), um analista simbólico, um artesão, um profissional da relação e um construtor de sentido. Considerar o coordenador como um analista simbólico significa concebê-lo como alguém que, em parceria com o professor, busca solucionar os problemas que surgem no contexto creche. O coordenador pode ser visto como um artesão, pois ele não é um reproduutor de teorias, mas sim um inventor das mesmas, reconfigurando-as junto ao grupo de professores de acordo com as especificidades contextuais da creche. Devido ao fato de o coordenador exercer uma função na qual as relações interpessoais preponderam, pode-se afirmar que também é um profissional das relações, pois precisa estar próximo, trocar experiências, ser um aliado dos professores que estão sob seus cuidados profissionais.

O discurso de Joana em relação à concepção de educação parece confirmar a argumentação de que precisamos do outro para nos constituir, afirmando que nas relações escolares isto ocorre em todas as instâncias, pois afirma:

Eu vejo assim, a questão da concepção de educação, com toda essa trajetória que a gente teve aí, é esse processo contínuo de fazer junto. Como se fala, ninguém se educa sozinho. Eu preciso do outro. Tanto o professor precisa, o coordenador também precisa e a criança também. Então esse processo é contínuo, de educação.

Em seu depoimento, Rosana afirma que educar é cuidar, acolher, ensinar, construir. Joana, em sua entrevista individual, concorda e acrescenta que precisamos do outro para nos educar, nos constituir. Almeida (2007), em seus estudos sobre o coordenador pedagógico e a questão do cuidar, atesta que o coordenador, tal qual o professor, necessita de um grande investimento afetivo para cuidar de seus professores. O compromisso e a *responsabilidade* de cuidar do professor, do seu desenvolvimento profissional, da sua formação. Ainda de acordo com Almeida (2007), a função formadora, articuladora e transformadora do coordenador-formador atesta-lhe a possibilidade de oferecer orientação pedagógica pelas vias de seus próprios conhecimentos e experiências ou pela busca de outros subsídios, seja por meio de interlocutores qualificados para também auxiliar no processo de formação de seus professores ou até mesmo por meio da conscientização de que o professor também é responsável por sua própria formação. Este tipo de atuação à qual se refere Almeida é explicitado nas falas das duas coordenadoras pedagógicas. Em sua fala, Rosana reconhece a importância de fornecer subsídios pedagógicos aos professores, que vão desde a escolha de leituras até a contratação de um profissional habilitado para trabalhar a formação, pois afirma:

E a gente tem que dar bastante material, leitura, proporcionar que elas façam cursos. Às vezes eu peço para vir palestrante aqui, uma pessoa vem e fala sobre desenvolvimento infantil, sobre a parte pedagógica [...]

No entanto, o reconhecimento da importância de contar com outros profissionais para auxiliar no processo de formação dos seus educadores parece ser concebido por Rosana como um recurso que a auxilia a fazer algo que realmente ela, como coordenadora, poderia dar conta sozinha, mas não consegue, pois em seu discurso durante a entrevista coletiva verbalizou:

[...] Agora, e por que a gente, como coordenador não consegue? Porque quando vem uma pessoa de fora é outro olhar? Não sei. [...] Muitas vezes a gente pensa isso. A gente acha que: “- *Não estou atingindo por quê? Porque sou incapaz ou não estou além?*” Agora, e por que a gente, como coordenador não consegue? Porque quando vem uma pessoa de fora é outro olhar? Não sei.

Em outro momento do seu discurso, Rosana volta a esta mesma questão. Ao ser questionada sobre se cuida dos seus professores, respondeu:

Então, olha, cuidar dos meus professores eu tento. Mas como eu te falei, eu sou muito exigente. Então, assim, se eu falo: “- *Olha, tem um curso para fazer, não sei o quê, não sei o que lá. Você vai, se inscreve.*” Aí, a pessoa não vai. Eu fico brava. Porque eu acho que eu estou oferecendo uma coisa e ela tinha que acatar. Eu não sei se isso é cuidar. Eu não concordo com muitas coisas que as professoras fazem. Eu não falo só daqui: em geral, professoras de creche. Acho que elas têm pouco compromisso com as crianças e isso é uma coisa que eu deveria cuidar.

Rosana tenta cuidar dos seus professores, no entanto é exigente, fica *brava* se a professora *não acata* o que ela sugeriu e acaba por se questionar sobre a sua atitude, refletindo se isso é realmente cuidar. Almeida (2007), em seus estudos sobre o coordenador pedagógico e a questão do cuidar, argumenta que o fato de tentar controlar o seu trabalho e principalmente o meio pode gerar no educador, dentre vários sentimentos, o sofrimento, a sensação de perda do controle, a impotência e principalmente a exaustão emocional. Almeida (2007) sugere que olhar para si, cuidar-se, dar-se tempo para as afiliações, enfim, encarar a complexidade nas quais estão envolvidas as relações escolares, auxilia na superação da impotência, da tristeza e do desânimo.

Joana parece ter uma percepção diferente do seu papel na formação continuada dos seus professores, pois respondeu ao questionamento feito por Rosana da seguinte forma:

Olha, teve uma discussão outro dia lá na escola sobre isso. A gente está mudando ou, assim, a cada dois meses tem uma pessoa diferente. Porque o que a gente estava sentindo era isso. Foi um alerta que a minha diretora me

deu, elas cansam de ouvir a gente. E aí eu fiquei assim: “- *Meu Deus do céu, o que será que eu falo que cansa?*” Fiquei tão triste com essa fala. Mas depois isso foi dando sentido. A gente fala em formação, que é uma vez por mês. Você fala todo dia quando acontece alguma coisa. Fala no momento do semanário, do planejamento, que é semanal. Aí você senta no almoço, você conversa também com as pessoas, faz intervenção quando há necessidade. Então, assim, o tempo todo elas ouvem você falar. E eu fui me dar conta disso porque em alguns momentos de formação, sabe quando a pessoa completa a sua frase? Aí isso fez sentido quando a minha diretora me disse isso.

Neste caso, nota-se que Joana foi levada à reflexão sobre uma das dimensões do seu papel pela diretora da creche e, apesar de ter no início se aborrecido, tomando para si a observação da diretora, começou a se perceber e observar as atitudes das professoras, chegando à conclusão de que a colocação que lhe foi feita pela diretora era real, passando a conceber que a formação dos professores poderia ser feita por ela e também por pessoas contratadas, pois desta forma acabaria por cuidar das relações intituladas por Almeida (2007) de “*relações com o conhecimento*”. Joana revelou em sua fala que, além dos subsídios pedagógicos variados que o coordenador pedagógico pode fornecer, a questão de conscientizar o professor de que “ele” também é responsável por sua própria formação assegura um ponto importante enfocado por Almeida (2007): “*o cuidar de si*”. Na mesma fala também aparece a preocupação de Joana em cuidar do professor em sua integralidade (afetividade/cognições), ou seja, do profissional/pessoa professor, pois argumenta:

[...] a questão do tempo que a gente está tratando junto com o grupo que a gente já tem, quando alguém chega e se eu vejo muito cabisbaixo, a gente detecta que alguma coisa, ali, não está muito bem. Ou, então, por alguma situação, no momento de formação foi falado alguma coisa que alguém já se esquivou, já se reservou, também dá para observar que alguma coisa, ali, não ficou legal para essa pessoa. Então, assim, além dos cuidados no momento de formação, dos momentos de reflexão, também... [palavra inaudível] preocupada em te dar, assim, as coisas muita prontas: “- *Olha, vamos ler isso daqui.*”, “- *Não, vocês vão procurar.*” Às vezes, a gente acha que está ajudando: “- *Olha, esse texto aqui é muito bacana.*” Mas fui eu que procurei, achando que aquilo vai ser necessário para o outro. Pode até ser. Mas é importante, também, dar essa cutucada pedagógica, no sentido de fazer o outro procurar, também, coisas, instrumentos para atender a sua necessidade. Então, assim, eu não consigo separar isso: cuidar somente do profissional. Tem coisas, também, que não cabem para a gente. Mas eu acho que vale muito isso: “- *Oi, tudo bem? Bom dia. Estou percebendo que você não está muito bem hoje. Fique à vontade se quiser falar depois.*” Eu não preciso ficar questionando ou querendo saber se foi algo pessoal ou profissional. Mas a pessoa sabe que eu a observei.

Joana acredita que a observação atenta, sensível e cuidadosa em relação ao professor deve ocorrer em vários momentos do cotidiano, sejam eles coletivos (reunião

pedagógica/formação) ou individuais (reflexão/sessão reflexiva). Segundo o documento intitulado “*A rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil - fase I*”, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação paulista, a observação consiste em um importante *instrumento de formação*, útil tanto para o professor como para o coordenador pedagógico. A observação neste documento é definida da seguinte forma:

Observar não significa passar os olhos sobre um objeto, pessoa ou situação. Nem reafirmar o que os olhos estão acostumados a ver. A observação é um instrumento de pesquisa não de confirmação de idéias pré-concebidas. Portanto o observador está ali para apreender um episódio, não julgar situações. Uma observação bem feita permite que outro pesquisador acompanhe o olhar do observador e apreenda os observáveis que mais o impressionaram. (p. 38)

Ao se analisar a fala de Joana, percebe-se que ela não observa seus professores em um “passar de olhos”, e muito menos não o faz com a intenção de julgamento ou crítica; ela revela por meio do seu discurso que vai além, que olha para o professor em sua integralidade, faz uma leitura do seu estado afetivo, cognitivo. Joana não somente observa, mas muitas vezes intervém. As observações são complementadas com as “*cutucadas pedagógicas*” que, segundo ela, impulsionam o professor no sentido de fazê-lo procurar também instrumentos (materiais, formação,...) para atender suas necessidades formativas.

Para Wallon (1975):

Observar é evidentemente registrar o que pode ser verificado. Mas registrar e verificar é ainda analisar, é ordenar o real em fórmulas, é fazer-lhe perguntas. É a observação que permite levantar problemas, mas são os problemas levantados que tornam possível a observação. (p. 16)

É a partir da observação que Joana verifica, analisa e apreende o professor com quem trabalha, refletindo sobre a melhor forma de afetá-lo, seja por meio de uma conversa ou simplesmente pontuando que o observou.

A observação sensível e atenta de Joana a conduz a uma intervenção consciente e respeitosa. Para Wallon (1975), “*O melhor pedagogo é muitas vezes aquele que o hábito e o desejo de sempre ensinar põem fora do estado de observar sem intervir*”. (p. 347)

Em suas falas, as duas participantes expressaram a importância de se trabalhar a autoestima do professor de creche:

Joana

[...] A autoestima eu acho importantíssimo a gente trabalhar. Lá, são pessoas, assim, que não têm poder aquisitivo bom. São pessoas, às vezes, que moram próximo de onde as crianças moram. Então, às vezes elas também não se diferenciam quanto profissionais. Por isso que é muito importante trabalhar a questão do profissionalismo. Porque, às vezes, elas moram no mesmo lugar que as crianças. Então, elas não sabem se diferenciar.

Joana atribui como fatores geradores da baixa autoestima do professor a questão do poder aquisitivo e o fato de morar próximo às crianças da comunidade que frequentam a creche. Estes fatores, segundo Joana, geram dificuldade nas professoras de se diferenciarem quanto profissionais. Se olharmos para a história constitutiva das creches paulistas (Capítulo II), percebemos, como Silva (2008), que as pessoas que se encarregavam do trabalho direto com as crianças na creche até bem pouco tempo eram identificadas pelo caráter *não profissional* da atividade que exerciam. A visão *médico-higienista* que preponderava na creche até meados da década de 80 corroborou para que a atuação nesta instituição fosse pautada em cuidados praticamente domésticos, descaracterizando o perfil profissional das pessoas que nela atuam. Estes fatores se configuraram tanto para Silva (2008) como para Sanches (2003) como os causadores da “*ausência de tradição do campo educacional no atendimento a crianças muito pequenas e, consequentemente, a inexistência de programas de formação profissional.*” (SILVA, 2008, p. 129). Segundo Sanches (2003), “*a divisão entre trabalho manual e intelectual ocorrida nas creches até a década de 90*” (p. 204) (ver o Capítulo II), acrescida da falta de reconhecimento salarial (que ocorre até hoje), levou (e leva) para as creches profissionais que não tiveram como investir em uma formação acadêmica de qualidade e, mesmo que tivessem, sabemos que a formação em pedagogia não fornece em seu currículo subsídios que instrumentalizem o professor para atuar com a criança pequena.

As questões históricas (levantadas no capítulo II) e atuais aqui abordadas podem explicar os motivos pelos quais Joana atesta que as professoras da creche onde trabalha *não sabem se diferenciar*. Trabalhar a autoestima significa ver o professor em sua integralidade (afetividade/cognições), considerando dentre todas as demais dimensões existentes neste profissional a *humano-interacional*, que, segundo Placco e Souza (2010), “*implica a expectativa de que o professor tenha um trabalho integrado e cooperativo, mediado pela relação socioafetiva e cognitiva*” (p. 58).

Rosana parece ter a mesma percepção expressada por Joana, pois em sua fala, ao discorrer sobre a importância de se trabalhar a teoria com os professores, revela sentir uma necessidade maior de afetar os educadores com quem trabalha, abordando temas que estimulem a percepção profissional destes professores, pois diz:

[...] Eu não sei se entra na pergunta, mas, por exemplo, eu preciso atingir, falar de temas com elas, que mexam com o lado profissional delas. Porque tudo que é de criança, elas já sabem. Então eu preciso falar temas que mexam com a reflexão pessoal delas, com a prática delas para elas poderem atuar com as crianças. Não adianta eu trazer gente para fazer trabalho com sucata, falar de desenvolvimento infantil. Isso elas já sabem.

Joana concorda com Rosana (na entrevista coletiva) e se manifesta:

Acho que trabalhar a profissionalidade está em primeiro lugar. [...] Eu acho que seria até principal. Esse *tête à tête* individual, que a gente chama lá onde eu trabalho de Sessão Reflexiva. Porque você pega o ponto e chama a pessoa para conversar no individual [...]

Joana acredita que trabalhar a *profissionalidade* com as professoras que atuam na creche onde trabalha se configura como um fator prioritário. Rosana argumenta sobre trabalhar *com temas que mexam com o lado profissional* das professoras no coletivo e Joana relata que trabalha com a profissionalidade individualmente com o professor, em um momento que é denominado na creche em que trabalha de *sessão reflexiva*. Este momento parece ser definido por Joana como aquele em que o coordenador pontua as questões profissionais sobre as quais o professor precisa refletir, diretamente para ele (professor).

Ao buscarmos uma definição sobre o conceito de profissionalidade citado por Joana, encontramos em Ramalho, Nuñes e Gauthier (2004), bem como em Roldão (2005), algumas pistas. Para os três primeiros autores, a *profissionalidade* é definida como um processo interno que consiste na apropriação de conhecimentos específicos que são mobilizados na prática docente. Roldão (2005) define a profissionalidade “*como aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividade, igualmente relevantes e valiosas*”. (p. 108)

Se olhássemos estas definições por meio das lentes de Wallon poderíamos considerar que a profissionalidade é um processo que se dá externa e internamente, pois cada profissão tem seus atributos construídos socialmente e por sua vez são apropriados pelo indivíduo (profissional).

Ao atribuírem importância ao se trabalhar a *profissionalidade* e o *lado profissional* das professoras, Joana e Rosana podem estar se referindo ao fato de conscientizá-las sobre a necessidade de se apropriarem dos atributos pertinentes a sua profissão. Este objetivo das participantes parece estar claro nas seguintes falas:

Bom, o que eu ouço elas falarem muito aqui, que eu acho que a gente tem que amenizar com a formação, é que elas dão mais valor aos cuidados. Olha, você vê? “- *Vai devagar. Não pula.*” Por que não pode pular se eu ensino ele a pular? Se ele tem equilíbrio, ele tem coordenação motora, ele pode pular. Por que não pode pular? Por que não pode correr dentro da sala? Então, é assim, elas querem manter a criança em uma bolha. Elas são a bolha e a criança tem que ficar dentro.[...] Elas são muito infantis, imaturas, carentes. [...] Então a gente está tentando profissionalizar um pouco. Tirar essa coisa de assistência e pôr um pouco mais (Rosana).

Aí há a falta do olhar profissional. Parece que, assim: “- *Eu vou fazer como eu faço na minha casa.*” E eu bato sempre nessa tecla: “- *Não podemos ter relação doméstica aqui dentro.*” [...] É importante ter uma concepção por detrás. (Joana)

Em seu discurso, Rosana toca em uma questão muito importante, profissionalizar para sair do assistencialismo presente na história da creche. Segundo Kramer (2005), a docência na educação infantil consiste em um segmento cujas referências estão pouco claras, pois as atividades do magistério infantil têm sido associadas à condição feminina, ao cuidado e à socialização da criança. Com ênfase na dimensão afetiva, é considerado um trabalho que requer menor qualificação e remuneração. No entanto, a partir das novas diretrizes legais que situam a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, a legislação enfatiza a dimensão educativa e define que o profissional para atuar nesse nível de ensino é o professor com formação específica.

A presença do *assistencialismo* enfatizado por Rosana e a presença das *relações domésticas* pontuadas por Joana acabam por incidir nas considerações de Kramer, tornando o papel do coordenador pedagógico essencial na conscientização profissional do professor no que diz respeito à integralidade de suas ações (afetivas/cognitivas).

Imbernon (2009) ressalta que o processo de formação “*também pode servir para o estímulo do espírito crítico ao constatar as enormes contradições da profissão e ao tentar trazer elementos para superar as situações perpetuadoras que se arrastam há algum tempo*” (p. 15). Joana e Rosana parecem perceber esta dimensão da formação continuada, pois depositam nesse processo as esperanças de conscientizar as suas professoras das contradições da profissão (assistencialismo x educação / relações domésticas x relações profissionais),

buscando na formação continuada em serviço subsídios para superá-las, como se pode constatar na fala de Joana:

É o profissional. Então, fomos dentro dessa questão do trabalho. Até porque isso foi enfatizado, também, em um vídeo, que, hoje, você não precisa ser somente competente naquela sua área. Você pode ser um bom competente na sua área, mas você pode conhecer e deve ter noções de outras coisas. Que é assim, por esse caminho, que um bom profissional se constitui hoje. É o perfil da maioria das empresas, que as escolas procuram. Você pode ser muito bom, mas vai ser melhor se conhecer outras coisas também. Então, isso possibilitou uma visão que o grupo estava precisando fortalecer.

Em sua fala, Joana atesta que o seu grupo de professores estava precisando fortalecer a questão dos atributos necessários para um *bom profissional* e foi por meio de momentos formativos que a participante trabalhou com seu grupo *dentro desta questão*, conscientizando-o de que o bom profissional deve procurar conhecer outras áreas e outros pontos de vista para formar o seu, constituir-se, diferenciar-se profissionalmente.

Rosana exemplifica a *relação doméstica* vivenciada na creche onde trabalha:

[...] Eu ia lá e trocava o talher, porque vinha colher. Um mês: quatro quintas-feiras. Na última, eu falei no grupo, na formação. Falei: “- *Eu quero saber quem foi que falou para vocês que as crianças tinham que comer de colher.*”, “- Ah, eles são pequenos.”, “- *Quê?*” Relação doméstica. Eu falei: “- *Eles são pequenos? É isso que a gente ensina para eles?*” [...] Mas não é só isso não. Assim, tudo que dá trabalho... Então, por exemplo, tomar banho sozinho dá trabalho porque suja o banheiro todo. Então, eu dou banho nele, porque aí suja só o box, sabe? E isso é difícil de mudar, Viviani. Porque, assim, você mudando isso, você muda as suas concepções... Porque é coisa, eu acho pequena, eu acho fácil. Para mim foi fácil. Muito mais fácil ver a criança se servir sozinha. Então eu acho que a profissionalização dá isso.

A participante acredita que trabalhar a profissionalização auxiliaria as professoras a mudarem as suas concepções, percebendo a importância de dar autonomia às crianças, superando a visão assistencialista que ainda permeia as relações na creche em que trabalha. Para Mahoney (2000), “*Educar exige, então, o conhecimento da criança concreta, nas suas condições de existência, da natureza das relações que ela estabelece com o seu meio, da influência dos diversos grupos aos quais ela tem acesso*” (p. 10). Reconhecer a criança como um ser concreto, integral, que aprende nas relações que estabelece com o meio e com o outro, requisita que o professor busque subsídios teóricos para conhecê-la, tomando consciência de que atribuir autonomia à criança possibilita que ela experimente por si, estabelecendo relações com o meio a partir da sua própria ótica, o que pode ser mais prazeroso, constitutivo e significativo.

4.3. Os desafios enfrentados pelo coordenador pedagógico no processo de formação continuada em serviço dos professores por meio das lentes de Rosana e Joana.

Rosana relata que cabe ao seu papel trabalhar a teoria com as professoras, revelando em seu discurso, que esta é um ponto de partida para a prática:

Acho que também é importante conhecer os autores, os pensadores da educação. Tem que trabalhar a teoria. Não tem como. [...] Eu estava vendo aí, não lembro qual foi o vídeo, que ele fala muito assim: “-Se você trabalhar só a teoria não presta, mas você tem que trazer a teoria, porque você tem que ter um ponto de partida.”

O trabalho de creche está fundamentado em cima de vários autores. Não é uma linha, uma perspectiva. Então tem valor, quando você fala do acolhimento, de perceber a criança nessa parte da afetividade. Tudo é afetividade. [...] Então, assim, eu tenho que ter a parte teórica. O coordenador tem que ter esta parte, mas também tem que passar para elas. Então, por que para mim tem tanta importância a teoria e para elas não? Por que elas não conseguem ver que aquilo que elas fazem não saiu da minha cabeça? Tem um porquê de ter que fazer aquilo, porque eu trabalho em escola. Porque a gente trata creche como um local que não é escola? Aqui é uma escola e elas são as professoras, são as mediadoras do conhecimento para as crianças. Então, como fazer com que elas vejam isso? Como fazer com que elas se percebam parte desse conhecimento que a criança adquire?

A participante acredita que o trabalho de creche está fundamentado em vários autores; portanto, não parte de uma só perspectiva teórica, porém parece se decepcionar pelo fato de perceber que a teoria não é valorizada e nem faz sentido para as professoras que acompanha, atribuindo a sua percepção ao fato de as educadoras conceberem a creche como *um local que não é escola* e de não se verem como professoras, aspectos que a fazem se questionar sobre como fazer as educadoras se perceberem como parte importante no processo de aprendizagem da criança. Kramer (2005) argumenta que em suas pesquisas sobre gestão e formação de profissionais da educação infantil ocorre um deslocamento do conflito entre teoria e prática do binômio mais prática/menos teoria (ou vice-versa) para um questionamento: qual teoria e qual prática? Para a autora:

A prática que pode levar o professor a uma apropriação do seu fazer é aquela capaz de ir além das demandas imediatas do dia-a-dia para alcançar a condição de práxis: prática pensada, refletida. Quanto à teoria, fundamentada num conhecimento que se produza nos próprios cursos de formação e não apenas “aplicado” nestes, no caso da educação infantil tem o desafio de trazer a criança, como sujeito histórico-cultural, para a cena dos processos de formação. (KRAMER, 2005, p. 153)

A prática que vai além das demandas do cotidiano significa que o professor se compromete com o seu fazer, o que possibilita a este profissional fazer o movimento de

reflexão sobre a sua prática. Ao refletir sobre a própria prática, o educador “busca” meios para torná-la mais eficiente e a teoria pode ser considerada como um desses meios, porém Kramer adverte que o conhecimento produzido pela teoria precisa surgir nos cursos de formação e não “aplicado” nestes momentos, o que significa que o coordenador pedagógico não deve dar respostas e sim questionar os professores a partir dos seus saberes, de sua prática, para “que estes atores” produzam o conhecimento a partir da teoria, trazendo-o para a prática com o sentido que a ele atribuiu o professor junto com seus pares e com o coordenador pedagógico (seu parceiro).

Quando Rosana fala do acolhimento e da afetividade intencionais na relação professor-criança, reafirma as palavras de Kramer (2005) ao colocar o desafio de considerar a criança como sujeito histórico-cultural, ou seja, como indivíduo que aprende e se desenvolve a partir das relações que estabelece com o *meio* e com o *outro*. Nadel-Brulfert e Werebe (1986) anunciam que estudos realizados em creches confirmam as ideias de Wallon sobre o desenvolvimento social e afetivo das crianças, revelando que desde a mais tenra infância as crianças são capazes de estabelecer interações sociais valiosas. Conhecer o desenvolvimento humano por meio da teoria, questionando-a, obtendo algumas respostas e mais perguntas pode provocar movimentos de conscientização no professor, levando-o a instrumentalizar a sua prática a partir da teoria.

Joana dá um enfoque interessante ao trabalho com a teoria na formação dos seus professores, relatando:

Teoria sempre. Fundamentar a importância do papel da educadora. Porque, quando você fala isso, eu vejo algumas situações e em algumas pessoas isso também é muito forte: a baixa auto-estima. E que não é muito pelo profissional, é na pessoa. Então se ela tem uma baixa auto-estima com ela mesma, vai ser difícil também ela ter uma boa auto-estima enquanto professora. Então, as instâncias para onde a gente vai...

No relato de Joana percebe-se que há uma valorização do aporte teórico no sentido de fundamentar a importância do papel da professora, revelando que a *pessoa* de alguns professores da creche onde trabalha possui *baixa autoestima*, o que reflete no fazer desses profissionais. Em sua fala, Joana parece apreender o professor em sua integralidade. A baixa autoestima dos professores pontuada por Joana durante vários momentos da entrevista pode ter muitas explicações, dentre elas a questão da dificuldade de se distinguir profissionalmente, já que, por anos, a professora de creche foi chamada (e ainda é) de pajem, babá, crecheira,

monitora, auxiliar de creche, auxiliar do desenvolvimento infantil e outras denominações que associam esta profissional ao trabalho socialmente convencionado como semelhante ao doméstico e assistencialista (SILVA, 2008).

Trabalhar a teoria pode ser um caminho efetivo para o professor e o coordenador se conscientizarem do seu papel, das teorias que o embasam e daquelas que criam e desenvolvem ao resolver problemas diários, pois, segundo André e Vieira (2007), “*estes profissionais encontram-se inseridos em um processo de constituição contínua, em busca de mudanças e fundamentações criteriosas para a sua prática*”. (p. 22) A teoria pode fundamentar o professor de creche, no sentido de que este profissional se conscientize de alguns afazeres importantes que fazem parte do seu papel, dentre eles o registro.

Rosana levanta a questão de estimular o professor a compreender e fazer o registro reflexivo como um desafio em sua atuação enquanto coordenadora pedagógica, pois fala:

Problemas com relação, assim... Por exemplo, eu não consigo fazer com que elas façam o registro reflexivo. O que é registrar? É olhar para você. Eu não quero saber da criança. A criança eu sei que se você, vamos supor, sobe no teto da creche, eles fazem. Eles constroem, eles descobrem, eles vão e fazem: “- *Eu quero ver o que você fez para que ele chegasse lá. Qual foi o seu papel. É isso que eu quero.*” E eu não consigo muito. Com isso, ela (a diretora) não pode me ajudar, mas ela me ouve, entendeu? E está ajudando. [...] Ela me ouve, ela dá ideias. Ela sugere então: “- *Pede para escrever só uma linha, pede para escrever em palavras.*” A gente vai jogando dinâmica para ver se tem um retorno. E isso é muito difícil. Mas eu também acho que por isso a gente está sozinha. Você não tem a quem recorrer.

A questão do registro se configura em um desafio tão importante para Rosana que ela o enfoca em outro momento da entrevista:

Por exemplo, fazer registro: eu preciso que elas façam registro, porque o registro é para você olhar para a sua prática e ver aonde você pode planejar. Elas acham que o registro é para falar o que fez. E eu não consigo mudar isso. Então, elas não fazem o registro [gesticula bastante]; e a diretora me cobra: “- *Você tem que fazer elas fazerem registro.*” E eu não sei como, entendeu? Então, a gente fica meio assim, no oceano. Como um barquinho virando, virando [**se emociona**]. Às vezes, você acha que achou o caminho. Não sei, é difícil.

Em sua fala, Rosana tem a percepção de que não consegue fazer com que as professoras façam o *registro reflexivo*; o seu sentimento de impotência fica claro quando os seus olhos se enchem de lágrimas ao falar que se sente *como um barquinho virando, virando, procurando uma saída*. A coordenadora pedagógica em questão define que, para ela, o ato de

register “É olhar para você.”, pontuando que o foco do registro reflexivo deve estar no professor e não na criança, expressando que gostaria que as professoras fizessem um relato das intervenções por elas utilizadas para que a criança *chegasse lá* (aprendesse). Oliveira (2010) afirma que o registro das observações realizadas pelo professor é fundamental no exame de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Segundo a referida autora, “*conforme as observações vão sendo feitas e registradas, é possível avaliar o trabalho realizado e refletir sobre o andamento, problematizando certos aspectos*” (p. 262)

Fujikawa (2007) sugere que a prática e a elaboração de registros na formação de professores devem se orientar para a conversão desses registros em *ideias* que professores e coordenadores possam utilizar no aperfeiçoamento do seu próprio trabalho. Este processo ocorre à medida que o conhecimento é gerado coletivamente e colocado a serviço da ação. De acordo com os pressupostos de Oliveira (2010) e Fujikawa (2007), o ato de registrar demanda um movimento de olhar para si (professor), para o outro (criança) e para o meio (creche). Este olhar multidimensional do professor requer que este profissional primeiramente se reconheça como educador, utilizando-se dos seus saberes para elaborar junto aos seus pares e ao coordenador pedagógico o conhecimento que necessita a partir do estudo da teoria, colocando em sua prática este conhecimento *gerado coletivamente*.

Portanto, acreditamos ser importante contar com a parceria de outros profissionais no trabalho com o professor, no sentido de conscientizá-lo da importância do registro, como no caso de Rosana, que conta com o auxílio da diretora para estimular seus professores a compreenderem a importância do registro para a sua prática; no entanto, cabe ao coordenador pedagógico caminhar junto aos professores no sentido de conscientizá-los do seu papel, buscando estratégias personalizadas, ou seja, a partir dos professores com os quais atua. Este processo, segundo Fujikawa (2007), não é fácil, pois é permeado por conflitos e desafios que são fundamentais para levantar novas hipóteses de atuação (ou rever as construídas). Rosana parece estar neste processo de busca.

Outro desafio encontrado e discutido pelas participantes foi à questão da continuidade do processo de formação continuada em serviço junto às professoras. Rosana inicia pontuando:

Então, uma outra coisa que eu sinto falta, não sei se você fez essa pergunta, é de fazer uma formação. Então, assim, no mês de fevereiro o que eu vou trabalhar? Porque eu acho que é importante. Março, tenho que dar uma continuidade. Fazer uma formação. Eu tenho essa dificuldade. Eu tentei esse

ano, mas eu estava sozinha. Porque é uma coisa que tem que vir da equipe. Não sou só eu ou só eles. A minha diretora. (A **direção?**) Hum hum. Então, às vezes, ela tem que me dar o aval. Mas eu tenho que ter um período para isso. Não adianta eu ficar duas horas com elas. Também não pode ser uma coisa chata. Então, para o ano que vem, eu quero voltar nesse ponto e quero ver se pega trabalhar informação, registro e avaliação.

Rosana percebe que tem dificuldade em dar continuidade à formação continuada em serviço das ADIs, achando que o movimento precisa vir dos dois lados (coordenador-professor), justificando que também necessita da autorização da diretora para organizar esse processo e precisa de tempo para planejá-lo (o que parece ser um fator complicado para ela), afirmando a importância de o tempo de formação ser utilizado de forma proveitosa para os educadores.

A questão de trabalhar a continuidade da formação parece estar se organizando no fazer de Rosana, pois no final da sua fala ela declara que pretende retomar este processo no próximo ano, enfocando suas intervenções em três aspectos fundamentais na ação pedagógica do professor de educação infantil, segundo Oliveira (2010), Faria & Salles (2007) e Sanches (2003): *informação, registro e avaliação*.

Sanches (2003) ressalta que se não houver o desenvolvimento de um processo de formação continuada articulado, contínuo e fundamentado nas necessidades dos professores e a partir dos seus saberes, este acaba por se tornar fragmentado, cumprindo um papel de “*mera prestação de serviços, sem desenvolver nos professores a visão de sua importância para construir uma proposta de ação pedagógica consistente e adequada.*” (SANCHES, 2003, p. 196)

Silva (2010) sugere que um dos movimentos mais importantes do coordenador pedagógico no sentido de articular as suas ações é o de “*partir da elaboração do projeto político pedagógico da escola com o envolvimento do coletivo dos profissionais que nela atuam.*” (p. 114). As ações de observação, registro e avaliação podem estar explicadas nas linhas de ação do projeto pedagógico da creche e são construídas pelos professores e pelo coordenador pedagógico. Este pode fornecer subsídios teóricos (leituras, estudo, reflexão) para fundamentar a construção desta proposta, que é ao mesmo tempo formativa e marca a especificidade da creche em relação ao trabalho com a criança pequena (OLIVEIRA, 2010), concretizando a dimensão política do professor que, segundo Placco e Souza (2010), ocorre quando este profissional “[...] assume um compromisso ético com a realidade social e educacional, quando tem a percepção do seu papel social e do de seu aluno.” (p. 58)

Joana descreve como trabalha a questão da continuidade da formação com Rosana, argumentando:

[...] Uma outra coisa legal, também que eu fiz, foi até em dezembro do ano passado. O que elas queriam trabalhar em formação? Aí, cada uma foi escrevendo. Aí a gente foi elencando os temas que foram colocados por todo mundo, qual seria prioridade. Então isso... Não que a gente fez tudo que elas pediram. Mas eu, para dar uma linha de imagem do que todo mundo tinha enquanto necessidade. [...] E tem que ter a base teórica disso.

Em seu discurso, Joana expressa que trabalha a formação de maneira não impositiva, partindo dos temas elencados pelas próprias educadoras, estabelecendo com estas profissionais as *prioridades* formativas, delineando este processo a partir das necessidades do grupo de professores, acreditando ser importante *a base teórica* nesta construção coletiva.

A atuação de Joana nos remete ao constructo de *grupo* revelado por Wallon (1986):

O grupo dependerá, então, do que eles são e do que fazem, mas, em troca, ele impõe suas exigências. Ele dá novas formas e objetivos específicos às atividades de seus membros. A decisão não é mais resultante da escolha ou de atrativos puramente individuais, obedece a certos imperativos que dependem das tarefas, dos hábitos ou dos ritos do grupo. (p.177-178)

Joana comprometeu seus professores quando solicitou que eles elencassem os temas de formação e os organizassem por prioridades, proporcionando *objetivos específicos* aos seus professores (membros), transformando decisões que poderiam ser tomadas por ela individualmente em algo decidido coletivamente (pelo grupo).

A noção de continuidade é dada por Joana aos seus professores por meio de questionamentos que ela faz no final de cada encontro formativo. Para Joana, as formações *não encerram*, como ela mesma diz:

As formações, elas não encerram: “- Ah, pronto, acabou. Lemos e escrevemos o que a gente pensava.” Não. Eu sempre deixo uma questão assim: o que você mudaria na sua prática a partir disso? Mas eu vou atrás dessa pergunta depois. Depois que eu comecei a colocar isso em formação, eu vou atrás.

A questão de *verificar* como o professor se apropria da formação continuada e até que ponto aplica o que aprendeu em sua prática pedagógica se apresenta para Joana como um desafio importante que ela vem superando com a busca de novas intervenções, conforme relata:

[...] Eu posso dar elementos, posso dar subsídios, posso dar um monte de textos, posso trazer vídeo, palestrante. Isso cabe ao meu papel. Mas também cabe ao meu papel ir verificando, quando é possível no cotidiano, como isso

está sendo apreendido. Quais são as intervenções que estão sendo aceitas diante daquilo que as professoras tiveram como conhecimento. E, às vezes, eu falhava muito nisso. Não sei, hoje eu consigo ver isso diferente. Mas eu vejo que antes eu falhava mais nisso, de não ir verificar se essa prática mudou, depois de tanta coisa lida, depois de tanta coisa vista. E, às vezes, eu via até coisas: “- *Puxa, mas você continua isso ainda? E a gente trabalhou em formação.*” O que eu penso hoje? A gente também tem esse papel de ir se certificar.

O papel de se *certificar* sobre a forma como o professor está se apropriando dos processos de formação e de que maneira transpõe suas aprendizagens na prática fez Joana buscar procedimentos de ação que pudessem auxiliá-la em sua prática, possibilitando o acompanhamento desse processo de apropriação, que também não deixa de ser um fator que garante a *continuidade* do processo formativo dos professores.

Ao argumentar com Joana sobre a questão do acompanhamento e da verificação de como ocorre a apropriação dos conhecimentos trabalhados na formação continuada em serviço, Rosana levanta outro desafio:

Ah, eu acho que é a coisa da formação, mesmo: dar textos, fazer reunião, acompanhar. Eu tento. Mas até a dinâmica da creche não me permite muito isso, não. Hoje, por exemplo, eu tenho quatro faltas e eu tenho três pessoas para cobrir as faltas. Então, uma sala já vai ficar defasada. Eu teria reunião com as educadoras novas de apoio. Então, essa reunião já não vai acontecer. Você entende? Eu acho que fazer reunião, acompanhar o trabalho: eu acho que isso é cuidar. Informar.

Apesar de compactuar com Joana no sentido de que a formação está ligada ao acompanhamento e ao estudo, Rosana argumenta que *a dinâmica da creche* não permite que ela faça um acompanhamento mais eficiente ou que cuide melhor de seus professores. Placco (2003) reconhece que o coordenador pedagógico é marcado por experiências e acontecimentos que o levam, com freqüência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e racional, respondendo às situações que surgem “*apagando incêndios*”, ao invés de construir e reconstruir o seu cotidiano com vistas à construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola. Para a referida autora, “*Refletir sobre esse cotidiano, questioná-lo e equacioná-lo podem ser importantes movimentos para que o coordenador pedagógico o transforme e faça avançar a sua ação e a dos demais educadores da escola*”. (PLACCO, 2003, p. 47). Almeida (2007) também argumenta não ser fácil lidar com as situações *previsíveis e imprevisíveis* surgidas no cotidiano da escola, principalmente pelo fato de serem situações múltiplas e diversas, porém assevera que, ao discutir a questão do *cuidar* (como se referiu Rosana), atribui ao coordenador pedagógico o desafio diário de contribuir para que a escola se constitua em um *fator de proteção* para as crianças, os professores e as famílias que

dela fazem parte, encaminhando soluções para os problemas surgidos de modo a propiciar o conforto dos relacionamentos (professores-professores; aluno-professor; pais-professores) e atitudes de respeito, privilegiando o desenvolvimento *cognitivo-afetivo* de professores e alunos.

Sanches (2003) atesta que o coordenador pedagógico não deve se deixar abater por problemas pontuais que ocorrem no cotidiano da creche, pois argumenta que deve resolvê-los mantendo o olhar nas intervenções que corroborem para sua futura prevenção.

No decorrer dos nossos encontros (formais e informais), Joana e Rosana pontuaram algumas necessidades pessoais formativas que não deixam de se configurar como desafios para elas.

Joana começa pontuando:

O que a gente precisa? O que às vezes falta para a formação de um coordenador? E se você não tem, você tem que buscar. Eu trabalho muito forte dentro da lingüística, porque você fala com todos os outros grupos, você fala com os professores, você fala com as crianças, você fala com os pais, você fala com outros profissionais, também, do estabelecimento. Então você se relaciona com todo mundo. Então é importante uma formação também na lingüística. Eu sinto falta disso. Por mais que eu procure tudo, eu ainda fico com falta de alguma coisa. E por aí caminharia, acho que enquanto necessidade. Também acharia interessante um trabalho voltado às reflexões. Eu preciso ter muita base na hora de ajudar o professor a fazer uma reflexão. Eu não posso estar partindo do senso comum. Então assim, se fortalecer com essas informações para passar segurança a um outro, sendo que esse outro é mediador de um grupo maior, que é onde você quer atingir, a gente precisa ter muita cautela para falar; muito conhecimento e muita sabedoria também.

Então eu penso, sinto isso: que um trabalho indo pelo caminho da lingüística me ajudaria na capacidade de conversar, pontuar perguntas inteligentes para fazer esse trabalho de reflexão.

Joana argumenta ser importante o coordenador pedagógico *buscar* a formação que complemente a sua atuação profissional, percebendo que no seu caso seria importante uma formação na área de linguística, pois se comunica com todos os atores que fazem parte do *meio creche* (crianças, professores, pais e demais profissionais que trabalham dentro e fora da instituição). A participante também pensa em trabalhar sob o olhar da linguística, pois poderia aprimorar o diálogo com o professor, fazendo perguntas inteligentes que o levariam à reflexão.

No contato que disse ter com os pais, alunos, professores e demais profissionais que trabalham na creche, preocupando-se com o aprimoramento dessa habilidade, Joana parece ter

a consciência de suas ações integradora e articuladora. Neste sentido, André e Vieira (2007) afirmam que:

Fazer essa orquestração de fatos, situações, acontecimentos que ora se articulam, ora se superpõem ou se contrapõem, exige uma sabedoria pessoal adquirida, muito provavelmente, em diversas fontes: na família, na escola, nas relações interpessoais, na formação profissional, na instituição, na experiência cotidiana. (p.18)

As referidas autoras asseveram que esses *saberes* devem ser combinados, *amalgamados* em função do contexto e das *contingências* especiais do trabalho. (ANDRÉ e VIEIRA, 2007). E é isso que Joana parece estar preocupada em aprimorar.

Em seu discurso, Rosana afirma que participava de uma formação para coordenadores pedagógicos quinzenalmente. Esta formação era administrada pela Secretaria Municipal de Educação. O processo formativo em questão, segundo Rosana, tinha como foco o trabalho com a teoria nos primeiros encontros, e depois a reflexão sobre a prática, porém argumenta:

Eu acho que tinha que ter uma pessoa que fizesse a formação específica de coordenador. Porque essa formação que a gente tem na prefeitura, cada mês é um tema. Não é uma coisa teórica. Não tem autores que a gente lê. Talvez, precisasse disso: de um embasamento mais teórico. [...] Mas, assim, a minha pauta acaba sendo voltada para problemas que eu tenho com os educadores. E eu acho que não é isso. A formação tem que trazer uma bagagem para eu enfrentar os problemas que eu tenho com elas. Para o coordenador enfrentar seja problemas de relacionamento, seja problemas de atividade mesmo, de prática. Porque sempre aprendi que a relação você resolve na prática. Então, você tem que mudar a postura. A mesma coisa eu, como coordenadora, ter uma postura de professora ou de diretora. Não adianta: eu tenho que ver... Eu tento ler... Então, eu tento ler, eu tento ver o papel do coordenador dentro da creche. Tudo diz o que eu faço. Mas estou sozinha. Não tem, assim, um formador para o coordenador. E eu acho que precisaria ter.

Apesar de ter passado por um processo de formação. Rosana parece sentir falta de um formador específico para coordenadores pedagógicos que, na opinião da participante, fundamentalmente mais a teoria, a reflexão, a mudança da prática e os desafios enfrentados no cotidiano, dentre eles as relações interpessoais e as questões da própria atuação, ou seja, o papel do coordenador pedagógico de creche.

Rosana parece demonstrar a dificuldade que sente em relação à percepção do seu papel quando fala:

[...] É. Mas eu acho que seria um formador específico para coordenadores. Eu não sei, ainda, a diferença entre coordenador e orientador. Porque o que eu faço aqui, alguma coisa é de orientação às famílias. Outra coisa é de coordenar o trabalho das meninas. Agora, o meu papel é coordenar ou é

orientar? Entendeu? Muitas vezes o papel da gente vira de vigia: quero ver se estão fazendo e como estão fazendo. É incoerente, às vezes. Eu não tenho que dar autonomia para elas?

Em seu discurso, Rosana se refere a um *formador específico para coordenadores* de creche, revelando facetas de sua atuação que sente dificuldade para diferenciar, quando diz “*Agora, o meu papel é coordenar ou é orientar?*”, percebendo que muitas vezes a sua postura é incoerente para as professoras que acompanha, pois exerce o papel de vigilância, acreditando ser importante dar autonomia para estas profissionais.

Talvez as palavras de Bruno e Almeida (2008) possam responder ao questionamento de Rosana e de muitos coordenadores pedagógicos que atuam em creches e outras instituições:

As relações pedagógicas não podem ser entendidas separadamente das relações interpessoais, já que estas se imbricam e implicam mutuamente. É no bojo dessas relações que se travam os embates, estabelecem-se os conflitos, lapidam-se os desejos, constroem-se os projetos, enfim, é nesse movimento – entre pessoas – que se dá de fato a ação educativa. (p. 100)

Acreditamos que ser coordenador pedagógico compreende, dentre muitos aspectos, coordenar, orientar, acompanhar, se relacionar, construir, desconstruir – enfim, neste movimento, formar e, principalmente, formar-se.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É com um sentimento de que muito ainda poderia ser tratado que finalizamos este trabalho. O aprendizado que ele trouxe não pode ser expresso em palavras.

Pesquisar sobre o papel do coordenador pedagógico de creche no processo de formação continuada em serviço do professor de educação infantil não foi tarefa fácil, a começar pela escassez de bibliografia e trabalhos acadêmicos que trouxessem informações sobre a creche e os profissionais que nela atuam. Situar o coordenador pedagógico historicamente na creche, demarcando a sua entrada nesse rico cenário, consistiu em uma tarefa árdua, marcada pela busca incessante de material. A esperança de coletar informações seguras no site da Secretaria de Assistência Social (local que até pouco tempo administrava as creches paulistas) se esvaiu após inúmeras tentativas de pesquisa por meio de diferentes caminhos, fazendo-nos refletir sobre o valor social e histórico da creche e de seus componentes.

Em compensação, o sentimento de alegria era imenso a cada informação encontrada. O maior deles ocorreu quando encontramos registros sobre a entrada e a função do coordenador pedagógico de creche na década de 80. Não seria possível contar a história desse profissional sem abordar a trajetória constitutiva daqueles que trabalham ao seu lado e consistem na razão de boa parte do seu fazer. As Pajens, ADIs, PDIs e agora Professoras de Educação Infantil, bem como toda a riqueza e complexidade da creche, despertam no coordenador pedagógico o desejo de buscar... E o que buscar? Primeiramente, buscar formar estes profissionais!

As inúmeras leituras e reflexões que fizemos nos levaram a pensar sobre o que é formar. Acreditamos que formar é diferente de informar. Embora a informação seja necessária, ela não é suficiente para a construção de novos conceitos e procedimentos profissionais de que tanto carecem a creche e seus atores. Toda formação é baseada em processos de reflexão. Tanto o professor como o coordenador pedagógico carregam consigo saberes diversos e são capazes de explicar os motivos que os levaram a pensar sobre o seu trabalho de determinada maneira. Tais conhecimentos são o ponto de partida para qualquer reflexão.

O acompanhamento dos professores, o olhar atento sobre o seu trabalho, a escuta ativa, a apreensão deste profissional completo, considerando seus saberes, sua afetividade e cognição, refletem a vontade do coordenador pedagógico de compreender os professores que acompanha, ajudando-os a dar sentido ao que ainda não pode ser observado. Por intermédio do coordenador pedagógico é possível construir um *grupo* de professores que se desenvolva utilizando o estudo, a reflexão e a produção coletiva do conhecimento, conhecimento este que terá um significado muito especial, pois não foi construído por um, mas por todos aqueles que fazem parte do *meio creche*.

No entanto, este conhecimento é bastante específico: é preciso conhecer o desenvolvimento infantil, as possibilidades de aprendizagem e relacionamento da criança com os estímulos do meio e a importância deste para o seu desenvolvimento e processo de diferenciação. Por intermédio dos relacionamentos que a criança estabelece não só com os adultos, mas também com outras crianças, ela nomeia objetos, imita pessoas ou outros elementos que observou, se movimenta, toma consciência do seu corpo e descobre suas possibilidades motoras, traça desenhos, formula perguntas, elabora respostas, constantemente significando o mundo a sua volta, influenciando-o e sendo influenciada por ele.

De posse deste conhecimento, o coordenador pedagógico e o professor poderão fundamentar suas intervenções com mais segurança, superando a visão assistencialista, tradicionalmente utilizada para nortear o trabalho realizado nas creches, atuando no sentido de integrar o *cuidar* e o *educar* em uma só ação, pois cuidar não é um ato isolado nem consiste apenas em atender as necessidades físicas da criança. Embora seja fundamental levar isso em conta, as atividades de cuidado incluem, além disso, criar um ambiente que garanta, ao lado da segurança física e psicológica, a possibilidade de a criança explorar o *meio*, relacionando-se com ele de forma integral. Cabe ao professor a tarefa de criar condições para a criança se apropriar de novas formas de agir, procurando satisfazer suas próprias necessidades de forma cada vez mais autônoma.

Por isso é importante que tanto o professor como o coordenador pedagógico se apropriem de instrumentos intelectuais que possam auxiliar no conhecimento das situações complexas com as quais se deparam durante a reflexão sobre sua própria prática, pois desta forma aprendem a interpretá-la, compreendendo e refletindo sobre a educação e a realidade social de forma comunitária.

A construção coletiva (coordenador, professores e demais profissionais que atuam na creche) do projeto político pedagógico pode ser um instrumento valioso para comprometer, estimular e valorizar o professor de creche. Ao participar da elaboração deste documento, tanto o professor como o coordenador pedagógico aprendem sobre si, percebendo-se no contexto em que se inserem.

É importante o coordenador pedagógico perceber que o professor repete com a criança suas próprias experiências infantis; por isso ele precisa se confrontar com um grupo de formação profissional e ser estimulado a reconhecer suas emoções para estabelecer uma relação segura com a criança e também com seus pares. Para que o professor interaja com este grupo de forma a poder crescer e proporcionar o crescimento coletivo é preciso que o coordenador pedagógico assuma a sua dimensão formadora, procurando levar sua equipe a refletir sobre a prática a partir de situações-problema e, fundamentalmente, buscando construir junto às educadoras um compromisso com o próprio processo de formação e profissionalização.

Para nós ficou claro que a profissionalização do educador infantil não se encontra ligada simplesmente à formação, mas ocorre também com a experiência, com a aprendizagem cotidiana, com as interações construídas junto a diferentes atores e que conduzem a formas de intervenção em situações específicas. Não é um caminho a ser trilhado individualmente, mas um processo grupal de aperfeiçoamento que continua por todo o período de atuação profissional.

Neste processo de pesquisa,pareceu-nos importante refletir sobre o uso da própria história da creche como conteúdo e estratégia de formação, sendo o compromisso e o envolvimento com o trabalho um de seus pressupostos para qualificar a prática pedagógica no interior desta instituição. Por isso, proporcionar uma formação em serviço centrada na creche, considerando suas singularidades e características educativas, permitindo que os próprios professores disponham sobre um conhecimento aprofundado e concreto sobre a sua organização, elaborando um diagnóstico sobre seus problemas e dificuldades, mobilizando suas experiências, saberes e ideias para refletir sobre eles e posteriormente aplicá-los em possíveis soluções, são tarefas que cabem ao papel do coordenador pedagógico.

Esta pesquisa nos permitiu trazer elementos para pensar a prática em educação infantil administrada em instituições comunitárias ou creches, especificamente no que concerne à formação do educador e do coordenador pedagógico que o acompanha.

Entendendo a reflexão sobre a prática como uma importante dimensão formadora dos profissionais da educação de um modo geral, cumpre chamar a atenção para a complexidade das relações que ocorrem no interior de uma instituição educativa, sobretudo nesse processo de construção de novos referenciais para a educação infantil, marcado por indefinições que produzem insegurança quanto ao próprio desenvolvimento do trabalho formativo, impondo desafios das mais diversas ordens ao coordenador pedagógico, alguns deles registrados neste estudo.

Estimular a autoestima do educador marcado por um processo de constituição profissional baseado na atuação doméstica, assistencialista e desprovida de conhecimentos teóricos significa considerá-lo como um ser total e indissolúvel. É importante, então, prestar atenção às concepções, crenças, valores e projetos de vida desse profissional, pois muitos deles não aparecem nos processos de formação, porém se refletem na atuação do professor com a criança, influenciando a qualidade geral do seu trabalho.

Fazer com que este profissional registre de maneira reflexiva implica auxiliá-lo a olhar para dentro de si, percebendo-se como sujeito de sua própria formação e peça importante no processo de aprendizagem da criança. É importante que o coordenador pedagógico acompanhe de perto este processo de autopercepção do professor, verificando na medida do possível como este profissional está se apropriando dos processos formativos e de que maneira os imprime em sua prática, para desta forma poder intervir de maneira a provocar movimentos de conscientização no professor que o impulsionem à mudança.

Envolver as professoras na confecção da proposta pedagógica da creche, na condição de protagonistas, não repetindo a dicotomia entre o pensar e o fazer, e principalmente acreditando que estas profissionais têm competência e muito a falar sobre os saberes que adquirem em suas práticas, é um dos papéis atribuídos ao coordenador pedagógico. Valorizar o vivido, as experiências dessas pessoas, incentivando o trabalho coletivo, a construção do conhecimento partilhado, baseado na troca de experiências entre os educadores, onde um professor possa aprender com o outro e consigo mesmo, compartilhando evidências e informações, buscando soluções para questões cotidianas por meio da reflexão coletiva e individual, consiste em outras das inúmeras facetas da atuação do coordenador pedagógico descobertas neste trabalho, pois sabemos que, para adentrar no universo de riquezas da creche, é preciso compreender a multiplicidade de ações e suas interfaces, que só têm sentido ao serem analisadas em sua totalidade.

Por tudo o que foi explicitado até aqui, resta-nos afirmar que muitos questionamentos se originaram a partir desta pesquisa e o principal deles é:

Que elementos são importantes na formação continuada em serviço do coordenador pedagógico de creche?

Se entendermos, como Joana e Rosana, que o coordenador pedagógico é um educador de educadores, *modelo, referência, como um professor de sala*, alguém que deve acolher, *ouvir, observar com sensibilidade a temperatura do seu grupo* e de cada professor, proporcionar o *estudo da teoria* e a sua *aplicação na prática, verificando* como a apropriação do conhecimento adquirido na formação incide no *fazer* do professor, intervindo com *sabedoria*, estimulando que o *professor se perceba* como um verdadeiro educador, demanda que o coordenador pedagógico constantemente reflita sobre o seu papel, consciente de que ele é um *formador em processo de ser formador*.

Para terminar (com a sensação de que não acabou), valemo-nos das palavras de Madalena Freire:

Tampando o Sol com a peneira

Dúvidas me assolam, e me levantam do sono mal dormido.

Haverá sentido nesse fazer?

- Cadê o Sol? Onde está a peneira?

Estou tampando o Sol com a peneira? Ou pondo a peneira para ver melhor o Sol?

Haverá sentido nesse fazer? Que Sol é esse que me ilumina? E que também me cega?

Haverá sentido nesse fazer?

E cadê a peneira? Que me escuda do ofuscamento?

Haverá sentido nesse fazer?

Haverá sentido nesse fazer trabalho de formiga?

O que terá sentido? Escondendo-me estou nesse fazer?

O termômetro são os olhos das crianças, das professoras?

- A participação dos pais?

- O caminhar pelas próprias pernas? [...]

E por mais dúvidas e certezas que eu tenha, esta é a pergunta que me mantém viva hoje, que me dá o tamanho do Sol e da peneira que tenho dentro de mim. [...]

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Análise de relatos orais ou escritos com enfoque na psicogenética Walloniana**. São Paulo: 2010. (*mimeo.*)

_____. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 10ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

_____. O coordenador pedagógico e a questão do cuidar. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e as questões da contemporaneidade**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Diretrizes para a formação de professores: uma abordagem possível. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga (Orgs.). **Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; DAVIS, Claudia Leme Ferreira; RIBEIRO, Marilda Pierro de Oliveira. A escolha da teoria e a atuação docente. In: CILENTO Angela Z.; INOCÊNCIO, Doaralice (Orgs.); MANSSON, Terezinha J. **Coleção Licenciaturas em Debate: Ciência, Ensino e Aprendizagem**. v.1. São Paulo: Plêiade, 2009.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisa qualitativa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n.77, p. 53-61, maio, 1991.

AMARAL, Suely. A constituição da pessoa: dimensão cognitiva. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.

AMORIN, Katia Sanches; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Creches de qualidade para a educação do desenvolvimento integral da criança pequena. **Psicologia Ciência e profissão**, v.19, n.2, p.64-99, 1999.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de; VIEIRA, Marili M. da Silva. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e as questões da contemporaneidade**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

ARCE, Alessandra. Documentação Oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n.113, p.167-184, julho, 2001.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Pensar a educação das crianças de 0 a 3 anos em ambientes de educação coletiva. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Revista Criança do**

professor de educação infantil: educação da criança de 0 a 3 anos em espaço coletivo.
Brasília: 2008.

BASTOS, Alice Beatriz Barreto Izique. Interações e desenvolvimento no contexto sócio-educativo da creche. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). PUC. São Paulo. 150p.

BENACHIO, Marly. Indicadores de Movimentos de Conscientização do Professor em um processo de Formação Continuada em Serviço. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). PUC. São Paulo. 199 p.

BOGDAN, R; BIKLEN, S.K. Qualitative, Research for Educacion. In: LÜDKE, M.; ANDRÉ M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U., 1986.

BRASIL. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. **Ministério da Educação e Cultura.** www.mec.gov.br (acesso em 07/01/2010).

BRASIL. Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Ministério da Educação e Cultura.** www.mec.gov.br (acesso em 22/12/2009).

BRASIL. Lei Federal nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. **Ministério da Educação e Cultura.** www.mec.gov.br (acesso em 02/11/2009).

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. **Ministério da Educação e Cultura.**

BRASIL. Estatuto da criança e do Adolescente. Brasília, 1990. www.estatutodacriancadaadolescente.gov.com (acesso em 20 de maio 2009)

BRASIL. Constituição Federal do Brasil. Brasília, 1998. www.constituiçãofederal.org.com (acesso em 20 de maio 2009)

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, v.1, Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, v.3, Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Por uma política de formação do profissional da Educação Infantil. Brasília, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura; Secretaria de Educação Básica. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Resolução CNE/CEB n.1/99. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. www.mec.gov.br (acesso em 12/02/2010).

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. As relações interpessoais e a formação inicial. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ABREU, Luci de Castor; MONÇÃO, Maria Aparecida G. Os saberes necessários ao coordenador pedagógico da Educação Infantil: reflexões, desafios e perspectivas. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; VIANA, Claudia P. **A Formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

CAMPOS, Maria Malta; FERREIRA, Isabel M.; ROSEMBERG; Fúlvia. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 4ed. São Paulo: Cortez e Fundação Carlos Chagas, 2006.

CANÁRIO, Rui. A escola: o local onde os professores aprendem. In: **Anais do I Congresso de Supervisão na formação**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1997.

_____. **A escola tem futuro?: das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006. CAPESTRANI, Ruth de Manicor. **De Auxiliar de Desenvolvimento Infantil a Professor de Educação Infantil: mudanças subjetivas mediadas pela participação no programa de formação Auxiliar de Desenvolvimento Infantil -Magistério**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). USP. São Paulo. 179p.

CHAGURI, Ana Cecília; GOSUEN Adriano; MELLO, Ana Maria; ROSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; VITÓRIA Telma (Orgs). **Os fazeres na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 1998.

CHANTRAIN-DEMAILLY, Lise. Modelos de Formação Contínua e Estratégias de Mudança. In: NÓVOA, Antonio. **O professor e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **Sabedorias do Coordenador Pedagógico: enredos do interpessoal e de con(ciências) na escola**. 2001. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). PUC. São Paulo. 256 p.

COSBY, P.C. **Métodos de pesquisa em ciência do comportamento**. São Paulo: Atlas, 2003. COSTA, Lucia Helena Ferreira Mendonça. **Oposição e afirmação do eu: um estudo com crianças em creche**. 1999. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). PUC. São Paulo. 131 p.

DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: DE LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta K.; DANTAS, Heloysa (Orgs.). **Piaget, Vigotski e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. Políticas de regulação: pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação & Sociedade**, v.16, n. 92, p.1013-1038, Campinas, outubro, 2005.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de; SALLES, Fátima Regina Teixeira . **Percursos: Currículo na Educação Infantil**. São Paulo: Scipione, 2007.

FLACH, Simone de Fátima. O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil. **Ensaio: Avaliação das Políticas Públicas Educacionais**. v.17, n.64, p. 495-520, julho/setembro, 2009.

FRANCO, Dalva de Souza. **Gestão de creches para além da assistência social-Transição e percurso na Prefeitura de São Paulo de 2001 a 2004**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação: Estado, Sociedade e Educação). USP. São Paulo. 189 p.

FRANGELLO, Ana Luiza Jardim. **As concepções de diretoras e pedagogas sobre a formação em serviço das Auxiliares do Desenvolvimento Infantil**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). PUC. São Paulo. 124p.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, Tia não - Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1994.

FUJIKAWA, Mônica Matie. O coordenador pedagógico e a questão do registro. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e as questões da contemporaneidade**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GULASSA, Maria Lúcia Carr Ribeiro. A constituição da pessoa: os processos grupais. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.

HOUAISS, Antônio; UILLAR, Mauro Sales. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IMBERNÒN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Trad.: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 7 ed. Coleção Questões da Nossa Época. v. 77. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, v.20, n.68, p.61-79, Campinas, dezembro, 1999.

KRAMER, Sonia. A Fundação Carlos Chagas e a Educação Infantil no Brasil: uma trajetória em produção. In: COSTA, Albertina O.; FRANCO, Maria Laura P.B.; MARTINS, Ângela M. (Orgs.). **Uma história para contar: A pesquisa na Fundação Carlos Chagas**. São Paulo: Annablume, 2004.

_____. (Org.). **Profissionais da Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil é fundamental. **Educação & Sociedade**, v.27, n.96, p.797-818, Campinas, outubro, 2006.

KUHLMAN JUNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIMONGELLI, Ana Martha de Almeida. A constituição da pessoa: dimensão motora. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MACHADO, Maria Lúcia de A. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para a Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n.110, p.89-114, 2000.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. Contribuições de Henry Wallon para a reflexão de questões educacionais. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **Psicologia & Educação: revendo contribuições**. São Paulo: EDUC, 2000.

_____. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Henri Wallon- Psicologia e Educação**. 7ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: Introdução a uma Análise de Termos e Concepções. **Cadernos Cedes**, nº36. p.15-52,1995

NADEL- BRULFERT, Jacqueline. Proposições para uma leitura de Wallon: em que aspectos sua obra permanece atual e original? In: WEREBE, Maria José Garcia; NADEL- BRULFERT, Jacqueline (Orgs.). **Henri Wallon: psicologia**. São Paulo: Ática, 1986.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Contribuições para o espaço de uma proposta curricular para a formação de educadores de creche a nível de 2º grau. In: ROSENBERG, Fulvia; CAMPOS, Maria M. Malta; VIANA, Claudia P. (Orgs.). **A formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.). **Desafios do planejamento curricular de um programa de formação pedagógica de creches em curso Normal de nível Médio**. Itajaí: Contrapontos, 2004.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; MELLO, Ana Maria (et al.). **Creches: crianças, faz-de-conta & Cia**. 12 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

_____. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ORSOLON, Luiza Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança.** 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

PANTONI, Rosa V.; TELES, Regina, Mello; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. A formação nossa de cada dia. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; MELLO, Ana Maria; VITORIA, Telma; GOSUEN, Adriano; CHAGURI, Ana Cecília (Orgs.). **Os fazeres na Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 1998.

PAULILO, M.A.S. A pesquisa qualitativa e a história de vida. **Serviço Social. Revista**, 1999, vol. 2, n.2,p.135-148. ISSN 1516-3091.

PEREIRA, Maria Izabel Galvão Gomes. **O espaço do Movimento: investigação no cotidiano de uma Pré-Escola à luz da teoria de Henri Wallon.** 1992. Dissertação (Mestrado em filosofia e história da educação). USP. São Paulo. 113p.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O sucesso da coordenação pedagógica no Projeto Classes de Aceleração. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança.** 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SILVA, Sylvia Helena Souza da. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: **O coordenador pedagógico e a formação docente.** 10 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **Formação e prática do educador e do orientador: confrontos e questionamentos.** Campinas: Papirus, 1994.

_____.Formação de professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico. In: FERREIRA, Naura S.C. **Por onde vão a supervisão e orientação educacionais?** Campinas: Papirus, 2002.

_____.O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Edições Loyola, 2003.

_____.Perspectivas e Dimensões da Formação e do trabalho do professor. In: SILVA, Alda Maria Monteiro; MACHADO, Lêda Bezerra; MELO, Márcia Maria de Oliveira; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho (Orgs.). **Educação Formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social.**XII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006.

_____. A sala de aula como lócus de relações interpessoais e pedagógicas. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação.** São Paulo: Edições Loyola, 2008.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de (Orgs.). **Aprendizagem do adulto professor.** São Paulo: Loyola, 2006.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o atendimento á diversidade**. São Paulo: Loyola, 2010.

PORTO, Yeda da Silva. Formação Continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação Continuada: Reflexões, alternativas**. Campinas: Papirus, 2000.

PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. A constituição da pessoa: integração funcional. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑES, Isauro; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise:especificidades dos ensinos superior e não superior. In: **Nuances: estudos sobre educação**. v.12, n.34, Rio de Janeiro, janeiro/abril, 2005.

RONCA, Vera de Faria Caruso. **Docência e Ad-miração: da imitação à autonomia**. São Paulo: Edesplan, 2007.

SANCHES, Emília Cipriano. **Creche: Realidades e Ambigüidades**. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

SÃO PAULO. Lei Municipal nº 13.574, de 12 de maio de 2003. **Diário Oficial do Município de São Paulo**. www.prefeituramunicipaldaespaulo.org.com.br (acesso em 07/01/2010).

SÃO PAULO. Lei Municipal nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007. **Diário Oficial do Município de São Paulo**. www.prefeituramunicipaldaespaulo.org.com.br (acesso em 07/01/2010).

SÃO PAULO. Lei Municipal nº 11.633, de 30 de agosto de 1994. **Diário Oficial do Município de São Paulo**. www.prefeituramunicipaldaespaulo.org.com.br (acesso em 07/01/2010).

SÃO PAULO. Lei Municipal nº 13.574, de 12 de maio de 2003. **Diário Oficial do Município de São Paulo**. www.prefeituramunicipaldaespaulo.org.com.br (acesso em 07/01/2010).

SÃO PAULO Lei Municipal nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007. **Diário Oficial do Município de São Paulo**. www.prefeituramunicipaldaespaulo.org.com.br (acesso em 07/01/2010).

SÃO PAULO Lei Municipal nº 10.430, de 28 de setembro de 1988. **Diário Oficial do Município de São Paulo**. www.prefeituramunicipaldaespaulo.org.com.br (acesso em 07/01/2010).

SÃO PAULO Lei Municipal nº 10.838, de 24 de dezembro de 1990. **Diário Oficial do Município de São Paulo.** www.prefeituramunicipaldaopaulo.org.com.br (acesso em 07/01/2010).

SÃO PAULO.Decreto-Lei nº 44/846/04, de 04 de dezembro de 2004. **Diário Oficial do Estado de São Paulo.** www.prefeituramunicipaldaopaulo.org.com.br (acesso em 07/01/2010).

SÃO PAULO. Decreto-Lei 33.991, de 24 de fevereiro de 1994. **Diário Oficial do Estado de São Paulo.** www.prefeituramunicipaldaopaulo.org.com.br (acesso em 07/01/2010).

SÃO PAULO. Decreto-Lei 35.216, de 22 de junho de 1995. **Diário Oficial do Estado de São Paulo.** www.prefeituramunicipaldaopaulo.org.com.br (acesso em 07/01/2010).

SÃO PAULO Portaria Municipal nº 86, de 12 de agosto de 1993. **Diário Oficial do Município de São Paulo.** www.prefeituramunicipaldaopaulo.org.com.br (acesso em 07/01/2010).

SÃO PAULO. Secretaria Municipal do Bem Estar Social; Supervisão Geral de Planejamento e controle. SEBES. **Política de Creches: Diretrizes Pedagógicas.** São Paulo, 1992.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal do Bem Estar Social; Supervisão Geral de Planejamento e Controle. **SEBES: Normas básicas para o funcionamento das creches Municipais.** São Paulo, 1994.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal da Educação do Município de São Paulo: **A rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil - Fase I.** São Paulo: S.M.E./ D.O.T., 2007.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal da Educação do Município de São Paulo: **Tempos e espaços na Educação Infantil .** São Paulo: 2006.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal da Educação do Município de São Paulo: **EducAção 04.** São Paulo, 2003.

SÃO PAULO.Construindo a infância no Município de São Paulo. In: SECRETARIA, Municipal da Educação do Município de São Paulo. **Caderno Temático de Formação 2.** São Paulo, 2004.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal da Educação do Município de São Paulo; Secretaria de Assistência Social. SME/SAS: **Considerações sobre o desenvolvimento histórico de Creches- Versão Preliminar.** In: COMISSÃO, Intersecretarial I. São Paulo, 2001.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal da Educação do Município de São Paulo; Secretaria de Assistência Social. SME/SAS: **Propostas para a integração das creches.** São Paulo, 2001.

SERRÃO, Célia Regina Batista. A formação contínua no programa Creche/Pré-escola/ Secretaria do Menor: Detalhe ou elemento constitutivo? In: KISHIMOTO, Tisuko Mochida (Org.). **Formação dos profissionais de creches no Estado de São Paulo: 1997-1998.** São Paulo: Fundação Orsa, 1998

SILVA, Isabel de Oliveira e. **Educação Infantil no coração da cidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Moacyr da. O trabalho articulador do coordenador pedagógico: a integração curricular. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

_____. O coordenador pedagógico e o desafio de articular as ações pedagógicas no ciclo II do ensino fundamental. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico, a questão da autoridade e da formação de valores. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista Reflexiva: Um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa (Org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Série Pesquisa. V.4. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no Magistério. **Educação & Sociedade**, v.21, n.73, p.209-244, Campinas, dezembro, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003. VASCONCELLOS, Vera Maria R.D. Formação dos profissionais da Educação Infantil: reflexões sobre uma experiência. **Em aberto**, v.18, n.73, p.98-111, 2001.

VITTA, Fabiana C. F. de; EMMEL, Maria Luiza. A dualidade cuidado x educação no cotidiano do berçário. **Paidéia**, v.14, n.28, p.177-189, 2003.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa (coletânea), 1975. _____ . **Psicologia e educação da infância**. Tradução: Ana Rabaça e Calado Trindade. Lisboa: Editorial Vega, 1979.

_____. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: WEREBE, Maria José G.; NADEL-BRULFERT, Jacqueline (Orgs.). **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. O papel do outro na consciência do “eu”. In: WEREBE, Maria José G.; NADEL-BRULFERT, Jacqueline (Orgs.). **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **A evolução psicológica da criança**. Tradução: Cristina Carvalho. Lisboa: Edições 70, 1995.

WALLON, Henri. **As origens do caráter da criança.** Tradução: Heloísa Dantas. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

_____. **A criança turbulenta: Estudo sobre os retardamentos e as anomalias do desenvolvimento motor e mental.** Tradução: Gentil Avelino Titton. Petrópolis: Vozes, 2007.

WEREBE, Maria José Garcia; NADEL- BRULFERT, Jacqueline. Proposições para uma leitura de Wallon: em que aspectos sua obra permanece atual e original? In: WEREBE, Maria José Garcia; NADEL- BRULFERT, Jacqueline (Orgs.). **Henri Wallon: psicologia.** São Paulo: Ática, 1986.

ZAZZO, René. **Henri Wallon: Psicologia e Marxismo.** Tradução: Calado Trindade. Lisboa: Editorial Vega, 1978.

APÊNDICES

APÊNDICE-1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisadora: Viviani Aparecida Amabile Zumpano Fones: (11) 5041-5227
e-mail: [\(vivizumpano@ajato.com.br\)](mailto:vivizumpano@ajato.com.br) (11) 9831-4014

Eu, _____

concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) da pesquisa “*O Coordenador Pedagógico e o seu papel na formação continuada em serviço do Professor de Educação Infantil (creche)*”. Afirmo ter sido esclarecido de que este estudo será conduzido com a aplicação de duas entrevistas, sendo uma delas coletiva semi-estruturada e a outra individual, sem qualquer eventual despesa, garantido o sigilo dos dados.

Declaro que obtive todas as informações e esclarecimentos necessários quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Estou ciente de que:

- 1) Tenho a liberdade de desistir ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que eu desejar, sem necessidade de qualquer explicação;
- 2) A desistência não causa nenhum prejuízo à minha saúde física ou mental.
- 3) Tenho a garantia de tomar conhecimento e obter informações quanto aos procedimentos e métodos utilizados neste estudo, bem como dos resultados parciais e finais desta pesquisa por meio do contado direto com o pesquisador responsável, abaixo identificado.

São Paulo, _____ de _____ de 2010.

Assinatura

Viviani Aparecida Amabile Zumpano

RG. N°: 20138440-1

APÊNDICE-2

MODELO DO ROTEIRO UTILIZADO NA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COLETIVA

1. Eu gostaria de conhecer vocês um pouco mais e por isso seria interessante ouvir sobre a formação, o tempo de experiência e a trajetória profissional que as trouxe até aqui (creche).
 2. Que concepção vocês têm de educação e de creche?
 3. Quem é atualmente na creche em que vocês trabalham o profissional responsável pela formação continuada em serviço dos educadores?
 4. Na opinião de vocês, em que medida o coordenador pedagógico da creche pode contribuir para a formação em serviço do professor?
 5. Eu gostaria de convidá-las a mudar de perspectiva. Olhando sob o ponto de vista de professor (não de coordenador pedagógico). Como vocês acham que o professor de creche se vê?
 6. Na opinião de vocês, o que é necessário ser trabalhado nos processos de formação continuada em serviço de professores que atuam em creches?

APÊNDICE-3

MODELO DO ROTEIRO UTILIZADO NA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA INDIVIDUAL

1. A partir da leitura que fiz da entrevista coletiva realizada por você e pela outra colega, eu gostaria de esclarecer alguns pontos. Então, eu queria saber: como foi a sua passagem de ADI para coordenadora pedagógica? Não só do ponto de vista administrativo. O que significou, para você, do ponto de vista dos sentimentos, essa passagem?
2. Como você vê o seu trabalho?
3. Como você percebe a valorização do seu trabalho perante os professores (as ADIs), os gestores da creche e as famílias das crianças?
4. Na conversa que tivemos entre eu, você e a sua colega, vocês enfatizaram a importância da formação dos professores (que atuam nas creches em que vocês trabalham). E a sua formação, como é feita? E como você acha que deveria ser feita?
5. Você cuida dos seus professores? Se sim, em quais aspectos?
6. E de você, quem cuida?
7. Como você se percebe como formadora?
8. Como você se sentiu participando dessa pesquisa?

APÊNDICE-4

COORDENADORA JOANA²⁴	
DEPOIMENTO	UNIDADES DE SIGNIFICADO (principais questões abordadas)
<p>Com o objetivo de me garantir, também eu me utilizava principalmente da informação: fundamentava tudo. Procurava agir de forma mais fundamentada na teoria, que era a maneira pela qual já estávamos trabalhando com a coordenadora anterior. Então, assim continuou, com o espelho do trabalho dessa antiga coordenadora. Eu tenho ela sempre, até hoje. Sempre, sempre, sempre, sempre mesmo. E então as coisas foram tranquilas por conta disso. Mas também havia a questão da novidade, da mudança. Enquanto professora, a minha relação com as demais colegas era de um jeito. Passando a ser coordenadora, as pessoas começaram a se distanciar. E isso foi bom. Hoje eu vejo isso. Quando eu comecei a trabalhar como coordenadora, isso doía. Agora percebi que não dá para conversar como era antes. Não dá para ter a mesma relação.[...]. A própria função de coordenadora pedagógica pedia uma certa distância, até para que eu pudesse ser mais profissional ainda. Então o que foi duro lá atrás, hoje eu vejo como muito positivo e ajudou a me alicerçar na postura que eu tenho hoje com o grupo.</p> <p>A própria função de coordenadora pedagógica pedia uma certa distância, até para que eu pudesse ser mais profissional ainda. Entendo o que foi duro lá atrás, hoje eu vejo como muito positivo e ajudou a me alicerçar na postura que eu tenho hoje com o grupo. Tanto é assim, que algumas pessoas estão lá há 25 anos, outras há 20, outras há 15, outras há nove anos. As pessoas que saíram da creche tinham motivos como: necessidade pessoal, mudança de endereço, questão financeira ou por conta de filho. Poucas pessoas, durante este tempo em que trabalho lá, saíram porque não estavam correspondendo ao trabalho. Então isso é bom. Quando tem muita rotatividade, é importante a gente se questionar também onde é que não está sendo efetivo ou no que as pessoas não estão confiando em relação à sua atuação como coordenadora pedagógica. Sempre atuei como coordenadora pautada no objetivo da instituição, que é o atendimento à criança mais necessitada. A partir do momento em que a creche tornou-se parceira da Prefeitura Municipal de São Paulo começamos a confrontar os nossos princípios, já que a criança que vem a nós não é aquela que precisa mais, e sim a que está cadastrada no sistema. Então, isso é uma das coisas que eu discordo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Garantia-se profissionalmente por meio do uso da informação e busca pela fundamentação teórica. ➤ A coordenadora antiga serviu de modelo para o seu trabalho. ➤ Modificou a relação com as colegas de trabalho (ADIs), distanciando-se um pouco, buscando ser mais profissional, o que foi difícil no começo. ➤ Percebeu que o profissionalismo alicerçou a sua postura perante o grupo (ADIs). ➤ Percebe-se realizando um bom trabalho porque a rotatividade dos professores não é alta. ➤ Acredita ser importante o auto-questionamento do coordenador pedagógico em relação à sua atuação profissional. ➤ Estava afinada com os objetivos da instituição, atender a criança necessitada e questiona a mudança de critérios a partir do convênio com a Prefeitura, que deixou de atender os necessitados para inserir as crianças cadastradas no sistema
<p>[...] Um outro processo que faz parte da minha formação e trajetória é o trabalho com os cadernos de registro que as professoras fazem na creche. Uma coisa era eu, enquanto A.D.I., escrever e ficar atenta às observações que a coordenadora registrava. Agora era eu olhar, ler, dar conta de ler, para fazer as devolutivas às minhas A.D.I.s. Como passar isso para as professoras? Ter essa continuidade? Então eu fui pegando, fui focando a questão da continuidade. Quando era possível, eu marcava com as meninas uma atividade em sala, para que eu pudesse olhar a prática do trabalho pedagógico. Naqueles momentos eu sempre olhava para mim enquanto coordenadora. Isso foi muito interessante. Eu olhava para mim: “- Gente, como</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Percebe a importância do registro que fazia como ADI. ➤ Dá conta da dificuldade de ler e fazer a devolutiva das anotações das ADIs ➤ Procurou formas de acompanhar as atividades das ADIs em sala sempre que podia, fazendo propostas não impositivas

²⁴Os depoimentos da participante estão aqui transcritos exatamente da forma como foram verbalizados.

<p><i>que eu fazia isso? Como, se eu pudesse me ajudaria agora?". Como chegar nas meninas com uma linguagem que elas pudessem absorver? Não é só como, elas poderiam pensar: "- Ah, vou fazer porque é a coordenadora que está mandando". Não, meu objetivo era que elas pensassem: "- Ela é alguém que está aqui para me ajudar".</i></p> <p>Sei que foi um processo assim, olha. [estala os dedos]. Não foi um mês não, foram anos. Eu tinha professora que, às vezes, não queria fazer o registro. Então eu dizia: <i>"- Vem cá, nós vamos fazer."</i> Quando dava uns 15 minutinhos, no horário de sono das crianças, eu ia lá na sala e falava: <i>"- Agora você vai aproveitar esses 15 minutinhos, vai sentar e vai fazer. Vou ficar aqui do seu lado"</i>. Eu procurei juntar aquela postura de estar ao lado à promoção da leitura de textos que trabalhavam a informação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Olhar na prática o trabalho pedagógico e olhar para si mesma quando era ADI (reflexão) para ver como poderia ajudar. ➤ Tinha como objetivo levar as ADIs à perceberem que a coordenadora as acompanhava para ajudar e não para impor. ➤ Promovia a leitura de textos, para trabalhar a informação. ➤ Os processos de formação e autoformação, foram lentos, duraram anos, ela se propôs a sentar junto com o professor para fazer o registro.
<p>Eu vejo assim, a questão da concepção de educação, com toda essa trajetória que a gente teve aí, é esse processo contínuo de fazer junto. Como se fala, ninguém se educa sozinho. Eu preciso do outro. Tanto o professor precisa, o coordenador também precisa e a criança também. Então esse processo é contínuo, de educação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Entende que educar é um processo contínuo de fazer junto, de precisar do outro (coordenador, professor e criança, todos precisam).
<p>Mas tem uma dimensão, que eu acho que você sente isso também: tem coisa que é muito peculiar ao papel do coordenador. Que você pode até contar para o diretor, mas é um sentimento diferente, que ele não entende. [...] Eu falo isso e eu sinto. Às vezes você tem um trabalho, assim, muito solitário. Porque você não pode dialogar com o diretor. Às vezes, uma dificuldade com o professor.</p> <p>Mas dentro daquele trabalho, não como: <i>"- Olha, esse professor parece que não serve."</i> Não é isso. Até como forma de busca. E também não dá para você falar com o professor, porque ele não vai dialogar com você igual. Ele tem um olhar para a sala de aula. Nesse sentido eu vejo o papel do coordenador como solitário.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Percebe a dimensão peculiar do trabalho do coordenador pedagógico, que não cabe ao diretor nem ao professor. ➤ Percebe-se sozinha no processo de formação: não conta com o diretor, que pode entender como queixa do professor, e também não é possível repartir com o professor porque este tem o olhar na sala de aula.
<p>[...] Tem certos problemas que você tem que chamar e pontuar. E aí cabe ao papel do coordenador pedagógico, ou que é também de ordem...</p> <p>Eu tenho uma postura tranquila nisso. Eu procuro fazer junto, como naquele caso da professora que eu contei. Eu assumo também a autoridade que a gente tem: <i>"- Olha, amiga, não dá. Tem que fazer. Você escolheu Pedagogia para quê?"</i> Sabe? Tem casos que, às vezes, a gente... Eu tenho que ter intervenções assim: se não gosta de escrever, faz outra coisa. Quem trabalha em educação e não gosta de escrever, não gosta de ler...</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Vê o papel do coordenador como o de chamar, pontuar os problemas ao professor, buscar a ordem. ➤ Assume com tranquilidade este papel e faz as intervenções necessárias utilizando a autoridade que tem.
<p>Fundamental. Olha, dentro de um corpo, é aquele que pulsa. Não digo que é o coração, mas é aquele que faz pulsar o coração. É o sangue que percorre o corpo todo. Porque você fala com o pessoal de limpeza, você fala com o pessoal de cozinha para fazer o cardápio correto, você conversa com o professor, com os pais [...] Todos são educadores. Você fala com o porteiro, com todo mundo. Com os pais, com as crianças. Situações de crianças que os professores, às vezes, não conseguem fazer</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Percebe o papel do coordenador como fundamental, não vê como mais importante (coração), mas como articulador (conversa com o porteiro, pais, professor), vê que todos são educadores ➤ Faz intermediações, que às vezes os

<p>intermediações. Aí tem que chegar junto. Eu falo que é aquele que pulsa mesmo para acontecer esse trabalho.</p>	<p>professores não conseguem fazer com os pais e com as crianças.</p>
<p>E eu vejo assim, que a gente também faz andar. Em muitos momentos de formação, elas que fazem a formação. Como agora em setembro, elas que vão fazer uma apresentação do trabalho na formação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Percebe que o coordenador movimenta o processo de formação, mas também em alguns momentos as suas professoras fazem o trabalho de autoformação.
<p>Olha, teve uma discussão outro dia lá na escola sobre isso. A gente está mudando ou, assim, a cada dois meses tem uma pessoa diferente [...]. Foi um alerta que a minha diretora me deu, elas cansam de ouvir a gente. E aí eu fiquei assim: “- <i>Meu Deus do céu, o que será que eu falo que cansa?</i>” Fiquei tão triste com essa fala. Mas depois isso foi dando sentido. A gente fala em formação, que é uma vez por mês. Você fala todo dia quando acontece alguma coisa. Fala no momento do semanário, do planejamento, que é semanal. Aí você senta no almoço, você conversa também com as pessoas, faz intervenção quando há necessidade. Então, assim, o tempo todo elas ouvem você falar. E eu fui me dar conta disso porque em alguns momentos de formação, sabe quando a pessoa completa a sua frase? Aí isso fez sentido quando a minha diretora me disse isso. [...] Eu acredito que elas cansam de ouvir a gente. Até a metodologia, a informação, por mais que você diversifique, elas já sabem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Foi alertada pela diretora sobre o fato de que a sua fala cansava as professoras. Apesar de ter ficado chateada no começo, achando que o que ela falava era cansativo, com o tempo passou a dar sentido ao alerta. ➤ Percebeu que não era a sua fala que cansava, mas a quantidade de vezes que falava com as pessoas diariamente, se deu conta desta questão quando percebeu que as pessoas completavam as suas frases (falando o que ela queria ouvir), mesmo diversificando a metodologia, a informação
<p>É, e esse sentimento é solitário, porque você vai dividir com quem? Não é? Você não vai poder fazer uma enquete com todo mundo: “- <i>Como que vocês estão vendo o meu papel de coordenador?</i>” Eu não vou colocar a minha cara para bater nesse sentido. Mas eu posso colocar em uma avaliação, como foi nas formações. As estratégias de formação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sente-se solitária em seu papel, não pensa em ficar questionando as pessoas sobre como vêm o seu trabalho, não se exporia desta forma, mas pode se avaliar por meio da opinião das professoras, encaminhando uma avaliação sobre as estratégias que utilizou nas formações.
<p>[...] Uma outra coisa legal, também que eu fiz, foi até em dezembro do ano passado. O que elas queriam trabalhar em formação? Aí, cada uma foi escrevendo. Aí a gente foi elencando os temas que foram colocados por todo mundo, qual seria prioridade. Então isso... Não que a gente fez tudo que elas pediram. Mas eu, para dar uma linha de imagem do que todo mundo tinha enquanto necessidade. [...] E tem que ter a base teórica disso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Trabalha o processo de formação de uma forma não impositiva, partindo dos temas colocados pelas próprias educadoras, estabelecendo com o grupo as prioridades formativas, delineando o processo a partir das necessidades dos seus professores. ➤ Acredita que para fazer esse processo é importante que tenha base teórica.

<p>[...] Então, a gente levanta questões com elas, temas a serem trabalhados. Eu tenho que, acho, dar uma aula para elas, mas não sou eu aqui, elas aqui; é fazer uma troca para que elas entendam como isso faz parte da relação delas com as crianças. Através de textos. É a formação que dá isso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Acha que tem que dar aulas às suas professoras, porém, não em um processo de distanciamento (professor-aluno), mas de troca de experiências para que as professoras compreendam que a teoria pode se associar à prática delas. O processo de formação que embasa isto.
<p>Eu vejo assim a formação: nós somos ali modelo, referência, tudo. Mas, também, assim, não somos totais responsáveis por... Eu falo isso sempre: “- <i>Ai, tirei um respiro.</i>” Tinha muito isso mesmo: “- <i>Ai, fiz alguma coisa errada, foi na formação que eu não fiz bem.</i>” E não é. Eu posso dar elementos, posso dar subsídios, posso dar um monte de textos, posso trazer vídeo, palestrante. Isso cabe ao meu papel. Mas também cabe ao meu papel ir verificando, quando é possível no cotidiano, como isso está sendo apreendido. Quais são as intervenções que estão sendo aceitas diante daquilo que as professoras tiveram como conhecimento. E, às vezes, eu falhava muito nisso. Não sei, hoje eu consigo ver isso diferente. Mas eu vejo que antes eu falhava mais nisso, de não ir verificar se essa prática mudou, depois de tanta coisa lida, depois de tanta coisa vista. E, às vezes, eu via até coisas: “- <i>Puxa, mas você continua isso ainda? E a gente trabalhou em formação.</i>” O que eu penso hoje? A gente também tem esse papel de ir se certificar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Concepção do seu papel: modelo, referência, mas não responsável por tudo o que acontece. ➤ Acredita que pode dar subsídios faz parte do seu papel, mas também cabe ao seu papel verificar como o professor está se apropriando disso, como ele está intervindo, aplicando a teoria na prática e achava que falhava muito nisso, não verificava. ➤ Depois de estudar, refletir, questionar as professoras sobre o porquê as mudanças não ocorreram, mesmo sendo trabalhadas na formação, percebeu que o seu papel é de também ir se certificar.
<p>Mas aí eu volto naquilo que eu tinha falado antes; a gente, às vezes, precisa usar da autoridade: “- <i>Olha, eu vou observar daqui para frente se essa sua postura mudou.</i>” E isso cabe ao papel da gente, e cabe ao papel da educadora: ou ela muda ou então ela não está se encaixando. Porque se a prioridade, o objetivo, é a criança, eu não posso ficar lutando com um educador que não vai, que não quer caminhar e prejudica a criança e o grupo em sua maioria: “- <i>Olha, tem isso. Agora a gente vai olhar isso.</i>” E se for um ou outro... Porque nunca é um todo, são alguns: “- <i>Vou olhar isso na sua função.</i>”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reafirma que às vezes precisa se utilizar da autoridade para verificar se a postura do professor mudou, acha que isso cabe ao seu papel e ao da professora. ➤ Acredita que se a prioridade do trabalho pedagógico se encontra na criança, o educador que não se movimenta para melhorar acaba prejudicando as crianças e o grupo de professores. ➤ Afirma que esta postura não é da maioria do grupo, mas de alguns educadores.
<p>As formações, elas não encerram: “- <i>Ah, pronto, acabou. Lemos e escrevemos o que a gente pensava.</i>” Não. Eu sempre deixo uma questão assim: o que você mudaria na sua prática a partir disso? Mas eu vou atrás dessa pergunta depois. Depois que eu comecei a colocar isso em formação, eu vou atrás. Então, isso, daqui uma semana depois da formação, eu passo nas salas. E elas sabem que eu passo mesmo. Para ver isso. Se eu já sei qual vai ser o dia da aula de matemática - um exemplo - e qual mais ou menos o período. Então... E que foi trabalhado em matemática recentemente no I e II. Então eu passo por lá, vou dar bom dia, cumprimento as crianças. Mas também com esse cunho da observação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Acredita que as formações não se encerram, ela sempre questiona os seus professores sobre como eles poderiam mudariam a sua prática a partir do que aprenderam, depois vai verificar, observar se aparece na prática do professor o que ele afirmou que iria mudar.

<p>Eu falo para elas: “- <i>Quem cuida da formação de vocês, é vocês. O que a gente faz aqui, é o que a gente acredita que é o que a instituição precisa que você tenha. Não é você que precisa, a instituição quer que esse professor do minigrupo saiba fazer isso. Agora, se além disso você quer saber mais, você que está cuidando da sua formação.</i>” Quando eu passo tarefas para elas trazerem informação: “- <i>É você que você está cuidando da sua formação. A gente está propondo, mas é com você.</i>” Faço elas se comprometerem. E sem isso, não vai.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Acredita que o seu papel é o de conscientizar as professoras de que elas devem cuidar de sua própria formação. A formação vai além das propostas trabalhadas pelo coordenador da instituição, mas da vontade do professor buscar. ➤ Fala aos professores que ela somente propõe, mas ele (professor) precisa se comprometer.
<p>Acho que trabalhar a profissionalidade está em primeiro lugar. [...] Eu acho que seria até principal. Esse <i>tête à tête</i> individual, que a gente chama lá onde eu trabalho de Sessão Reflexiva. Porque você pega o ponto e chama a pessoa para conversar no individual. Então, assim, eu já não vou à sua sala, é ela que vem na minha. Porque quando eu vou na sala dela, o espaço é dela. E se ela vem na minha, o espaço ali é meu. Parece que não tem muito sentido, mas na ação faz sentido, sim. Parece que elas têm uma postura diferente quando você vai na sala delas falar e quando elas vêm na sua sala para conversar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Acha que trabalhar a profissionalidade está em primeiro lugar. Trabalha esta questão chamando o professor individualmente à reflexão na sua sala (coordenador), no seu espaço, pois acredita que a postura da professora modifica quando esta vai à sala do coordenador (mais profissional)
<p>[...] É manter o foco sempre nisso: “- <i>É isso que a instituição acredita.</i>” Porque, assim, elas têm que vestir a camisa. E não: “- <i>Ah, eu gosto desse autor.</i>” Não, você pode até gostar, mas esse não condiz com a concepção da escola.</p> <p>Eu acho que isso é peça fundamental. Até para ela ver: “- <i>Olha, a minha prática tem por detrás uma concepção.</i>” [...] E a concepção tem um fundo teórico. [...] E quem faz isso é a gente.</p> <p>Aí há a falta do olhar profissional. Parece que, assim: “- <i>Eu vou fazer como eu faço na minha casa.</i>” E eu bato sempre nessa tecla: “- <i>Não podemos ter relação doméstica aqui dentro.</i>” [...] É importante ter uma concepção por detrás.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Complementa a sua fala anterior dizendo que trabalha a profissionalidade focando no que a instituição acredita porque as professoras precisam partilhar da concepção da creche, pois acredita que o professor fundamenta com mais eficiência a sua prática quando percebe que o que aprende em formação está pautado em uma concepção, num fundo teórico (acredita que este também é seu papel). ➤ Acredita que falta um olhar profissional quando as relações na creche são de cunho doméstico, percebe que é importante ter uma concepção fundamentada.
<p>Teoria sempre. Fundamentar a importância do papel da educadora. Porque, quando você fala isso, eu vejo algumas situações e em algumas pessoas isso também é muito forte: a baixa auto-estima. E que não é muito pelo profissional, é na pessoa. Então se ela tem uma baixa auto-estima com ela mesma, vai ser difícil também ela ter uma boa auto-estima enquanto professora. Então, as instâncias para onde a gente vai...</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Acredita ser papel do coordenador pedagógico trabalhar a teoria e fundamentar a importância do papel da educadora, pois percebe que algumas professoras têm baixa autoestima como pessoa, o que reflete no seu fazer como professora.

<p>[...] A auto-estima eu acho importantíssimo a gente trabalhar. Lá, são pessoas, assim, que não têm poder aquisitivo bom. São pessoas, às vezes, que moram próximo de onde as crianças moram. Então, às vezes elas também não se diferenciam enquanto profissionais. Por isso que é muito importante trabalhar a questão do profissionalismo. Porque, às vezes, elas moram no mesmo lugar que as crianças. Então, elas não sabem se diferenciar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reforça a importância de se trabalhar a autoestima do educador e atribui como um dos fatores geradores desta questão o poder aquisitivo da educadora e a proximidade de moradia que ela tem com as crianças, que também fazem parte da comunidade que a creche atende, percebendo que estes fatores causam uma dificuldade nas professoras de se diferenciarem enquanto profissionais, por isso reforça a questão de se trabalhar o profissionalismo
<p>Então, hoje eu vejo assim: com algumas mudanças que aconteceram, usando de muita flexibilidade; isso também me ajudou muito. Tem coisas que não dá para ser do jeito que a gente programa. Mas é importante programar, se não, eu não tenho uma visão do que eu posso estar mudando ou não. Então, eu vejo assim que hoje, com essas mudanças que aconteceram, tem dias que precisa ter muita flexibilidade com tudo, frente à organização toda que já aconteceu, prévia. E, também, assim, lidando com os desafios atuais com força no grupo. Por mais que a gente tenha essa função de liderança e tudo frente ao grupo e tal, que é uma responsabilidade maior, mas eu me fortaleço no grupo: no grupo que ficamos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Percebe que é importante ser flexível frente às mudanças que ocorrem no cotidiano, porém, não deixa de planejar a sua atuação, pois pode modificar a sua atuação a partir de um planejamento de ação. ➤ Reforça que estas mudanças se intensificaram a partir da transformação que a instituição passou (explicitadas na p. deste trabalho). Acredita que lida com os desafios impostos pelas mudanças ocorridas buscando força no grupo (fortalecer-se no grupo).
<p>O que me ajuda muito no trabalho é a sinceridade: “- <i>Olha, isso aqui está bom, isso aqui não está bom, isso aqui precisa melhorar.</i>” E eu consigo, hoje, trabalhar com essa liberdade profissional também para o retorno. Da mesma forma que, com respeito, eu posso colocar algumas coisas: “- <i>Olha, isso foi bom, isso não foi bom, isso a gente pode melhorar.</i>” Porque eu estou olhando daqui. Eu também permito, também nessa mesma linha... É muito tranquilo isso com o grupo que ficou: se elas tiverem que colocar alguma coisa, que também isso aconteça. Mas é o que eu falei no início: é um trabalho que foi construído. Se chega alguém agora, não existe essa proximidade, não existe esse tipo de relacionamento. Agora, com quem já está, isso já foi construído. Então, eu digo, assim, que a gente tem um nível de relação mais avançado para colocar questões profissionais. Que não precise, que não exija tanto do meu papel tomar muitos cuidados para falar. Ajuda muito.</p> <p>Às vezes, quando você conhece... É um profissional que está há pouco tempo, você já tem que observar, conhecer um pouco para saber como é que você vai pontuar aquilo; para ter esse cuidado, para que a pessoa não leve para o pessoal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Percebe que a sinceridade ajuda no trabalho. A liberdade profissional e o respeito que tem e recebe do grupo possibilita que ela dê e receba o retorno do fazer, porém, afirma que este trabalho foi construído com o tempo. As pessoas mais recentes na creche não têm e não contam com a mesma proximidade, ela se constrói. ➤ Percebe que quando a relação profissional é mais avançada fica mais fácil de colocar as questões que precisam ser trabalhadas, não necessitando de tantos cuidados, o que ajuda muito. ➤ Quando o profissional é mais novo é preciso observar, conhecer melhor para saber como vai pontuar a questão, pois acredita que desta forma a situação tem mais chance de ser levada para o lado profissional.
<p>[...] Até para reforçar qual é o papel do coordenador em relação ao grupo de ADIs. E algumas coisas, também, com o tempo, eu consegui manter: as mesmas relações de amizade, a mesma intensidade das organizações. Então, não foi ruim isso, em relação ao sentimento. Eu também usei de muita sabedoria para aproveitar isso ao meu favor enquanto trabalho, enquanto a função de coordenador. Por exemplo: “- <i>Olha, lembra quando a gente fazia essa organização?</i>” Um exemplo: “- <i>Vamos fazer isso do mesmo jeito e a gente acrescenta alguma coisa.</i>” Então, isso, para mim, no início, foi de suma importância.</p> <p>E, depois, aos poucos, algumas situações que</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Percebeu que o seu papel foi reforçado devido à qualidade das relações interpessoais que mantém com as professoras. ➤ Utilizou-se das experiências que teve como ADI trabalhando com o grupo para exercer as suas funções, acompanhando o trabalho das professoras, o que achou muito importante (isto foi trabalhado aos

<p>precisavam ser mudadas, conforme eu fui tendo confiança nisso também, eu consegui estabelecer de uma forma mais tranquila. Mas isso foi, assim, dia a dia. Para isso também tiveram os desafios. Só que com um olhar diferente, agora, enquanto coordenadora. Então, se o meu tempo, enquanto ADI, me permitia mais tempo de conversa, por exemplo, na hora do almoço ou em outros momentos, enquanto coordenadora, até pela própria função, eu aproveitava para fazer outras coisas. Então, há uma certa distância. Que é normal, tanto do grupo para comigo, quanto de mim para com o grupo. Isso é humanamente impossível que não acontecesse.</p>	<p>poucos).</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Percebeu que conforme foi adquirindo confiança em sua postura foi paulatinamente modificando o seu olhar, para ela esta mudança proporcionou desafios, só que ela encarou com um olhar diferente, de coordenadora. ➤ Começou a modificar a sua postura, aproveitando os momentos do cotidiano para realizar as funções pertinentes ao seu cargo, o que para ela ocasionou certo distanciamento, normal para as relações coordenado-professor.
<p>Eu acho que, aqui, a gente cuida um pouco de tudo, sabe? [...] quando alguém chega e se eu vejo muito cabisbaixo, a gente detecta que alguma coisa, ali, não está muito bem. Ou, então, por alguma situação, no momento de formação foi falado alguma coisa que alguém já se esquivou, já se reservou, também dá para observar que alguma coisa, ali, não ficou legal para essa pessoa. Então, assim, além dos cuidados no momento de formação, dos momentos de reflexão, também... [palavra inaudível] preocupada em te dar, assim, as coisas muita prontas: “- <i>Olha, vamos ler isso daqui.</i>”, “- <i>Não, vocês vão procurar.</i>” Às vezes, a gente acha que está ajudando: “- <i>Olha, esse texto aqui é muito bacana.</i>” Mas fui eu que procurei, achando que aquilo vai ser necessário para o outro. Pode até ser. Mas é importante, também, dar essa cutucada. Eu falo cutucada pedagógica, no sentido de fazer o outro procurar, também, coisas, instrumentos para atender a sua necessidade. Então, assim, eu não consigo separar isso: cuidar somente do profissional.</p> <p>Tem coisas, também, que não cabem para a gente. Mas eu acho que vale muito isso: “- <i>Oi, tudo bem? Bom dia. Estou percebendo que você não está muito bem hoje. Fique à vontade se quiser falar depois.</i>” Eu não preciso ficar questionando ou querendo saber se foi algo pessoal ou profissional. Mas a pessoa sabe que eu a observei.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ressalta a importância do olhar atento do coordenador, não somente nos momentos profissionais, mas o olhar para a pessoa do professor, seu estado emocional (cuidar, observar). ➤ Percebe que às vezes pensa estar ajudando, procurando materiais que vão auxiliar o professor, pode até ajudar, mas as vezes não o afeta. Neste caso ela utiliza a “cutucada pedagógica”, ou seja, propicia momentos em que o professor corra atrás de instrumentos que atendam a sua necessidade. Desta forma percebe que não está cuidando do profissional professor e sim da pessoa inteira.
<p>Como eu me percebo como formadora? Olha, eu procuro... Eu falo, assim, que a gente usa um termômetro no grupo, igual põe em criança para saber a temperatura. Sempre tem. Hoje, se acontecer uma situação, vamos lá e registramos isso lá no caderninho de ocorrência e tal. E isso vai indo. Então, assim, de tempos em tempos eu procuro colocar esse termômetro para ter ideia do que é que o grupo precisa. Uma coisa é eu achar que o grupo precisa de um trabalho sobre portfólio. Outra coisa é eu perceber que o grupo está precisando de uma formação voltada para o seu perfil de trabalho agora. [...] Então, se eu não usar de flexibilidade, eu vou fazer aquilo que eu preparei porque eu preparei, pronto e acabou; em uma linha muito cartesiana; e vou fazer aquilo. E vou perder a oportunidade de fazer, de repente, o grupo crescer com um material que eles precisam. E foi isso que nós fizemos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Acha que o coordenador pedagógico tem como papel perceber as necessidades formativas do grupo de professores (temperatura do grupo) por meio da observação, sensibilidade e flexibilidade (eu preparei este material, mas ele não é ideal para esse momento), aproveitando a oportunidade de fazer o grupo crescer com o material que precisa.

<p>É o profissional. Então, fomos dentro dessa questão do trabalho. Até porque isso foi enfatizado, também, em um vídeo, que, hoje, você não precisa ser somente competente naquela sua área. Você pode ser um bom competente na sua área, mas você pode conhecer e deve ter noções de outras coisas. Que é assim, por esse caminho, que um bom profissional se constitui hoje. É o perfil da maioria das empresas, que as escolas procuram. Você pode ser muito bom, mas vai ser melhor se conhecer outras coisas também. Então, isso possibilitou uma visão que o grupo estava precisando fortalecer.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Trabalhar a questão da profissionalidade, o bom profissional deve procurar conhecer outras áreas, outros pontos de vista.
<p>O que a gente precisa? O que às vezes falta para a formação de um coordenador? E se você não tem, você tem que buscar. Eu trabalho muito forte dentro da lingüística, porque você fala com todos os outros grupos, você fala com os professores, você fala com as crianças, você fala com os pais, você fala com outros profissionais, também, do estabelecimento. Então você se relaciona com todo mundo. Então é importante uma formação também na lingüística. Eu sinto falta disso. Por mais que eu procure tudo, eu ainda fico com falta de alguma coisa.</p> <p>E por aí caminharia, acho que enquanto necessidade.</p> <p>Também acharia interessante um trabalho voltado às reflexões. Eu preciso ter muita base na hora de ajudar o professor a fazer uma reflexão. Eu não posso estar partindo do senso comum. Então assim, se fortalecer com essas informações para passar segurança a um outro, sendo que esse outro é mediador de um grupo maior, que é onde você quer atingir, a gente precisa ter muita cautela para falar; muito conhecimento e muita sabedoria também.</p> <p>Então eu penso, sinto isso: que um trabalho indo pelo caminho da lingüística me ajudaria na capacidade de conversar, pontuar perguntas inteligentes para fazer esse trabalho de reflexão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Acredita que um trabalho na área de linguística a instrumentaria a lidar com as pessoas com as quais atua no cotidiano (professores, alunos, pais e demais profissionais que trabalham na creche), reforça que sente falta disso, percebe que o trabalho com a linguística se configura como uma necessidade pessoal. ➤ Percebe que o trabalho voltado para a área de lingüística possibilitaria um desenvolvimento na questão da reflexão que faz com os seus professores, pois deve construí-la partindo do indivíduo professor, que por sua vez atua como mediador de um grupo maior (crianças), que é onde sente que precisa atingir. Por isso pensa em trabalhar em uma visão que enfoque a lingüística, pois aprimoraria a capacidade de dialogar melhor com o professor, fazendo perguntas inteligentes, que promovam movimentos de conscientização e consequente crescimento pessoal.
<p>Olha, cada reflexão... Olha, a questão do papel mesmo. Às vezes, a gente escuta algumas falas de: “- Ah, coordenador é bombeiro, só fica apagando incêndio.” Eu falei: “- Não, eu não me formei, eu não me constitui profissionalmente a pessoa que eu sou hoje para ficar apagando incêndio.” E eu ficava um pouco apreensiva com esse tipo de fala, mas não entrava nessa. Então, naquela entrevista, eu parei para refletir isso. Parei para refletir uma fala que eu tive com vocês que foi do sentimento que, às vezes, a gente tem de estar sozinho. Mas como que é esse estar sozinho? Não é um estar sozinho de abandonada, coitada dessa pessoa: mas que trabalha sozinha em um grupo grande. Não, é que tem questões que são pertinentes ao trabalho do coordenador pedagógico, que você não tem como conversar ou dividir esse sentimento, essas diferenças com o professor, porque não cabe a ele. E também não cabe a um gestor. Tem outras coisas que a gente reflete juntas, tem outra coisa que eu reflito junto com os professores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Acredita que o papel do coordenador pedagógico não é o de resolver emergências, acha que não se constituiu profissionalmente para isso, mesmo que às vezes se sentia apreensiva com esta afirmativa. ➤ A partir da entrevista anterior parou para refletir esta questão e modificou o ponto de vista em relação à questão de o coordenador ter um trabalho solitário, chegando à conclusão de que ele não é sozinho, mas que trabalha sozinho em um grupo maior. ➤ Percebe que existem questões pertinentes a ele coordenador, não ao diretor, porém, outras que podem ser refletidas em conjunto com outros profissionais (professor/diretor),

E é interessante, assim, que é uma caminhada que você não para nunca. Não é que: “- *Ai, o coordenador não respira.*” Não é isso. Mas a própria função, e quando é da gente também, você está sempre em busca.

➤ Acredita que ser coordenador faz parte de um processo de busca contínua

APÊNDICE-5

COORDENADORA ROSANA²⁵	
DEPOIMENTO	UNIDADES DE SIGNIFICADO (principais questões abordadas)
<p>Aí, quando eu fiz o Capacitar que eu descobri da formação de coordenadores; aí eu também me apaixonei. Porque eu gosto de trabalhar com formação. Eu descobri que eu gosto de trabalhar com formação, mas observando a criança. Então eu não me distancio da criança. Muitas vezes eu vou em sala e faço coisas que eu não deveria fazer. Mas, assim, até às vezes para elas (as professoras) verem. Porque a gente, muitas vezes, é referência para elas. Para que elas vejam como é que você tem que agir com a criança: não é de cima para baixo.</p> <p>Mas é recente. Ainda há uma postura, assim, muito difícil. Você tem que estar muito próxima a elas. Muitas vezes fico indignada quando vejo a A.D.I. colocar a mão na cintura e falar assim: “- <i>Come. Tem que comer!</i>” Ao que poderia sentar do lado da criança e dizer: “- <i>Olha, vamos comer. Olha, por que você não quer isso?</i>” É diferente. Então eu tinha, muitas vezes, essa postura. E quando fiz o Capacitar, eu mudei. Fui mudando porque eu vi que a gente consegue muito mais coisas. Tanto você, você muda como pessoa, porque você também impõe a sua ordem. Você trabalha aquilo dentro de você. E é bom para as crianças</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Percebeu que gosta de trabalhar com formação de professores a partir de um curso de formação de coordenadores que fez. ➤ Gosta de trabalhar com formação, mas observando a criança, entra na sala e faz coisas que não deveria fazer, mas é para as professoras verem como se deve agir com a criança. ➤ Considera-se referência para a professora, acha que é preciso estar próxima a elas, pois acredita que a professora deve agir de maneira mais igualitária com a criança, sente-se indignada quando vê a professora exigir algo da criança sem explicá-la os motivos pelos quais agiu. ➤ Mudou o seu papel quando fez o curso de formação de coordenadores, acha que mudou como pessoa, impôs a sua ordem, refletiu sobre o seu papel e achou que seria bom para as crianças, pois conseguiria atingir o professor.
<p>Nessa trajetória a gente aprende mudando os conceitos. Eu acho que não é uma coisa que é: “- <i>Educação é ensinar.</i>” Não é só isso. E também o que a gente pensa que educar é hoje, amanhã já está diferente. Mas eu acho que educar é um conjunto de coisas. De acolhimento, de cuidados. É a partir dos cuidados que você pode ensinar, você pode educar. Educar é construir valores, ética, moral. É aprender a conhecer o mundo mesmo, conhecer outras coisas. Uma vez eu estava assistindo um programa que a mulher falava assim: “- <i>Criar não, educar. Você não cria ninguém, você constrói, você educa. E junto, sempre junto.</i>” Para mim, educar é isso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Entende que aprendemos mudando os conceitos, acha que educar é um processo que se transforma diariamente. Para ela educar é um conjunto de coisas, de acolhimento, de cuidados. É a partir dos cuidados que você pode ensinar, educar. Você educa construindo, estando junto.
<p>Mas uma das coisas que a formadora falava era isso, que a gente tinha muita coisa para fazer porque a gente não aproveitava o que a criança sabia fazer. Então a gente tinha que colocar o sapato, colocar a roupa, tirar a roupa, tirar o sapato, dar banho. Coisas que uma criança de três anos pode fazer. E isso é educar. Isso está dentro de educar. É construção de hábitos. Tudo é junto com a criança.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aprendeu com a formadora de coordenadores que o educador é sobrecarregado porque lhe falta conhecimento do que a criança pode fazer. ➤ Acha que educar é construir hábitos autônomos na criança, junto dela

²⁵ Os depoimentos da participante estão aqui transcritos exatamente da forma como foram verbalizados.

	<p>É o coordenador. É o coordenador pedagógico, sem dúvida. Junto com o diretor. Porque a minha sorte é que a minha diretora também é pedagoga, e então ela tem essa visão também. Ela busca: “- <i>O que a gente faz? O que vai fazer? O que a gente vai...?</i>” Ela tem sempre essa preocupação: “- <i>Rô, o que você pretende fazer com as meninas no próximo encontro?</i>” [...] Só que, assim, eu me abro mais. Eu não consigo guardar só para mim. Se eu tenho problema com alguma educadora, eu falo com ela e, muitas vezes, ela fala que quer que eu fale... Às vezes eu peço para ela falar junto comigo. E eu falo: “- <i>Não, deixa que eu falo.</i>” Mas eu não me fecho, não, porque se não eu surto.</p>
	<p>Problemas com relação, assim... Por exemplo, eu não consigo fazer com que elas façam o registro reflexivo. O que é registrar? É olhar para você. Eu não quero saber da criança. A criança eu sei que se você, vamos supor, sobe no teto da creche, eles fazem. Eles constroem, eles descobrem, eles vão e fazem: “- <i>Eu quero ver o que você fez para que ele chegasse lá. Qual foi o seu papel. É isso que eu quero.</i>” E eu não consigo muito. Com isso, ela (a diretora) não pode me ajudar, mas ela me ouve, entendeu? E está ajudando.[...] Ela me ouve, ela dá ideias. Ela sugere então: “- <i>Pede para escrever só uma linha, pede para escrever em palavras.</i>” A gente vai jogando dinâmica para ver se tem um retorno. E isso é muito difícil. Mas eu também acho que por isso a gente está sozinha. Você não tem a quem recorrer.</p>
	<p>[...] E é assim, a gente empurra e puxa, empurra e traz para você. Exige muito da gente. Muita energia que sai. Então, quando a gente vê uma coisa dar certo, a gente: “- <i>Nossa!...</i>” Eu fico emocionada. Teve encontros aí de eu quase chorar com elas. Porque a gente vive, a gente sabe o que foi chegar naquele resultado.</p>
	<p>Ah, tem que estar junto com elas, não é? É assim, é como se a gente fosse professor de sala. Porque a gente tem que saber... Nós temos que ser aliadas, amigas. Então é uma responsabilidade muito grande. Porque você é referência a todo o momento. Eu gosto muito de escrever a lápis, adoro. Então, eu faço muito relatório a lápis. Coisas que eu vou mostrar para elas, as atividades. E eu vejo um monte de gente fazendo a mesma coisa. Então é porque eu tenho uma influência grande. E tendo essa influência grande,</p>

<p>então a responsabilidade é grande.</p> <p>E a gente tem que dar bastante material, leitura, proporcionar que elas façam cursos. Às vezes eu peço para vir palestrante aqui, uma pessoa vem e fala sobre desenvolvimento infantil, sobre a parte pedagógica [...] Eu não sei se entra na pergunta, mas, por exemplo, eu preciso atingir, falar de temas com elas, que mexam com o lado profissional delas. Porque tudo que é de criança, elas já sabem. Então eu preciso falar temas que mexam com a reflexão pessoal delas, com a prática delas para elas poderem atuar com as crianças. Não adianta eu trazer gente para fazer trabalho com sucata, falar de desenvolvimento infantil. Isso elas já sabem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Acredita que é preciso que o formador forneça subsídios para a formação dos professores (material de estudo, cursos, palestras sobre o desenvolvimento infantil, parte pedagógica). ➤ Acha que é preciso afetar os professores abordando temas que trabalhem o lado profissional delas, porque tudo que se refere à criança elas já sabem. ➤ Percebe que é importante tratar do desenvolvimento infantil, mas é mais importante trabalhar com o lado profissional das ADIs, estimular a reflexão sobre a prática, o que elas podem fazer com a criança.
<p>Agora, e por que a gente, como coordenador não consegue? Porque quando vem uma pessoa de fora é outro olhar? Não sei. [...] Muitas vezes a gente pensa isso. A gente acha que: “- <i>Não estou atingindo por quê? Porque sou incapaz ou não estou além?</i>”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Questiona-se sobre o motivo pelo qual não consegue afetar as professoras, percebe que alguém de fora pode ter outro olhar. ➤ Reflete sobre o próprio papel, acha que pode não estar atingindo o seu objetivo como formadora.
<p>Então, uma outra coisa que eu sinto falta, não sei se você fez essa pergunta, é de fazer uma formação. Então, assim, no mês de fevereiro o que eu vou trabalhar? Porque eu acho que é importante. Março, tenho que dar uma continuidade. Fazer uma formação. Eu tenho essa dificuldade. Eu tentei esse ano, mas eu estava sozinha. Porque é uma coisa que tem que vir da equipe. Não sou só eu ou só eles. A minha diretora. (A direção?) Hum hum. Então, às vezes, ela tem que me dar o aval. Mas eu tenho que ter um período para isso. Não adianta eu ficar duas horas com elas. Também não pode ser uma coisa chata. Então, para o ano que vem, eu quero voltar nesse ponto e quero ver se pega trabalhar informação, registro e avaliação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Percebe que tem dificuldade de dar continuidade a formação continuada em serviço das ADIs, acha que o movimento também precisa vir dos dois lados (professor/coordenação). ➤ Afirma que necessita da autorização da diretora para fazer a formação e disponibiliza um período para isso. Este tempo precisa ser proveitoso. ➤ Pretende retomar esse processo de dar continuidade ao conteúdo trabalhado em formação no próximo ano, pretende focar na informação, registro e avaliação.
<p>Eu me pergunto, eu falo: “- <i>Puxa, mas eu fiz.</i>” Porque, assim, você fala de como o coordenador pode ajudar. Eu faço os encontros de formação, chamamos encontro de formação. Faço uma vez por mês. Tem a reunião pedagógica de planejamento que é quase toda semana. Tenho festas que a gente vai organizar alguma coisa, a gente chama. Tudo isso, leio o texto. Leio o texto com elas aqui. Por que não entra na cabeça? Não é entrar na cabeça, até entra. Porque eu vejo elas muitas vezes dizerem “- <i>Ah, aquele texto que você deu falava nisso.</i>” Por que não traz isso para o fazer? Onde pega?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se questiona, acredita que faz o seu papel de formadora (lê textos, proporciona encontros de formação, reuniões pedagógicas de planejamento semanais), mas se pergunta sobre o motivo pelo qual os conteúdos que trabalha não são absorvidos pelo professor, porém, percebe que há certa apreensão, mas as aprendizagens não são levadas para a prática das professoras, novamente se pergunta sobre o quê ocorre.
<p>[...] às vezes a gente lê um texto para elas.</p>	

<p>Como no dia em que lemos uma entrevista de um economista que fez um estudo sobre a prática do professor em sala de aula. E que, assim, a maioria dos professores não tem a criança como uma pessoa, um ser que constrói conhecimento. A criança tem que fazer o que o professor manda sem questionar e pronto. Ainda tem gente trabalhando assim. E nós lemos essa entrevista para elas. Então elas debateram: “- Ah, porque não sei o quê, porque na escola do meu filho diz que a professora tal, que eu escutei falar...” Tudo coisas de professor. Elas são professoras. Aí nós fomos trabalhar... A gente está fazendo um trabalho na área de matemática com a crianças. Só que também tem isso: para fazer o trabalho de matemática a menina precisa saber matemática. Mas então a gente sente que nós estamos ensinando errado, nós estamos erradas. [...] Foi uma coisa incrível: “- A gente troca, tem material.” O material daqui é todo ganhado. Eu não compro quase nada. Tem aquele labirinto. Para a criança, trabalhar com aquilo é ótimo. Você trabalha cores, trabalha movimentos que a criança precisa fazer para depois ajudar na escrita. Eu falei: “- Vocês pegam os materiais...” Uma das questões era a falta de material: “- Vocês pegam o material e vocês simplesmente chegam para mim e falam que não querem mais porque as crianças enjoaram. Então são vocês que enjoaram daquilo, não são as crianças. Criança não enjoia de brinquedo, porque elas têm sempre possibilidade de brincar. Aí, quando vocês lêem a entrevista, vocês criticam o professor da outra escola.” Aí ficou todo mundo quieto. Mas não é verdade?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Afirmou que certa vez leu um texto reflexivo sobre a prática do professor em sala, que este profissional não percebe a criança como sujeito “aprendente”, construtor do conhecimento, questionador...Solicitou que as professoras debatessem sobre o tema e percebeu que as profissionais comentavam sobre atitudes semelhantes em outros professores, não nelas (não se percebem). ➤ Afirma que falta o conhecimento pedagógico e do conteúdo propriamente dito nas professoras, elas sentem dificuldade sobre do que fazer com o material pedagógico, explorar as possibilidades da criança. Questiona-se novamente, perguntando-me se estava errada. ➤ Dá vários exemplos pedagógicos de como trabalhar com a criança e no que ela desenvolve, cita os nomes de alguns materiais e suas possibilidades, porém, afirma que as professoras dizem que as crianças enjoaram do brinquedo. Rosana não acredita, afirma que a criança não enjoia porque sempre tem a possibilidade de brincar, quem “enjoa” (não estimula estas possibilidades na criança é o professor) e novamente afirma que o professor não percebe as suas falhas, prefere criticar outros profissionais.
<p>[...] Então, é isso que eu queria saber. Porque isso acontece se elas sabem que não é para acontecer. O que está faltando? Elogiar, a gente elogia, a gente faz um monte de coisa. Procura sempre colocar elas para cima. A gente sempre faz bolo, lanche para elas. Então, a gente tem essa coisa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Novamente se questiona sobre o que está faltando para o professor se perceber, afirma que elogia, trabalha com a auto-estima das ADIs e que também as afeta por meio de atitudes de atenção para com as professoras.
<p>Bom, o que eu ouço elas falarem muito aqui, que eu acho que a gente tem que amenizar com a formação, é que elas dão mais valor aos cuidados. Olha, você vê? “- Vai devagar. Não pula.” Por que não pode pular se eu ensino ele a pular? Se ele tem equilíbrio, ele tem coordenação motora, ele pode pular. Por que não pode pular? Por que não pode correr dentro da sala? Então, é assim, elas querem manter a criança em uma bolha. Elas são a bolha e a criança tem que ficar dentro.[...] Elas são muito infantis, imaturas, carentes. [...] Então a gente está tentando profissionalizar um pouco. Tirar essa coisa de assistência e pôr um pouco mais</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Percebe que as ADIs acham que ela precisa amenizar a formação pedagógica, pois afirma que as educadoras valorizam mais os cuidados, querem proteger as crianças, não percebendo que é preciso explorar as suas habilidades, dar autonomia. ➤ Afirma que as professoras são imaturas, carentes, infantis, por isso tenta profissionalizá-las para que a visão assistencialista seja abandonada,
<p>Eu tenho pessoas, Joana, que quando eu faço reunião por segmento. sempre mandam outra. Então, eu digo: “Na próxima reunião, eu quero a sua colega aqui. Não quero você. Então você vem...” Porque elas se bastam, elas sabem tudo. E essas coisas me deixam</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Percebe que as professoras têm uma postura de “se bastar” profissionalmente, achar que sabem tudo. Fica muito brava ao perceber isso e não sabe como agir, então se impõe, o que não acha

<p>brava, brava mesmo. Então eu ainda tenho este problema com elas, eu não sei como resolver isso. Porque aí eu imponho. E aí não é legal.</p>	<p>bom.</p>
<p>Estimular a reflexão da prática. Ela entra na reflexão da prática. [...] Se eu reflito que eu tenho essa responsabilidade de construir conhecimento, eu não vou fazer por eles e eu também não vou me igualar a eles. Seria um ponto.</p>	<p>➤ Pontua ser importante o coordenador trabalhar a reflexão sobre a prática no professor, pois acha que a reflexão traz a percepção e compromisso ao professor, fazendo com que este abandone a visão assistencialista e imatura (se igualar as crianças) que possui.</p>
<p>Acho que também é importante conhecer os autores, os pensadores da educação. Tem que trabalhar a teoria. Não tem como. [...] Eu estava vendo aí, não lembro qual foi o vídeo, que ele fala muito assim: “- <i>Se você trabalhar só a teoria não presta, mas você tem que trazer a teoria, porque você tem que ter um ponto de partida.</i>”</p>	<p>➤ Acredita que o seu papel também é o de trabalhar a teoria, dizendo que esta é um ponto de partida para a prática.</p>
<p>O trabalho de creche está fundamentado em cima de vários autores. Não é uma linha, uma perspectiva. Então tem valor, quando você fala do acolhimento, de perceber a criança nessa parte da afetividade. Tudo é afetividade. [...] Então, assim, eu tenho que ter a parte teórica. O coordenador tem que ter esta parte, mas também tem que passar para elas. Então, por que para mim tem tanta importância a teoria e para elas não? Por que elas não conseguem ver que aquilo que elas fazem não saiu da minha cabeça? Tem um porquê de ter que fazer aquilo, porque eu trabalho em escola. Porque a gente trata creche como um local que não é escola? Aqui é uma escola e elas são as professoras, são as mediadoras do conhecimento para as crianças. Então, como fazer com que elas vejam isso? Como fazer com que elas se percebam parte desse conhecimento que a criança adquire?</p>	<p>➤ Acredita que o trabalho de creche está fundamentado em vários autores, não é linear.</p> <p>➤ Justifica na teoria o acolhimento, a percepção da criança, a afetividade, por isso acha importante que o coordenador conheça e passe a teoria ao professor.</p> <p>➤ Afirma que a teoria é importante para ela e sente que não é para as professoras, acha que as professoras não conseguem colocar a teoria na prática porque não vêem a creche como escola e não se percebem como professoras. Novamente se questiona sobre como fazer com que elas se percebam como parte importante no processo de a criança aprender.</p>
<p>[...] Eu ia lá e trocava o talher, porque vinha colher. Um mês: quatro quintas-feiras. Na última, eu falei no grupo, na formação. Falei: “- <i>Eu quero saber quem foi que falou para vocês que as crianças tinham que comer de colher.</i>”, “- <i>Ah, eles são pequenos.</i>”, “- <i>Quê?</i>” Relação doméstica. Eu falei: “- <i>Eles são pequenos? É isso que a gente ensina para eles?</i>” [...] Mas não é só isso não. Assim, tudo que dá trabalho... Então, por exemplo, tomar banho sozinho dá trabalho porque suja o banheiro todo. Então, eu dou banho nele, porque aí suja só o box, sabe? E isso é difícil de mudar, Viviani. Porque, assim, você mudando isso, você muda as suas concepções... Porque é coisa, eu acho pequena, eu acho fácil. Para mim foi fácil. Muito mais fácil ver a criança se servir sozinha. Então eu acho que a profissionalização dá isso.</p>	<p>➤ Acha que é preciso trabalhar a superação da relação doméstica que os professores de creche têm com as crianças.</p> <p>➤ Acredita e tenta passar aos professores que a relação assistencialista não ajuda a criança ser autônoma.</p> <p>➤ Afirma ser difícil modificar as concepções que os professores de creche têm em relação ao assistencialismo, acha que para eles essa relação dá menos trabalho. Afirma que para ela é fácil dar autonomia à criança, percebe que isso é positivo.</p> <p>➤ Acredita que trabalhando a profissionalização auxiliaria as professoras a perceberem a importância de dar autonomia à criança.</p>

<p>Mas não adianta cobrar de novo. [...] Não estou falando que você está errada Joana, porque eu também faço isso. Mas eu acho que é antes disso. Eu cobro, tem alguma coisa antes de cobrar de novo, que a gente não está fazendo. [...] Olha, eu te falei isso a outra vez, eu falo assim: “- Olha, você está fazendo isso aqui, mas não é bem assim. Você não entendeu o que eu falei?”, “- Não, entendi.”, “-Então, vamos fazer essa experiência.” Aí você... Antes de você cobrar.</p>	<p>➤ Acha que não adianta cobrar resultados das educadoras várias vezes, admite que faz isso, mas acha que existe uma coisa que vem antes da cobrança que não está fazendo, acha que deve dialogar mais, buscar outras estratégias para agir com o professor antes de cobrar.</p>
<p>Se eu escolho ser um profissional de educação, tenho que ter compromisso com as coisas, comprometimento. A concepção minha de criança tem que mudar, de educação também. Então eu acho que está ligado, eu acho que não dá para separar estas ações.</p>	<p>➤ Acredita que os profissionais que trabalham na educação precisam ter comprometimento, mudar as concepções que têm de criança e de educação, acha que estas ações estão integradas.</p>
<p>Então, aí já não sei, porque dizem, diz a lenda, que coordenador é muito sozinho. Você não tem aliados, você não tem amigos: você é profissional. Então, você tem o olhar voltado para as pessoas profissionais. Então, você tenta... Embora você tenha amizades e tudo, você tem que desenvolver esse trabalho: “- Ah, mas não sei o quê.”, “- Não, mas você tem que desenvolver esse trabalho.” Eu sou exigente. Nesse sentido, eu sou exigente. E, aí, eu sou um pouquinho mal vista. Porque eles falam: “- Ah, não fica na sala, não sabe como que é.” Mas eu sei como que é, porque eu já fiquei na sala. O problema é eu ficar na sala e saber o que eu quero com as minhas crianças dentro da sala. E não ter essa visão de... Sempre falo isso para elas: “- Não tem que começar uma atividade agora e terminar ela às 10 horas. Porque tudo é um processo, e um processo não começa e termina em duas horas. Ele demora.”</p>	<p>➤ Acha que o coordenador tem um trabalho solitário, somente profissional, não tem amigos, aliados.</p> <p>➤ Se vê como uma pessoa exigente, por isso acha que é mal vista, percebe que as professoras acham que ela não as comprehende, porém, adverte que já esteve em sala e quando esteve com as crianças sabia o que fazer com as crianças, acha que educar é um processo, acredita que as professoras não percebem desta forma.</p>
<p>Olha, eu vejo o meu trabalho como um trabalho bom, com uma intenção. Eu gosto muito... Eu descobri que eu gosto muito de trabalhar com adultos: ensinar os adultos a trabalharem com as crianças. Mas eu não deixo de chegar perto das crianças e sentar, observar e brincar um pouquinho. Sempre que eu posso, que eu consigo, eu faço isso. Eu não gosto muito de fazer, porque eu acho que interfere um pouco na relação com as educadoras. Não entro, às vezes, em sala muito tempo. Para as crianças, eu acho que interfere. Acho que... Mas eles têm um vínculo comigo também. Mas eu acho que ainda falta muito para melhorar. Porque, assim, eu acho que eu tenho que conseguir não é que elas tenham o meu olhar, mas que elas tenham um olhar de professora mesmo. Tenham um objetivo; quando elas escolhem essa profissão, que tenham um objetivo. Mas é difícil. Eu não consigo [modifica a expressão facial, coloca uma das mãos no queixo]. Não consigo, porque eu nem tenho poder para isso. [...]</p>	<p>➤ Acha que tem um trabalho bom,intencional, pois gosta muito de trabalhar com adultos, ensiná-los a trabalhar com crianças, mas não deixa de acompanhar as crianças, porém, acha que isso interfere na relação dela com as educadoras, acredita que pode interferir no vínculo das educadoras com as crianças, mas admite que as crianças têm um vínculo com ela também.</p> <p>➤ Acredita que pode melhorar o seu trabalho, não deseja que as educadoras tenham o mesmo olhar que ela, mas que se vejam como professoras, que tenham objetivos, porém, acredita que é difícil, não tem poder para isso.</p>
<p>Eu sou mal interpretada. Eu falo uma coisa...</p>	

<p>Eu falo que o educador tem que ter intenção, por exemplo. Essa palavra está muito na moda: então, tem que ter intenção. Aí, você fala isso, a pessoa já acha que você está falando para ela que o trabalho dela não tem intenção. Então, não entende o que você fala, muitas vezes. Por falta de leitura, por falta [trecho inaudível]. Então, é muito pequeno. A inteligência delas é muito... Precisa estar mais aberta. Não é que elas sejam burras: não é isso. Precisam abrir mais para entender melhor... Ter um outro olhar sobre as coisas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Acha que é mal interpretada pelas professoras quando afirma que o educador precisa ter intenção pedagógica, percebe que as professoras tomam como crítica ao próprio trabalho. ➤ Acredita que as professoras não compreendem o que ela diz porque lhes falta mais leitura, abrir a cabeça para poder compreenderem melhor, ter outro olhar sobre as coisas.
<p>Porque eu já vi trabalhos delas, assim, maravilhosos, que não sei se você viu fotos ou não, que eu me emociono [se emociona]. Porque eu acho, eu vejo que é alguma coisa que eu fiz para que elas fizessem aquele trabalho. Alguma coisa que eu falei, algum texto que eu li. Porque eu faço reunião com elas a cada 15 dias. Eu faço reunião com elas, explico tudo. A gente lê textos, revê o que a gente... Agora, quando elas realizam isso que eu te falei, as atividades, elas não dizem que é um fruto: “- Ah, eu sentei com a Rosana, a gente reviu algumas coisas. Aí, eu cheguei a tal conclusão.” Não tem isso. É: “- Eu fiz.” Eu estou fora: “- Eu fiz porque eu fiz; professora.” Do diretor eu tenho elogio: “- Ah, você faz um bom trabalho.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Percebe, vê, que o seu fazer como coordenadora aparece no trabalho das professoras, embora acredite que estas profissionais não reconheçam que o que fizeram é fruto da intervenção da coordenadora, no entanto, a diretora reconhece o seu trabalho.
<p>[...] Aqui dentro, não sei. Porque é como eu te falei, a diretora elogia, fala que eu faço um bom trabalho e tudo. Mas eu sei que eu estou um pouco aquém do que ela quer. Mas, por exemplo, para eu apresentar algumas coisas para ela, eu preciso que elas também façam comigo. Eu preciso de uma colaboração das educadoras. E, às vezes, eu não tenho porque elas não entendem a importância daquilo para a prática delas. Por exemplo, fazer registro: eu preciso que elas façam registro, porque o registro é para você olhar para a sua prática e ver aonde você pode planejar. Elas acham que o registro é para falar o que fez. E eu não consigo mudar isso. Então, elas não fazem o registro [gesticula bastante]; e a diretora me cobra: “- Você tem que fazer elas fazerem registro.” E eu não sei como, entendeu? Então, a gente fica meio assim, no oceano. Com o barquinho virando, virando [se emociona]. Às vezes, você acha que achou o caminho. Não sei, é difícil.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Acha que a diretora reconhece o seu trabalho, mas percebe que está aquém do que ela quer, porém, justifica que necessita da colaboração das professoras, mas às vezes não consegue, pois as educadoras não percebem a importância de determinado trabalho para a prática delas. ➤ Exemplifica falando do registro que pede às professoras. Percebe que elas não fazem como é preciso, então percebe que não consegue mudar isso. A diretora cobra, ela não sabe o que fazer e se sente perdida.
<p>Na formação dos coordenadores, nós tínhamos, a cada 15 dias, reunião com o nosso formador. Então, era uma parte teórica. Na outra parte, a gente trazia a reflexão que a gente fez sobre aquilo. Já fiz algumas pesquisas, diagnósticos etc. para a gente ver o que a gente ia trabalhar. Na reunião, ela tratava os assuntos. E nos outros 15 dias a gente trazia as tarefas que a gente tinha que fazer. Eu acho que tinha que ter uma pessoa que fizesse a formação específica de coordenador. Porque essa formação que a gente tem na prefeitura, cada mês é um tema. Não é uma coisa teórica. Não tem autores que a gente lê.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Acredita que deveria ter um formador específico para o coordenador pedagógico que fundamentasse mais a teoria, a reflexão, a mudança da prática, os desafios cotidianos (relações interpessoais). Pontua que deveria haver algo específico para o coordenador de creche (Ed. Infantil) ➤ Afirma que a pauta que aborda nos encontros de formação gira sobre os problemas que enfrenta com as professoras na creche, acha que não deve ser assim, acredita que a formação deveria

<p>Talvez, precisasse disso: de um embasamento mais teórico. [...] Mas, assim, a minha pauta acaba sendo voltada para problemas que eu tenho com os educadores. E eu acho que não é isso. A formação tem que trazer uma bagagem para eu enfrentar os problemas que eu tenho com elas. Para o coordenador enfrentar seja problemas de relacionamento, seja problemas de atividade mesmo, de prática. Porque sempre aprendi que a relação você resolve na prática. Então, você tem que mudar a postura. A mesma coisa eu, como coordenadora, ter uma postura de professora ou de diretora. Não adianta: eu tenho que ver... Eu tento ler... Então, eu tento ler, eu tento ver o papel do coordenador dentro da creche. Tudo diz o que eu faço. Mas estou sozinha. Não tem, assim, um formador para o coordenador. E eu acho que precisaria ter.</p>	<p>instrumentá-la para tratar de questões ligadas à prática do coordenador, como por exemplo as relações interpessoais, que se resolvem na prática.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Acha que é preciso mudar de postura, para isso ela busca com leituras, com a própria percepção a entender o papel do coordenador pedagógico de creche, tudo que lê diz o que ela faz, porém, sente-se sozinha, falta um formador (ou uma formação) para o coordenador.
<p>[...] É. Mas eu acho que seria um formador específico para coordenadores. Eu não sei, ainda, a diferença entre coordenador e orientador. Porque o que eu faço aqui, alguma coisa é de orientação às famílias. Outra coisa é de coordenar o trabalho das meninas. Agora, o meu papel é coordenar ou é orientar? Entendeu? Muitas vezes o papel da gente vira de vigia: quero ver se estão fazendo e como estão fazendo. É incoerente, às vezes. Eu não tenho que dar autonomia para elas?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Afirma que não sabe a diferença entre ser coordenadora ou orientadora, acha que um formador poderia esclarecer essa dúvida, pois acredita que o papel de orientar as famílias é diferente do de orientar os professores, então questiona o próprio papel: é o de coordenar ou orientar? Percebe que muitas vezes exerce o papel de vigiar, porém, acredita que é importante dar autonomia para as professoras.
<p>Então, olha, cuidar dos meus professores eu tento. Mas como eu te falei, eu sou muito exigente. Então, assim, se eu falo: “- <i>Olha, tem um curso para fazer, não sei o quê, não sei o que lá. Você vai, se inscreve.</i>” Aí, a pessoa não vai. Eu fico brava. Porque eu acho que eu estou oferecendo uma coisa e ela tinha que acatar. Eu não sei se isso é cuidar. Eu não concordo com muitas coisas que as professoras fazem. Eu não falo só daqui: em geral, professoras de creche. Acho que elas têm pouco compromisso com as crianças e isso é uma coisa que eu deveria cuidar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Acredita que tenta cuidar dos seus professores, no entanto é exigente, se impõe, quando vê que a professora não acata, fica brava, então se questiona se realmente isso é cuidar. ➤ Afirma não concordar com o que as educadoras fazem, acha que deveria haver mais comprometimento por parte delas. Percebe que isso é uma coisa que ela deveria cuidar.
<p>Ah, eu acho que é a coisa da formação, mesmo: dar textos, fazer reunião, acompanhar. Eu tento. Mas até a dinâmica da creche não me permite muito isso, não. Hoje, por exemplo, eu tenho quatro faltas e eu tenho três pessoas para cobrir as faltas. Então, uma sala já vai ficar defasada. Eu teria reunião com as educadoras novas de apoio. Então, essa reunião já não vai acontecer. Você entende? Eu acho que fazer reunião, acompanhar o trabalho: eu acho que isso é cuidar. Informar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Acredita que a formação está ligada ao acompanhamento, estudo, porém, a rotina da creche não permite que a atuação funcione como deseja. ➤ Acha que acompanhar o trabalho, fazer reunião, informar é cuidar e a rotina, bem como os acontecimentos não permitem que isso ocorra.
<p>Então, as educadoras, eu não sinto, assim, elas chegarem para mim e falarem assim: “- <i>Ai, Rosana, eu não estou conseguindo.</i>” Elas fazem como eu faço. Então: “- <i>Ah, não estou conseguindo fazer os registros. Me explica? Vamos fazer um junto?</i>” Elas não fazem isso. Elas não fazem o registro. E acaba sendo igual ao que eu faço. Então, eu também não vou atrás: “- <i>Não, vamos sentar aqui, vamos fazer o registro junto.</i>” Eu não faço. Mas eu não faço porque eu acho... Como é que eu vou te explicar? Porque eu acho que eu já expliquei o suficiente para que elas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sente que as educadoras não a procuram para ajudá-las a fazer os registros, gostaria de fazer junto, mas não consegue. ➤ Percebe que o movimento de busca também não parte dela (coordenadora). Novamente reflete sobre o seu papel, percebendo que deveria agir diferente, procurar, acompanhar, fazer junto. Justifica que age dessa forma porque acha que orienta suficientemente as professoras para que elas a compreendessem.

<p>entendessem o que eu quero. Entendeu? E, aí, elas têm dúvidas, têm medo de errar. [...] Não, eu vou ter que sentar com elas e fazer.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Percebe que as professoras não fazem porque têm medo de errar por isso reflete que precisa sentar junto e fazer, ser mais paciente.
<p>Ah, eu acho que eu preciso aprender muito ainda. Acho que eu preciso aprender muito. Tanto teórico como eu, pessoa: como lidar com elas. Entendeu? Ah, de aceitar mais o que elas trazem para mim. Então, quando elas trazem alguma coisa, eu não bloquear: “- <i>Não, mas não é assim.</i>” Eu tenho que mudar o jeito de falar com elas para conseguir mais coisas. Mas eu tenho muito que aprender ainda. Nossa. Eu vejo coordenadoras, aí, excelentes. Sabe quando você fala assim: “- <i>Quando eu crescer eu quero ser igual a ela.</i>”? É um pouquinho isso. Acho que eu sou uma formadora em processo de ser formadora. Em processo. Eu acho que isso é uma coisa que não acaba nunca</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Percebe que precisa mudar muito enquanto formadora, procurando mais o embasamento teórico, aceitando mais o que as professoras dizem, mudando o jeito de falar com elas para conseguir mais coisas. ➤ Acredita que é uma formadora em processo de ser formadora.