

POR UM ESTATUTO EPISTEMOLÓGICO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fabiana Pinheiro Barroso¹

RESUMO

O texto analisa a profissionalidade da coordenação pedagógica da Educação Infantil, a partir das falas de seis coordenadoras pedagógicas que atuam em creches e pré-escolas do município de Turmalina, Minas Gerais. O escopo teórico compreende as Pedagogias da Infância e da Educação Infantil (ROCHA, 2001), e as teorias dos saberes profissionais docentes (TARDIF, 2000; TARDIF; RAYMOND, 2000). Assim, verificou-se que as coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil se reconhecem como agentes fundamentais na organização do trabalho coletivo, e que a partir das especificidades do contexto em que atuam e decorrentes vivências profissionais elas constroem as suas profissionalidades no exercício da própria profissão.

Palavras-chave: Educação Infantil, Coordenação Pedagógica, Profissionalidade.

INTRODUÇÃO

Este artigo analisa a profissionalidade da coordenação pedagógica da Educação Infantil a partir das vozes das profissionais que atuam em creches e pré-escolas de Turmalina, Minas Gerais. Pretende, nesse sentido, contribuir para a construção do estatuto epistemológico da coordenação pedagógica na Educação Infantil, a partir da identificação da ecologia de saberes que o constitui (TARDIF, 2000; TARDIF; RAYMOND, 2000).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) a Educação Infantil é definida como primeira etapa da Educação Básica e visa ao desenvolvimento integral da criança em complementaridade à ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996). Tal definição evidencia as especificidades pedagógicas e a eventual complexidade de sua organização no interior de creches e pré-escolas, instituições orientadas por uma Pedagogia da Infância cujos matizes são construídos ao final da década de 1990 (ROCHA, 2001).

Desde então, o trabalho pedagógico na Educação Infantil vem tomando novos rumos, principalmente, a partir da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), concebendo a criança e suas experiências como centro da ação pedagógica – que se materializa na articulação das práticas de cuidado e educação. Essas

¹ Coordenadora Pedagógica da Rede de Educação Infantil do Município de Turmalina, Minas Gerais. Mestra em Educação (PPGED-UFVJM). E-mail: fabiana.barroso@ufvjm.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9330-0592>

Diretrizes definem a gestão democrática e o trabalho coletivo institucional, dentre outros aspectos, como condições essenciais para a efetivação da proposta educativa em creches e pré-escolas (BRASIL, 2009). Sendo assim, compreende-se que a coordenação pedagógica é essencial para a organização e articulação do trabalho coletivo na Educação Infantil.

Contudo, pouco sabemos sobre as especificidades da coordenação pedagógica, pois ainda são escassos trabalhos que investigam os meandros dessa atribuição profissional em creches e pré-escolas. Compreendemos que a baixa reverberação dessa temática em pesquisas no campo educacional está relacionada com o fato de que a inserção da coordenação pedagógica, enquanto campo de atuação profissional na Educação Infantil, é um tema relativamente recente (SANTOS, 2015). Em Turmalina, por exemplo, a partir de 2010, com um atraso de quatorze anos em relação às transformações sucedidas em âmbito nacional no final da década de 1990, ocorreu a transferência das instituições de cuidado e educação – sobretudo, das creches – do campo da assistência para o campo educacional. No que compete ao objeto de estudo ora analisado, é nesse ínterim que, em Turmalina, surge o cargo de coordenação pedagógica na Educação Infantil.

Neste texto, analisamos o lugar das coordenadoras pedagógicas no cotidiano de creches e pré-escolas, a partir do estudo dos saberes que constituem seu estatuto profissional, já que no município em voga, a coordenação pedagógica configura-se como um cargo (com plano de carreira e salários específicos) e não como uma atividade docente como ocorre na maioria dos municípios brasileiros (FERNANDES, 2010). Assim, as questões que orientam a escrita do texto consistem em: *Como as coordenadoras pedagógicas que atuam em creches e pré-escolas de Turmalina compreendem o próprio campo de atuação profissional? Quais são as atribuições, desafios e especificidades de seu estatuto profissional?*

A pesquisa foi realizada de maio a julho de 2020 e consistiu na realização de entrevistas (BOURDIEU, 2001) com seis coordenadoras pedagógicas que atuavam em creches e pré-escolas naquele município. Tais entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado e durante sua realização foram registradas por meio de vídeo gravação e anotações em cadernos de campo, contendo impressões pessoais da pesquisadora. O procedimento para a sistematização dos resultados foi a análise de conteúdo (BARDIN, 1977) que nos permitiu categorizar os dados a partir de temáticas que revelaram aspectos da profissionalidade das coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil.

SABERES DE PROFISSIONAIS DO CAMPO EDUCACIONAL

No Brasil, assim como em diversos outros países, as profissões do campo educacional iniciaram um franco processo de profissionalização, sobretudo ao final da década de 1990, evidenciando uma tendência internacional de produção do estatuto profissional de trabalhadores da educação, regida por preceitos epistemológicos próprios (TARDIF, 2000).

Tardif (2000, p. 10) nomeia a epistemologia da prática profissional como “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Nessa perspectiva, a noção de saber adquire um sentido amplo na medida em que abarca “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2000, p. 10-11). Segundo esse autor, a construção de um estatuto epistemológico das profissões da educação objetiva

[...] revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2000, p. 11).

Segundo essa definição, existem características que permitem identificar os saberes dos profissionais que atuam no campo educacional, o que inclui as coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil. Uma primeira característica desses saberes é que eles são temporais, isto é, são produzidos (ou apreendidos) com o tempo. Para Tardif (2000), parte significativa dos conhecimentos dos profissionais da educação advêm de suas trajetórias de vida no campo da educação. Assim, os primeiros anos de atuação profissional são essenciais para compreensão de competências e de rotinas de trabalho que estruturam a atividade educativa. São, comumente, saberes que não apenas são utilizados, mas desenvolvidos durante um processo de atuação profissional longo e que constitui a base da identidade profissional.

A segunda característica do estatuto epistemológico das profissões circunscritas ao campo da educação aponta para o fato de que tais conhecimentos são variados e heterogêneos. Nessa perspectiva, os profissionais da educação articulam conhecimentos provenientes de fontes diversificadas e, comumente advêm da: i) formação pessoal – fortemente marcados por sua história de vida e da cultura escolar; ii) formação acadêmica – na qual eles/as ancoram-se em conhecimentos didáticos e pedagógicos adquiridos nas disciplinas cursadas na universidade e; iii) aqueles provenientes da atuação profissional – ligados à experiência de

trabalho, na realização do ofício docente. Assim, essa amálgama de saberes não forma um repertório de conhecimentos homogêneo e unificado; ao contrário: evidencia um cabedal de conhecimentos ecléticos e sincréticos. São, portanto, saberes pragmáticos, pois se configuram um conjunto diversificado de conhecimentos dos quais os/as docentes lançam mão no campo da ação prática (TARDIF, 2000; TARDIF; RAYMOND, 2000).

Tardif (2000, p. 15) considera que os saberes dos profissionais do campo da educação são personalizados, isto é, conformam-se como “saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho”; ao passo em que são também situados, já que “são construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, e é em relação a essa situação particular que eles ganham sentido”.

Tratar os saberes laborais das coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil, a partir do modelo teórico apresentado por Tardif (2000), consente compreender a ecologia de saberes inerente à organização do trabalho coletivo em creches e pré-escolas.

SABERES PROFISSIONAIS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

As interlocuções produzidas durante a empiria com as coordenadoras pedagógicas que atuam em creches e pré-escolas de Turmalina, possibilitaram-nos a percepção de elementos importantes que circunscrevem seu campo de atuação profissional. Mais do que isso: evidenciam uma ecologia de saberes que constituem sua profissionalidade.

Ao relatarem o ingresso na carreira, bem como as primeiras experiências na coordenação pedagógica em creches e pré-escolas, algumas participantes deram indícios de que os primeiros anos de trabalho foram cruciais para o estabelecimento das habilidades e competências profissionais que regem o sentido de sua atuação profissional (TARDIF, 2000), conforme é visível nas falas das coordenadoras:

“Senti muita dificuldade. Não sabia o que era para fazer. Eu não tinha me preparado para atuar na Educação Infantil, não tinha base. Fiquei insegura. No início, teve um certo distanciamento, um estranhamento. Infelizmente, o supervisor, muitas vezes, é visto como fiscalizador. Mas, com o tempo, o que percebi era que os professores estavam carentes de suporte pedagógico” (LUÍSA – 18/05/2020).

“Na verdade, eu nunca quis ser pedagoga. Não me via como professora, como pedagoga. Hoje eu agradeço muito a Deus por ter feito o curso, e, percebo o quanto eu gosto de trabalhar como supervisora, gosto do que eu faço, identifiquei-me na profissão, embora sejamos muito desvalorizadas” (MARIA CLARA – 20/05/2020).

As falas das entrevistadas exprimem a mudança de sentido profissional condicionada

pelo tempo e pelas experiências do trabalho. Segundo Tardif e Raymond (2000) o início da carreira é acompanhado de uma fase crítica, em que o profissional se depara com a complexa realidade do trabalho, e, através das vivências que ele se desenvolve profissionalmente. Dessa forma, considera-se que as coordenadoras passaram por um progressivo processo de identificação com a profissão que se constituiu a partir da sua inserção e socialização no trabalho.

Dentre as especificidades inerentes ao trabalho das coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil, encontra-se o acompanhamento do trabalho docente. Para as participantes, a coordenação pedagógica constitui o elo forte na construção do projeto educativo de creches e pré-escolas:

“O supervisor é a ponte que orienta e acompanha o professor no processo de ensino-aprendizagem. O supervisor da Educação Infantil deve ter sensibilidade, proximidade e atenção às crianças, às famílias e aos professores, fazendo as devidas intervenções” (MARIA CRISTINA – 14/05/2020).

“A supervisão pedagógica da Educação Infantil é essencial. É a parceira no acompanhamento, suporte e direção do trabalho docente. Eu percebo que as professoras estão ali, por mais anos que elas tenham de lida com as crianças, elas esperam que o supervisor as oriente, tragam atividades, estratégias que otimizem o processo” (ISABELA – 15/05/2020).

Na visão das participantes, o coordenador pedagógico da Educação Infantil exerce as suas funções em um contexto abrangente – de acolhimento e sensibilidade, que integra e inter-relaciona professores, crianças e famílias, atuando como articulador e mediador que busca qualificar o processo educativo. Outra questão discutida e que se refere às especificidades do trabalho das coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil, compreende que em creches e pré-escolas o trabalho pedagógico prevê diálogo e complementariedade em relação aos cuidados realizados pelas famílias das crianças – o que também passa a ser foco da ação da coordenação pedagógica:

“Devemos buscar proximidade maior com a família da criança. O supervisor pedagógico da Educação Infantil é quem faz o elo entre família e escola” (GEOVANA – 13/05/2020).

“O supervisor da Educação Infantil deve ter uma relação mais estreita com a família da criança, uma relação de confiança” (ALICE – 19/05/2020).

Essa relação mais próxima que o coordenador pedagógico deve ter com a família e professores pode ser justificada, tendo em vista as especificidades da Educação Infantil que é balizada pela compreensão de que o cuidado é “algo indissociável ao processo educativo” (BRASIL, 2009, p. 2). Faz-se específico ao coordenador pedagógico da Educação Infantil a compreensão da criança, suas peculiaridades e seus aspectos constitutivos. Nessa lógica, o coordenador que atua nos contextos de cuidado e educação investiga situações específicas do

âmbito de uma Pedagogia da Infância (ROCHA, 2001), convertendo-a em situações de desenvolvimento para a equipe docente das creches e das pré-escolas (SANTOS, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As falas das coordenadoras pedagógicas que atuam na Educação Infantil de Turmalina evidenciam que os saberes constitutivos de seu campo de atuação são múltiplos, heterogêneos e construídos de modo situado, isto é, são produzidos durante o tempo de atuação profissional e em função de demandas advindas de seu campo de trabalho.

Dentre tais especificidades verificam-se: a mediação do trabalho de cuidado e educação desenvolvido pelas professoras junto às crianças; a manutenção das relações com as famílias dos pequenos; a construção de um projeto coletivo de cuidado e educação; além é claro, de realizar processos de desenvolvimento profissional docente nos quais as crianças e suas experiências sejam o foco das práticas educativas.

Consideramos que tais conhecimentos profissionais por serem evolutivos e progressivos, demandam, por conseguinte, processos de formação continuada que prevejam, também, a formação da coordenação pedagógica, tornando-a cada vez mais capaz de organizar de modo democrático e coletivo o trabalho pedagógico, considerando as vozes dos diferentes sujeitos que habitam creches e pré-escolas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOURDIEU, P. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre. *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 693-713.

BRASIL. **Lei nº. 9.394/1996**. Diretrizes e bases para a educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, v. 134, nº. 1.248, p.27.833-27.841, 23 dez.1996.

BRASIL. Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 242, 2009.

FERNANDES, M. J. S. Coordenador pedagógico. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/FAE/UFMG). Belo Horizonte: UFMG, 2010. CDROM.

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, p. 27- 34, jan./abr. 2001.

SANTOS, S. V. S. Especificidades da Coordenação Pedagógica. **Presença Pedagógica**, v. 21, n. 124, p. 40-46, jul/ago. 2015.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista brasileira de Educação**, v. 13, n. 5, p. 5-24, 2000.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.