

PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPECIFICIDADES E DESAFIOS

Vanderléia Schlickmann de Araujo¹

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Francisco Beltrão - PR, Brasil.

Roseli de Fátima Rech Pilonetto²

Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão – PR, Brasil.

RESUMO

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa de natureza bibliográfica relacionada à coordenação pedagógica na educação infantil, uma das áreas de atuação do profissional formado em pedagogia. A partir das problematizações realizadas na disciplina “Cuidado e Educação na Educação Infantil: fundamentos, prática pedagógica e formação de professores/2022” do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado/PPGEFB, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *campus* de Francisco Beltrão, refletimos sobre a formação e o trabalho desempenhado pelo coordenador pedagógico atuante nas instituições de educação. O texto está organizado de maneira a abordar as concepções de infância e criança existentes na sociedade; avanços e impasses no campo das políticas e legislações direcionadas à infância e, por fim, à docência e à coordenação pedagógica nesta etapa de ensino. Utilizamos os estudos de Azevedo (2013); Kramer (2005); Kuhlmann Jr (2011); Montenegro (2001); Almeida, Placco, Souza (2011); Bruno, Abreu, Monção (2015), entre outros para discussão proposta.

Palavras-chave: Pedagogia e Coordenação Pedagógica; Educação Infantil; Cuidado e Educação.

PEDAGOGY AND THE TRAINING OF THE PEDAGOGIC COORDINATOR OF THE CHILD EDUCATION: SPECIFICITIES AND CHALLENGES

ABSTRACT

This paper presents the results of a bibliographic research on the pedagogical coordination of Child Education, one of the specialties of professionals trained in pedagogy. Based on the problematizations made in the course "Care and Education in Child Education: foundations, pedagogical practice and

¹ Mestranda em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado. PPGEFB. Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Francisco Beltrão - PR, BR. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3251-2791>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1939350092931240>. E-mail: vanderleisa05@gmail.com

² Doutora em Educação. Universidade Federal de Pelotas – UFPEL. Professora do Colegiado do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEFB. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão – PR, BR. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6389-1654> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9540027478556644> E-mail: roselipilonetto@hotmail.com

teacher training/2022" of the Postgraduation Program in Education, Master/PPGEFB, of the State University of Western Paraná - UNIOESTE, Francisco Beltrão campus, we have reflected on the training and the work of the pedagogical coordinator in educational institutions. The text is structured to address the conceptions of childhood and child existing in society; advances and obstacles in the areas of policy and legislation aimed at childhood, and finally, the teaching and the pedagogical coordination in this phase of education. We used studies by Azevedo (2013); Kramer (2005); Kuhlmann Jr (2011); Montenegro (2001); Almeida, Placco, Souza (2011); Bruno, Abreu, Monção (2015), among others to the proposed discussion.

Keywords: Pedagogy and Pedagogical Coordination; Child Education; Care and Education

PEDAGOGÍA Y LA FORMACIÓN DEL COORDINADOR PEDAGÓGICO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL: ESPECIFICIDADES Y DESAFÍOS

RESUMEN

Este trabajo presenta resultados de una pesquisa de natureza bibliográfica relacionada con la coordinación pedagógica en la educación infantil. A partir de las problematizaciones realizadas en la materia "Cuidado y educación: fundamentos, practica pedagógica y formación de profesores/2022" del Programa de Posgrado en Educación, Máster/PPGEFB, de la Universidad Estadual del Oeste del Paraná – UNIOESTE, campus Francisco Beltrão, reflejamos sobre la formación y el trabajo desarrollado por el coordinador pedagógico activo en las instituciones de educación. El texto está organizado de una forma a abordar los conceptos de infancia y niño, y por fin, la enseñanza y la coordinación pedagógica en esta etapa de enseñanza. Utilizamos los estudios de Azevedo (2013); Kramer (2005); Kuhlmann Jr (2011); Montenegro (2001); Almeida, Placco, Souza (2011); Bruno, Abreu, Monção (2015), entre otros, para la discusión propuesta.

Palabras-clave: Pedagogía y Coordinación Pedagógica; Educación Infantil; Cuidado y Educación.

INTRODUÇÃO

A educação da infância pode ser considerada recente no Brasil, visto que os avanços no campo da Educação Infantil foram impulsionados pelas conquistas legais a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 – CF (BRASIL, 1988), que estabeleceu como dever do Estado o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 5 anos (artigo 208, inciso IV, da CF, alterado pela Emenda Constitucional nº 53 de 2006). O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei n.º 8.069/1990) (BRASIL, 1990), reforça a necessidade de garantia aos direitos sociais das crianças e, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n.º 9.394/1996) (BRASIL, 1996), o reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica, insere as creches (atendimento às crianças de 0 a 3 anos) no sistema nacional de educação.

Tais regulamentações mobilizam discussões nacionais sobre a necessidade de formação específica para a atuação docente e a coordenação pedagógica na educação infantil, foco de nosso texto.

Apesar dessas significativas mudanças, ainda são muitos os desafios para melhorar e garantir, na prática, a qualidade da educação infantil. Deste modo, é fundamental que os profissionais desta etapa da educação tenham formação adequada, que os possibilite refletir sobre os conceitos e concepções que embasam suas ações e proposições pedagógicas, para que possam compreender quem é o bebê ou a criança pequena, e a melhor forma de organizar seu ensino e desenvolvimento amplo.

Para Gatti e Barreto (2009), a qualidade da formação do professor se apresenta com uma dimensão maior na educação infantil, pois o atendimento às crianças de zero a cinco anos em creches e pré-escolas, exige que o profissional cumpra a dupla função de cuidar e educar. Sendo assim, além de adequada formação inicial, que aborde as nuances e especificidades da educação infantil em seus percursos históricos de avanços, retrocessos e impasses (KRAMER, 2005), é essencial que a formação continuada em serviço se torne espaço permanente de estudo, diálogo e reflexões coletivas. Neste ponto, destacamos o trabalho da coordenação pedagógica, a qual tem entre suas tarefas primordiais organizar a formação continuada dos profissionais em seu contexto de trabalho.

A coordenação pedagógica é uma das funções do profissional graduado em pedagogia, visto que, conforme a Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia - DCNP, formam profissionais para atuar na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental, na formação docente e na gestão escolar. Sendo assim, neste artigo, propomos a reflexão sobre a contribuição do coordenador pedagógico na formação continuada em serviço dos professores na primeira etapa da educação básica, para o avanço na qualificação das práticas desenvolvidas especificamente junto às instituições de cuidado e educação que atendem às crianças de 0 a 3 anos.

Partimos do pressuposto de que o compartilhamento da educação e do cuidado da criança na educação infantil, especialmente nas instituições que atendem essa faixa etária, assume uma natureza diferente dos outros segmentos educacionais. Para tal, compreendemos como necessários a reflexão sobre o planejamento e a avaliação de proposições pedagógicas que estimulem a autonomia progressiva das crianças; o

contato físico e acompanhamento mais próximos das crianças por parte dos adultos; ambientes organizados de acordo com as necessidades da faixa etária e das rotinas de atendimento integral e o diálogo permanente entre família e educadores para socializar e decidir, em parceria, sobre o trabalho indissociável de cuidado e educação da criança. (MONÇÃO, 2009).

O trabalho da coordenação pedagógica na educação infantil vai além do efetivo auxílio no planejamento e execução das proposições pedagógicas. Seu trabalho está associado às constantes reflexões com a comunidade escolar e o fortalecimento da percepção de que o trabalho desenvolvido na creche possui caráter educativo. Em razão dessa percepção ainda ser frágil e, principalmente, pela linha tênue com o assistencialismo existente na educação infantil, pela demanda crescente de vagas, e pela falta de investimento público para suprir essa necessidade da sociedade, consideramos importante a discussão da formação do coordenador pedagógico para a educação infantil.

Apresentamos, neste texto, um estudo de natureza qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986), de investigação teórico-bibliográfica, organizado de maneira a abordar as concepções de infância e criança existentes na sociedade; avanços, retrocessos e impasses no campo das políticas e legislações direcionadas à infância e, por fim, à docência e à coordenação pedagógica nesta etapa de ensino. Dessa forma, utilizamos os estudos de Azevedo (2013); Gonçalves (2014); Kramer (2005); Kuhlmann Jr (2011); Montenegro (2001); Almeida, Placco, Souza (2011); Bruno, Abreu, Monção (2015), entre outros.

OS ESTUDOS SOBRE A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

Atualmente os estudos no campo da infância apontam que o significado de ser criança no Brasil e no mundo é muito diverso. Há crianças em diferentes condições espalhadas mundo afora, vivendo concepções de infância e de aprendizagem, muito distintas: crianças camponesas, indígenas, pobres, ricas, as que moram na metrópole, na periferia, vivendo diversidades de experiências e vivências. (COHN, 2010).

Conforme Azevedo (2013, p. 20), o termo “infância” é usado em nossa sociedade para “identificar a fase inicial da vida do indivíduo, período em que ele ainda necessita de cuidados e atenção devido ao seu pouco tempo de estada no mundo.” Porém, as derivações do termo – “infantil” e “infantilidade” - são também utilizadas,

em determinadas situações, de maneira pejorativa, como crítica negativa ao comportamento de um adulto que tenha agido de maneira imatura ou instintiva por exemplo. Essa utilização pejorativa remete à ideia de infância na sociedade ocidental, que durante muito tempo considerou bebês e crianças pequenas como seres frágeis, incapazes, imaturos, um grupo humano caracterizado pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto (SARMENTO, 2007).

Sendo assim, o conceito de infância vem se modificando ao longo da história, da mesma forma que a maneira como lidamos com nossas crianças e os espaços por elas ocupados na sociedade. Observamos o crescente interesse dos estudos sobre a infância em diferentes áreas, principalmente nas ciências sociais, na busca por ampliar o conhecimento do mundo infantil e considerar as crianças atores sociais em uma fase própria do desenvolvimento humano (SARMENTO, 2005), (MUNIZ, 2012) (HEYWOOD, 2004). Porém, apesar desses avanços teóricos sobre as concepções e conceitos de infância, ainda há muito a se fazer, pois as heranças do tardio “sentimento de infância” (ARIÉS, 1986), ainda estão presentes no ideário da sociedade ocidental, nas famílias, nas escolas dos diversos níveis de ensino e em muitas de nossas práticas sociais.

Nossa compreensão sobre as crianças, as concepções e as imagens que temos delas, refletem em nossas ações cotidianas, na forma como organizamos seu ensino, os espaços oferecidos a elas e as possibilidades de autonomia, agência e protagonismo, ou seja, a nossa crença nas suas capacidades ou incapacidades foi moldada pelas nossas vivências (pessoais, sociais e profissionais), conforme o tempo histórico e a sociedade que estamos inseridos.

Deste modo, é imprescindível que os profissionais que atuam na educação da infância compreendam essas concepções e imagens de criança constituídas historicamente, especialmente os coordenadores pedagógicos, para que possam problematizá-las no dia a dia das instituições, prezando que os princípios fundamentais dos atos de cuidar e educar estejam entrelaçados nas ações dos educadores, de forma a contemplar a multiplicidade de dimensões da pessoa humana, privilegiando a escuta e favorecendo a reflexão permanente sobre o que as crianças expressam e dizem. (BRUNO; ABREU; MONÇÃO, 2015).

Os avanços das políticas públicas no Brasil em relação ao atendimento das crianças pequenas, têm seu marco inicial com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), que atendendo aos anseios da sociedade e do movimento de mulheres trabalhadoras, define como dever do Estado a oferta de atendimento infantil público, gratuito e de qualidade para crianças de 0 a 5 anos. Essa lei concebe a criança como cidadã, sujeito de direitos, e rompe “[...] com o entendimento da função da creche apenas como alternativa pública ou filantrópica para suprir as necessidades maternas”. (PINTO, 2018, p. 11).

Conforme Prestes e Rodrigues (2015), no Brasil, até o século XIX, não existia nenhum tipo de atendimento as crianças pequenas. Só a partir da Proclamação da República, passou-se a existir a importação de modelos de jardins de infância, fruto do movimento da Escola Nova, mas estes somente para crianças da classe média. Nesse período, as crianças, advindas do abuso contra as escravas, eram colocadas sob os cuidados de instituições religiosas, o que historicamente foi chamado de “roda dos excluídos” ou “roda dos expostos”.

Foi com os movimentos dos operários, que surgiram os primeiros locais de cuidado das crianças, em substituição aos cuidados das famílias que precisavam de um local para deixar seus filhos enquanto trabalhavam. Esses locais, chamados de creches, surgem inicialmente não como um direito das crianças, mas como um favor, pois “faziam com que os donos das fábricas, de certa forma, conseguissem controlar seus funcionários dentro e fora da fábrica por fazer este favor a eles.” (PRESTES; RODRIGUES, 2015, p. 03). Além disso, Montenegro (2001) aponta que as creches surgiram como opção para que as mães pobres ou escravas, sem condições de cuidar seus bebês, não os abandonassem nas ruas ou nas “rodas”, instituições que recebiam essas crianças e as treinavam para ser força de trabalho produtiva, mas apresentavam altos índices de mortalidade infantil.

Nesse período, o panorama nacional de atendimento às crianças pequenas dividiu-se: os parques infantis, de cunho assistencialista para proteção, amparo e guarda dos filhos dos operários; e os jardins de infância, que exploravam a cognição e eram destinados às crianças de classe média e alta. (PRESTES; RODRIGUES, 2015). Estes últimos, utilizavam em suas propostas o termo “pedagógico” para diferenciar essas instituições, criadas para educar e não apenas cuidar das crianças.

Assim, a dualidade é instaurada, consolidando “[...] uma polarização artificial, entre o caráter assistencialista e o pedagógico das instituições que atendem as crianças pequenas, e que perdura até nossos dias.” (MONTENEGRO, 2001, p. 23).

Essa seria a origem da separação dos termos cuidar e educar, sendo o termo cuidado utilizado como sinônimo de assistencialismo e referindo-se às funções de natureza afetiva e prática, em atendimento às necessidades corporais das crianças como aconchego, proteção, alimentação e higiene. (MONTENEGRO, 2001).

Para Kuhlmann Jr (1999), essa polarização é falsa, pois considera que o assistencialismo também carrega uma proposta pedagógica. O autor aponta que a retirada das crianças pobres da rua e o combate à mortalidade infantil, aliados a manutenção de padrões diferenciados na qualidade de atendimento, expressam um projeto pedagógico não explícito, uma pedagogia preconceituosa e excludente, que intencionalmente oferta educação voltada para a profissionalização, de caráter mais moral do que intelectual.

No ano de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei n.º 8.069/1990) (BRASIL, 1990) reafirma a concepção de criança cidadã preterida pela CF (BRASIL, 1988) e, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n.º 9.394/1996) (BRASIL, 1996), consolida a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. (PINTO, 2018).

O reconhecimento legal da Educação Infantil como direito da criança brasileira e como primeira etapa da educação básica, pela LDB, significou grande mudança nas instituições de atendimento a criança pequena, reconhecendo as especificidades etárias e as singularidades na pequena infância, com destaque para a compreensão da indissociabilidade no trabalho de cuidar-educar.

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2009), definem as instituições de Educação Infantil como “espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade[...]. (BRASIL, 2009, p.12).

Entretanto, conforme aponta Montenegro (2001, p. 30), “a definição de cuidado ainda é vaga, e a complexidade do conceito, pouco explorada”. Para esta autora, o entendimento do termo cuidado refere-se a uma dimensão de consciência moral das

peças, consistindo na “capacidade humana de agir em função do bem-estar do outro, físico e psíquico.” (*Ibid.*, p. 31).

Ressalta-se, ainda, que a educação infantil dentre as profissões que cuidam, potencializa o fator emocional, já que envolve relações interpessoais entre profissionais e crianças bem pequenas, tornando ainda mais paradoxal a cisão entre o cuidar e o educar. (MONTENEGRO, 2001, p. 31).

Assim, ao olharmos para a educação infantil como primeira etapa da educação básica, a LDB, no seu artigo 29, define como seu objetivo o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996). Ressaltamos a importância de uma visão integral da criança, tendo como ponto de partida a relação das dimensões educar e cuidar, pois como afirma Campos (1999), a criança vivenciará experiências mais enriquecedoras se estiver sendo estimulada por profissionais preparados e capazes de oferecer proteção, acolhimento e cuidados de maneira intencional e planejada para direcionar o melhor desenvolvimento de suas potencialidades. É diante deste cenário de profundas mudanças na educação infantil, que abordamos as especificidades da docência e da coordenação pedagógica nesta etapa de ensino.

DOCÊNCIA E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A efetivação LDB 9394/96 propõe uma reorganização na educação brasileira e orienta que a gestão escolar se fundamenta a partir de princípios democráticos e participativos, buscando dar maior autonomia às instituições escolares em suas atividades pedagógicas, administrativas e financeiras. (BRASIL, 1996).

Tais mudanças tensionaram o surgimento de novas exigências para as instituições de educação infantil, “com destaque especial para aquelas voltadas à sua gestão, [...] posto que a inserção da educação infantil na Educação Básica implica que aquela passa a ser regulada por todos os instrumentos normativos que regula esta[...].” (WALTRICK, 2008, p.30).

Segundo Kramer (2005), uma das maiores conquistas para a Educação Infantil, ao ser incorporada como primeira etapa da Educação Básica pela LDB (1996), é o fato dela não mais ser considerada 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”. (ZUMPANO, 2010, p. 29)

O reconhecimento legal de que a educação começa nos primeiros anos de vida foi um grande avanço em relação às legislações anteriores, as quais tratavam a Educação Infantil como etapa transitória e prévia à educação formal (KISHIMOTO, 1999). Em que pese as significativas conquistas, a Educação Infantil necessita de investimentos em políticas públicas concretas, visando atender as especificidades de cada criança em seu processo de desenvolvimento pleno e de valorização dos seus profissionais.

Educar e cuidar são ações indissociáveis estruturantes do currículo na Educação Infantil. Indissociabilidade definida nos documentos oficiais – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) –, como condição essencial para a promoção do desenvolvimento integral das crianças na primeira infância.

Os momentos de cuidado ofertados nas instituições de Educação Infantil são situações potenciais de aprendizagem e desenvolvimento humano, visto que, conforme Barbosa e Quadros (2017), a aprendizagem de bebês e crianças pequenas ocorre mediante a experiência corpórea. É através do corpo que os pequenos se relacionam com o mundo e se comunicam. Por meio das ações de cuidado eles criam vínculos e desenvolvem interesse em explorar o meio em que estão inseridos.

É fundamental a compreensão do papel e do valor desses momentos de educação e cuidado, que configuram oportunidades de efetivas relações da criança com o meio social, construção de sua identidade, desenvolvimento intelectual e emocional, através da aprendizagem do uso convencional dos objetos, da apropriação de práticas culturais, desenvolvimento alimentar, dentre outras. No entanto, para Coutinho (2017), esses momentos não garantem humanização, se realizados de maneira alienada e sem intencionalidade, ao contrário, podem desumanizar o sujeito. Necessitam ser pensados, organizados e planejados para proporcionar e favorecer situações de aprendizagem e desenvolvimento infantil, concebendo bebês e crianças pequenas como seres ativos e capazes.

A docência na Educação Infantil é formada por um conjunto de especificidades e complexidades, uma vez que o ser professora de bebês e crianças bem pequenas, se caracteriza por ações singulares que envolvem momentos distintos como a alimentação, a higiene, o sono, o contato físico, o brincar, suas rotinas e a organização do espaço e do tempo. Envolve um olhar específico para o primeiro momento de inserção/adaptação/acolhimento da criança na instituição de Educação Infantil, bem como a compreensão da função social da creche, sua relação com as famílias e, por fim, estudos e formações continuadas sobre as práticas pedagógicas e o desenvolvimento infantil. Dessa forma, a docência constitui-se através de relações, interações humanas e compartilhamento de experiências. (GONÇALVES, 2014).

Ao discutir as especificidades do ato educativo com crianças pequenas, Kuhlmann Jr. (2011) ressalta que não se trata de dizer que o conhecimento e a aprendizagem não pertençam ao universo da Educação Infantil. Porém, a dimensão que assumem na educação das crianças pequenas coloca-os numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de formação da criança como a expressão, o afeto, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia e o imaginário. Trata-se de compreender que as crianças, desde bem pequenas, organizam seu pensamento de forma sofisticada e complexa.

Ao abordar as ideias de infância construídas historicamente, Azevedo (2013) identifica 03 (três) tendências pedagógicas presentes no trabalho desenvolvido com as crianças na Educação Infantil. A primeira denominou de Tendência Pedagógica Romântica, originada no século XVIII, num contexto de profundas modificações na organização da sociedade e progressivas descobertas na área do desenvolvimento infantil. Fundamenta-se nos princípios da Escola Nova, com a valorização dos interesses e necessidades das crianças, ênfase no caráter lúdico das atividades infantis e crítica à escola tradicional. Nessa tendência, a professora possui perfil de adulto, modelo a ser seguido. Os principais estudiosos dessa tendência são Friedrich Fröebel (1782-1852); Ovyde Decroly (1871-1932); Maria Montessori (1870- 1952).

A segunda foi chamada de Tendência Pedagógica Cognitiva, que privilegia o aspecto cognitivo do desenvolvimento infantil. Desenvolveu-se no século XX, fundamentada nas ideias do epistemólogo suíço Jean Piaget (1896-1980). Seu pressuposto básico é o interacionismo e objetiva a formação de sujeitos críticos,

criativos e autônomos. A criança aprende pela interação com o meio físico e social e se desenvolve por estágios de desenvolvimento. A professora que deve ter profundo domínio da sua área de atuação, tem papel de organizadora do ambiente e facilitadora da aprendizagem do aluno. (AZEVEDO, 2013).

A terceira Tendência pedagógica denominada Crítica, diferente das anteriores, tem como pressuposto a formação de pessoas – crianças e adultos – capazes de contribuir na transformação do contexto social, com uma inserção crítica e criativa dos indivíduos na sociedade. Criança e professor são sujeitos ativos, cooperativos e responsáveis. Privilegia os fatores culturais e sociais para o processo educativo e fundamenta-se nas ideias de Freinet (1896-1966), Vygotsky (abordagem sociocultural), materialismo histórico e Paulo Freire (proposta dialógica). (AZEVEDO, 2013).

A manifestação dessas tendências na prática docente coexiste e sobrepõe-se em determinados tempos históricos, moldam nossas ações cotidianas, as formas como vemos e concebemos as crianças e suas condições concretas de existência em nossa sociedade. Assim, a ideia de infância está relacionada ao contexto sociocultural, político e econômico em que a criança está inserida e à maneira como a família e a comunidade compreendem esse período da vida. Para Heywood (2004), James, Janks e Prout (1998), a imaturidade das crianças é um fator biológico, mas sua compreensão e significado são fatores culturais, que se transformam com o passar do tempo e variam entre grupos sociais e étnicos.

Diante do exposto, o planejamento e a organização do ensino tornam-se meios imprescindíveis para favorecer as aprendizagens progressivas de bebês e crianças bem pequenas, estabelecendo vínculos e promovendo o aprimoramento de suas capacidades motoras, cognitivas, sociais e emocionais. Para auxiliar as instituições de atendimento a primeira infância em tais ações, a figura do coordenador pedagógico se faz importante por se caracterizar como o profissional responsável por articular o planejamento das ações indissociáveis de cuidado-educação com base nos documentos legais que orientam o trabalho na etapa da Educação Infantil.

Conforme Libâneo (2001), a pedagogia e, por sua vez, o pedagogo, ocupa-se da problemática educativa de maneira globalizante, especialmente ao historicizar os processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, elementos que envolvem a

totalidade dos conhecimentos relacionados ao trabalho pedagógico. Portanto, a formação do pedagogo, inicial e continuada, necessita abranger a complexidade do fazer educativo que envolve elementos docência e da gestão institucional. O curso de pedagogia tem se ocupado dessa dinamicidade de conhecimentos, porém a formação multifacetada levanta preocupações quanto a especificidade do trabalho do coordenador pedagógico.

De acordo com Almeida, Placco, Souza (2011), as dimensões formadora, articuladora e transformadora, compõem o trabalho da coordenação pedagógica, visto que compete ao coordenador pedagógico articular o coletivo da instituição educativa, sempre considerando as especificidades e possibilidades reais de seus processos; formar os professores, visando o aprofundamento de seus conhecimentos em áreas específicas e pedagógicas, para que suas práticas se fundamentem nesses conhecimentos em consonância aos objetivos da escola; transformar a realidade através de processos reflexivos sobre as ações, possibilidades de mudança, papel social e compromisso de cada profissional com a qualidade da educação escolar.

Sendo assim, perceber o coordenador para além daquele que supervisiona, orienta e auxilia os docentes se faz primordial, pois este, no ambiente escolar, busca com o auxílio dos outros envolvidos no processo - direção, alunos, professores e pais - articular os diferentes coletivos, tendo como base o Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Para Zumpano (2010), a especificidade do trabalho do coordenador pedagógico implica na capacidade de contextualizar e compreender nas práticas cotidianas, a generalidade das situações que envolvem a educação de crianças e a formação de adultos, auxiliar na busca por alternativas ou na construção de resoluções, transformando queixas em bons problemas. “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”. (p. 39).

Nessa perspectiva, o trabalho entre a coordenação e os professores na Educação Infantil, realizado de forma coletiva, tem como foco o desenvolvimento integral das crianças.

REFLEXÕES FINAIS

Considerando que o trabalho desenvolvido na educação de bebês e crianças bem pequenas precisa ser organizado a partir de uma visão ampla de cuidado, que relaciona as crianças, os profissionais e as famílias em um ambiente de aprendizagens humanas, acolhedor e democrático (MONÇÃO, 2009), afirmamos que essa dimensão ampla de cuidado está presente nas ações do coordenador pedagógico, especialmente na Educação Infantil.

O coordenador pedagógico atuante na Educação Infantil, assume sua função preocupando-se não apenas em auxiliar no momento de planejamento das atividades, mas também proporcionando formações, repassando e realizando a troca de experiências e conhecimentos, sempre que se faz necessário. É o profissional que atua como mediador, que articula a construção coletiva do projeto político-pedagógico e em comunhão com os professores, elabora a qualidade das práticas educativas, contribuindo para o crescimento intelectual, afetivo, ético e relacional, tanto das crianças quanto dos educadores envolvidos diretamente com elas. (BRUNO, 2006).

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e auxiliar no desenvolvimento de capacidades. Se trata de um ato em relação ao outro e a si próprio, que possui dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos. O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados. (BRASIL, 1998, p. 24).

Segundo as concepções de Placco (2003), o olhar atento e cuidadoso do coordenador pedagógico constitui um importante instrumento de identificação das necessidades de intervenção e interlocução, num movimento da prática que se dá de forma contínua. O papel do coordenador enquanto profissional das relações é mediar os conflitos, apresentar aberturas para mudanças, dialogar e escutar o outro, buscando consensos possíveis e resoluções de problemáticas no cotidiano do espaço educativo. Para tanto, este profissional também precisa de um olhar atento e cuidadoso

para sua própria formação inicial, aliada a investimentos em sua valorização e formação continuada.

“Cuida-se sempre, da educação infantil à universidade; cuida-se de crianças, de jovens e de adultos.” (KRAMER, 2005, p. 60). Com base nesta ideia, ousamos dizer que é importante também cuidar dos profissionais da educação, especialmente dos professores da Educação Infantil que, por vezes, ainda não se veem ou não são reconhecidos como professores. É importante valorizar e cuidar das questões formativas, oportunizar tanto aos professores como aos coordenadores contato com diferentes fontes de conhecimento acerca da infância e da Educação Infantil, oferecer suporte para que construam suas próprias análises sobre o trabalho docente realizado nas instituições de atendem crianças.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. SOUZA, Vera Lucia Trevizan. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Estudos & Pesquisas Educacionais** – Fundação Victor Civita, São Paulo, v. 2, p. 227-288, 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/1424546-O-coordenador-pedagogico-cp-1-e-a-formacao-de-professores-intencoes-tensoes-e-contradicoes-2.html> Acesso em: 13 nov. 2021.
- ARIËS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. **Educação Infantil e Formação de Professores**: para além da separação cuidar-educar. UNESP, 2013.
- BARBOSA, M. C. S.; QUADROS, V. S. R. As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular. Em aberto, Brasília, v. 30, n. 100, p. 45-70, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3213>. Acesso em: 16 fev. 2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF)**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Brasília, DF: Casa Civil, 1990.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI**. Brasília, MEC, 1998.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 3, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2006.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil- DCNEI. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Diário oficial da União, 2017. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=796379631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 fev. 2023.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. **Os saberes das relações interpessoais e a formação do coordenador pedagógico**. Teses (Doutorado). São Paulo, Pontifícia Universidade Católica, 2006. Disponível em:
<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/12942> Acesso em: 02 fev. 2022.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ABREU, Luci Castor de; MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. Os saberes necessários ao coordenador pedagógico de educação infantil: reflexões, desafios e perspectivas. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. PLACCO, Vera Maria N. de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

CAMPOS, Maria Malta. **A Formação de professores para crianças de 0 a 10 anos**: modelos em debate. Educação & Sociedade, v.20, n.68, p.126-142, dez. 1999. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/7R5T53QZHf5ntHHcQrRxD9m/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 10 jul. 2022.

COHN, Clarice.; DEL PRIORI, Mary. Entrevista [2010]. Na Íntegra. UNIVESP - Universidade Virtual do Estado de São Paulo, 2010. **“Infância” com Clarice Cohn (antropóloga) e Mary Del Priori (historiadora)**, concedida ao Programa complementar ao curso de Pedagogia Univesp/Unesp. Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=Xa8v6DFdTvo&ab_channel=UNIVESP. Acesso em: 24 jul. 2022.

COUTINHO, A.M.S. Os bebês no cotidiano da creche: ação social, corpo e experiência. Em Aberto, Brasília, v. 30, n. 100, p. 105-114, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3217>
Acesso em: 16 fev.2023.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GONÇALVES, Fernanda. **A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche**: uma análise da produção científica recente. Florianópolis, SC, 2014.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. **Theorizing Childhood**. Cambridge: Polity Press, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. 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 (Org.). **Profissionais de Educação Infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 6ª Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

KUHLMANN Jr., Educação Infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart e PALHARES, Mariana (org.). **Educação Infantil pós LDB**: rumos e desafios. Campinas: autores associados. 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar Em Revista**, n. 17, p.153–176, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.226>. Acesso em: 27 de fev. de 2023.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. **A Gestão democrática infantil**: perspectivas e desafios. Projeto (de Doutorado). São Paulo, FEUSP, 2009

MONTENEGRO, Thereza. **O cuidado e a formação moral na educação infantil**. EDUC, 2001.

MUNIZ, Luciana. Naturalmente criança: a educação infantil de uma perspectiva sociocultural. In: KRAMER, Sonia et al. **Infância e educação infantil**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. 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.

PINTO, Aline. **Cadê? Achou!** Educar, cuidar e brincar na ação pedagógica da creche. Curitiba: Editora Positivo, 2018.

PRESTES, Carina da Silva.; RODRIGUES, Ana Cristina da S. Aproximando Freire da Educação Infantil. In: IX Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire: Utopia, esperança e humanização. **Anais Paulo Freire 2015**. Faculdades Integradas de Taquara/RS. 2015.

SARMENTO, Manoel Jacinto. **Gerações de Alteridade**: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol.26, n. 91, mai/ago, 2005.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel J. (orgs). **Infância (in)visível**. Araraquara/SP: Junqueira & Marin editores, 2007.

WALTRICK, Rose Elaine de Liz. **O Coordenador Pedagógico na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Florianópolis**: Marcas de uma experiência democrática. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91564> . Acesso em 15/01/2021.

ZUMPANO, Viviani Aparecida Amabile. **O coordenador pedagógico e o seu papel na formação continuada em serviço do professor de educação infantil (creche)**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010. Disponível em <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15970>. Acesso em: 23 maio 2021.