

Silvia Regina da Silva Pereira

**A ORGANIZAÇÃO DO
TRABALHO DIDÁTICO NAS
ESCOLAS MUNICIPAIS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL (EMEIs)
DE CAMPO GRANDE/MS
E A ARTICULAÇÃO DO
COORDENADOR PEDAGÓGICO
(2010-2019)**

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO
DIDÁTICO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS
DE EDUCAÇÃO INFANTIL (EMEIS)
DE CAMPO GRANDE/MS E
A ARTICULAÇÃO DO COORDENADOR
PEDAGÓGICO (2010-2019)**





AVALIAÇÃO, PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram avaliados por pares e indicados para publicação.


Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Maria Alice G. Benevidez CRB-1/5889

E26	A organização do trabalho didático nas escolas municipais de educação infantil (EMEIS) de Campo Grande/MS e a articulação do coordenador pedagógico (2010-2019) [recurso eletrônico] / Sílvia Regina da Silva Pereira. – 1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2025, 205p. Recurso digital. Formato: e-book Acesso em www.editorabagai.com.br ISBN: 978-65-5368-576-5 1. Coordenação Pedagógica. 2. Educação Infantil. 3. Organização trabalho didático. I. Pereira, Sílvia Regina da Silva. 11-2025/22
-----	--

CDD 370

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação: Coordenação Pedagógica; Educação Infantil.

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-576-5.27.05.25>

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização prévia da Editora BAGAI por qualquer processo, meio ou forma, especialmente por sistemas gráficos (impressão), fonográficos, microfílmicos, fotográficos, videográficos, reprográficos, entre outros. A violação dos direitos autorais é passível de punição como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal) com pena de multa e prisão, busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610 de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Este livro foi composto pela Editora Bagai.

 www.editorabagai.com.br

 [/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)

 [/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)

 contato@editorabagai.com.br

Silvia Regina da Silva Pereira

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO
DIDÁTICO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS
DE EDUCAÇÃO INFANTIL (EMEIS)
DE CAMPO GRANDE/MS E
A ARTICULAÇÃO DO COORDENADOR
PEDAGÓGICO (2010-2019)**



1.ª Edição – Copyright© 2025 dos autores.

Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es).

As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editor-Chefe</i>	Prof. Dr. Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Ana Carolina Pereira
<i>Diagramação</i>	Luciano Popadiuk
<i>Capa</i>	A autora – ArthurHidden/freepik (criança)
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOESC Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC - UFSC Dr. Antonio Xavier Tomo - UPM - MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPB Dr. Carlos Alberto Ferreira – UTAD - PORTUGAL Dr. Carlos Luís Pereira – UFES Dr. Claudino Borges – UNIPIAGET – CABO VERDE Dr. Cledeion Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti – PUC-PR Dra. Dalia Peña Islas - Universidad Pedagógica Nacional - MÉXICO Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL Dra. Denise Rocha – UFU Dra. Elisa Maria Pinheiro de Souza – UEPA Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dra. Flavia Gaze Bonfim – UFF Dr. Francisco Javier Cortazar Rodriguez - Universidad Guadalajara – MÉXICO Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes – UENP Dr. Hélder Rodrigues Matunga - ISCED-HUILA - ANGOLA Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa – UFPR Dra. Isabel Maria Esteves da Silva Ferreira – IPPortalegre - PORTUGAL Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira – PUC-SP Dr. João Paulo Roberti Junior – UFRR Dr. Joao Roberto de Souza Silva - UPM Dr. Jorge Carvalho Brandão – UFC Dr. Jose Manuel Salum Tome, PhD – UCT - Chile Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya - CUIM-MÉXICO Dr. Juliano Milton Kruger - IFAM Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Lucas Lenin Resende de Assis - UFLA Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dra. Luísa Maria Serrano de Carvalho - Instituto Politécnico de Portalegre/CIEP-UE - POR Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPB Dra. María Caridad Bestard González - UCF-CUBA Dra. Maria Lucia Costa de Moura – UNIP Dra. Marta Alexandra Gonçalves Nogueira - IPELIRIA - PORTUGAL Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – POPPE-UFSC/UFPEl Dr. Nicola Andrian - Associação EnARS, ITÁLIA Dra. Patricia de Oliveira - IF BAIANO Dr. Paulo Roberto Barbosa – FATEC-SP Dr. Porfírio Pinto – CIDH - PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann - Technische Universität Braunschweig - ALEMANHA Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo Cauica Ferreira - UNITEL - ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED Dr. Samuel Pereira Campos - UEPA Dr. Stelio João Rodrigues - UNIVERSIDAD DE LA HABANA - CUBA Dra. Sueli da Silva Aquino - FIPAR Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UNIANDRÁDE/UK-ARGENTINA Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández – UCLV e CUM – CUBA Dra. Vanessa Freitag de Araújo – UEM Dr. Walmir Fernandes Pereira – FLSHEP - FRANÇA Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissell López Bestard- SEDUCRS

A conclusão deste trabalho resume-se em dedicação ao meu paizinho “in memória”, meu exemplo de vida e simplicidade.

À minha mãe por minha ausência neste período. Ao meu esposo Adailson que divide comigo: sonhos, desafios, conquistas e dificuldades, encorajando e respaldando-me; Amo-te três vezes.

*Enfim pelo presente de Deus,
nossas filhas amadas:
Maju, Bia e Carol.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela minha vida, força, coragem, fé e segurança, ao acreditar em todos os planos construídos para que eu a trilha-se, contudo entender que nossos anseios tem “*seu tempo e hora*”, portanto compreendê-lo. A mãezinha do céu por ser minha intercessora em todos os momentos difíceis ocorridos durante toda a trajetória de estudos, sem sua intercessão jamais teria alcançado tal êxito.

Agradeço a minha família, em especial esposo e filhas, pois sempre motivaram e incentivaram a conclusão do estudo, acreditando no meu potencial. À minha mãe, irmãs, sogro e sogra pelas ausências nos almoços de fins-de-semana e cafés da tarde aos domingos ou feriados.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul por prover um curso como o mestrado profissional, para estudar sobre nossas práticas onde atuamos, transferindo qualidade e cientificidade para o local de trabalho.

Aos professores doutores que fizeram parte em especial de “2019 à 2021” do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, compartilhando conosco todo conhecimento e profissionalismo em suas aulas, palestras, colóquios e seminários.

Em especial à minha orientadora, Profa. Dra. Iara Augusta da Silva, por toda a diligência, horas e horas dedicadas às leituras de minhas escritas; esmiuçando livros sobre a pesquisa e reflexões que me levava a fazê-la. Por sua garra, força e compreensão pelos diferentes momentos que vivenciei; medo, insegurança, incapacidade, até mesmo de desistir. Permaneceu ao meu lado impondo pujança e exigindo meu máximo, acreditando em meu potencial.

Aos membros da Banca, Profas. Dras. Samira Saad Pulchério Lancillotti (UEMS) e Célia Beatriz Piatti (UFMS), pelas contribuições e intervenções ao analisar o trabalho, ajudando-me refletir sobre o percurso do estudo trilhado de maneira que avançasse.

Ambas fizeram parte da minha trajetória escolar (curso de magistério CEFAN) e profissional (supervisora no colégio Dom Bosco) atualmente doutoras, lançando a mim um olhar progressista.

Às minhas queridas Diretoras Claudeci de Paula e Patrícia Cardoso por incentivar, apoiar e dar suporte. Às minhas colegas de trabalho da Escola Prof. Licurgo de Oliveira Bastos, por compreenderem alguns momentos de ausência, com profissionalismo concomitantemente nutrindo ânimo e impulso para voarem alto, produzir artigos, participar de grupo de estudos e eventos científicos, publicizando seus fazeres pedagógicos com as crianças da Educação Infantil da escola.

Aos meus colegas de turma, (mais linda e comprometida) célebre na minha trajetória. Cada um com sua particularidade, saber, história, alegria e claro, muitas comilanças; faziam nossas manhãs, tardes e noites mais leves; diante de tantas leituras e escritas que tínhamos que realizar. Aprendi muito com vocês! Em especial à “Marta Mello e Franciele Costa”, pelo encorajamento e apoio mútuo no nosso grupo de whatsapp (madrugadas, sábados, domingos e feriados): “Vamos conseguir”, “Força amiga”, “Calma”, “Vocês são maravilhosas”, “Eu topo”, “Chora não”, “Escreve”, “Kkk”, “Chegaaa”, “Travei”, “Qual a fonte para citação”, “Qual a diferença de gráfico e tabela?” ...

A professora Geórgia, especialista em educação, diretora de EMEI, foi uma pessoa e profissional de excelência em sua trajetória, qualidades essa que tive o júbilo de partilhar. Nasceu em (19/03/1975), e faleceu no último dia (26/03/2021). Como não homenagear sua leveza e disposição. Olhos arregalados e batom marcante nos lábios. Meus sinceros agradecimentos por fazer parte dessa memória que não será esquecida. Quero deixar aqui uma lembrança de saudades e solidariedade aqueles que compartilham dessa perda. Finalizo tendo a certeza que você está orgulhosa da “Silvinha”, como me chamava carinhosamente.

Faltam-me palavras para expressar todos os sentimentos de gratidão por este tempo intenso.

OBRIGADA SENHOR!

[...]Construir uma disciplina intelectual não é tarefa fácil. Exige esforço, constância no compromisso pela opção de lidar com perdas que impulsionam nosso crescimento.

Perdas de desejos infantis de infância, de transformações mágicas, em que não se necessita de empenho, do esforço e do compromisso para a construção cotidiana do processo.

Autocomplacência gera o descompromisso conosco, com o outro e com o grupo. Nenhum grupo se constrói na autocomplacência, pois toda ação disciplinada traz entranhada em si o compromisso do esforço pela opção assumida.

Sempre em um compromisso está implícito um ato de entrega meu para o outro. Sempre uma oferta, um estar presente para o outro. O descompromisso é a negação dessa oferta, dessa entrega ao outro. Uma vez que não consigo me entregar no meu esforço de construção, não tenho também nada a oferecer para o outro.

*Autocomplacência é o cupim invisível que corrói lentamente essa possibilidade de entrega, oferta para a transformação minha e do outro.
[...] Coordenador ou professor que nega ou negligência a condução*

desse acompanhamento para a realização dos compromissos fomenta a autocomplacência, à mediocridade que mata o crescimento.

Para acompanhar processos de crescimento, todo educador tem instrumentos de trabalho em que a ferramenta básica é a exigência, o rigor que gera o compromisso. Nenhuma autoridade se constrói na autocomplacência, pois esta é o embrião da omissão. E não tem arma mais autoritária que a omissão Madalena Freire (2008, p.37-38)

APRESENTAÇÃO

O presente estudo é resultante da pesquisa desenvolvida por Sílvia Regina da Silva Pereira NO Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e concluída em 2020 sob o título: “A Organização do Trabalho Didático nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) de Campo Grande/MS e a articulação do Coordenador Pedagógico (2010-2019)”.

Com desvelo a autora se propôs a oferecer uma contribuição ao debate sobre o papel do coordenador pedagógico no espaço escolar e o fez a partir da organização do trabalho didático, categoria teórica formulada por Gilberto Luiz Alves (2005, 2012) fundada em categorias primárias do campo do marxismo, como trabalho, divisão técnica do trabalho, métodos de produção.

Por meio dessa ferramenta teórica Silvia buscou analisar o trabalho do coordenador pedagógico nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI's) de Campo Grande-MS. A despeito de focar a educação infantil o estudo remete à reflexão acerca do papel desse profissional no interior da Educação Básica, entende-se que o problema de pesquisa, como suas conclusões, não se restringe ao campo empírico abordado, são válidos para refletir sobre o papel desse educador no âmbito de uma escola que se universaliza e se complexifica progressivamente. A discussão sobre a questão não é nova, mas ainda carece de respostas claras ou, melhor dizendo, encerra as tensões e a ambiguidade do nosso tempo.

Para apreciar a contribuição da autora ao debate acadêmico, cumpre, inicialmente, situar historicamente a emergência dessa função na educação brasileira.

A historiografia da educação registra, desde o século XIX, ainda no período Imperial, a presença dos Inspectores escolares, que concentravam no interior das escolas, um papel fiscalizador. Esses profissionais, indicados pelos Presidentes das Províncias, tinham por função assegurar que a educação escolar entregasse os resultados quantitativos e qualitativos almejados. Para tanto, observavam, o desempenho do trabalho docente, o desenvolvimento do alunado além da organização e condições materiais das escolas, aspectos que reportavam ao Inspetor Geral de Estudos por

meio de mapas escolares, relatórios e ofícios, que serviam de base para as ações provinciais no campo da educação. Nesse contexto previa-se a formação dos professores primários em Curso Normal, de nível secundário, presentes nos centros urbanos mais dinâmicos do Império.

O curso de Pedagogia foi criado na Universidade do Brasil, no interior da Faculdade Nacional de Filosofia, por meio do Decreto 1.190/39. A Faculdade foi estruturada em quatro seções: filosofia, ciências, letras e pedagogia. A exemplo dos demais cursos de formação de professores em nível superior o curso de pedagogia conferia o título de bacharel após a conclusão de três anos de formação geral, para aqueles que pretendessem habilitar-se como técnicos em educação, caso dos Inspectores escolares. O título de licenciado, que habilitava para a docência, era reservado àqueles que cumprissem uma “seção especial”, de didática, no quarto ano. (Saviani, 2008, p. 38-39).

Essa formatação prevaleceu até a reforma universitárias, instituída pela Lei 5.540/68, a partir da qual o Curso de Pedagogia, com duração de 4 anos, tornou-se uma Licenciatura, que previa a formação de pedagogos com distintas habilitações, considerando, para além da formação docente, a formação de especialistas em educação para atender funções de caráter técnico. A referida Lei traz, no Capítulo I, a seguinte redação:

Art. 30. A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior.

Portanto, com a referida Lei, os cursos de Pedagogia passaram a se responsabilizar pela formação de professores e de especialistas em educação. O surgimento dessas novas funções decorre do aprofundamento da divisão do trabalho, que atravessa os diversos ofícios no âmbito do capitalismo, e compreensivelmente alcança a educação escolar. Surgida no contexto da ditadura militar, a Lei 5.540/68 visava uma profunda reforma Universitária, norteadas pelos acordos MEC/USAID¹, que objetivavam a “modernização” da universidade brasileira, nos moldes norte-americanos.

¹ Série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior

Tais diretivas prevalecem até o final da ditadura militar, em 1985, e são redefinidas com a abertura democrática. Nesse novo contexto histórico se coloca no Brasil a proposta de gestão democrática das escolas, um princípio que foi inserido pela **Constituição Federal/88** e delineado na **LDB 9394/96** (Art.3º. Inciso VIII) no qual se defende a educação como um processo social constituído por meio da participação direta da comunidade escolar. No bojo dessa proposição emerge a figura do coordenador pedagógico, que teria em princípio a função de propor e organizar o trabalho educativo em conjunto com a comunidade escolar. Desse novo profissional espera-se a sintetização das atividades de supervisão escolar e orientação educacional, que lhe antecederam, superando, em tese, a fragmentação que caracterizava a visão tecnicista que norteava a proposta anterior, de especialização.

Essa perspectiva se alinha com aquelas mudanças ocorridas no mundo do trabalho desde a transição do século XX ao XXI em que, sob o influxo do Toyotismo, buscou-se a horizontalização da planta fabril, com a supressão de inúmeras atividades meio que passaram a ser assumidas por um trabalhador flexível, ou polivalente, capaz de concentrar várias funções no interior do sistema produtivo, adaptando-se a demandas cambiantes decorrentes das rápidas mudanças tecnológicas e de novas reivindicações sociais.

Como instituição que se subordina à sociedade que lhe dá lugar a escola vem sendo demandada a oferecer respostas para questões sociais cada vez mais amplas, que vão para além da função educativa. O contexto presente, de decadência do sistema capitalista de produção, é marcado por contradições, cisões e crises de toda ordem, tanto econômicas como políticas e culturais, tais questões atravessam o trabalho didático e a escola, que é tomada como panacéia, tende a responder a demandas muito complexas e inconciliáveis, que ultrapassam, de muito, suas condições objetivas.

intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976. Os MEC-USAID inseriam-se num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. Nesse contexto, a “ajuda externa” para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional. Os técnicos norte-americanos que aqui desembarcaram, muito mais do que preocupados com a educação brasileira, estavam ocupados em garantir a adequação de tal sistema de ensino aos desígnios da economia internacional, sobretudo aos interesses das grandes corporações norte-americanas. (Minto, L. W., 2006).

A autora Indica que, neste contexto de transição, o coordenador pedagógico pode contribuir grandemente nas atividades-fim da escola, fortalecendo a relação educativa entre professor e educandos, com vistas ao acesso ao conhecimento, sublinha, entretanto, que esse profissional sofre as consequências da intensificação do trabalho e tende a se perder em uma profusão de atividades-meio, nesse sentido aponta: “[...]constantemente a rotina de trabalho do coordenador pedagógico envolve atividades burocráticas, administrativas e emergenciais”. (Pereira, 2020, p. 90-91).

Considerando que essa é ainda uma atividade em vias de consolidação, a pesquisa de Silvia tem o mérito de revelar a necessidade de que o coordenador pedagógico atue como mais um elo na mediação do conhecimento. Um profissional que trabalhe no sentido de fortalecer a relação educativa entre docente e educandos, que auxilie o professor na busca e definição de instrumentos didáticos a serem utilizados, superando a estreiteza dos manuais didáticos; que amplie o leque de conhecimentos a serem acessados e contribua na decisão sobre os procedimentos técnicos-pedagógicos atinentes ao alcance dos objetivos traçados para as distintas turmas, com suas características peculiares, e, ainda, concorra para a ampla exploração do espaço físico disponível para as atividades educativas.

A autora sinaliza que, por essa via, se revela claramente a potencial contribuição do Coordenador Pedagógico à formação educativa dos escolares, mormente das crianças pequenas, compreendidas como parte da Educação Básica, em um esforço objetivo para superar a visão antecedente, assistencialista, que norteava o trabalho das creches nas quais se privilegiava o cuidar em detrimento do educar.

Campo Grande, 30 de dezembro de 2023.

Samira Saad Pulchério Lancillotti

PREFÁCIO

O convite vindo da pesquisadora Silvia Regina da Silva Pereira para a escrita deste prefácio me fez sentir um enorme prazer. Silvia sempre foi dedicada e buscou, durante a sua trajetória como professora, contribuir com a coordenação pedagógica frente a sua inquietação constante em aprender mais e compreender os processos educacionais. Nosso encontro foi assim: eu, na função de supervisora pedagógica e ela, na condição de professora, sempre me instigando a me apropriar cada vez mais de possibilidades na organização do trabalho didático. Essas inquietações se traduzem em sua dissertação de mestrado intitulada “A organização do trabalho didático nas escolas municipais de educação infantil (EMEI) de Campo Grande/MS e a articulação do coordenador pedagógico (2010-2019)”.

Mais uma vez nos encontramos, agora em sua banca de qualificação e de defesa referente ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e sua inquietação continua e se apresenta em sua pesquisa. Assim, nasce a pesquisadora, ávida de dados para responder às problemáticas que se põem diante da função do coordenador pedagógico, trazendo contribuições que apresentam uma investigação necessária e pertinente, uma vez que analisa o trabalho do coordenador pedagógico nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) de Campo Grande-MS.

Há dois pontos importantes na pesquisa realizada: o primeiro se refere ao tema, que não é novo, mas ainda exige debates e discussões; o outro ponto diz respeito ao fato de que a pesquisa é local, em escolas de Campo Grande, o que oferece um resultado para a autora e os seus pares no espaço onde atuam.

A pesquisa exigiu leituras densas, pois trouxe discussões calcadas na organização do trabalho didático, categoria formulada por Gilberto Luiz Alves, de base marxista, cujo viés crítico exige leituras e aprofundamento das obras do referido autor. É importante ressaltar que, ao discutir o trabalho didático, nos reportamos ao trabalho como categoria social, pois quando falamos do trabalho na escola é importante situar a centralidade dessa questão. Ainda que pareça algo desnecessário, é preciso lembrar que existem diferentes posicionamentos teóricos sobre a relação trabalho, escola

e sociedade, fato que nos permite compreender que tais posicionamentos vão refletir nas práticas pedagógicas no interior das escolas, uma vez que a escola não é um “mundo” à parte e no seu interior são demonstradas as concepções de homem, mundo e sociedade.

Nesse sentido, o trabalho é considerado o meio pelo qual a humanidade extrai da natureza aquilo que precisa para garantir a sobrevivência dos sujeitos na sociedade. O trabalho, nessa perspectiva, não se refere a qualquer ação realizada pelo homem², mas a uma atividade social realizada com organização, planejamento, desenvolvimento e aprimoramento. O trabalho é a condição básica e fundamental de toda a atividade humana e pressupõe uma atividade que pertence exclusivamente ao homem, porém não se trata de qualquer trabalho. Ao realizar um trabalho, o homem antecipa mentalmente o que vai resultar dele e é isso que o distingue dos outros animais.

Segundo Marx (1965, p. 202), “O que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade”. Nessa perspectiva, o que confere ao trabalho sua especificidade humana é a mediação de instrumentos, os quais são criados pelo homem em função do tipo de ação que pretende realizar. O homem pensa, realiza a atividade e os produtos que dela resultam são indissociáveis, isto é, fazem parte do mesmo processo.

Assim, o trabalho determina as condições de existência dos homens, as matérias e as culturais, e elas condicionam o conjunto da vida social e a maneira como as relações sociais se estruturam, bem como revelam o modo de ser dos homens e, portanto, da sociedade, o que permite reconhecer, no processo de organização do trabalho na escola, a possibilidade de, por meio dos processos históricos, reconhecer o homem que produz cultura, que transforma e ao mesmo tempo se transforma no ambiente social.

Dessa forma, situa-se a importância de reconhecer a categoria trabalho para compreender os processos históricos que envolvem a organização do trabalho na escola. É nesse sentido que a pesquisa realizada pela autora deste livro nos permite compreender que refletir sobre a organização do trabalho na escola não é um exercício simples, pois as atividades realizadas

²O termo “homem” é utilizado ao longo desse texto como uma convenção linguística para se referir à espécie humana em sua totalidade. Essa escolha de linguagem não tem a intenção de excluir ou marginalizar qualquer gênero, mas sim de manter a coesão textual e respeitar as obras lidas que também empregaram esse uso.

nas escolas estão em constante processo de mudança, sempre associadas ao momento histórico e aos litígios apresentados pela sociedade. Esses litígios são expressos pelos conflitos e interesses dos diferentes grupos que a compõe. A encadeamento de forças entre esses grupos se materializa pela forma e pelas possibilidades de mobilização e defesa coletiva de diferentes finalidades, o que permite a afirmação de acordos entre diversos e diferentes segmentos sociais.

Assim, como ocorre na sociedade, a escola é um espaço em constante disputa de interesses e, ainda que dotada da possibilidade de construir e difundir alternativas aos padrões sociais consolidados, muitas vezes ela reflete e reforça as práticas sociais vigentes. Isso quer dizer que qualquer reflexão que se faça sobre a escola passa necessariamente pela compreensão das condições sociais nas quais ela encontra-se inserida, principalmente porque tanto a escola será influenciada pela sociedade quanto a influenciará de diferentes formas.

Considero que a pesquisa realizada pela autora revela tais transições, que influenciam e influenciarão a função do coordenador e, portanto, a importância do coordenador pedagógico no interior do contexto escolar, sem apenas considerá-lo como agente de ações imediatas e burocráticas, administrativas, emergenciais e assistencialista, mas para, de fato, consolidar uma função de organização do trabalho didático em três aspectos, como preconiza Alves (2005, p. 10-11):

a) Ela é sempre uma relação educativa que coloca, frente a frente, uma forma histórica de educador, de um lado, e uma forma histórica de educando(s), de outro; b) Realiza-se com a mediação de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento, c) E implica um espaço físico com características peculiares onde ocorre.

Nessa direção, os resultados de sua pesquisa apontam que os dados produzidos confirmam “[...] mudanças no que diz respeito à organização do trabalho didático no interior das EMEIS após o trabalho do coordenador pedagógico”. A autora segue afirmando que “[...] mesmo que sejam diante das duras e diferentes funções a ele designada e que fazem parte das

necessidades das diversas atribuições sociais em que as EMEIS são submetidas” (Pereira, 2020, p. 9). A autora traduz ainda em suas reflexões que:

O coordenador pedagógico e o professor conjuntamente precisam planejar, coordenar, gerir, acompanhar, intervir e avaliar todas as atividades proposta em seu planejamento, colaborando desde a organização até execução da prática pedagógica deste educador, visando a aprendizagem dos conhecimentos científicos pelas crianças pequenas. Partindo de uma perspectiva histórica, é preciso analisar as funções do coordenador pedagógico no âmbito da escola, quais funções essa escola tem exercido na atualidade e como está caracterizada a organização do trabalho didático nela e qual a posição do coordenador pedagógico exerce na divisão de trabalho existente na escola (Pereira, 2020, p. 174).

Frente as suas reflexões, já nos revela que as suas inquietações chegam a um determinado “lugar”: a compreensão consolidada da função do coordenador pedagógico e, dessa forma, a organização do trabalho didático.

Caro leitor, uma produção chega às suas mãos apontando minúcias realizadas em seu percurso investigador, com metodologia cuidadosa e o devido rigor científico. Sabemos que são muitos os desafios que encontramos no caminho da pesquisa e um deles é a própria escrita, pois compreendemos que:

[...] o sujeito que escreve e as múltiplas vozes com as quais dialoga [...] são também vários desafios a entretecer os leitores, o texto lido e as contrapalavras que proferirão, e a entretecer o texto, o contexto e os seus vários pretextos. (Zanella, 2013, p. 172).

Assim, esperamos que a leitura desta obra possa contribuir para a sua apropriação crítica a respeito do tema, além de possibilitar outras pesquisas para que o conhecimento possa gerir ações transformadoras.

Campo Grande, 13 de janeiro de 2024

Célia Beatriz Piatti

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
1	
REVISÃO LITERÁRIA DAS PRODUÇÕES ACERCA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO QUE ATUA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE 2010 À 2019	25
1.1 PRODUÇÕES ACADÊMICAS: TESES, DISSERTAÇÕES, ARTIGOS, LIVROS	29
1.2 LEGISLAÇÕES REFERENTES AO COORDENADOR PEDAGÓGICO E SEUS ANTECEDENTES.....	53
2	
A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO BRASIL.....	61
2.1 CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA CRIANÇA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL	61
2.2 CRECHES NO BRASIL: DO ASSISTENCIALISMO AO EDUCACIONAL.....	84
2.3 DOS ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO ATÉ O COORDENADOR PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAMPO GRANDE/MS.....	92
2.4 A CRECHE NO CONTEXTO DE CAMPO GRANDE MATO GROSSO DO SUL	111
2.5 O TRABALHO REALIZADO PELO COORDENADOR PEDAGÓGICO NAS EMEIS.....	119
3	
A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO NAS EMEIS NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE – MATO GROSSO DO SUL E A ARTICULAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO.....	129
3.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	133
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA	134
3.3 LÓCUS DE PESQUISA.....	137
3.3.1 RELAÇÃO EDUCATIVA.....	143
3.3.2 RECURSOS DIDÁTICOS	149
3.3.3 ESPAÇO FÍSICO.....	156
3.3.4 DE FATO AS CRECHES TORNARAM-SE ESCOLA?.....	172

AS PALAVRAS FINAIS ENCERRAM-SE, A PESQUISA PERDURA	177
REFERÊNCIAS	181
APÊNDICE.....	192
APÊNDICE – PRIMEIRO EDITAL DE CONCURSO PARA ESPECIALISTA EM CG/MS	192
SOBRE A AUTORA.....	202
ÍNDICE REMISSIVO.....	203

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*-Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Seu objetivo é estudar as atribuições exercidas pelo coordenador pedagógico nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI³), no âmbito da organização do trabalho didático⁴, no período de 2010 à 2019, em Campo Grande/MS. O recorte temporal elegido para o estudo, justifica-se por ser esse o período que iniciou o trabalho do professor como Coordenador Pedagógico nos Centros de Educação Infantil (CEINFs). Destes, somente alguns em 2010 receberam um professor para exercer a função de coordenador pedagógico, já as escolas do município, que ofertam a Educação Infantil, possuíam Coordenador Pedagógico para essa faixa etária. É somente em 2017 que passa a ser ofertado seleção de professores para atuarem especificamente nos CEINFs.

A escolha desse objeto de pesquisa deu-se pelas experiências já adquiridas ao longo do meu percurso profissional como professora de Educação Infantil (há mais de vinte e oito anos) e como Coordenadora Pedagógica (sete anos). Atuo como Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil desde 2013 no município de Campo Grande/MS, enquanto nas EMEIs, essa função ocorre há pouco tempo. Por esse motivo, surgiu a intenção de investigar o trabalho do Coordenador Pedagógico e evidenciar quais aspectos mudaram após esse cenário, diante da organização do trabalho didático desenvolvida nessas escolas.

Por ser um trabalho exercido pelo professor de Educação Infantil, o qual só atuava em sala de aula, muitas dúvidas e inseguranças estão presentes na função do coordenador pedagógico, pois, os conhecimentos adquiridos na pós-graduação sobre “Gestão Escolar” ou “Coordenação

³ O Decreto n. 13.755, de 8 de janeiro de 2019 “Dispõe sobre a alteração da denominação dos Centros de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Campo Grande/MS”. No seu Art. 1º “Os centros de educação infantil da Rede Municipal de Ensino/REME de Campo Grande/MS, passam a denominar-se Escola Municipal de Educação Infantil com a sigla EMEI.”

⁴ Organização do Trabalho Didático é uma categoria de análise segundo Alves (2005) o qual utiliza o método marxista.

Pedagógica” são gerais. Não obstante, entende-se que existem conhecimentos, além dos adquiridos na graduação e pós-graduação, que precisam ser compreendidos para exercer a função de Coordenador Pedagógico na Educação Infantil; Tais como: relação professor e aluno, professor e professor, professor e diretor, desenvolvimento infantil, registros, legislações, estratégias e seguimentos sobre diferentes assuntos que surgem ao longo do ano, e assim por diante são adquiridos ao longo da constituição do trabalho do Coordenador Pedagógico.

Conhecer os documentos da rede municipal de ensino e da escola que descrevem as atribuições do coordenador pedagógico, e a constante indagação sobre o desenvolvimento infantil a cada faixa etária de zero aos três anos de idade, necessita de frequentes atualizações. Entende-se o papel do Coordenador Pedagógico como articulador, entre as relações da escola com as crianças, professor, pais e demais envolvidos no processo ensino/aprendizagem, prezando sempre pela proposta pedagógica elegida por essa equipe.

Isto posto, para analisar o objeto da pesquisa considera-se necessário realizar um estudo histórico na educação, a fim de compreender quando e como sucedeu a origem no Brasil da função do Coordenador Pedagógico, bem como analisar ao longo da história quando a criança passa a ser vista como um sujeito de direito e peculiaridades, que precisam ser entendidas e respeitadas em cada etapa de seu desenvolvimento. Desse modo é importante resgatar como estava organizada a sociedade em cada época, pois, a educação tem sua base nessa organização, assim é possível entender em que momento esse profissional se faz necessário, dado que é por meio da história que se pode apreender a origem do que é pesquisado. Dessarte chegando em Mato Grosso do Sul, cidade de Campo Grande para conhecer a trajetória histórica do Coordenador Pedagógico da Educação Infantil, destacando em especial como isso vem ocorrendo desde 2010.

Portanto, irei de discorrer sobre a constituição do Supervisor Educacional e Orientador Educacional, os quais deram mais tarde a origem ao Coordenador Pedagógico e refletir sobre o contexto social vivido na época

e quais funções desenvolvidas permanecem nas escolas, a fim de conhecer um pouco sobre esta nova função exercida pelo professor.

Para compreender o significado da categoria Organização do Trabalho Didático, recorre-se aos estudos de Alves (2005), o qual tem como preocupação compreender no tempo e na história as formas de organização do trabalho didático, analisando de maneira rigorosa como ocorreu a transição do ensino individual para o coletivo dentro da escola, revelando sua relação com a organização técnica do trabalho. Segundo a reflexão de Alves (2005, p.11) “[...] cada época, concretamente, produz a relação educativa que lhe é peculiar” e destaca que “qualquer forma histórica de organização do trabalho didático [...]” envolve à relação educativa entre o educador e estudante, a mediação dos recursos técnico-pedagógicos para a transmissão do conhecimento e o espaço físico.

Utilizou-se como metodologia de pesquisa para investigação do objeto: a pesquisa bibliográfica de livros, artigos, dissertações e teses, fontes documentais e coleta de dados empíricos (depoimentos) no lócus de pesquisa.

Assegura-se que a linha de pesquisa utilizada nessa pesquisa é a Organização do Trabalho Didático e deve ser entendida como a relação entre professor e crianças, mediados por conhecimentos e recursos didáticos e tecnológicos em um determinado espaço, especificamente como isso ocorre nas EMEIs. Verificar que função o Coordenador Pedagógico ocupa nessa esfera, destacando a importância da mediação e articulação que este pode influenciar e compartilhar com o trabalho didático.

Algumas das funções do coordenador pedagógico junto com o professor são: planejar, coordenar, gerir, acompanhar, intervir e avaliar todas as atividades proposta em seu planejamento, colaborando desde a organização até execução da prática pedagógica deste educador, visando a aprendizagem dos conhecimentos científicos pelas crianças pequenas, sua mediação. Diante dessas tarefas, realizadas pelo professor, é essencial para que ocorra uma aprendizagem de qualidade nos espaços das EMEIs, desmistificando esse local como apenas um lugar de guardar os filhos para os pais irem trabalhar. Partindo de uma perspectiva histórica, é preciso

analisar o trabalho do coordenador pedagógico no âmbito da escola e quais funções esta tem exercido na atualidade, e como está caracterizada a organização do trabalho didático nela e qual a posição do coordenador pedagógico exerce na divisão de trabalho existente na escola.

O coordenador pedagógico incentiva o professor a ir além do ensinar, priorizando conhecimentos teóricos atualizados em diferentes fontes de reflexão sobre sua prática, antepõe um trabalho educacional que favoreça o conhecimento científico. A escrita desta dissertação está estruturada em três capítulos, seguidos das considerações finais. Conclui-se expondo o projeto de intervenção produto dessa pesquisa.

No primeiro capítulo apresenta-se uma seleção de produções acadêmicas disponíveis sobre o Coordenador Pedagógico da Educação Infantil, por ser de suma importância conhecer os estudos que já foram realizados a respeito desse tema ao nível de Estado e Brasil. Este tipo de trabalho auxilia o pesquisador a analisar o que já foi produzido sobre o tema pesquisado: coordenação pedagógica na educação infantil.

As produções selecionadas revelaram estudos, vivências e relatos realizadas em diferentes contextos destacando algumas das atividades realizadas pelo coordenador pedagógico, ressaltando muito a formação continuada como uma das principais ações que ele desenvolve. Tais análises encorajaram o aprofundamento dos estudos, destacando outras atribuições desse profissional dentro de uma linha de pesquisa que não seja a formação de professores.

No segundo capítulo busca-se compreender por meio da história, documentos e legislações a trajetória da Educação Infantil, pois entende-se que a construção social está vinculada ao contexto histórico vivido em cada época. Sendo assim, a análise dos documentos e legislações revelará qual era a visibilidade que a educação da criança pequena no Brasil estava sendo construída. Na medida em que se analisa os documentos, compreende-se as condições de constituição da Educação Infantil e o lugar ocupado pela criança nas políticas públicas do país, de acordo com o momento vivido na sociedade.

No terceiro capítulo, averiguou-se a história de como a creche se constituiu progressivamente no Brasil, até chegar no município de Campo Grande/MS, onde os estudos foram aprofundados. Ressalta-se que neste município as EMEIs abarcam crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos dependendo da demanda de matrícula da comunidade, das necessidades de cada região, não sendo linear esse atendimento. Já as escolas municipais, somente algumas oferecem a educação infantil atendendo-se crianças de (4 e 5 anos) Grupo 4 e Grupo 5 até 9º ano.

Para fundamentar teoricamente os estudos recorreu a dissertações localizadas no primeiro capítulo e autores como Saviani (2009, 2010, 2013) e Arce (2009, 2011, 2013), entre outros. Utilizou-se das legislações para dialogar com os autores e compreender como ocorre legalmente o processo de implantação das creches e escolas de educação infantil. O objetivo desse capítulo também foi analisar como ocorre a Organização do Trabalho Didático nas Escolas Municipal de Educação Infantil do município de Campo Grande/MS, mediante às articulações do trabalho realizado pelo Coordenador Pedagógico; finalizar os estudos realizando a análise dos dados e do questionário respondido pelos envolvidos na pesquisa; buscar o referencial teórico que sustente ou contraponha os resultados obtidos.

A pesquisa evidencia que houve mudanças no que diz respeito a organização do trabalho didático nas EMEIs, após o ofício do coordenador pedagógico, porém ainda distante do papel principal e mais importante que esse cargo deveria desempenhar, pois as diversas funções sociais que as EMEIs são submetidas, demandam que ele desenvolva outras tarefas em seu cotidiano.

O Coordenador Pedagógico precisa ter claro suas funções de acordo com os documentos oficiais estabelecidos pelo município e da instituição, refletindo sobre cada um deles, constatando se realmente é seu papel desempenhar algumas dessas atribuições. Ao longo do trabalho busca-se refletir sobre essas funções.

Finda-se, apresentando a Proposta de Intervenção, que se constitui em encontros realizados nas instituições participantes da pesquisa, reali-

zando estudos e reflexões acerca dos documentos que institui a função do Coordenador Pedagógico, o Projeto Político Pedagógico e a Organização do Trabalho Didático. Essa proposta de intervenção é uma exigência do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação, por intermédio desses encontros refletir a respeito do trabalho de mediação desse profissional dentro da Organização do Trabalho Didático das Escolas de Educação Infantil (EMEI).

REVISÃO LITERÁRIA DAS PRODUÇÕES ACERCA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO QUE ATUA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE 2010 À 2019

O presente capítulo tem como objetivo localizar, ler e destacar as produções acadêmicas disponíveis sobre o coordenador pedagógico da Educação Infantil, por ser de suma importância conhecer os estudos que já foram realizados a respeito desse tema ao nível de estado e Brasil. Este trabalho, auxilia o pesquisador a analisar o que já foi produzido sobre a temática — educação infantil e o coordenador pedagógico da educação infantil, em contrapartida oferecer bibliografias que poderão colaborar como fundamentação teórica para a escrita da pesquisa.

A revisão literária propõe a busca de produções acadêmicas científicas sobre um tema pesquisado em diferentes abordagens teórico-metodológicas, o que permite a obtenção de diferentes perspectivas de estudo sobre o mesmo assunto. Realizando pesquisas em portais de instituições de ensino superior pública e privada do município de Campo Grande/MS e Estados brasileiros, para localizar o que já foi produzido de conhecimento a respeito do que se pretende investigar; procura dinâmica em responder uma indagação, problema; o resultado dessa busca gera conhecimento, revelando o que já tem produzido sobre o tema que deseja pesquisar. Silva (2019), enfatiza que este tipo de estudo, tem como contribuição:

[...] o delineamento deste campo de investigação, no sentido de identificar temáticas e abordagens dominantes ou emergentes, como ainda apontar áreas pouco exploradas. A realização de uma investigação de base científica exige que, antes de tudo, os pesquisadores façam uma detalhada e abrangente investigação para averiguar o contexto da produção acadêmica que, de alguma maneira, tem relação com a temática a qual se propôs estudar. (SILVA, 2019, p. 23).

Este estudo é muito importante, pois exhibe o alvo do trabalho e amplia o conhecimento acerca do que já foi produzido, de acordo com o descritor elegido e encorajando a escrita, além de pesquisar sobre o que se pretende investigar. Para melhor organização dos dados levantados na pesquisa, foram construídos quadros com o nome do trabalho, autor, data da pesquisa, instituição os quais foram expostos ao longo do texto do capítulo. Segundo Santos (2012):

A revisão da literatura, também chamada ‘revisão bibliográfica’, ‘estado da arte’ ou ‘estado do conhecimento’, visa a demonstrar o estágio atual da contribuição acadêmica em torno de um determinado assunto. Ela proporciona uma visão abrangente de pesquisas e contribuições anteriores, conduzindo ao ponto necessário para investigações futuras e desenvolvimento de estudos posteriores. Enfim, ela comprova a relevância acadêmica do trabalho realizado por um pesquisador (SANTOS, 2012, p. 91).

Nesse mesmo sentido, Romanowski e Ens (2006, p.39) ressaltam que estes estudos, intitulados de diferentes maneiras como Santos cita acima, “[...] objetivam a sistematização da produção numa determinada área do conhecimento [...]” e as análises das teses, dissertações, artigos e livros, possibilitam verificar as ênfases nos temas abordados nas pesquisas, fornecendo os aportes teóricos que auxiliam nas investigações, elucidando a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica, apresentando sugestões, proposições e contribuições da pesquisa para mudança e inovações, tanto na prática quanto na formação do professor e pesquisador.

Já o autor Figueira (2002) resalta que o conhecimento investigado deve ser diferente do que o homem já usa cotidianamente, e isso motiva o pesquisador a ir em busca de novas questões, desafios inéditos e perguntas incômodas, exigindo um conhecimento diferente do que já se tem produzido hoje. “Aí está o terreno em que se faz necessário precisão, lógica, universalização na exposição dos conceitos. Neste momento, não é possível mais devanear, especular, dizer qualquer coisa [...]” (FIGUEIRA 2002, p. 107). O mesmo autor reconhece ainda que “os conflitos sociais geram formas de conhecimento, que chamamos de conhecimento científico, cujo papel consiste em encaminhar soluções para esses mesmos conflitos.” (FIGUEIRA, 2002, p. 105).

Outra ressalva feita por Figueira (2002, p.105) é sobre a “necessidade de ver a ciência em seu contexto social, sem as amarras das velhas teses, corroídas pelas profundas modificações sociais e políticas dos últimos tempos”, pois a ciência não é neutra, mas sim comprometida com os interesses de classes. Silva (2019, p.23) evidencia que “[...] a ciência é uma produção histórica, ou seja, é resultado do trabalho desenvolvido pelos homens, em diferentes épocas, para atender necessidades concretas [...]”. Nesse sentido, não se deve pesquisar as funções do Coordenador Pedagógico da Educação Infantil nas EMEIs por si só, mas sim em todo contexto social, político e econômico no qual está inserido.

Com a intenção de conhecer as produções quanto ao tema, recorreu-se a Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD), Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações (TEDE) da PUC e UEMESP, Repositório Institucional da UFGD e UFMS e Bibliotecas online da UCDB e UEMS. Os bancos de dados de dissertações e teses citados, facilitaram o acesso às produções de diferentes instituições que oferecem programas de Pós-Graduação no Brasil.

Outro ambiente visitado foram os Anais de Reuniões Científicas da revista da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) dos anos de 2011 e 2015 e da (InterMeio): Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS.

A busca foi promovida a partir das seguintes palavras-chave: Coordenador Pedagógico da Educação Infantil/Creche; Coordenador Pedagógico; Coordenação Pedagógica. Resultando em 1.539 trabalhos. Porém, após a leitura dos títulos alguns não se referiam ao período solicitado de 2010 à 2019, outros eram referentes a demais tipos de coordenadores. Foram selecionados então somente 20 (vinte) dissertações, 02 (duas) teses, 01 (um) livro e 02 (dois) artigos que estavam relacionadas diretamente ao nosso objeto de pesquisa, informações expressadas no quadro 1 (p. 29-34).

Como critério para o processo de seleção das dissertações e teses nos bancos de dados, foram selecionados o período (2010-2019) e a temática da pesquisa de acordo as palavras-chave expostas acima.

Como critério para o processo de seleção das dissertações e teses nos bancos de dados, foram selecionados o período (2010-2019) e a temática da pesquisa de acordo as palavras-chave expostas acima.

Ao analisar os bancos de dados, percebe-se que a maioria das pesquisas referentes às palavras chaves solicitadas, começam a aparecer com maior frequência a partir de 2014, mas ainda em pequena quantidade.

Já a partir de 2018 percebe-se um aumento de interesse em pesquisar este profissional e suas funções na Educação Infantil, visto que ao ler algumas dissertações, encontram-se regiões em que essa profissão já está regulamentada no mesmo momento em que outras, são funções desenvolvidas por professores. A grande maioria das dissertações e teses tratam apenas do trabalho de formação continuada desenvolvida pelo coordenador pedagógico, visando a melhor qualidade de ensino e a formação do professor.

Isso fez com que houvesse uma reflexão sobre o quão poucas são as pesquisas relacionadas ao trabalho didático desenvolvido pelo coordenador pedagógico, em diferentes âmbitos da escola e não só na formação dos professores. O desenvolvimento de outras atividades e registros que também merecem ser pesquisados, fomenta o interesse em elaborar uma pesquisa sobre essa função, focando outros aspectos também destinados ao coordenador.

A revisão bibliográfica revelou a ausência de pesquisas dentro de uma perspectiva fundamentada em uma abordagem histórica, o que motivou a realização do trabalho tomando como método a ciência da história utilizando a categoria Organização do Trabalho Didático. Nessa perspectiva, Alves (2005) enfatiza que a Organização do Trabalho Didático é uma categoria subordinada, elaborada nos limites de outras categorias centrais da ciência da história, como trabalho e organização técnica do trabalho, a partir do momento em que é produzida no campo da educação e sua importância é imprescindível para estudo histórico das relações educativas.

1.1 PRODUÇÕES ACADÊMICAS: TESES, DISSERTAÇÕES, ARTIGOS, LIVROS

Nesta sessão, estarão dispostos quadros com as dissertações e teses, livros e artigos sobre o tema da pesquisa: A Atuação da Coordenação Pedagógica no Âmbito da Educação Infantil. Após a organização dos quadros será disposto comentários sobre as impressões das teses, dissertações, artigos e livros selecionados. Essa leitura e seleção de trabalhos poderá ou não fornecer subsídios para a pesquisa, outras serão empregadas um contraponto à temática da pesquisa em questão. De acordo com Romanowski e Ens (2006, p.38), o resultado dessa análise de dados apontará para a “[...] necessidade de um mapeamento que desvende e examine o conhecimento já elaborado e indiquem os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes.”

Assim dizendo, para a compreensão do leitor, apresentar-se-á o gráfico 1 com os resultados dos descritores pesquisados. Salienta-se destacar com maior apreciação e riqueza de detalhes, as produções acadêmicas que estavam diretamente relacionadas ao tema desta pesquisa, que é o Coordenador Pedagógico da Educação Infantil/Creche.

Gráfico 1- Produções acadêmicas de acordo com os descritores selecionados

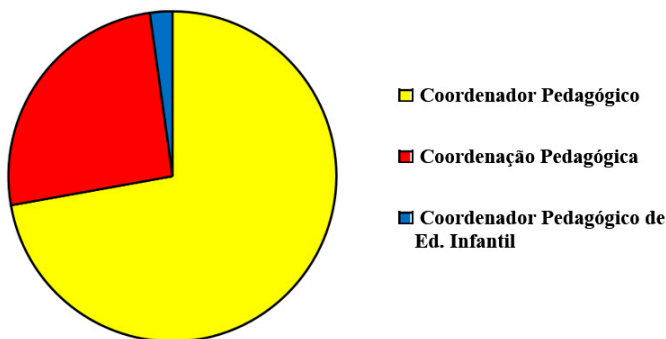


Gráfico organizado pela autora, 2020.

O primeiro indicado com a cor amarela representa a averiguação realizada nos bancos de dados digitais, sobre o descritor “Coordenador Pedagógico”, o segundo indicado pela cor vermelho, representa os estu-

dos localizados sobre o descritor “Coordenação Pedagógica” e o terceiro representado por meio da azul, são os trabalhos relacionados diretamente ao coordenador pedagógico da Educação Infantil/Creche. Destas 94 (noventa e quatro), somente 02 (duas) teses e 20 (vinte) dissertações se davam diretamente ao trabalho do coordenador pedagógico desenvolvido em creches ou escolas de educação infantil, as quais apresentam-se no quadro 1.

Após concluir a busca e a partir da produção de conhecimento no âmbito dos Programas de Pós-Graduação no que se refere às dissertações, teses, livros e artigos sobre as palavras-chave selecionadas, apresenta-se o quadro 1 com os seguintes dados: título, autor, orientador (a), nível (tese, dissertação, artigo ou livro), instituição e o ano, sendo que o filtro utilizado durante a busca foram de 2010 à 2019, conforme já dilucidado no texto acima. Em seguida será discutido sobre cada trabalho, o tema do estudo, o objetivo principal, os autores utilizados como abordagem teórica e metodológica e alguns dos resultados obtidos com a pesquisa.

Quadro 1 – Teses, Dissertações, Artigos e Livros

Nº	Título do trabalho	Autor e Orientador	Nível	Instituição	Ano
01	O coordenador pedagógico e o seu papel na formação continuada em serviço do professor de educação infantil (creche)	ZUMPANO, Viviani Aparecida Amabile, orientadora Profª. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida	Dissertação	PUC-SP	2010
02	A qualidade na atuação do coordenador pedagógico da educação Infantil: um estudo em Barreiras/BA	OLIVEIRA, Rosiane Cristina Muniz de, orientadora Profª. Dra. Maria de Fátima Guerra de Sousa	Dissertação	UNB	2012

Nº	Título do trabalho	Autor e Orientador	Nível	Instituição	Ano
03	Coordenação pedagógica na educação infantil do município de Araçatuba: perspectivas, desafios e a formação da identidade profissional	MENDES, Ana Claudia Bonachini, orientadora Profª. Dra. Lucia Maria Gomes Correa Ferri	Dissertação	UNOESTE	2013
04	A ação do coordenador pedagógico no centro de educação infantil de Campo Grande/MS	LIMA, Ana Cristina Cantero Dorsa, orientadora Profª. Dra. Marta Regina Brostolin	Dissertação	UCDB	2014
05	A coordenação pedagógica na educação infantil: o trabalho observado e as perspectivas da coordenadora e das professoras de uma creche municipal	PEREIRA, Jorgiana Ricardo, orientadora Profª. Dra. Rosimeire Costa De Andrade Cruz	Dissertação	UFC	2014
06	A contribuição da formação continuada dos coordenadores pedagógicos da educação infantil de São Bernardo do Campo/SP	MACEDO, Sandra Regina Brito de, orientadora Profª. Dra. Helena Coharik Chamlian	Dissertação	USP	2014
07	A atuação do coordenador pedagógico na formação de professores das escolas municipais de educação infantil (EMEI) de São Paulo	MACHADO, Vivian de Andrade Torres, orientadora Profª. Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André	Dissertação	PUC-SP	2015

Nº	Título do trabalho	Autor e Orientador	Nível	Instituição	Ano
08	A atuação de uma coordenadora pedagógica na orquestração de intenções e ações de uma creche de São Paulo	COSTI, Ricardo, orientadora Profª. Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André	Dissertação	PUC-SP	2015
09	A coordenação pedagógica na educação infantil em Belo Horizonte: a delimitação de suas funções e a sua efetivação no cotidiano escolar	TEIXEIRA, Andreia de Barros, orientador Prof. Dr. João Antônio Filocre Saraiva	Dissertação	UFJF	2015
10	Uma experiência de formação continuada: o papel do coordenador pedagógico e do registro reflexivo na formação de professores de educação infantil	BARTHOLOMEU, Fabiana, orientadora Profª. Dra. Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches	Dissertação	PUC-SP	2016
11	O tempo, o caminho e a experiência do coordenador pedagógico da creche: as rotinas e os saberes que articulam, formam e transformam suas práticas educacionais	SULA, Margarete Cazzolato, orientadora Profª. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco	Dissertação	PUC-SP	2016
12	Programa de formação em venda nova do imigrante na perspectiva das coordenadoras pedagógicas de educação infantil	SILVA, Maria Beatriz Telles Marques da, orientadora Profª. Dra. Laurizete Ferragaut Passos	Dissertação	PUC-SP	2016

Nº	Título do trabalho	Autor e Orientador	Nível	Instituição	Ano
13	Teorias e práticas psicomotoras: uma proposta de formação para os coordenadores da educação infantil do município de Irecê	MOREIRA, Laudicelia Souza Reis, orientadora Profª. Dra. Ana Katia Alves Dos Santos	Dissertação	UFB	2017
14	O coordenador pedagógico da educação infantil na perspectiva de seus professores	SANTOS, Luízyana Magda Coêlho dos, orientadora Profª. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida	Dissertação	PUC-SP	2017
15	Gestão da educação infantil e a coordenação pedagógica: diretrizes para a formação continuada do coordenador pedagógico	SCHIESSL, Marlina Oliveira, orientadora Profª. Dra. Maria Silvia Cristofoli	Dissertação	UFFS	2017
16	A atuação de uma coordenadora pedagógica no Centro de educação infantil da SME/SP: cantos e saberes que encantam	FERMI, Raquel Maria Bortone, orientadora Profª. Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André	Dissertação	PUC-SP	2017
17	A professora coordenadora na educação infantil: na composição da organização do trabalho pedagógico e da formação dos educadores	BETEGHELLI, Tagiane Giorgetti dos Santos, orientadora Profª. Dra. Laura Noemi Chaluh	Dissertação	UNESP (Rio Claro)	2018

Nº	Título do trabalho	Autor e Orientador	Nível	Instituição	Ano
18	Centros de Educação Infantil (CEIS) conveniados da SME-SP: o desenvolvimento profissional das Coordenadoras pedagógicas	LEITE, Alessandra Ruiz Barbosa, orientadora Prof. Dra. Laurizete Ferragut Passos	Dissertação	PUC-SP	2018
19	As implicações dos descompassos das jornadas nas ações formativas do Coordenador pedagógico nas escolas municipais de educação infantil (EMEI) de São Paulo	BEZERRA, Celia Quinteiro de Oliveira, orientadora Prof. Dra. Laurizete Ferragut Passos	Dissertação	PUC-SP	2018
20	Cuidar e educar nas creches do município de Mauá/SP: contribuições ao trabalho do professor coordenador pedagógico	ANDRADE, Fernanda Feliciano de, orientadora Prof. Dra. Sanny Silva Da Rosa	Dissertação	USCS	2018
21	O Cotidiano do coordenador pedagógico na visão da complexidade: práticas de formação continuada no cenário da educação infantil	CORRÊA, Barbara Raquel do Prado Gimenez, orientadora Prof. Dra. Marilda Aparecida Behrens	Tese	PUC-PR	2016
22	Coordenação pedagógica em instituições públicas de educação infantil de São Paulo: formação e profissão	ARAUJO, Janaina Cacia Cavalcante, orientadora Prof. Dra. Monica Appezzato Pinazza	Tese	USP	2018

Nº	Título do trabalho	Autor e Orientador	Nível	Instituição	Ano
23	Coordenação pedagógica na educação infantil	OLIVEIRA, Roseane Cristina Muniz de	Livro	Editora Appris	2015
24	Trabalho e identidade profissional na coordenação pedagógica em educação infantil: contradições e possibilidades	ALVES, Nancy Nonato de Lima	Artigo	Anais de Reuniões Científicas Nacionais da ANPED (2011 e 2015) - GT 07	2011
25	A coordenação pedagógica na educação infantil: o que dizem a coordenadora pedagógica e as professoras?	PEREIRA, Jorgiana Ricardo	Artigo	Anais de Reuniões Científicas Nacionais da ANPED (2011 e 2015) - GT 07	2015

Fonte: BDTD, TEDE, Anais de Reuniões Científicas Nacionais da ANPED (2011 e 2015) - GT 07.

Quadro organizado pela autora, 2020.

Os trabalhos antepostos enfatizam diferentes pesquisas existentes sobre o Coordenador Pedagógico da Educação Infantil. A seguir descreve-se os dados tal como: autor, ano em que realizou a pesquisa e o assunto do estudo, nome do trabalho, objetivo principal, alguns autores utilizados como abordagem teórico-metodológica e os resultados obtidos com a pesquisa.

Zumpano (2010) discute em sua dissertação de mestrado sobre a formação continuada em serviço e o papel do coordenador pedagógico, nesta formação intitulada: O coordenador pedagógico e o seu papel na formação continuada em serviço do professor de educação infantil (creche), possui o objetivo de investigar o papel do coordenador no processo de formação continuada para serviço do professor de educação infantil

que atua em creches, utilizando como referencial teórico os estudos de Placco, Tardif, Imbernón e Canário.

A autora analisa o surgimento das creches no município de São Paulo, discutindo um breve histórico sobre a política compensatória para educação em creches, bem como o surgimento do cargo de pedagogo (Coordenador Pedagógico) nas creches paulistas utilizando como pressuposto teórico: a teoria da psicogenética de Henri Wallon, a fim de compreender o papel do Coordenador Pedagógico na formação continuada dos professores. Como instrumentos metodológicos, utilizou-se a pesquisa qualitativa, a realização de levantamentos bibliográficos, documentais, entrevistas e análise das informações. Como resultado da pesquisa, a autora destaca que os Coordenadores Pedagógicos se sentem responsáveis e comprometidos com a formação dos educadores que acompanham, e sondam resolver conflitos com alternativas de atuação que afetem o educador, de maneira pela qual esse profissional se apropria da formação continuada em serviço.

Essa pesquisa destaca uma das funções atribuídas ao Coordenador Pedagógico que é a formação continuada no serviço, em muitas instituições esse trabalho de formação apresenta-se com principal papel atribuído ao Coordenador Pedagógico, como se mediante dele todos os problemas da instituição fossem resolvidos. Será que todos os estudos propostos são realmente aplicados pelos educadores em suas práticas?

Oliveira (2012) tem como título de seu trabalho: A qualidade na atuação do coordenador pedagógico da educação infantil: um estudo em Barreiras/BA, destacando a qualidade de sua atuação articulada de modo a contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Empregou em sua pesquisa a abordagem qualitativa, para possibilitar um entendimento maior da atuação do Coordenador Pedagógico na perspectiva da qualidade, analisando as informações do estudo no pressuposto negociado, conceituado por “Bodioli.” Exigindo da pesquisadora atenção aos sujeitos envolvidos nos procedimentos, interações nas especificidades da atuação do coordenador pedagógico das creches e pré-escolas, considerando os sujeitos em seu contexto histórico, suas relações sociais e etc. Referendou com Dahlberg, Moss e Pence, Souza, Bondioli Zabalza o quesito de qualidade da atuação do Coordenador Pedagógico.

Como resultado, a investigação destaca acerca da importância de provocar em outros profissionais a necessidade de caminhar juntos na busca e aperfeiçoamento da atuação e formação continuada do Coordenador Pedagógico da Educação Infantil para concernir a qualidade.

A Coordenação Pedagógica na Educação Infantil do município de Araçatuba: perspectivas, desafios e a formação da identidade profissional, é a pesquisa de Mendes (2013) que investiga o processo de implementação da Lei Complementar 204/2009 que instituiu o cargo de professor Coordenador Pedagógico nas unidades escolares de Educação Infantil, tendo como lócus o sistema municipal de ensino de Araçatuba-SP. Pesquisa sobre a trajetória histórico-social da educação infantil, discutindo a origem da cisão entre o cuidado e a educação, analisando legislações e políticas públicas da educação infantil, bem como a caracterização do sistema municipal de ensino e legislação do município de Araçatuba. Bem como metodologia, realizou estudo de caso com abordagem qualitativa, utilizando os seguintes instrumentos: coleta de dados, entrevistas, questionários para o coordenador e para o professor, registros fotográficos e observações de reuniões pedagógicas desenvolvidas pelos participantes, em suas respectivas unidades escolares, sobretudo analisar e organizar minuciosamente os dados apoiados nas contribuições teóricas, que tratam as informações dentro da abordagem qualitativa.

Valeu-se dos autores: Kuhlmann, Oliveira, Montenegro e Ariés para dissertar sobre o percurso histórico-social da educação infantil, documentos específicos sobre a legislação e políticas públicas para (Educação Infantil). Aponta alguns resultados da pesquisa, ressaltando que o trabalho do coordenador pedagógico foi um ganho para melhoria da qualidade da educação infantil, representando um parceiro na resolução das questões pedagógicas e comportamentais dos alunos. É referência para o professor e formador da equipe escolar, porém muitas resistências ainda permeia a prática de alguns professores.

Macedo (2014) apresenta como título de sua pesquisa: A contribuição da formação continuada dos coordenadores pedagógicos da educação infantil de São Bernardo do Campo, destacando a importância da formação continuada dos coordenadores pedagógicos, por entender necessário que esses profissionais discutam as questões referentes à sua

recente profissionalização. Seu objetivo principal foi investigar em que medida a formação continuada realizada nos anos de 2011 e 2012, no município de São Bernardo do Campo, com encontros específicos entre os coordenadores, contribuiu para a atuação cotidiana desses profissionais. Para a composição do referencial teórico, buscou-se amparo em Barbosa, Oliveira, Carvalho, Nóvoa, Oliveira-formosinho Arroyo Gadotti Elias e Sanches e Postman.

A pesquisa caracterizou-se com o estudo empírico de cunho qualitativo, tendo como fonte de dados as respostas às questões elaboradas em instrumentos escritos e aplicados aos coordenadores pedagógicos, falas dos coordenadores pedagógicos por meio de entrevistas realizadas de forma individual e análise dos planos de formação dos orientadores pedagógicos. Um dos elementos de conclusivos de trabalho de “Macedo” é enaltecer a importância da intervenção dos coordenadores pedagógicos na formação continuada dos professores e na elaboração do Projeto Político Pedagógico.

Machado (2015) traz como título de sua dissertação: A atuação do coordenador pedagógico na formação de professores das escolas municipais de educação infantil (EMEI) de São Paulo, apresentando como objetivo investigar de qual maneira o coordenador pedagógico, planeja e desenvolve a formação dos professores que atuam nas escolas municipais de educação infantil de São Paulo (EMEI). Dialogou com a tarefa do Coordenador Pedagógico e as condições necessárias para que este profissional, atue de modo a favorecer a articulação do Projeto Político Pedagógico da escola; os movimentos coletivos de reflexão, a troca de experiência e as demandas relacionadas ao acompanhamento da ação pedagógica. A abordagem da pesquisa foi qualitativa, tendo como procedimento de coleta de dados, entrevistas semiestruturadas. Os dados coletados foram analisados à luz dos trabalhos de André, Placco, Almeida, Oliveira, Campos, Weiz e Lerner.

A autora ainda enfatiza que os fatores que facilitam o trabalho do coordenador como formador, são sentimentos de pertencer nessa equipe gestora, valorizar o trabalho de formação de estratégias formativas e observação da prática do professor, ofertar devolutivas que permitam que ele avance. Costi (2015) nomeia sua pesquisa como: A atuação de uma

coordenadora pedagógica na orquestração de intenções e ações de uma creche de São Paulo, nela enfatiza a importância do acompanhamento do planejamento do professor e execução na creche, ressaltando que é uma possibilidade de materialização dos objetivos previstos nos documentos institucionais, recurso da coordenação pedagógica para acompanhar e orientar a prática docente. Transcorreu-se um estudo de caso com observações, entrevistas semiestruturadas e análise documental do (Projeto Político Pedagógico) da creche.

O autor apura o contexto da educação infantil na creche, os princípios de igualdade de direitos e respeito às diferenças, a pedagogia da participação e a escuta da criança, a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, o currículo da educação infantil, a rotina, organização do espaço, tempo e materiais além das possibilidades de planejamento da ação educativa, bem como o (Projeto Político Pedagógico) da creche: prioridades e intencionalidades. Fundamentando teoricamente sua pesquisa autores tal e qual: Placco Almeida e Souza Aguiar, Rosemberg Campos e Vianna, Campestrini e decretos municipais, além dos projetos políticos pedagógicos das instituições partícipe da pesquisa. Costi (2015) poderá colaborar com a investigação dessa pesquisa no que diz respeito a um dos aspectos da organização do trabalho didático.

Teixeira (2015) titula seu trabalho em: A coordenação pedagógica na educação infantil em Belo Horizonte: A delimitação de suas funções e a sua efetivação no cotidiano escolar. Atenta-se em analisar a função dos coordenadores pedagógicos na educação infantil em Belo Horizonte, identificando dificuldades e propondo intervenções que favoreçam o desenvolvimento desses profissionais, visto que considera ter um importante papel na construção de uma educação de qualidade, para as crianças deste município. Descrever sobre a Educação Infantil no município de Belo Horizonte, bem como a criação do cargo de educador infantil e coordenador pedagógico neste mesmo local, realçando suas funções e atribuições no contexto dessas instituições. Com aporte teórico de sua pesquisa, utilizou os autores: Oliveira, Mendonça e Kramer. Constituiu-se de documentos da Secretaria Municipal de Educação, para apontar as atribuições legais para diversas funções exercidas pelo coordenador pedagógico.

Neste ofício foram realizadas entrevistas estruturadas por meio de questionários, aplicados a coordenadoras pedagógicas que atuam em Unidade Municipal Educação Infantil, da Regional Norte de Belo Horizonte. Os resultados da pesquisa apontam uma concretização do Plano de Ação Educacional, o qual pretende apontar que a função do coordenador pedagógico seja estendida ao cargo público, com diretrizes concretas, funções definidas, salário compatível, formações direcionadas e exigência de qualificação mínima para o ingresso na carreira. Nessa pesquisa observa-se a preocupação e necessidade da regulamentação da função do (Coordenador Pedagógico), uma preocupação também levantada nesta pesquisa.

Bartholomeu (2016) titula sua dissertação como: Uma experiência de formação continuada: o papel do coordenador pedagógico e do registro reflexivo na formação de professores de educação infantil. Investiga a atuação da coordenação pedagógica no processo de construção de registros reflexivos, como estratégia de formação continuada para professoras da educação infantil de uma creche indireta da Rede Municipal de São Paulo, levando em consideração as possíveis contribuições para o desenvolvimento profissional dessas professoras. Mediante da pesquisa qualitativa, teve como procedimento metodológico a análise documental de registros produzidos pelo grupo de professoras, o aporte teórico foi estudado principalmente os autores: Dewey, Schön, Nóvoa, Clementi, Placco, Freire, Warschauer e Zabalza.

Seu propósito pesquisado evidencia a importância do registro reflexivo como estratégia na prática crítica que impulsiona mudanças na atuação docente, denota para a formação continuada em serviço, colabora para que o professor consiga fortalecer e assumir suas preferências, reconhecer suas falhas, admitir preconceitos, tencionar seus saberes e aceitar frustrações, bem como festejar suas realizações agregando maior qualidade ao ensino da educação infantil.

Sula (2016) constata em sua pesquisa: O tempo, o caminho e a experiência do coordenador pedagógico da creche: as rotinas e os saberes que articulam, formam e transformam suas práticas educacionais, discute os saberes profissionais do coordenador pedagógico que atuam nas creches da Rede Municipal de Santo André, a partir de suas rotinas

de acompanhamento pedagógico e de ações articuladoras, formadoras e transformadoras das práticas educacionais. Fez referência à questão dos saberes docentes no contexto acadêmico contemporâneo; as funções, as rotinas e os desafios subjacentes ao trabalho do coordenador pedagógico e o contexto da creche.

A pesquisa evidenciou-se por meio de um estudo de tipo etnográfico, de natureza qualitativa organizados à luz de sete categorias inspiradas pelos referenciais teóricos de Almeida, Placco, Souza, Tardif, Vasconcelos dentre outros, estabelecendo relações com os saberes revelado nas falas dos profissionais.

Apresentando diferentes reflexões construídas ao longo da experiência com a função, dentre eles o saber da historicidade fundamental para constituição da identidade dos profissionais de creche, tanto para a compreensão das especificidades do serviço, como para a conscientização de novos profissionais e fomento de políticas públicas de formação. Destaca como um dos elementos conclusivos de sua pesquisa que os coordenadores pedagógicos mobilizam saberes de diferentes naturezas para atender os desafios do tempo atual e que, até então, é preciso colaborar com a superação de práticas assistencialistas nas creches, transformando-as em rotinas educacionais.

Silva (2016) apresenta sobre: Programa de formação em Venda Nova do Imigrante na perspectiva das coordenadoras pedagógicas de educação infantil, analisando o trabalho desenvolvido na perspectiva das coordenadoras pedagógicas, responsáveis pela formação dos professores da (Educação Infantil do município de Venda Nova do Imigrante/ES) e desenvolvido pela Comunidade Educativa (CEDAC), em parceria com a Secretaria de Educação do referido município (Instituto Jutta Batista da Silva), com vistas no aprimoramento dos programas de formação. O referencial teórico utilizado para fundamentar a análise perpassou por quatro temas tratados na pesquisa: O conceito de formação em serviço; Formação em contexto colaborativo; O papel dos coordenadores pedagógicos e a formação na educação infantil, pautando-se nas ideias dos seguintes autores: Azevedo, Canário, Nóvoa, Imbernón, Oliveira, Perrenoud, Placco e Scarpa.

A abordagem metodológica utilizada nesse trabalho foi a qualitativa e os instrumentos utilizados para a coleta de dados, foram a entrevista semiestruturada e a análise documental. Silva (2016) finaliza a pesquisa revelando que as estratégias utilizadas na formação de professores, favorecem a ação reflexiva e transformam as práticas dos profissionais, trazido à tona pelos relatos das coordenadoras pedagógicas nas ações formativas. A autora enfatiza o papel do coordenador pedagógico como formador de professores da educação infantil.

Moreira (2017) intitula sua pesquisa como: Teorias e práticas psicomotoras: uma proposta de formação para os coordenadores da educação infantil do município de Irecê. Propõe como resultado de sua pesquisa, uma formação em “Psicomotricidade” aos coordenadores de educação infantil do município de Irecê, de maneira que sejam multiplicadores dos saberes referidos junto com os educadores, valorizando o quanto este conhecimento é importante para o desenvolvimento da criança de forma integral.

A autora trata em sua pesquisa sobre o contexto histórico da psicomotricidade e da sua aplicabilidade na (Educação Infantil), descreve o conceito de infância e algumas abordagens construídas ao longo do tempo, além de relatar sobre as áreas da psicomotricidade a serem estimuladas nas crianças de 0 (zero) à 05(cinco). Corroborou teoricamente em autores tais quais: Áries, Nicola, Almeida, Fonseca, Fernandes, Dupré, Pinto, Alves, Wallon, Negrini, Le Boulch entre outros.

A pesquisa foi baseada na abordagem metodológica qualitativa, especificamente a pesquisa-ação, do pesquisador e envolvidos. Para coleta de dados utilizou o grupo focal dos coordenadores e professores, objetivando divisar os sujeitos da pesquisa, bem como questionários, entrevistas e o diário de bordo.

Como resultado da pesquisa, Moreira constata que há a ausência do conhecimento, tanto dos coordenadores como professores sobre a psicomotricidade, visto que externam que o conhecimento é superficial, fazendo-se necessário que os educadores tenham uma melhor compreensão do conceito de infância, do brincar como ação intencional e principalmente estudar e praticar a psicomotricidade. A constatação da pesquisadora no final da verificação é uma das preocupações neste

trabalho, os professores que exercem a função de coordenador pedagógico, têm aprofundado seus conhecimentos diante das especificidades das crianças da educação infantil? Sabe-se que a psicomotricidade é um requisito primordial para o processo de alfabetização e não se dá por meio de exercícios repetitivos de coordenação motora, como cobrir pontilhados, práticas ainda existentes e incentivadas por alguns coordenadores pedagógicos, por falta de clareza sobre psicomotricidade, quando desenvolvida ajuda a criança ter consciência de si própria, do seu corpo e do espaço no mundo interno e externo.

Santos (2017) nomeia sua pesquisa como: O coordenador pedagógico da educação infantil na perspectiva de seus professores, investigando a visão sobre a atuação da coordenação pedagógica, sua unidade de (Educação Infantil), na perspectiva dos professores que atuam em uma creche e pré-escola pública, num município de São Paulo. A pesquisa foi de abordagem qualitativa, empregando-se de entrevista na modalidade reflexiva.

O referente teórico discorre sobre a (Educação Infantil), especialmente com as contribuições de Campos, Kuhlmann, Rosemberg, Oliveira, Rizzo e Kishimoto, tendo em vista a atuação do (Coordenador Pedagógico) com as discussões que são propostas por Placco, Almeida, e Zumpano, Almeida e algumas legislações.

Por intermédio de metáforas, a autora conclui a sua pesquisa descrevendo a visão das professoras em relação ao trabalho realizado pelo coordenador pedagógico, percebeu o quanto aconselha-se uma formação mais eficaz nas universidades, tanto para o professor quanto para o coordenador, no que tange às políticas públicas voltadas à primeira infância e funções do coordenador pedagógico. Novamente surge uma pesquisa destacando a necessidade de revisão dos conteúdos ensinados nas universidades, que formam professores para atuar como coordenador pedagógico, em destaque nessa pesquisa.

Já Schiessl (2017) titula sua dissertação como: Gestão da educação infantil e a coordenação pedagógica: diretrizes para a formação continuada do coordenador pedagógico. Aponta em seu trabalho a necessidade de uma política de formação continuada, que possibilite ao coordenador pedagógico a constante renovação de seus saberes profissionais, uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujos sujeitos, coordenadores pedagógicos da

educação infantil recorrendo da técnica de grupo focal, revelaram os dados empíricos da pesquisa, trazendo à tona seu objetivo em compreender o papel da formação continuada para desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico da educação infantil. Como referencial teórico de sua pesquisa, utilizou-se das escritas de Vasconcelos, Placco, Almeida e Souza, Campos, Canário, Barbosa, André, Azevedo entre outros, juntamente analisou documentos do município de Brusque/SC e algumas legislações brasileiras.

A autora aponta para as possibilidades de um cargo que tem sua historicidade iniciada em 2010, nesse município, percorrendo um caminho formativo e fragilizado de coordenadoras pedagógicas até o ano de 2016, data da pesquisa, situando dados ainda em processo, que reforça a necessidade de uma política de formação continuada efetiva para o coordenador pedagógico, desse modo ressignificar seus saberes e práticas. Esse destaque que o autor revela sobre a formação e fragilidade no processo formativo do coordenador pedagógico, é algo que chama a atenção, pois em nosso município essa função também iniciou no período no ano de (2010) em algumas creches, como eram denominadas.

Fermi (2017) estuda a atuação da coordenadora pedagógica nos espaços de formação continuada, considerando-se as especificidades do atendimento às crianças na faixa etária de 0 (zero) à 03(três) anos matriculadas nos Centros de Educação Infantil da cidade de São Paulo. Garantindo a importância de propor um trabalho pedagógico que assegure o desenvolvimento integral da criança, considerando-a como sujeito histórico e de direitos que precisa ser cuidada e educada. Para que isso ocorra, a reflexão sobre a prática e a formação continuada são essenciais, o coordenador pedagógico é o articulador de todo esse processo. Seu objetivo principal é analisar a atuação da coordenadora pedagógica nos espaços de formação continuada, considerando-se as especificidades das crianças em cada faixa etária. Os procedimentos metodológicos usados nesse estudo foram: entrevistas, observação e análise de documentos. Como referenciais teóricos para a realização desses estudos mencionam: Almeida e Placco, André e Vieira, Almeida, Imbernòn, Oliveira-Formosinho, Pinazza entre outros.

A autora nomeou sua pesquisa como: A atuação de uma coordenadora pedagógica no centro de educação infantil da SME/SP: cantos e saberes que encantam. Essa pesquisa chama a atenção para o conhecimento do coordenador pedagógico em direção às especificidades das crianças dessa faixa etária, de grande importância para a atuação dentro da (EMEI), isto significa, que indicar pessoas com qualquer formação para exercer a função, não garante o conhecimento. Em nosso município, alguns desses coordenadores ainda atuam dessa forma.

Beteghelli (2018) nomeia sua pesquisa como: A professora coordenadora na educação infantil: na composição da organização do trabalho pedagógico e da formação dos educadores e tem como objetivo principal de pesquisa, compreender o papel do professor coordenador na organização, o modo como funciona seu acompanhamento e a articulação do trabalho pedagógico da escola. Leva em consideração as relações entre os sujeitos, as dificuldades, tensões, contradições, em um contexto de composição entre o se constituir professor coordenador e a constituição de uma nova escola. Utiliza-se da pesquisa narrativa que toma como objeto de estudo a prática da coordenadora pedagógica e sua relação com professores e agentes educacionais. Fruiu-se de registros escritos de professoras, agentes educacionais, professora coordenadora e diversos documentos da escola, analisando os dados coletados a partir do paradigma indiciário. Beteghelli, aponta sobre a legitimação do professor coordenador como formador na escola, concebendo-a como algo não linear e respeitando as singularidades e limitações dos professores.

Leite (2018) estuda: Centros de educação infantil (CEIs) conveniados da SME-SP: o desenvolvimento profissional das coordenadoras pedagógicas, investigando as implicações das condições de trabalho no desenvolvimento profissional das coordenadoras pedagógicas, que atuam nos CEIs conveniados da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, sendo este seu objetivo. Priorizou discutir a educação infantil, desde quando era considerada como assistência social, sendo um direito das crianças de 0 (zero) à 05 (cinco) anos, bem como a organização da educação infantil na rede Municipal de Ensino de São Paulo, o currículo integrador da infância paulistana, ponderando os documentos legais nacionais e municipais. Baseou-se teoricamente em estudos realizados por: Oliveira

e Rossetti, Ferreira, Kramer, Nascimento e Silva, Campos, Rosemberg e Ferreira, Sanches, Imbernón, André, Garcia, Canário, Placco e Souza. O percurso metodológico da pesquisa teve uma abordagem qualitativa realizada por meio de questionário com perguntas de múltipla escolha e abertas, que permitiu conhecer o contexto e as condições de trabalho das coordenadoras pedagógicas, da rede conveniada pela perspectiva das participantes. Como resultado levanta alguns aspectos que interferem diretamente no trabalho do coordenador como: escassas formações, falta de clareza de suas atribuições, baixo salário, deficiente infraestrutura, complexidade das relações interpessoais entre outros, particularmente crescer profissionalmente no cargo.

As constatações dessa pesquisa chamam a atenção de fatores importantes para a atuação neste cargo, sobretudo no processo de formação do coordenador pedagógico, que realiza diferentes ações em que anteriormente eram desempenhadas por dois profissionais: o supervisor escolar e orientador educacional, os quais eram formados com conteúdo específicos de cada área, atualmente exercida de maneira ampla nos cursos de graduação.

Esta pesquisa revela a condensação de funções antes exercidas por três profissionais, o inspetor, o supervisor escolar e orientador educacional e atualmente é desempenhada apenas pelo coordenador pedagógico, estas mudanças são determinadas no plano do trabalho tencionando a totalidade. Isso é expressão do trabalho polivalente, que ganhou corpo com o Toyotismo. Nessa reorganização do trabalho desaparecem as funções intermediárias, de gestão, ou são compactadas, cabendo a um único trabalhador o desempenho de duas ou mais funções.

Bezerra (2018) investiga: As implicações dos descompassos das jornadas nas ações formativas do coordenador pedagógico nas escolas municipais de educação infantil (EMEI) de São Paulo, analisando as implicações dos descompassos das jornadas de trabalho nas ações formativas do (Coordenador Pedagógico), sendo este seu objetivo principal. Pretendeu-se fundamentar teoricamente nos autores: Canário, Oliveira, Viera, Faria e Aguiar. Para tanto, a autora analisou alguns documentos oficiais: portarias, decretos e leis do município de São Paulo. A opção metodológica desenvolvida na pesquisa foi a abordagem qualitativa, realizando análise

documental e entrevistas semiestruturadas, nas quais foi possível chegar a várias conclusões: os coordenadores pedagógicos reconhecem seu papel de formador, elaboram condutas do (Projeto Especial de Ação) de acordo com a necessidade do professor e empenham-se em qualificar o trabalho dos professores mediante de projetos educacionais.

A autora ainda destaca alguns descompassos que dificultam o desenvolvimento do trabalho do coordenador pedagógico: o acompanhamento na elaboração do planejamento, respeitando suas limitações e execução nas salas de aula das atividades pedagógicas; engajamento da equipe escolar na realização do trabalho coletivo; análise das dificuldades dos professores e nas ações para superá-las e por fim, os momentos de troca entre os professores que trabalham com a mesma turma. Como triunfo desses descompassos, a pesquisadora propõe uma ação denominada de “Ambiente de Comunicação e Troca de Ideias”, a qual possibilitará a articulação e integração dos diferentes profissionais que trabalham nas EMEIs de São Paulo.

Andrade (2018) propõe um estudo sobre: Cuidar e educar nas creches do município de Mauá/SP: contribuições ao trabalho do professor coordenador pedagógico, apresentando como objetivo geral da sua pesquisa, o levantamento de informações que possam subsidiar o trabalho dos professores coordenadores pedagógicos das creches públicas desse município. Elaborar uma proposta de planos formativos que visam articular ambas dimensões (do cuidar e do educar), inerentes à educação infantil.

A autora inicia realizando um estudo breve sobre a história da educação infantil no Brasil, ressaltando-a quando assistencial, em seguida situa a história da educação infantil no município de Mauá/SP. Pleiteia o conceito de cuidar e educar, que devem ser respeitados na educação das crianças de 0 (zero) à 03 (três) anos de idade, e pondera a formação de professores de creche. Utiliza-se das referências bibliográficas: Kramer, Kuhlmann Jr., Cerisara, Campos e legislações nacionais e municipais.

Como resultados da investigação, são apresentadas as dificuldades que o professor coordenador pedagógico precisa contornar, destacando que só serão sanadas no campo das políticas públicas de educação, um longo caminho a ser percorrido para “[...] superar as insuficiências históricas

dessa etapa da educação brasileira, que penalizam tanto os profissionais como as crianças pequenas em uma fase tão essencial de seu desenvolvimento[...]” (Andrade 2018, p. 17).

Compreende-se que são muitas as atribuições ao coordenador pedagógico, a cada ano intensificam-se pesquisas referentes ao desempenho deste profissional, em contrapartida, entender quais são as funções exercidas nos interiores das escolas e creches de educação infantil. Consta-se nas pesquisas selecionadas que, embora não abordem o tema na mesma perspectiva adotada neste trabalho, traz importantes contribuições para a construção do perfil do coordenador pedagógico, estruturado no curto tempo (fato recente). A maioria das pesquisas apresentadas estão ligadas para a “Formação de Professores”, destacando apenas uma das funções exercidas por este profissional, todavia, a mais importante. Poucas pesquisas problematizam a formação para coordenador pedagógico, uma função nova que exige melhor definição e contornos, uma questão com a qual este trabalho preocupa-se. A compreensão histórica dessa função favorece a compreensão dos novos desafios impostos à educação escolar, em termos da organização técnica do trabalho.

Isto posto, encorajou a realização da pesquisa no âmbito da organização do trabalho didático, uma categoria de análise, segundo Alves (2005) destacando outras instâncias, onde ocorrem a mediação do coordenador pedagógico com a realização do seu trabalho. Agora serão enfatizadas teses localizadas referentes a palavras-chave selecionadas. Das 07 (sete) teses localizadas, somente 02 (duas) estavam diretamente ligadas ao descritor principal, que trata do (Coordenador Pedagógico na Educação Infantil/Creche).

Corrêa (2016)⁵ em sua tese, chama atenção para a identidade do coordenador pedagógico na educação infantil e os diferentes papéis que exerce na instituição, ressaltando a importância da formação continuada do coordenador pedagógico. A investigação dessa pesquisa perpassa sobre a função do coordenador pedagógico como coparticipante das práticas escolares, o qual tem sua identidade profissional reinventada simultaneamente, diante de conflitos, tensões, medos, resistências e buscas de

⁵ CORREA, Barbara Raquel do Prado Gimenez. O Cotidiano do Coordenador Pedagógico na visão da complexidade: práticas de formação continuada no cenário da Educação Infantil. 2016. 255f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica Do Paraná PUCP. Paraná, 2016.

novas práticas em seu cotidiano. A pesquisadora utiliza como referencial teórico metodológico a investigação qualitativa, com base ao pensamento de Morin (1986) e Amado (2013).

De acordo com a autora, a “[...] pesquisa qualitativa exige analisar o processo, o cenário, os participantes, o objeto definido, enfim todos os elementos são considerados para o tratamento dos dados [...]” (Corrêa, 2016, p.8).

Araújo (2018)⁶ realiza sua pesquisa mediante a análise de conteúdo Bardin (1977), identificando duas grandes categorias de análise: a natureza dos saberes da profissão e a formação profissional, além das vivências na profissão, que possibilitaram a reflexão sobre a necessidade de políticas públicas de formação específica inicial e contínua, em serviço do coordenador pedagógico. O objetivo principal de sua pesquisa é contribuir para a compreensão de questões que se refere à formação e à profissão de profissionais atuantes no cargo de Coordenação Pedagógica na Educação Infantil da rede pública municipal direta da cidade de São Paulo, em CEIs (Centros de Educação Infantil) e EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil).

Optou-se em realizar o levantamento das obras que tratam sobre o Coordenador Pedagógico na educação infantil, visto que sobre o outro tema: Educação Infantil, existe um conjunto expressivo de obras abordando diferentes assuntos. Apesar disso, sobre as especificidades do coordenador pedagógico dessa etapa do ensino básico, não ocorre o mesmo. Durante a busca foram localizados vários livros sobre a coordenação pedagógica, mas sempre em contextos amplos e não específicos da educação infantil, deste foi localizado apenas um, externado abaixo. O livro *Coordenação pedagógica na Educação Infantil*, de Roseane Cristina Muniz de Oliveira, é o único que aborda com especificidade sobre o descritor principal da pesquisa, tratando da preleção de grupos de estudos que exploram a atuação e especificidade do coordenador da Educação Infantil.

Nessa obra, encontra-se assuntos argumentados sobre: Qualidade da Educação Infantil e Atuação do Coordenador Pedagógico, Coordenador, Supervisor, Orientador e Interfaces de Funções; Constituição do

⁶ARAÚJO, Janaina Cacia Cavalcante. Coordenação pedagógica em instituições públicas de Educação Infantil de São Paulo: formação e profissão. 2018. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Coordenador Pedagógico na Educação Infantil: contextos e implicações; O Coordenador Pedagógico no Contexto da Educação Infantil, Coordenador Pedagógico da Educação Infantil: Formação e Experiência, Qualidade na Atuação do Coordenador Pedagógico da Educação Infantil Percepções e Práticas, Especificidades da Atuação do Coordenador Pedagógico na Educação Infantil desafios e possibilidades. Este livro foi de grande relevância para que se compreendesse as particularidades do trabalho realizado pelo Coordenador Pedagógico de Educação Infantil, objeto principal da pesquisa.

No encaixo, localiza-se uma obra com o título *História da Supervisão Educacional no Brasil: reflexões sobre a política, pedagogia e docência*, de Marcos Pereira dos Santos, a qual retrata em seu conteúdo: capítulo I Historiando a supervisão educacional no Brasil das origens à década de 1920, capítulo II A inspeção escolar brasileira e Paranaense no período republicano de (1889-1945), capítulo III Limites e possibilidades do trabalho da supervisão educacional no Brasil de (1950-1970), capítulo IV A supervisão educacional brasileira nos anos (80-90) contextos facetas e desafios. Tais obras assessoraram entender a história do supervisor escolar no Brasil durante o registro dessa pesquisa.

O livro apresenta um minucioso cenário histórico da origem e evolução do serviço da (Supervisão Educacional) no contexto brasileiro em termos de políticas públicas educacionais, pedagogia e docência. Faz-se uma retrospectiva histórica da supervisão educacional no âmbito da escola brasileira, desde seus antecedentes e sentidos clássicos passando pelo Regime Colonial (1500-1822) e monárquico (1822-1889), até a década de 1920. A obra realiza algumas reflexões acerca da inspeção escolar como marco inicial da supervisão educacional brasileira na Primeira República de (1889-1930) e na Segunda República de (1930-1945), bem como sobre a presença do serviço de inspeção no Estado do Paraná. São revelados no livro os ranços e avanços, os limites e as possibilidades do trabalho da supervisão no contexto educacional brasileiro da década de 1950, nos anos 1960, em face as legislações educacionais Lei nº 4.024 de 1961 e Lei nº 5.540 de 1968, do Parecer nº 252 de 1969 e da Resolução nº 02 de 1969; e na década de 1970, sobre a ótica da Lei nº 5.692 de 1971.

As obras *Educação Infantil: fundamentos e métodos* de Zilma de Oliveira e a *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*, de Moysés Kuhlmann Junior, foram utilizadas para tratar sobre os primeiros passos na construção das ideias e práticas de Educação Infantil, abordando a origem da creche e as legislações que legalizam essa instituição. Ainda que estes autores não coadunem com o método desta pesquisa, a ciência da história, suas obras colaboraram para a compreensão da história da educação infantil. Os livros: *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*, organizado por Alessandra Arce; *O trabalho Pedagógico com crianças de até três anos*, organizado pela Alessandra Arce; *Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa da educação infantil*, também organizado por Alessandra Arce e Lígia Martins; *Educação Infantil versus Educação Escolar? Entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula*, organizado por Alessandra Arce e Mara Regina Jacomeli; *Teoria histórico-cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e com professores* de Sinara Almeida da Costa e Suely Amaral Mello (Orgs) e *Ensinando Ciências na Educação Infantil* de Alessandra Arce; Débora Alfaro São Martinho Silva; Michele Varotto, foram utilizados no terceiro capítulo durante as análises dos dados obtidos.

No que tange aos artigos científicos com as palavras-chave elegidas, seleciona-se a revista de educação a *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS* e a coletânea dos Anais de Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Na revista *InterMeio* não foi localizado nenhum artigo com as palavras-chave, encontra-se apenas apontamentos sobre educação infantil, estes utilizados no decorrer dessa dissertação. Nos anais de Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd, no G7 que trata especificamente da Educação de Crianças de 0 (zero) à 06 (seis) anos, foram localizados 02 (dois) artigos: um publicado em (2011) o outro em (2015).

O artigo, trabalho e identidade profissional na coordenação pedagógica em educação infantil: contradições e possibilidades escrito por “Nancy Nonato de Lima Alves”, trata sobre a coordenação pedagógica como uma função da gestão educacional, e um de seus papéis é articular o projeto político-pedagógico e das práticas educativas, de maneira democrática e participativa, destacando que a coordenação pedagógica é decorrida por

dificuldades e sucesso, configurando-se em diferentes estilos de atuação, nas condições concretas em que as coordenadoras realizam seu trabalho. A autora destaca:

A análise da identidade profissional na coordenação pedagógica em Educação Infantil somente é possível fundamentada na categoria trabalho, pois as condições concretas de realização da atividade laboral e as relações sociais estabelecidas nesse processo são mediações fundamentais nas representações que os trabalhadores fazem de si e de seu trabalho. A totalidade implica articulação interna e externa de partes interdependentes, que possuem sua própria organização, mas não se explicam em si mesmas. A contradição, unidade dos contrários em interação, se inscreve na realidade objetiva e subjetiva, mesmo quando não se manifesta, e pode instaurar possibilidades de transformação, na luta dos contrários que engendra o novo a partir do velho, podendo coexistir em dado momento histórico (ALVES, 2011, p. 03).

Á frente da observação da autora a categoria trabalho é uma necessidade especificamente da ação humana, na qual as pessoas são capazes de transformar a realidade e se transformarem em seu caráter histórico como sujeito social e individual, onde “[...] as relações sociais de produção e as condições materiais e simbólicas delimitam formas de atuação do sujeito e a atribuição de significados e sentidos ao trabalho e ao trabalhador [...]” (ALVES, 2011, p.04). Ressalta ainda que o trabalho do coordenador pedagógico é um pouco de tudo sendo necessário muito “jogo de cintura” nas relações entre pais, professores, direção e crianças, pois, uma de suas funções é locucionar o Projeto Político Pedagógico com a comunidade escolar. Apesar disso, está edificando-se a identidade dos profissionais da Coordenação Pedagógica na Educação Infantil transparecendo em um processo contraditório, deslocado por “[...] dificuldades, desafios, ambivalência de posturas autoritárias e participativas, hierarquização do trabalho pedagógico, fragmentação da atuação, multiplicidade de tarefas e indefinição de papéis [...]” (ALVES, 2011, p. 13).

No artigo: A coordenação pedagógica na educação infantil: o que dizem a coordenadora pedagógica e as professoras? Escrito por “Jorgiana Ricardo Pereira”, apresenta algumas comparações entre as

perspectivas da coordenadora pedagógica e das professoras, acerca do trabalho da (Coordenação Pedagógica na Educação Infantil) salienta a importância do afazer colaborativo com as professoras e a necessidade de formação técnica, administrativa e pedagógica na construção do profissional que assume essa função, pois são muitos os conhecimentos indispensáveis para apropriar-se. Desse modo, refletindo positivo, eficiente, ético e democraticamente, e evidenciando a necessidade de novas pesquisas sobre o assunto.

1.2 LEGISLAÇÕES REFERENTES AO COORDENADOR PEDAGÓGICO E SEUS ANTECEDENTES

A legislação representa de forma histórica como foi se constituindo o coordenador pedagógico, de acordo com o momento histórico vivido na sociedade. Trazem dados e informações importantes que permitem esclarecer pontos e auxilia nas reflexões sobre o tema estudado. Optou-se em elucidar as legislações sobre a Educação Infantil ao longo do capítulo 2, diligencia-se historicizá-la. No quadro 2 apresenta-se as legislações estritamente relacionadas ao supervisor escolar, orientador educacional e coordenador pedagógico da educação infantil, com as seguintes informações: título da legislação, assunto que ela trata e a fonte para localizá-lo. As fontes consultadas nessa etapa do trabalho englobam: sites oficiais da Câmara do Deputados, Planalto, Prefeitura Municipal de Campo Grande/MS setor da SEGES (Gerência de Seleção de Recursos Humanos).

Quadro 2 – Legislações referentes ao supervisor escolar, orientador educacional e coordenador pedagógico da Educação Infantil

Nº	TÍTULO	ASSUNTO	IDENTIFICAÇÃO DA FONTE
01	Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961	Artigo 57 Formação de professores, supervisores e orientadores para as escolas rurais primárias (Este pode atuar como coordenador pedagógico)	Disponível em : < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm >. Acesso em: 22 jun. 2019.

Nº	TÍTULO	ASSUNTO	IDENTIFICAÇÃO DA FONTE
02	Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968	Artigos 1º, 2º, 3º, 4º, 5º e 6º Que provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional (Este pode atuar como coordenador pedagógico)	Disponível em : < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5564.htm >. Acesso em:22 jun. 2019.
03	Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971	Artigo 33 A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação. (Este pode atuar como coordenador pedagógico)	Disponível em: < https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html >. Acesso em : 22 jun. 2019.
04	LDBEN nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996	Artigo 64 A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (Este pode atuar como coordenador pedagógico)	Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm >. Acesso em: 22 jun. 2019.
05	Edital nº 01 de 27 de junho de 1994	Edital do primeiro concurso público para Supervisor Escolar para o município de Campo Grande MS, ofertando 22 vagas.	Diário Oficial nº 3.817 de 27 de junho de 1994 Disponível para consulta no setor de Gerência de Seleção de Recursos Humanos (SEGES) da Prefeitura Municipal de Campo Grande/MS.
06	Edital nº 01 de 01 de janeiro de 2007	Edital do último concurso realizado pela prefeitura municipal de Campo Grande/MS para Especialista em Educação/Supervisor Supervisão Escolar ofertando 30 vagas.	Diário Oficial nº 2.393 de 28 de setembro de 2007 Disponível em: < http://www.campo-grande.ms.gov.br/seges/downloads/edital-de-abertura-concurso-se-med-2007/ >. Acesso em: 19 mar. 2020.

Nº	TÍTULO	ASSUNTO	IDENTIFICAÇÃO DA FONTE
07	Decreto nº 11.716, de 5 de janeiro de 2012	Dispõe sobre a designação de professores e especialistas em educação para função de coordenador pedagógico nas unidades da rede municipal de ensino de Campo Grande MS e dá outras providências.	Diário Oficial nº 3.433 de 6 de janeiro de 2012 Disponível em: < http://www.campogrande.ms.gov.br/seges/wp-content/uploads/sites/37/2017/01/20120228154218.pdf >. Acesso em: 22 jun. 2019.
08	Edital nº 5.089, 15 de dezembro de 2017	Edital do primeiro processo seletivo para coordenador pedagógico realizado pela prefeitura municipal de Campo Grande/MS para atuar em EMEIs.	Diário Oficial nº 5.089, 15 de dezembro de 2017 Disponível em: < file:///C:/Users/s2reg/Downloads/ediariorio_20171214190908.pdf >. Acesso em: 01 jun. 2020.

Fonte: Sites oficiais da Câmara do Deputados, Planalto, Prefeitura Municipal de Campo Grande/MS e SEGES.

Quadro organizado pela autora, 2020.

No quadro 2, observa-se as legislações que normatizam a criação e o desenvolvimento do trabalho do coordenador pedagógico no Brasil e no município de Campo Grande Mato Grosso do Sul. A primeira lei encontrada é referente à formação de professores, supervisores e orientadores para escolas primárias, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Art. 57. Nos artigos 62 a 65, do Título VIII — orientação educativa e da inspeção, a LDBEN trata das questões do orientador de educação e do inspetor de ensino:

Art. 62. A formação do orientador de educação será feita em cursos especiais que atendam às condições do grau do tipo de ensino e do meio social a que se destinam. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971)

Art. 63. Nas faculdades de filosofia será criado, para a formação de orientadores de educação do ensino médio, curso especial a que terão acesso os licenciados em peda-

gogia, filosofia, psicologia ou ciências sociais, bem como os diplomados em Educação Física pelas Escolas Superiores de Educação Física e os inspetores federais de ensino, todos com estágio mínimo de três anos no magistério. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971)

Art. 64. Os orientadores de educação do ensino primário serão formados nos institutos de educação em curso especial a que terão acesso os diplomados em escolas normais de grau colegial e em institutos de educação, com estágio mínimo de três anos no magistério primário. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971).

Art. 65. O inspetor de ensino, escolhido por concurso público de títulos e provas vetado..... Deve possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos demonstrados de preferência no exercício de funções de magistério de auxiliar de administração escolar ou na direção de estabelecimento de ensino. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971). (BRASIL, 1961, s/p).

O texto da LDBEN, no artigo 63, destina-se sobre a formação para o orientador de educação do ensino médio por meio das faculdades de Filosofia e os cursos especiais a que teriam acesso os licenciados, e não somente ao curso de Pedagogia haviam outros cursos superiores e com exigência de no mínimo três anos de magistério. Após sete anos é publicada a Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968, Art. 62 e 65, que prevê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. Em 1971 com a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, no seu Art. 33, a formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação. No Art. 64 da Lei Diretrizes e Bases Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996, é ressaltado que a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Essas leis produzidas, em âmbito federal, sobre o supervisor escolar e sobre o orientador educacional contribuem, para a normatização da função de coordenador pedagógico, na atualidade, no sentido de atender

as necessidades de reorganização do trabalho didático no interior das escolas. A divisão do trabalho estava posta no âmbito da escola moderna para atender o desenvolvimento das atividades educacionais gerando a necessidade de novos profissionais como diretor adjunto, o supervisor escolar, o inspetor escolar, o orientador educacional, dentre outros. A esse respeito, Saviani afirma que:

Ora, a separação entre a ‘parte administrativa’ e a ‘parte técnica’ é condição para o surgimento da figura do supervisor como distinta do diretor e também do inspetor. Como efeito, na divisão do trabalho nas escolas [...] cabe ao diretor a “parte administrativa”, ficando supervisor com a ‘parte técnica’. (SAVIANI, 2008, p. 26).

Saviani (2008) no artigo sobre: A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia, continua:

É quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominante de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições, que esse profissional passa a ser chamado de supervisor. (SAVIANI, 2008, p. 26).

Essa ainda é uma visão disseminada por muitos professores e até coordenadores pedagógicos, entendendo o papel desse profissional como de vigiar, controlar, supervisionar o trabalho do professor e nada contribuir com o processo de aprendizagem de ambos. No município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, não são mais ofertados concursos públicos para exercer essas funções, são poucos os profissionais na rede, eles estão sendo substituídos por um professor designado a desempenhá-las, o qual assume as funções do supervisor escolar e orientador educacional.

O Diário Oficial nº 3.817 de 27 de junho de 1994, apresenta o Edital nº 01 de 1994 que trata do primeiro concurso público para “Especialista em Educação Supervisor Escolar” para o município de Campo Grande/MS, ofertando 22 (vinte e duas) vagas. Este teria como síntese das atividades que desenvolveria: o planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem, coordenação e execução do processo de aprimoramento do desempenho do corpo docente, adequação dos conteúdos, métodos e técnicas de ensino às necessidades da realidade

escolar, acompanhamento controle e avaliação do rendimento escolar; elaboração e coordenação do programa de recuperação.

No Diário Oficial nº 2.393 de 28 de setembro de 2007, localiza-se o Edital nº 01 de 01 de janeiro de 2007, que trata do último concurso realizado pela prefeitura municipal de Campo Grande/MS para Especialista em Educação/Supervisão Escolar ofertando 30 (trinta) vagas. A síntese das atividades a serem realizadas por este profissional é a mesma prevista no primeiro concurso no ano de 1994.

No ano de 2012, como o Decreto nº 11.716, de 5 de janeiro de 2012, dispõe sobre a designação de professores e especialistas em educação para função de coordenador pedagógico nas unidades da rede municipal de ensino de Campo Grande/MS, feita por meio de cinco etapas classificatórias.

Este processo de seleção, detalhado no Decreto nº 11.716 foi interno e poderiam participar professores concursados que possuíam 20 (vinte) horas semanais, passando a trabalhar 40 (quarenta) horas semanais. O processo seletivo era composto por cinco etapas: documentação, prova escrita, prova de informática, entrevista e apresentação de um plano de ação para coordenação pedagógica. Esse formato de seleção para exercer a função de coordenador pedagógico por professores, foi oferecido nos anos de 2012, 2013, 2014, 2015, 2017 e 2018, compondo-se por diferentes etapas das quais formaram o primeiro processo seletivo, simplificando-o. Nas primeiras seleções ocorridas, o coordenador pedagógico poderia atuar em qualquer etapa do ensino, a partir de 2017 esse quadro muda, sendo ofertado para coordenador pedagógico de Escolas Municipais de Educação Infantil.

Aponta-se apenas uma legislação existente no município de Campo Grande/MS específica sobre a seleção de coordenadores para Educação Infantil de escolas e Escolas de Educação Infantil (EMEI) em 2017, o Edital nº 5.089, 15 de dezembro de 2017 do Diário Oficial de Campo Grande/MS. Isto revela o quanto ainda é preciso investigar quem é esse profissional e qual papel desempenha nessas instituições infantis no município. No decorrer dessa dissertação, um capítulo será dedicado para análise das legislações de forma mais otimizada, bem como alguns editais de concurso para supervisor escolar no município de Campo Grande/MS.

Nessa etapa da pesquisa, realiza-se o mapeamento e a discussão de produções acadêmicas como dissertações de mestrado, teses de doutorado, legislações, artigos, publicados em periódicos e anais referentes aos descritores selecionados como pesquisa. Se tratando da revisão literária, neste trabalho foi mapeado, algumas produções sobre a coordenação pedagógica da educação infantil de modo a conhecer o que já se tem produzido cientificamente sobre esta temática. Para as autoras, Romanowski e Ens (2006):

[...] é preciso primeiro definir os descritores para direcionar a busca das informações; localizar os bancos de pesquisas (artigos, teses, acervos etc.); estabelecer critérios para a seleção do material que comporá o corpus do estudo; coletar material de pesquisa; como também leitura das produções, com elaboração de sínteses preliminares; para organizar relatórios envolvendo as sínteses e destacando tendências do tema abordado; e assim analisar e elaborar as conclusões preliminares. (ROMANOWSKI e ENS, 2006, p. 785-786).

Após conhecer o que já foi produzido, mais oportunidades em organizar investigações sobre as lacunas, contradições diante dos resultados obtidos de modo a produzir novos conhecimentos são oferecidas, certificando a escolha do caminho, e a pontuação de que ainda há muito o que se investigar, estudar e descobrir sobre este tema.

A realização desse trabalho buscou apresentar dados de pesquisas realizadas sobre a coordenação pedagógica na Educação Infantil/Creches em teses, dissertações, livros, artigos e legislações nos anos de 2010 à 2019, realizando leitura, análise e síntese dos mesmos.

As produções analisadas revelaram estudos, vivências e relatos realizadas em diferentes contextos destacando atividades realizadas pelo coordenador pedagógico, ressaltando muito a formação continuada como uma das principais ações desenvolvidas. Tais análises enfatizam as abordagens teórico-metodológicas, no geral, em bases neoconstrutivistas, sendo esta pesquisa distinta, por tomar como referência a ciência da história, encorajando o aprofundamento dos estudos, ressaltando outras atribuições desse profissional dentro de uma linha de pesquisa que não seja a formação de professores, fruto de anseios, inquietações que afloram com

a elaboração do projeto de mestrado, iniciado em 2019 na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), intitulado: A organização do trabalho didático nas escolas municipais de educação infantil (EMEI) de Campo Grande/MS e a articulação do coordenador pedagógico (2010-2019) de modo a notabilizar os diferentes trabalhos desenvolvidos nas EMEIs para que contribuam com o trabalho didático do professor e aprendizagem da criança.

A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO BRASIL

Neste capítulo busca-se compreender por meio de documentos e legislações, a trajetória da educação infantil. Construção social essa, vinculada ao contexto histórico vivenciado em cada época, evidenciando de qual maneira a educação no Brasil estava sendo construída. Historicamente, constata-se que as concepções de criança e infância se alterou ao longo dos tempos, com isso, a educação da criança no Brasil tomava novos rumos.

Realiza-se este estudo para compreender quando e porque foi necessário a criação de locais para responsabilizar-se pela educação e cuidado da criança, intitulados como mãe “crecheira”, escola materna, jardim de infância, creche ou escola. Porque tantos nomes para um mesmo local? Isso será evidente ao longo dos tópicos escritos neste capítulo.

Por fim, discute-se em que contexto houve a necessidade da divisão do trabalho⁷ na escola, e a necessidade de diferentes cargos dentro dela como a do coordenador pedagógico, analisando em especial como e quando passa a existir esse cargo nas EMEIs em Campo Grande/MS, foco principal da pesquisa; descreve-se o trabalho do coordenador pedagógico na EMEI.

2.1 CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA CRIANÇA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Historicamente, pode-se perceber que as concepções de criança e de infância vêm mudando ao longo dos tempos, sendo considerada de forma diferenciada pela humanidade em decorrência das inúmeras transformações

⁷De acordo com Alves (2005, p. 65) em sua obra: O trabalho Didático na Escola: Formas Históricas, a divisão do trabalho foi instituída pela ordem das manufaturas, aonde era permitido a realização de diversas tarefas por diferentes trabalhadores e precisava ser desenvolvida de forma rigorosa e controlada, “para produzir mais resultados com economia de tempo, de fadiga e de recursos”.

e acontecimentos ocorridos na sociedade. Isso porque, cada época revela seus ideais e experiências em relação à criança e à infância, de acordo com a visão do adulto em diferenciar esse tempo. Kramer (2011) destaca que:

A ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece na sociedade capitalista urbano-industrial, na medida em que muda a inserção e o papel social desempenhado pela criança na comunidade. Se na sociedade feudal a criança exercia um papel produtivo direto “adulto”, assim que ultrapassava o período da alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passava a ser alguém que precisava ser cuidada, escolarizada e preparada para a atuação futura. Este conceito de infância é determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade. (KRAMER, 2011, p. 19).

O conceito de infância vai sendo determinado de acordo com as mudanças de organização da sociedade, Kramer (2011, p. 19) ainda afirma que “[...] a ideia de infância universal foi divulgada pelas classes dominantes baseadas no seu modelo padrão de criança, justamente a partir dos critérios de idade e de dependência do adulto”. A infância nem sempre existiu e nem da mesma forma, e o entendimento sobre ela dependerá sempre do contexto em que estiver inserido. O conceito de infância muda historicamente em função de determinantes sociais, culturais, políticos e econômicos.

Nesse sentido, observamos ao longo da história a ausência das marcas da infância, como impossibilidade quase total, a ausência de uma marca específica. Inferioridade, frente ao homem adulto, cidadão e sua consequente equiparação com outros grupos sociais, mulheres, ébrios, anciãos e animais; esta é a marca do ser menos do ser desvalorizado, hierarquicamente inferior.

O historiador francês Philippe Áries, realizou um estudo sobre o conceito de infância na Europa Ocidental no século XVII, por meio da análise de “[...] pinturas, antigos diários de famílias, testamentos, igrejas e túmulos [...]”, buscando compreender como a criança era retratada nesses documentos, seus estudos revelaram que a infância está ligada diretamente às formas pelas quais as sociedades se organizam e produzem sua riqueza, preservam seus valores, sua cultura (KRAMER, 2011, p. 17). Assim

pode-se entender que o conceito de infância foi sendo determinado historicamente de acordo com as formas de organização de cada sociedade e ela dependerá do contexto em que estiver inserida.

Diante dos estudos sobre infância, o conceito sobre criança também vem sendo construído ao longo das inúmeras transformações e acontecimentos ocorridos na sociedade ao longo dos tempos. O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil volume I, concebe a criança como:

Um sujeito social e histórico que faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade com uma cultura, em um determinado momento histórico. E profundamente marcado pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca (BRASIL, 1998, p. 21).

A criança, como ser social, possuiu características próprias no seu modo de ver e perceber o mundo ao seu redor e precisa ser olhada em sentimentos, pensamentos e imaginação e deve ser estimulada a desenvolver sua autonomia e cidadania. Teixeira e Barca (2017, p. 31) ressaltam que “[...] a criança é um sujeito ativo, participante do processo social e de sua formação”. A criança é marcada pelo meio social em que vive e também deixa suas marcas nele. As mesmas autoras afirmam que para Vigotki (1996) “[...] a criança é um ser social e seu meio é o meio social, se deduz, portanto que a criança é parte de seu meio social [...]” (TEIXEIRA; BARCA, 2017, p. 33).

Foram muitos os estudiosos que mesmo não sendo educadores, pensaram em práticas pedagógicas centrado na criança em suas necessidades próprias, distintas das do adulto, destacando-se com as suas teorias e demonstrando grande interesse pela formação da criança, dentre eles podemos citar: Comenius (1592-1670), Rousseau (1721-1778), Pestalozzi (1746-1827), Decroly (1871-1932), Froebel (1782- 1852), Montessori (1870-1952) e demais autores, os quais se denominaram como precursores da educação infantil.

Comenius (2011) enfatiza que todas as coisas a princípio, são aprendidas pelas crianças com conceitos gerais e confusos, mas quando veem, ouvem, saboreiam, apalparam, advertem que alguma coisa existe, só mais tarde, pouco a pouco vão distinguindo o que seja, “[...] começam então a entender termos gerais como *algum, nada, é, não é, assim, ao contrário,*

aonde, quando, semelhante, diferente [...]” (COMENIUS, 2011, p. 325, grifos do autor). Esses eram alguns dos fundamentos da ciência metafísica abordada pelo autor. De acordo com Comenius (2011, p.325) todos os ramos principais de uma árvore despontam do tronco, logo nos primeiros anos, de tal maneira que, depois, apenas é necessário que eles cresçam e se desenvolvam.

De mesmo modo, todas as coisas, em que queremos instruir um homem para utilidade de toda a vida, deverão ser-lhes plantadas logo nesta primeira escola, porém não era possível desenvolver esse plano com a mesma precisão e detalhes feitos nas outras escolas, por duas razões, explicitadas por ele:

Essas são as tarefas e as metas da escola materna. Não é possível explicá-las de modo mais minucioso, como foi feito com os outros tipos de escolas, por exemplo com esquema que indique o que deve ser desenvolvido em cada ano, mês e dia (como deverá ser feito na escola vernácula e latina) por dois motivos. O primeiro é que em casa não é possível aos pais seguir uma ordem tão precisa como a da escola pública, cuja única tarefa é educar os jovens. Em segundo lugar, porque o engenho e a índole das crianças se desenvolvem de modo desigual, mais depressa numas, mais devagar noutras. Por exemplo, algumas crianças de dois anos sabem falar bem e fazem muitas coisas que outras fazem a duras penas aos cinco; por isso, a formação das crianças durante a primeira infância depende inteiramente do discernimento dos pais. (COMENIUS, 2011, p. 331).

A partir das ideias apontados pelo autor, em 1637 elaborou um plano de escola materna em que recomendava o uso de matérias audiovisuais, como livros de imagens, materiais pedagógicos (quadros, modelos, etc.) e atividades diferentes, como passeios. O referido educador e bispo checo usou a imagem do cultivo de um pomar para comparar a educação das crianças, aonde essas seriam como “arvorezinhas plantadas que devem ser regadas e cresceram com raízes bem desenvolvidas, dando seus primeiros ramos” (COMENIUS, 2011, p.323). O autor, já apontava a preocupação das famílias com as crianças, sendo que a escola deveria complementar as instruções das famílias, tendo em vista as atividades sociais e de trabalho que permeiam aquela época. E com o passar dos anos a escola, creche,

um local para deixar as crianças torna-se uma necessidade das famílias, pois, os pais precisam trabalhar para sustentar a família. Nesse sentido Alves (2004, p.199) ressalta que “[...] a escola cumpre com rigor a função essencial que lhe foi atribuída pelo capital quando assegura oportunidades de emprego a trabalhadores excluídos das atividades produtivas [...]”.

De acordo com Oliveira (2008, p.43) historicamente, a creche era compreendida como abrigo para as crianças que não tinham cuidados domésticos recebidos pela família, a qual era a única responsável pela educação de seus filhos. A tarefa de educar era exclusiva da família, papel específico realizado pela mãe, a criança logo que desmamava já era vista como um pequeno adulto, e quando alcançava autonomia já passava ajudar os adultos em tarefas cotidianas, “[...] o recorte em favor da família como a matriz educativa preferencial aparece nas denominações das instituições de guarda e educação da primeira infância [...]” (OLIVEIRA, 2008, p. 58). Nas décadas de 1970 e 1980, as creches eram vistas como assistencialista e eram vinculadas as Secretarias e Departamentos de Assistência e Bem-Estar Social, pelo poder público no Brasil.

A autora ainda ressalta que ao longo da história foram construídas outras alternativas para o atendimento de crianças pequenas, menos favoráveis abandonadas e recolhidas por entidades religiosas ou instituições filantrópicas, ambas sem uma proposta educacional, ensinavam cantos, memorizações de rezas ou trechos bíblicos. (OLIVEIRA, 2008, p. 60). A autora destaca:

Nos séculos XV e XVI, novos modelos educacionais foram criados para responder aos desafios estabelecidos pela maneira como a sociedade europeia então se desenvolvia. O desenvolvimento científico, a expansão comercial e as atividades artísticas ocorridas no período do Renascimento estimularam o surgimento de novas visões sobre a criança e sobre como ela devia ser educada. Autores como Erasmo (1465-1531) e Montaigne (1483-1555) sustentavam que a educação deveria respeitar a natureza infantil, estimular a atividade da criança e associar o jogo à aprendizagem. (OLIVEIRA, 2008, p. 59).

Almeida, Secchi e Silva (2004) destacam que a partir da Revolução Industrial⁸, aonde as mulheres foram gradativamente sendo introduzidas ao mercado de trabalho, que começam a ser construídas as creches e pré-escolas. “[...] Com o advento do capital, surgiu o estilo de vida urbano-industrial na Europa, e no seu processo histórico, transformou em força de trabalho homens, mulheres e crianças [...]” (ALMEIDA, SECCHI E SILVA, 2004, p. 65). A sociedade, expressa a necessidade de um local para deixar as crianças e ocupar seu tempo enquanto seus pais estão trabalhando.

Desse modo, a instituição educativa constituiu-se em um local importante para atender às demandas sociais e, reiteradamente, vem sendo mobilizada para exercer papel de cuidar e educar. Esse percurso histórico só foi possível porque se modificaram na sociedade as maneiras de se pensar o que é ser criança e a importância que foi dada ao momento específico da primeira infância. O que se pode notar, do que foi dito até aqui, é que as creches e pré-escolas surgiram a partir das mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade, principalmente, pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado. A educação da criança de zero a seis anos está em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, do trabalho e das relações de produção. (ALMEIDA, SECCHI E SILVA, 2004, p. 65).

Até meados do século XIX, não existia no Brasil atendimento em creches ou outra instituição, após período da abolição da escravatura aonde acentuava-se a migração para as grandes cidades o desenvolvimento cultural e tecnológico.

De acordo com Oliveira (2008) destaca-se alguns fatos históricos que ajudaram a entender o aumento de interesse pela educação infantil

⁸De acordo com o historiador Eric Hobsbawm em seu livro “A Era das Revoluções: 1789-1848” a Revolução industrial foi um conjunto de mudanças tecnológicas no meio de produção que ocorreram na Europa nos séculos XVIII e XIX, tendo como principal característica a substituição do trabalho artesanal, pelo trabalho assalariado com o uso de máquinas, visando lucros. A Inglaterra foi precursora na Revolução Industrial devido a diferentes fatores como: uma rica burguesia, possuir uma zona de livre comércio na Europa e possuir uma localização próxima ao mar. No Brasil a Revolução industrial e sua forma de produção ocorrem após cem anos, no fim do século XIX e início do século XX, aonde foram criadas as indústrias e tinham como atividade principal processamento alimentício e produção de tecidos. Ocorrendo a divisão social do trabalho com a maquinofatura, o trabalho feito em etapas.

no Brasil. Em 1875 no Rio de Janeiro e em 1877 na cidade de São Paulo, são idealizadas por entidades privadas os primeiros jardins-de-infância, após alguns anos surgem outros públicos, especificamente em São Paulo no ano de 1897, o primeiro jardim de infância público do estado, anexo à escola normal. Em 1882, Rui Barbosa apresentou um projeto distinguindo salas de asilo, escolas infantis e jardins de infância, os considerava como a primeira etapa do ensino primário.

Nesse momento histórico, já havia muitas discussões a respeito da proteção à infância. Embora no Rio de Janeiro em 1885, discutia-se os jardins de infância como prejudiciais, uma escolaridade precoce e que não deveria ocorrer apenas para as mães trabalhadoras, surgindo assim a posição histórica do assistencialismo. (OLIVEIRA, 2008, p.93).

Em 1899 instituições particulares criaram o Instituto de Proteção e Assistência à infância, que antecedeu a criação do Departamento da Criança, uma iniciativa governamental preocupada com a saúde pública. Em 1908 em Belo Horizonte é inaugurada a primeira escola infantil e, em 1909 na cidade do Rio de Janeiro, o primeiro jardim de infância municipal, desse momento em diante o crescimento elevaram consideravelmente. Tudo isso agregado ao momento de urbanização e industrialização vivida pelo país, o qual se modificava gradativamente a estrutura familiar no que se refere aos cuidados da criança pequena, sendo que era dado à mulher a oportunidade de introduzir-se no mercado de trabalho em fábricas, pois a maioria dos homens trabalhava nas lavouras. (OLIVEIRA, 2008, p. 94 e 95).

Desse modo, as fábricas vão moldando diferentes espaços para abrigar esses filhos de trabalhadoras, visando aumentar a produção da mãe por estar perto de seu filho no trabalho. Ressalta-se a esse fato o aumento das reivindicações por parte das trabalhadoras como: criação de creches e escolas maternas. “[...] Em 1923 a primeira regulamentação sobre o trabalho da mulher previa a instalação de creches e sala de amamentação próxima ao ambiente de trabalho [...]”. Em 1924 funda-se a Associação Brasileira de Educação, Lourenço Filho publica um livro sobre as novas concepções entre os educadores brasileiros e em 1932, surgiu o Manifesto dos Pioneiros, o qual defendia o ensino laico, gratuito e obrigatório. (OLIVEIRA, 2008, p. 97 e 98).

De acordo com Oliveira (2008, p. 99 e 100) o governo de Getúlio Vargas (1930-1945) instituiu, na Consolidação das Leis de Trabalho (CLT) de 1943, o direito assegurado a amamentação das crianças durante a jornada de trabalho de suas mães. Em meados de 1930 surgem mais instituições voltadas à proteção da criança na década de 1940, iniciativas governamentais na área de saúde, previdência e assistencialismo, higienismo, filantropia e a puericultura que predominavam na educação das crianças pequenas. Por volta de 1950 as creches eram de entidades filantrópicas laicas e principalmente religiosas, com caráter assistencial-protetor⁹, ou seja, visavam oferecer assistência e proteção ao público infantil.

Em 1961 aprova-se a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 4.024 de 1961 que termina no artigo 23 — “A educação pré-primária destina-se aos menores de 07 (sete) anos ministradas em escolas maternas ou jardim-de-infância”. No artigo 24 — “As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estipuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária”.

Após o ano de 1964 ainda prevalecendo o período de governos militares, são adotadas políticas a nível federal por meio de órgão como o Departamento Nacional da Criança, a Legião Brasileira de Assistência e a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM, as quais continuavam a disseminar os conceitos de assistência social a crianças carentes, empreendidas por creches ou pré-escolas, preponderando uma política de auxílio às entidades filantrópicas e assistenciais ou de cunho comunitário e voluntário.

Várias dessas entidades eram inspiradas pelo tecnicismo absorvido pelo serviço social, os quais defendiam um trabalho técnico com as crianças, entendido como educativo sistematizado. (OLIVEIRA, 2008, p. 108). Posteriormente ocorrem novas mudanças, cujas dizem respeito às empresas atenderem os filhos das trabalhadoras, terceirizando essa tarefa para outras entidades através de convênios. Todavia, o poder público não tinha controle e nem fiscalizava essas empresas.

⁹ Oliveira (2008, p. 99-100) refere-se ao termo caráter assistencial-protetor das creches no sentido que só havia preocupação em “alimentar, cuidar da higiene e da segurança física, sendo pouco valorizado um trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças”.

Com a lei nº 5.692 instituída no ano de 1971, em um contexto de período militar, esse cenário muda, deixando a cargo de escolas maternas e/ou instituições equivalentes a educação das crianças com idade inferior à 07 (sete) anos. De acordo com o parágrafo 2º, Art. 19: “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”. Ainda que a educação fosse entendida como “[...] compensatória com vistas à compensação de carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares [...]”. (KRAMER, 2006, p.79).

Nesse momento histórico, há um crescimento de mulheres no mercado de trabalho, movimentos de trabalhadores exigindo melhores condições e perda de espaços destinados as brincadeiras infantis, complementando a necessidade de creches e pré-escolas, por segmentos sociais preocupados com a segurança das crianças.

O aumento da demanda por pré-escolas incentivou, na década de 70, o processo de municipalização de educação pré-escolar pública, com a diminuição de vagas nas redes estaduais de ensino e sua ampliação nas redes municipais, políticas intensificadas com a aprovação da Emenda Calmon à Constituição Nacional (1982), que vinculava um percentual mínimo de 25% das receitas municipais a gastos com o ensino geral. Em 1972 já havia 460 mil matriculados nas pré-escolas em todo o país. (OLIVEIRA, 2008, p. 110).

Portanto, a educação pré-escolar enquanto política educacional, continuava desestabilizada e desacreditada com divergências entre programas federais de convênio e entidades privadas assistenciais (municipais), defendendo-a como função educativa, com discurso de preparo para a escolarização obrigatória, gerando interesses cada vez maiores por famílias de baixa renda, que reivindicavam projetos políticos sobre esse atendimento educacional. As constatações acima, bem como as pesquisas analisadas pautam-se em profissionais como psicólogos e educadores, ressaltando a importância do desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida. Estimular mudanças no que tange um caráter sistematizado e pedagógico à pré-escola, anuir o assistencialismo sem deixar de lado o caráter educativo.

Diante dessas ideias, Andrade (2018, p. 32) afirma que dentro da perspectiva assistencialista, durante as “[...] décadas de 1970 e 1980, as creches estiveram vinculadas as Secretarias e Departamentos de Assistência e Bem-Estar Social, o que demonstra o modo como o cuidado e a educação das crianças nessa faixa etária, eram concebidos pelo poder público no Brasil [...]”.

Em 1974 o Ministério de Educação e Cultura, estabelece o Serviço de Educação Pré-escolar e em 1975 a coordenadoria de Ensino Pré-Escolar. Já em 1977 é criado o “Projeto Casulo”, vinculado a Legião Brasileira de Assistência (LBA), que atendia crianças de 0 (zero) a 06 (seis) anos de idade, com o objetivo de ingresso da mãe ao mercado de trabalho, aumentando a renda familiar. Nesse contexto, surgem os movimentos feministas para diminuição das desigualdades sociais e o fim do militarismo no país. Andrade (2018, p. 32) enfatiza que a década de 1970 “[...] caracterizou-se também pela eclosão de vários movimentos sociais e em alguns lugares, a creche passou a ser reivindicada como um direito das mulheres trabalhadoras, que se engajavam no processo produtivo [...]” na época como forma de ajudar os esposos nas despesas familiares.

Nas últimas duas décadas houve uma significativa expansão da Educação Infantil no Brasil. Efetivamente, o que a impulsionou foram mudanças no contexto econômico, político e social ocorridas nas décadas de 1970 e 1980, gerando um movimento de luta pela democratização da educação pública brasileira. (ALMEIDA, SECCHI E SILVA, 2004, p. 65).

De acordo com Andrade (2018, p. 32) essa concepção assistencialista começa a tomar novos rumos na “[...] década de 1980, quando se ampliaram os debates sobre as funções dessas instituições na sociedade moderna. No entanto, a maior parte delas manteve o caráter de trabalho beneficente e priorizava o atendimento à população de baixa renda [...]”. Presume-se que na década de 1980, houve um avanço significativo em relação à pré-escola, surgindo estudos e pesquisas que buscavam discutir a função da creche e pré-escola, universalizando a ideia de que a educação da criança pequena era importante, independente da classe social a qual pertencia. Nesse contexto, é aprovada a Constituição de 1988, que definia a creche e a pré-escola como direito da família e dever do Estado,

passando a integrar a educação. De acordo com a Constituição Brasileira do ano de 1988, em seu Art. 208 — O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia, inciso IV — atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero à seis anos de idade, no que se refere à Carta Magna Art. 206, inciso I, estabelecimento da garantia de ensino por meio do acesso e permanência.

A Carta Magna de 1988 é consolidada em um período de transição de um regime autoritário para um democrático, elaborada por uma assembleia com mais ou menos 559 (quinhentos e cinquenta e nove) parlamentares, os quais impõem ao poder público o dever de realizar esse direito, que é de interesse coletivo e com caráter universal da educação. Além de defender os direitos à liberdade, sem discriminação, oposição às torturas, saúde, educação e trabalho. A Carta Magna alavanca a discussão sobre o atendimento das crianças filhos de operários, sugerindo o aumento do número de creches mantidas por indústrias, comércios e órgãos públicos, até mesmo ajuda de custo para matriculem os filhos em instituições particulares que escolhessem. Entendendo a educação sob um ponto de vista político e de interesse público, a educação pública passa a ser um direito universal assegurado para todos, diferente da Constituição de 1967, a qual também reconhecia a educação como direito social assegurado como direito público apenas às crianças dos 07 (sete) aos 14 (quatorze) anos de idade.

Mesmo diante de todo esse cenário, as instituições criadas para o atendimento dessas crianças não foram suficientes, o poder público sentiu-se pressionado a incentivar a criação de “mães crecheiras”, “creches domiciliares” e entre outras denominações. Impropriedades que gerou iniciativas pela população, criando creches comunitárias geridas com recursos próprios para atender as famílias de baixa renda, instituições essas que não tinham um cunho educativo e sim assistencial, ou resgatava a cultura popular daquela comunidade. (OLIVEIRA, 2008, p. 114).

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que determinou que 50% da aplicação obrigatória de recursos em educação fosse destinado a programas de alfabetização – em um momento em que era defendida a alfabetização de crianças em idade inferior à do ingresso no ensino obrigatório... (OLIVEIRA, 2008, p. 116).

Com esse cenário, há um aumento no número de pré-escolas e melhorias em relação à formação do professor. Com o término do governo militar em 1985, surgem novas políticas para as creches, que foram incluídas no Plano Nacional de Desenvolvimento de 1986. A ideia da creche começa a ser entendida como importante não só para as mães ou famílias, mas sim para o Estado e empresas, com isso novas discussões sobre essa instituição, desmistificando a função só de “assistencialista ou compensatória”, sendo elaboradas propostas pedagógicas mais imersas e entendidas como direito da criança e dever do estado.

Teixeira (2015, p. 16) entende que a expansão dessa primeira etapa da educação, expandiu se também a “[...] convicção de ser ela muito mais do que promoção do cuidar. A Educação Infantil passou a ser vista como direito da criança, e as instituições destinadas à sua promoção, como espaços educativos dotados de intencionalidade [...]”.

Leite (2018) atribui um outro fator que contribuiu com as reivindicações das creches, que foi o ritmo acelerado da urbanização e o desenvolvimento acelerado das cidades devido os reflexos do crescimento da economia com a industrialização, isso gerou na população de baixa renda, falta de qualidade de vida, desemprego, epidemias e aumento da mortalidade infantil, convertendo-se a creche solução de caráter compensatória, tanto alimentar quanto carências culturais. Nesse sentido, a educação infantil brasileira foi criada estritamente “[...] para ser oferecida para um setor social específico: as famílias e as crianças pobres [...] marcadas pela ausência do poder público e, pela mobilização de segmentos da sociedade civil como a igreja católica, juristas e médicos que se organizavam na oferta de atendimento as famílias mais pobres [...]” (LEITE, 2018, p. 28 e 29). Somente a partir da Constituição Federal de 1988, que a educação infantil passa a ser vista como direito da criança.

A união de forças possibilitou conquistas no plano legal. Destacamos na Constituição Federal de 1988 (art. 205) a educação como direito de todos e, por inclusão, também, das crianças de zero a seis anos. Ressalta o Inciso IV, do art. 208, “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. Desde então, a Educação Infantil, em creches e pré-escolas, é um direito

da criança e um dever do Estado. (ALMEIDA, SECCHI E SILVA, 2004, p. 66).

Surgem novas conquistas em 1990 com o documento do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), que formalizou os direitos das crianças previstos da Constituição. A lei nº 8.069 de junho de 1990, incorpora como obrigação da família, da sociedade e do estado assegurar os direitos da criança e do adolescente à “saúde, alimentação, educação, esporte, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade e a convivência familiar e comunitária”. (BRASIL, 1990). E corrobora:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:

I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – Direito de ser respeitado por seus educadores;

III – Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV – Direito de organização e participação em entidades estudantis;

V – Acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (BRASIL, 1990, p. 31).

Ao analisar o documento, percebe-se que ele assegura o direito à educação básica visando seu pleno desenvolvimento, avança parcialmente em relação a Constituição Federal de 1988 no que diz respeito à educação, destacando o respeito que deve ter pelos educadores, o acesso à escola pública e gratuita e ao direito de participar da elaboração da proposta pedagógica.

A Coordenadoria da Educação Infantil do MEC nessa mesma época, recorrendo aos estudos e pesquisas, articulam uma política nacional que garantisse os direitos das crianças até 06 (seis) anos de idade, receber uma educação de qualidade em instituições como creches e pré-escolas,

estabelecendo na Lei nº 9.394 de 1996 (LDBEN), em seu artigo 21 que a educação infantil passa a ser etapa inicial da educação básica.

No artigo 29 desta lei é evidenciado que além da educação infantil ser a primeira etapa da educação básica, tem como propósito o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais até os 06 (seis) anos de idade. Já no artigo 30 sobrepuxa que deve ser ofertada em creches para crianças de zero à três anos de idade e em pré-escolas para crianças de quatro à seis anos de idade. O artigo 31 estabelece a avaliação como acompanhamento do desenvolvimento da criança, sem cunho de promoção para o ensino fundamental. Nesse momento histórico, a sociedade vive a globalização da economia e expansão das tecnologias.

Essa nova condição, ao mesmo tempo que rompe com a tradição assistencialista presente na área, requer um aprofundamento do debate sobre as referências de qualidade para a educação das crianças de zero a seis anos e de como estão constituídas as funções que desempenha. Esses documentos legais significam referências importantes que contribuem para a implantação e implementação de propostas educacionais voltadas ao trabalho com crianças de zero a seis anos, assegurando que os programas de Educação Infantil são da competência dos municípios, e que devem ser mantidos por eles com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado. (Título IV – Art. 11, Inciso V). (ALMEIDA, SECCHI E SILVA, 2004, p. 66).

Segundo as autoras, embora a legislação tenha trazido avanços consideráveis para a educação infantil, uma outra reflexão necessitava ser feita pelas instituições públicas e privadas, era preciso discutir sobre as funções do trabalho educacional que realizam. “[...] O chamado binômio educar e cuidar tornou-se não só o objetivo da educação de crianças de zero à seis anos, mas também a definição de sua especificidade [...]”. (ALMEIDA, SECCHI E SILVA, 2004, p. 66). As instituições precisam entender que o cuidar e educar, são conceitos inseparáveis e devem permear a qualidade do trabalho realizado na educação infantil.

Mas para Teixeira (2015, p. 16) exteriorizava uma outra distinção entre as instituições, diferenças no que se refere ao atendimento das crianças. “As instituições públicas atendiam as crianças das camadas mais

populares, enquanto as instituições particulares possuíam uma proposta de cunho pedagógico [...]” tornando o seu funcionamento apenas de quatro horas, “[...] com ênfase na socialização e preparação para o ensino regular [...]”. As públicas destinadas apenas para o cuidado enquanto as mães estão trabalhando.

Após dois anos de governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, no início do ano de 1997, mediante as reformas educacionais em evidência, o MEC formula o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) de 1998, o qual estabelece um currículo para a educação infantil que ainda não existia, reforçando o aspecto pedagógico nesses ambientes de forma mais sistematizada. O RCNEI é um documento organizado em três volumes. O primeiro volume apresenta uma introdução e reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil; o segundo trata sob o âmbito de experiência “Formação Pessoal e Social”, que favorece os processos de construção da identidade e autonomia das crianças; o terceiro e último volume, aborda experiências do conhecimento de mundo, referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças como: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza, Sociedade e Matemática.

Nesse terceiro volume do RCNEI encontra-se os conteúdos e os objetivos de aprendizagens, enfatiza o cuidado e a educação como indissociáveis, eixos centrais na educação da criança pequena, com o objetivo o desenvolvimento da criança em sua totalidade e autonomia. Correa (2019, p. 81) faz uma crítica ao RCNEI e enfatiza a ampla divulgação como se fosse “uma verdadeira receita de bolo”, um “organizador das propostas pedagógicas” o que promoveu a reprodução do conteúdo desse terceiro volume em vários projetos pedagógicos, porém, isso não foi o suficiente para a melhorar a qualidade no ensino da Educação Infantil. O RCNEI, volume 2 destaca que a criança de deve ser vista como:

[...] um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender, nas trocas sociais, com diferentes

crianças e adultos cujas percepções e compreensões da realidade também são diversas. (BRASIL, 1998, p. 21).

O documento evidencia a criança como ser social e histórico em desenvolvimento, que deve ser respeitada, possui características próprias e está sendo constituída de acordo com o meio. Após onze anos a resolução CNE/CEB Nº5 de 17 de dezembro de 2009, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), as quais orientam as políticas públicas e a elaboração de planejamento, execução e avaliação das propostas pedagógicas e curriculares para Educação Infantil. Reforçar a importância de a criança ter acesso ao conhecimento científico e cultural, bem como o contato com a natureza e as interações entre pares e adultos por meio do lúdico, considerando os eixos “éticos, políticos e estéticos” artigo 6º da DCNEI (2009) como norteadores do conhecimento nas instituições infantis.

Em conformidade com o Parecer CNE/CEB Nº 20 de 11 de novembro de 2009, fazia-se necessário a revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, incorporar os “[...] avanços presentes na política, na produção científica e nos movimentos sociais da área. Elas podem se constituir em instrumento estratégico na consolidação do que se entende por uma Educação Infantil de qualidade [...]”, conjuntamente orienta a elaboração de políticas de formação do professor, planejamento, projeto político pedagógico e o fazer pedagógico do professor. (Parecer CNE/CEB Nº 20/2009, p.03). Neste documento são tratados tópicos como a identidade do atendimento na Educação Infantil, sobre a definição de currículo, visão de criança como o sujeito do processo de educação, princípios básicos, éticos, políticos e estéticos, tal qual os objetivos e condições para a organização curricular, parceria com as famílias e a organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular, abordando também o processo de avaliação e acompanhamento da continuidade do processo de educação. A partir desse parecer deu-se origem a resolução CNE/CEB Nº5 de 17 de dezembro de 2009.

A resolução CNE/CEB Nº5 de 17 de dezembro de 2009, fixa que os estados, municípios e distritos federais têm autonomia de acordo com suas realidades, para criarem sua própria proposta curricular desde que, tenham a luz o documento criado nacionalmente. De acordo com o artigo

3º DCNEI do ano de 2009, o currículo deve articular as experiências já adquiridas pelas crianças com os conhecimentos socialmente produzidos:

[...] currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, p.01).

A legislação Resolução do CNE/CEB Nº 5 de 2009, evidencia o trabalho educativo que deve ser desenvolvido nas creches e pré-escolas aspirando nas atividades propostas, o desenvolvimento de todas as potencialidades da criança. Embora deficitária, se tratando de Educação Nacional Brasileira, todo avanço deve ser considerado. Partir dessa premissa é alavancar uma legislação plena no que se refere ao assistencialismo à educação infantil. Ampliar o campo matrícula, regulamentar as instituições, difundir o ensino obrigatório na educação básica e ampliar profissionais habilitados para exercer sua função. A criança é reconhecida como sujeito histórico e de direitos que constrói sua identidade pessoal e coletiva, experimenta, cria, fantasia, brinca, questiona, observa, aprende, deseja e narra. Esse é o centro do planejamento curricular previsto na DCNEI, que em seu artigo 4º explicita que as práticas pedagógicas são voltadas para as interações e brincadeiras, o que deve ser de fato incorporado no trabalho realizado com as crianças de forma planejada, assistida e com intervenção do professor. Correa (2019, p.82) ressalta que a revisão e ampliação da DCNEI, corroborou para compreender aspectos importantes sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil, “[...] sem se transformar em um manual prescritivo [...]”.

Costa (2017, p.248) já ressalta da DCNEI os artigos 3º e 4º ao tratar de currículo e proposta pedagógica, acentua que no texto deste documento, deixa claro a ideia de que a educação acontece muito antes da criança ir para a escola e traz consigo “[...] diversas experiências e saberes que precisam ser considerados e articulados, com todo o patrimônio cultural do que dispomos [...]”. Vislumbra-se também que “[...] é nas relações sociais, nas práticas cotidianas vivenciadas, que a criança vai construindo sua identidade pessoal e coletiva significativa, envolvendo a brincadeira, fantasia, o

desejo e etc [...]”. Exaltando que essa concepção de criança que é defendida pela teoria histórico-cultural, de uma criança “[...] capaz, que pensa sobre si e sobre o mundo, que aprende se desenvolve de forma dinâmica pela interação com a cultura material imaterial através de vivências nas quais estão envolvidas de corpo mente e emoção [...]”. Contemplar a criança como sujeito que constrói conhecimento é um avanço para uma educação que liberta e sobre este aspecto, Freire (1986), aponta que:

A educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é, para mim, o primeiro teste da educação libertadora: que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer. (FREIRE, 1986, p. 46).

É conveniente compreender a criança como sujeito que traz consigo uma história de vida contextualizada em um determinado espaço social, cultural e econômico, vão para a escola despidas de conceitos, possuem traquejos sobre diferentes assuntos que fazem parte da sua realidade, a partir disso com mediação do educador e o conhecimento socialmente construído, produz novos saberes. Saviani (2013, p.277) vai além, afirma que o papel do professor é de extrema importância “[...] para que a escola cumpra sua função própria, ligada à socialização do conhecimento elaborado que se constrói sobre a base dos conceitos científicos, da reflexão filosófica e da experiência estética, propiciada pelo contato com a produção artística dos grandes mestres [...]”.

Novas querelas e ponderações iniciam-se sobre o campo educacional por estudiosos e pesquisadores de diferentes universidades brasileiras, com apreciação e sugestão de educadores de díspares regiões, tendo como bases os documentos anteriores já conquistados, surgindo em 2015 a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que recebeu mais de 12 (doze) milhões de contribuições individuais e de instituições de todo o país, bem como análises de especialistas e membros da comunidade acadêmica.

Em 2016 fica disponível a segunda edição com alguns ajustes que trouxeram muitas discussões, seminários foram realizados pelas Secretarias Estaduais de Educação e todas as Unidades de Federação, com a participação da coordenação do Ministério da Educação, Conselho

Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). De acordo com Correa (2019) essa segunda versão quando publicada, coincidiu o golpe sofrido pela Presidente Dilma Rousseff, alterando toda a política nacional. “[...]. Embora oficialmente se fale em três versões, na verdade foram quatro. A terceira apresentada em 2017 já sob o golpe e sofreu duras críticas. Uma quarta versão de caráter sigiloso, foi encaminhado ao MEC pelo CNE no final de 2017 [...]” (CORREA, 2019, p.83-84). A qual foi aprovada rapidamente sem a participação pública, o que conduziu a sérias reprovações sob sua validade.

Em dezembro de 2017 foi aprovado a última versão da BNCC, sendo ela um “[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, que toda criança de zero à cinco anos e onze meses, devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2017, p.07), estabelecendo direitos de aprendizagens sendo eles: o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se os que permeiam os cinco campos de experiências: O Eu, O Outro e o Nós, Corpo Gestos e Movimentos, Traços, Sons, Cores e Formas, Oralidade e Escrita, Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações. A partir desses campos de experiências, são estabelecidos os objetivos de aprendizagens para cada faixa etária de crianças divididas de zero há um ano e seis meses, de um ano e sete meses á três anos e onze meses e de três anos e onze meses á cinco anos e onze meses. (BRASIL, 2017, p.07).

Os cinco campos de experiências são baseados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, instituídas no ano de 2009, organizam a estrutura curricular para educação infantil e reforça o papel da criança como capaz de construir cultura, protagonista do seu processo de ensino e aprendizagem. É muito importante posicionar criticamente acerca desses discursos, onde a criança é destacando como “protagonista” do processo educativo, dessa forma estamos minimizando (ou até anulando) o papel do professor, enquanto mediador da cultura social e historicamente produzida.

É considerável nos posicionarmos de maneira crítica sobre os discursos mencionados, que a criança tem um destaque de “protagonista”, do

processo educativo, no entanto, isso minimiza/anula o papel do professor. O professor é um mediador da cultura social historicamente elaborada. Na prática, é ele quem possibilita o ensino para que os alunos atinjam seus objetivos. Orientar na visão construtivista. A escola precisa ir além dos conteúdos, deve visar a formação humana como cidadania e ética, de acordo com as necessidades da sociedade atual. A BNCC prioriza buscar uma equidade na educação, diante do quadro social de desigualdades que vivemos. “[...] Equidade que supõe a igualdade de oportunidades para ingressar, permanecer e aprender na escola, por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagens e desenvolvimentos a que todos tem direito [...]”. (BNCC, 2017, p. 11).

A disseminação e a universalização da educação escolar de qualidade como um direito da cidadania são o pressuposto civil de uma cidadania universal e parte daquilo que um dia Kant considerou como uma das condições “da paz perpétua”: o caráter verdadeiramente republicano dos Estados que garantem este direito de liberdade e de igualdade para todos, entre outros. (CURY, 2002, p. 01).

Nesse sentido, Cury reafirma o que a BNCC, no que diz respeito a redução das desigualdades e discriminações, visa na educação, como direito e sua concretização em práticas sociais, sendo ela pública, gratuita e garantida pelas políticas públicas. A BNCC nasce em uma época de crise econômica acompanhada pela crise política no país iniciada em 2014, com protestos contra o governo da presidente Dilma Rousseff, afastada em 2016, onde, na ocasião assumiu Michel Temer. Nada obstante e apesar das mudanças de governo, o processo de discussão teve sua continuidade e implantação deveria ser até 2020, com adaptações dos estados e municípios.

Muitos desses aspectos propostos na BNCC já vinham sendo discutido desde longa data. A autora Correa (2019, p.81) traz uma atenção nesse sentido, afirmando que “[...] a base necessária para Educação Infantil passa pela discussão de seu financiamento, sendo a BNCC e todo o ruído por ela produzido, mais uma forma de desviarmos a atenção sobre o fato de que uma educação de qualidade exige recursos [...]”. Conforme esse enfoque podemos concluir que a BNCC trouxe mudanças em relação a definição de um currículo, ou de uma base curricular em que Estados e municípios podem fazer adequações de acordo com sua realidade, mas,

isso não assegura garantia de uma educação de qualidade, pois passa pelos recursos adequados e financiamentos, que não passava de 5% (cinco por cento) do Fundeb¹⁰.

Em 2018 ocorre outra alteração com a instituição do Parecer CNE/CEB Nº 2, de 13 de setembro de 2018, com as Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental respectivamente aos quatro e aos seis anos de idade. Neste, é alterado o ensino de oito anos para nove anos e obrigatório aos quatro anos de idade a criança estar devidamente matriculada em uma escola. Antes isso ocorria somente aos sete anos, opcional matricular aos seis anos de idade. O documento reafirma os dispositivos normativos vigentes, e orienta os sistemas de ensino e suas respectivas escolas sobre esta adequação. “[...] Com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009 a oferta da Educação Básica tornou-se obrigatória dos 04 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, inclusive para quem não concluiu essas etapas de ensino na chamada “idade própria”, permanecendo gratuito e dever do Estado.” (BRASIL, 2018, p. 02).

Isto posto houve a necessidade da criação da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 9 de outubro de 2018, a qual define as Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos quatro e aos seis anos de idade. A finalidade deste “[...] parecer é consolidar, aprofundar e confirmar o entendimento das normas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), especificamente as Diretrizes Curriculares e Operacionais Nacionais[...]” que orientam a “[...] implantação e do desenvolvimento de atividades educacionais em relação à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental de 9 anos [...]”. (BRASIL, 2018, p.01).

Com a aprovação desse conjunto de Pareceres e Resoluções definindo Diretrizes Curriculares e Operacionais Nacionais, consolidou-se a definição de um marco regulatório nacional que orientasse satisfatoriamente os sistemas e estabelecimentos de ensino brasileiros na implantação do

¹⁰ Fundeb: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio. Substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1997 à 2006, o Fundeb está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/fundeb>. tal.mec.gov.br/fundeb.

Ensino Fundamental de 9 anos, solidificando-se o regime de colaboração entre todos os entes federados, nos termos da Constituição Federal e da LDB (BRASIL, 2018, p.04).

A aprovação desse conjunto de Pareceres e Resoluções, estabelece a obrigatoriedade da família em matricular seus filhos nas instituições de Educação Infantil, mas isso não garante a universalização e a qualidade da educação ofertada a essas crianças, e não deve ser usada para justificar a omissão do Estado de garantir esse direito a elas. Logo, será que só os Pareceres e Resoluções são capazes de garantir a valorização da Educação Infantil? A legislação da educação, no âmbito do governo federal, é de natureza neoliberal, desta forma, não intenta mudanças radicais na escola e na educação infantil. Limitações essas que incidem inúmeras crianças fora da escola, como constatado no decorrer desta pesquisa. Neste capítulo serão apresentados dados concretos obtidos com a pesquisa; confrontar e analisar as informações que norteiam o estudo. Nove meses depois o MEC promove alterações no texto da Resolução citada acima, “[...] em função de adequação a outras legislações e com o intuito de ordenar a forma e, ao mesmo tempo, esclarecer dispositivos já indicados [...]” com o Parecer CNE/CEB Nº 7 de 4 de julho de 2019, incorporando ao texto as seguintes alterações:

Art. 3º [...] § 3º As crianças que completam 4 (quatro) anos de idade após o dia 31 de março, se forem frequentar a Educação Infantil, serão matriculadas em creche.

Art. 5º Excepcionalmente, as crianças que, até a data da publicação desta Resolução, já se encontram matriculadas e frequentando instituições educacionais de Educação Infantil (pré-escola) devem ter a sua progressão assegurada, sem interrupção, mesmo que sua data de nascimento seja posterior ao dia 31 de março, considerando seus direitos de continuidade e prosseguimento sem retenção. (BRASIL, 2019, p.1-2).

Conclui-se à luz dos documentos e legislações citados que, de acordo com a situação vivida em âmbitos social, político e econômico gera-se regulamentações e leis como parte das políticas públicas para a educação infantil, desse modo, vem se constituindo como um direito legal e gratuito, objetivando o desenvolvimento integral para o pleno exercício da cidadania. Constate-se que por um longo período a educação das crianças pequenas,

estavam relacionadas a inserção da mulher no mercado de trabalho ou a programas assistencialista, esse cenário vai sendo substituído de acordo com as políticas públicas que vão evoluindo, porém, percebe-se que ainda precisam ser dados vários passos, até atingirmos a democratização e universalização da educação nessa etapa da educação básica.

A Educação Infantil encontra-se em num momento de implantação de um novo documento a BNCC, em que os currículos devem ser consolidados pelos estados e municípios, de acordo com sua realidade. O principal objetivo desse documento é promover a igualdade educacional, destacando como essencial a aprendizagem da criança pequena ser protagonista do seu conhecimento, contudo conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se com seus pares e educadores. Considera-se que as intenções desse documento sejam de grande importância para o desenvolvimento de qualidade da criança, os educadores agora precisam tomar posse desse conhecimento, aprofundando os estudos para que isso possa realmente ocorrer nos ambientes de educação infantil, sendo visto como uma conquista na legislação desde o início dos tempos até os dias atuais conforme discorreremos na seção 2.1 do capítulo 2.

Asseverar a importância da leitura e reflexão crítica da BNCC, para compreender em que condições e contexto histórico este documento foi formulado e qual seu objetivo. Será que realmente por meio de um documento é possível promover a igualdade educacional prevista neste documento? Nesse sentido é necessário que os professores se apropriem das análises críticas, para tensionar o entendimento da BNCC, sem ingenuidades. A BNCC é legítima, um documento previsto desde a LDB de 1996, porém, observa-se no texto consolidado um teor conservador, sem avanços nos direitos sociais e afronta a autonomia do professor.

É necessário destacar que na perspectiva histórico-cultural a aprendizagem “[...] não é algo que se dê dentro da criança, mas sim no contexto em que ela participa [...]” (FOLQUE, 2017, p. 53). Nesta mesma direção, Santos e Santade (2012, p.55) afirmam que para Vigotsky, o ser humano só passa a ser protagonista de sua aprendizagem quando considera as “[...] implicações psicológicas das questões sociais, culturais e históricas [...]”. Nessa perspectiva a criança é vista como um sujeito histórico, não como um conjunto de competências e habilidades que deve adquirir ao longo

da sua escolaridade. A seguir de maneira geral, tenta-se discorrer sobre como as creches no Brasil passam a ser consideradas como um serviço educacional.

2.2 CRECHES NO BRASIL: DO ASSISTENCIALISMO AO EDUCACIONAL

A intenção nessa seção será analisar a história de como a creche se constituiu progressivamente no Brasil, até chegar no município de Campo Grande/MS, local em que os estudos serão aprofundados. Utiliza-se algumas dissertações analisadas no primeiro capítulo e as legislações que nos ajudam a entender todo esse processo de implantação das creches. Autores como Kuhlmann Junior (2011), Didonet (2001), ainda que não compatibilizem com o método desta pesquisa, a ciência da história e suas obras colaboraram para a compreensão da trajetória da educação infantil.

Filipim; Rossi; Rodrigues (2017) afirmam que os espaços criados inicialmente para o cuidado das crianças pequenas, possuíam um caráter assistencial, como orfanatos e asilos e tinham como parceiros o estado, instituições religiosas e etc. “É importante considerar que creches, escolas maternas e jardins de infância são nomenclaturas criadas na Europa, no século XIX, e que inspiraram o Brasil na criação de seus espaços [...]” (FILIPIM; ROSSI; RODRIGUES, 2017, p. 607).

Pode-se afirmar que os estudos pertinentes aos espaços destinados às crianças pequenas, estão relacionados à história da criança como sujeito de direitos que ela possui, os quais foram construídos socialmente ao longo dos anos e com a necessidade de a mulher ser inserida no mercado de trabalho, já mencionados nesse trabalho.

Estudos têm assinalado que, quando o tema é a criação de espaços específicos cujo objetivo é a educação, tal iniciativa no Brasil desenvolveu-se no final do século XIX, quando o governo de maneira oficial, pronunciou-se em relação aos alunos que não possuíam a idade mínima de sete anos para adentrar nas escolas primárias. Segundo Drouet (1990) a primeira referência oficial à educação das crianças pequenas em nosso país, encontra-se no projeto da Reforma Leôncio de Carvalho em 1879, no Período Imperial. Esse projeto reformou a instrução pública primária e secundária no Município da Corte e, naquela época, este local possuía

o poder simbólico de ser a vitrine da nação. Em seu artigo 2º, estabelece a obrigatoriedade de frequência no município da Corte em escolas primárias do primeiro grau, indivíduos de ambos os sexos, dos sete a quatorze anos e prevê em seu artigo 5º, que: “Serão fundadas em cada distrito do município da Corte, e confiados à direção de Professoras, jardins da infância para a primeira educação dos meninos e meninas de 03 (três) à 07 (sete) anos de idade [...]”. (FILIPIM; ROSSI; RODRIGUES, 2017, p. 608).

E as crianças menores? O projeto da Reforma de Leôncio de Carvalho de 1879, não mencionava de quem era a responsabilidade da educação das crianças menores de três anos. As autoras reforçam que o Decreto nº 7.247 de abril de 1879, apresentava preocupação com a educação da criança pequena de maneira ampla, que fazia parte da política educacional do município do Rio de Janeiro. Em 1875 foi fundado no Rio de Janeiro, o primeiro jardim de infância, por um médico e também educador da Corte, Joaquim José Menezes Vieira, se localizava em um dos melhores bairros da cidade e possui um ótimo espaço físico, porém, somente para crianças do sexo masculino da elite podiam frequentar. (FILIPIM; ROSSI; RODRIGUES, 2017).

Segundo as autoras, até o século XIX não havia registro de instituições educativas destinadas às crianças abaixo de três anos, “[...] apenas em 1899 foi criada a primeira creche de que se tem notícia na história brasileira, para atender os filhos de trabalhadores de uma fábrica — a creche da Companhia de Fiação e Tecidos [...]”. (FILIPIM; ROSSI; RODRIGUES, 2017, p. 610), essa fábrica situava-se no Corcovado, Rio de Janeiro, fundada em 13 de novembro de 1899. “A primeira creche brasileira para filhos de operários de que se tem registros [...]” (KUHLMANN JÚNIOR, 2011, p. 79). No Brasil, a criação das creches estava vinculada ao contexto social vivido na época, no qual as mulheres estavam sendo inseridas no mercado de trabalho, principalmente em fábricas, e uma das recomendações em congressos sobre a infância era a criação de creches próximas às indústrias, como forma de contribuir com a produção do trabalho da mulher, pois, sabiam que seus filhos estão sendo cuidados enquanto trabalhavam. Discorreu Rizzo:

O nascimento da indústria alterou profundamente a estrutura social vigente, modificando costumes de dentro da família e o papel da mulher dentro de casa, e resultou em

grandes mudanças com relação à proteção da infância. Nessa época, há pouca oferta de mão-de-obra masculina, que ainda sofria os efeitos da devastação da guerra, levou as mães pobres para o trabalho fora do lar. Muitas crianças ficaram à mercê da própria sorte, abandonadas pelas ruas. A situação desesperadora obrigou algumas mulheres que conseguiam obter mais recursos de seu trabalho nas fábricas a fazerem uso das *mães mercenárias*, as que vendiam seu trabalho de abrigo das crianças, em lugar de saírem, elas próprias para trabalho nas fábricas [...]. (RIZZO, 2012, p. 31, grifo da autora).

Historicamente a mulher ingressava ao mercado de trabalho, mas, isso impôs um preço, o abandono de seus filhos ou mesmo os maus-tratos recebidos por essa mulher que, sem formação cuidava de várias crianças ao mesmo tempo e recorria aos castigos, brutalidades, alimentação e higiene escassa, com intenção de deixá-las mais calmas e passivas. “Mais violência e maior mortalidade infantil.

O mais importante para o povo era sobreviver, e a negligência e o desprezo pela infância, transfigurou-se aceitos como regra e costume [...]” (RIZZO, 2012, p. 31). A partir das mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorriam na sociedade com a Revolução Industrial¹¹, as creches vão surgindo devido a inclusão das mulheres a força de trabalho assalariado. Então foi com “[...] o início da era industrial que começou a aflorar o problema que levaria a criação das creches [...]”. (ANDRADE FILHO; BARROS FILHO; HIRTH, 1956, p. 05).

Para Didonet (2001, p. 12) as “[...] referências históricas da creche são unânimes em afirmar que ela foi criada para cuidar das crianças pequenas, cujas mães saíam para o trabalho [...]”. Historicamente, é possível afirmar que a creche está vinculada ao trabalho da mulher fora de casa, originando-se da sociedade ocidental, criando um “trinômio mulher-trabalho-criança” atualmente a conexão desses três elementos determina grande parte da demanda, da organização administrativa e dos serviços da creche.

¹¹ Alves (2004, p. 147) afirma que o livro de Marx O Capital, discute sobre o momento histórico da Revolução Industrial e ressalta que “as consequências sociais decorrentes do emprego da maquinaria moderna, ficou evidenciada, entre outras coisas, a quebra da resistência do trabalhador masculino frente ao capital. Deveu-se esse fato ao processo de divisão do trabalho imposto pela máquina, que fez culminar, igualmente, o conjunto de tendências indissolúveis de objetivação e de simplificação do trabalho. Por força da simplificação do trabalho, ocorreu a incorporação maciça de mulheres e crianças a produção.”

Com a Revolução Industrial no século XIX na Europa, inicia-se a exploração da mão de obra feminina, a mulher conquista um emprego, provocando mudanças na forma de cuidar e educar as crianças. Após a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT) de 1943, as empresas com mais de 30 (trinta) mulheres trabalhadoras, deviam ter um lugar para a deixar seus filhos. “Esses fatores históricos, sociais econômicos determinaram as principais características do modelo tradicional de creche [...]”. E nesse momento a criança passa a ser vista pela sociedade. (DIDONET, 2001, p. 12).

Alves (2004, p.215) afirma que foram várias as mobilizações ocorridas pelas trabalhadoras e população de camada média, reivindicando a criação de creches e escolas para seus filhos. “Essas reivindicações, fazem parte de um movimento mais amplo, a fim de tornar a mulher disponível para o trabalho. Nesse sentido, a creche e a escola são libertadoras de forças produtivas [...]”, assim sendo a creche era a principal das reivindicações.

Um documento publicado pelo Ministério da Saúde Departamento Nacional da Criança por dois médicos e uma arquiteta em 1956, justifica que:

Na falta de qualquer organização assistencial, a única solução possível para as mães operárias era a entrega dos filhos, alguém que deles cuidasse, que as substituísse na atenção aos menos durante o período de ausência. Esse alguém era geralmente uma mulher de mais idade, na qual se presumia alguma experiência no trato de criança. Surgiu, então a criadeira como precursora da creche no mesmo nível que o curandeiro foi precursor do médico. (ANDRADE FILHO; BARROS FILHO; HIRTH, 1956, p. 05).

Outras instituições assistenciais e filantrópicas, vão aderindo o atendimento à infância brasileira. Antes de 1988, as creches só existiam com o caráter assistencial, registrava-se que “[...] em 1921 havia 15 (quinze) creches no Brasil, no ano de 1924 havia registro de 47 (quarenta e sete) creches distribuídas em várias capitais brasileiras [...]” (FILIPIM; ROSSI; RODRIGUES, 2017. p. 612). É importante ressaltar que somente as grandes capitais iniciaram a criação das creches devido ao mercado de trabalho.

No ano de 1940, são formuladas algumas políticas públicas de estado para a infância, com a criação do Departamento Nacional da Criança e pelo Decreto-Lei nº 2.024 de 1940, que fixa as bases da organização da proteção à maternidade, à infância e à adolescência em todo o país. Neste documento, o artigo primeiro diz que será organizada em todo o país, a proteção à maternidade, à infância e à adolescência, buscando formas sistemáticas e permanentes, para que mães e filhos tenham condições favoráveis, permitir uma sadia e segura maternidade, “[...] desde a concepção até a criação do filho, e a estas garantam a satisfação de seus direitos essenciais no que respeita ao desenvolvimento físico, à conservação da saúde, do bem estar e da alegria, à preservação moral e à preparação para a vida[...].” (BRASIL, 1940, s/p).

Vieira (1988) aponta que a partir do ano de 1940, nascem no Brasil novas necessidades devido a sociedade urbano-industrial que se instaurava na sociedade, iniciando ações de cunho social referentes a área da saúde, educação e assistência, intervindo na questão das creches, compostos por dispositivos legais na CLT e sua instalação nos locais de trabalho. O Estado procurou legalizar a nível técnico burocrático, órgãos que concentrassem a assistência a mãe e a criança. “As creches, integrando uma política de proteção à maternidade e à infância estiveram referidas às instituições da área de saúde e assistência social criadas na década de 40 [...]”. (VIEIRA, 1988, p. 4). Entre elas é possível citar: o Serviço de Assistência ao Menores - SAM (1941); o Conselho Nacional de Serviço Social do Ministério da Saúde e Educação, criado em 1938; e iniciativa patronal, mas de interesse do Governo, o Serviço Social do Comércio SESC (1946) e o Serviço Social da Indústria (1946). Vieira (1988) ressalta que:

O Departamento Nacional da Criança foi uma instituição de múltiplos objetivos e finalidades, que centralizou, durante 30 anos, a política de assistência à mãe e à criança no Brasil. Tudo que houve nessa área partiu desse departamento ou teve a sua influência. A Legião Brasileira de Assistência, uma instituição híbrida, surgiu da iniciativa privada, da iniciativa do Governo Federal e da influência de uma primeira-dama (Darcy Vargas) preocupada com a sorte dos necessitados. Sua atuação mais significativa na área de creche se inicia em 1977 com o lançamento do Projeto Casulo. A ação do Estado na área de creche,

desenvolvida desde a década de 40, caracterizou-se pela execução indireta, na forma de associação com instituições particulares de caráter filantrópico, leigo ou convencional. (VIEIRA, 1988, p. 4).

As creches nesse período ainda estavam vinculadas às propostas higienistas do que na educação propriamente dita, defendia como elemento da puericultura¹² social. Já nas escolas maternas e nos jardins de infância apresentavam “[...] atividades educativas, pelo jogo, pela recreação, embora houvesse considerações de que o jardim de infância devesse ser uma extensão do lar e não uma antessala da escola, devendo também cuidar de boa formação e hábitos [...]”. (VIERA, 1988, p. 4). De acordo com o Parecer CNE/CEB Nº 20/2009 de 11 de novembro de 2009, a construção da identidade das creches e pré-escolas a partir do século XIX no Brasil, é incorporada no contexto da história das políticas de atendimento à infância, porém, com diferenciações em relação à classe social das crianças. “Enquanto para as mais pobres essa história foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social, para as crianças das classes mais abastadas, outro modelo se desenvolveu no diálogo com práticas escolares [...]”. (BRASIL, 2009, p. 01).

Somente na década de 1960 destaca-se a primeira legislação que ampara o cuidado com as crianças pequenas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024 de 1961, Título VI da Educação de Grau Primário, Capítulo I da Educação Pré-Primária, estabelecia em seus artigos 23 e 24:

Art. 23 - A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância.

Art. 24 - As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária. (BRASIL, 1961, S/P).

A LDBEN de 1961 é a primeira legislação a mencionar a educação das crianças menores de sete anos, a qual deveria ser feita por escolas

¹² Para Bonilha (2005, p. 07) “puericultura é definida como o conjunto de técnicas empregadas para assegurar o perfeito desenvolvimento físico e mental da criança, desde o período de gestação até a idade de 4 ou 5 anos, e, por extensão, da gestação à puberdade”.

maternais ou jardins de infância, porém, ainda de forma ampla e sem a preocupação pedagógica e específica a essa faixa etária. De acordo com Kuhlmann Junior (2011, p.69) “[...] o jardim de infância foi criado por Froebel [...]”, e essa nomenclatura referia-se as instituições educativas, já os nomes creches e as escolas maternais, ou outros nomes quaisquer, também educavam, mas “[...] não para a emancipação, mas para a subordinação [...]”. Para o autor “[...] as instituições têm sido classificadas como educacionais ou não a partir da identificação de origens diferentes propostas [...]”. Já a expressão escola maternal, foi originalmente utilizado na França em 1848, “*École maternelle*”. (KUHLMANN JUNIOR, 2011, p.82, grifo do autor).

Essa discussão sobre a nomenclatura da instituição que cuida e educa as crianças de zero à três anos de idade, vieram ao longo do tempo e prossegue até hoje em muitos locais, havendo essa distinção de que creches seria o local para as crianças menos favorecidas, que precisam de um local para ficar enquanto seus pais trabalham. Neste local, a criança permanece de oito a onze horas por dia, pois algumas mães deixam seus filhos às 06h:30min da manhã (horário de início) na instituição e os buscam às 17h:30 min (término). Já a pré-escola ou educação infantil, são nomes recebidos por instituições particulares, onde as crianças aprendem diferentes conteúdos, algumas oferecem até o ensino de línguas estrangeiras e as crianças podem ficar de 04 (quatro) à 08 (oito) horas.

A LDBEN nº 4.024 de 1961 foi revogada pela Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, em seu Capítulo II Do Ensino de 1º Grau, em seu artigo 19, parágrafo 2º, estabelece que “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes”. Aconselha ainda, no artigo 61, que “Os sistemas estimulem as empresas que tenham em seus serviços mães de menores de sete anos a organizar e manter, diretamente ou em cooperação, inclusive com o Poder Público, a educação que preceda o ensino de 1º grau”. (BRASIL, 1971, S/P). Distingue-se nessa legislação, uma política para a educação “Pré-Escolar” ainda sem expressividade, distante das especificidades da educação das crianças pequenas, a obrigatoriedade ainda não se fazia presente por parte do Estado.

Saviani (2009) ao redigir o prefácio do livro sob o título “*Ensinando Aos Pequenos de Zero à Três anos*”, organizados pelas autoras Alessandra

Arce e Ligia Márcia Martins, faz uma crítica a Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, afirmando que há uma “[...] precariedade no atendimento a essa faixa etária refletida nessa legislação [...] aonde [...] tratou dessa questão numa lacônica frase estampada no § 2º do artigo 19 [...]”. (SAVIANI, 2009, p.08).

Somente na década de 1980 data da promulgação da Constituição Federal, a educação infantil passa a ser reconhecida nacionalmente como um direito da criança. No artigo 208 diz que, o Estado tem como dever ofertar e garantir a educação para crianças de zero à cinco anos de idades, inciso IV – “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero à seis anos de idade” (BRASIL, 1988).

Essa lei traz um grande marco para as creches até então vinculadas somente à área de assistência social, passando agora a responsabilidade da educação. Conforme o Parecer CNE/CEB nº 20 de 11 de novembro de 2009:

O atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças se concretiza na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação, processo que teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação. A partir desse novo ordenamento legal, creches e pré-escolas passaram a construir nova identidade na busca de superação de posições antagônicas e fragmentadas, sejam elas assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória a etapas posteriores de escolarização (BRASIL, 2009. p.01).

O Parecer CNE/CEB nº 20/2009 enfatiza que com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creches e pré-escolas para as crianças de zero à cinco anos é instituído como dever do estado, em regime de colaboração com a união e os municípios. Após dois anos foi sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069 de 1990 que menciona o direito da criança e do adolescente inerentes à pessoa humana, cabendo à sociedade o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade. A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, contribuíram para que

a “Educação Infantil” fosse considerada etapa da Educação Básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 1996, porém não obrigatória até então.

Com o passar dos anos ocorreram alterações no texto da LDBEN, a título de exemplo a implantação da Lei nº 12.796 de 2013, a educação infantil passa a ser obrigatória trazendo obrigações e sanções aos responsáveis como a família e o estado que não cumprissem as novas regras. “A Educação Infantil será oferecida em: I-creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II pré-escolas, para crianças de 04 (quatro) à 05 (cinco) anos de idade”. (BRASIL, 2013, S/P). No item 2.3 realiza-se um estudo desde a criação dos especialistas em educação até o coordenador pedagógico da educação infantil em Campo Grande/MS.

2.3 DOS ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO ATÉ O COORDENADOR PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAMPO GRANDE/MS

Torna-se eminente, compreender a trajetória do coordenador pedagógico, em especial da educação infantil em Campo Grande/MS, para tanto se faz necessário analisar documentos, legislações, fontes historiográficas, referencial teórico e o percurso histórico, compreendendo um pouco acerca das funções do “**Orientador Educacional**” e “**Supervisor Escolar**”, que são de suma importância e necessárias no Brasil. Opta-se em iniciar os estudos pelo período de 1930 por intuir-se que nesse contexto político desponta o supervisor escolar ou supervisão educacional, efetivamente instaurada no Brasil durante a Primeira República (1889-1930), com denominação de “**Inspeção Escolar**”, a seguir aprofundaremos com demais intensidade como e quando, este profissional passa a atuar nas escolas da rede municipal de Campo Grande/MS.

Santos (2012, p. 69 - 70) ao analisar o percurso da **inspeção escolar** na primeira República de (1889 – 1930), afirma que na primeira fase de desenvolvimento, a “[...] supervisão enquanto processo científico era entendida como uma inspeção, no sentido de fiscalização e de controle de produção [...]” um tipo de supervisão que se relacionava mais com aspectos administrativos da escola, seu objetivo principal era fiscalizar se a mesma estava obedecendo as leis do ensino nas “[...] condições do prédio

escolares; na frequência dos alunos; na situação legal dos professores no cumprimento de datas e processo prazos de atos escolares, como provas, transferências, matrículas, férias, documentação dos educandos.” O nome “super” e “visão”, não correspondia ao seu valor e sim às “necessidades” da época e ao grau de “preparação” dos que realizavam.

O clima austero existente nas relações entre os inspetores de ensino e os docentes consistia em um outro problema causado pelo estilo de Supervisão (corretiva) ou Inspeção (fiscalizadora) predominante, visto que a mesma se preocupava demasiadamente em apenas mostrar lacunas e defeitos do trabalho dos professores, sem ao menos investigar as causas das possíveis falhas. [...] É inegável que os padrões de Supervisão baseados na Inspeção fiscalizadora, na ênfase em um sistema vertical de autoridade, submissão e controle e na identificação de uma posição hierárquica, aonde o executor era sempre um dependente que devia aceitar passivamente as diretrizes emanadas do supervisor, causaram dificuldades de relacionamento entre os agentes do processo educativo (professor-aluno e professor-supervisor) e de condução das atividades didático-pedagógicas na época em que esse serviço emergiu no contexto educacional brasileiro (SANTOS, 2012, p. 71).

O **inspetor escolar** tinha como função fiscalizar e vigiar o trabalho desenvolvido pelos professores em relação ao cumprimento das leis de ensino, avaliar o que estava “certo” ou “errado”, por esse motivo mal visto aos olhos de alguns docentes. Não nos cabe aqui “[...] criticar a pessoa do inspetor escolar do ensino, pois acreditamos que tudo é explicável dentro de seu tempo, embora nem sempre seja válido, pois há sempre um conjunto de fatores que determina as coisas que acontecem em cada momento histórico”. (SANTOS, 2012, p.72).

Em novembro de 1930 ocorriam várias mudanças no campo político, econômico e cultural, incorria com a educação brasileira um clima de expectativas. A Era Vargas (1930 a 1945), foi frisada por essas mudanças e pelo lançamento do “Manifesto dos Pioneiros”, em que vários profissionais o descreveram sendo Fernando de Azevedo, o relator. A divulgação do Manifesto dos Pioneiros em 1932, A Fundação em 1934 da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal em 1935, são alguns dos exemplos de novos tempos. A educação passava a ser vista como

instrumento de inserção social e a “Escola Nova” defende a centralidade da criança na aquisição do conhecimento. A escola passa a ser entendida como um campo específico da educação “uma instituição social”, “[...] um órgão feliz e vivo, no conjunto das instituições necessárias à vida, o lugar aonde vivem a criança, a adolescência e a mocidade, em conformidade com os interesses e as alegrias profundas e sua natureza [...]”. (AZEVEDO et al, 2010, p. 61).

A escola nova, que tem de obedecer a esta lei, deve ser reorganizada de maneira que o trabalho seja seu elemento formador, favorecendo a expansão das energias criadoras do educando, procurando estimular-lhe o próprio esforço como o elemento mais eficiente em sua educação e preparando-o, com o trabalho em grupos e todas as atividades pedagógicas e sociais, para fazê-lo penetrar na corrente do progresso material e espiritual da sociedade de que provier e em que vai viver e lutar. (AZEVEDO et al., 2010, p. 50-51).

Nesse período há uma crescente demanda de escolas e alunos, com isso torne-se necessário ampliação da escola em suas funções não só técnicas como administrativas, nascendo assim a “Reforma Francisco Campos” de 1931. Nesse período passa a ser oferecido cursos de filosofia, ciências, letras e a formação dos técnicos especialistas, dando origem a figura dos “**Inspetores Escolares**”. As instituições ofertam a função de inspeção escolar que deu origem, mais tarde, à figura do supervisor escolar e dos chamados especialistas em educação. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, pretendia uma reformulação da política educacional com base pedagógica renovada. Vargas solicita na IV Conferência Nacional de Educação de 1931, para que os intelectuais contribuíssem na elaboração de uma proposta educacional, a qual seu governo não possuía.

O *Manifesto dos pioneiros* representa uma das páginas mais vibrantes da história educacional brasileira. Educadores e pensadores como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Almeida Júnior, Paschoal Lemme e tantos outros, figuram entre os seus signatários. Ele definiu e propôs uma nova política de educação que, infelizmente, a ditadura e os anos autoritários da época impediram de seguir adiante e se converter em política pública. Vencida a ditadura em meados dos anos quarenta, alguns dos pio-

neiros foram chamados para a elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O projeto foi concluído e remetido ao Congresso Nacional, mas logo engavetado. Só no final dos anos cinquenta, ele haveria de ser retirado e colocado em debate, gerando uma enorme polêmica entre escola pública e escola privada. No auge desse debate, muitos dos pioneiros, somado a uma nova plêiade de educadores e intelectuais, retomam a luta e divulgam o *Manifesto dos educadores*. Mais uma vez convocados. Esse documento, lançado ao povo e ao governo 25 anos depois, reafirma os princípios de 1932 e conclama o país à luta por uma educação pública de qualidade para todos. (HADDAD, 2010, p. 102, grifo do autor).

Segundo Fernando Haddad, Ministro da Educação (2005 a 2012), nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff, os documentos sinalizam a importância da educação pública para o desenvolvimento da democracia em nosso país, e a necessidade de disseminar a consciência da importância primordial da complexidade e dos problemas da educação. Mudanças radicais eram previstas no Manifesto dos Educadores, para isso governo e a câmara legislativa precisavam pensar em políticas de longo prazo. O ministro da educação Fernando Haddad, tinha a cognição de que os ideais desses documentos históricos ainda estavam muito distantes, mas tinha compreensão das condições do país em concretizar a grande meta, “[...] que é um sistema público de educação básica de qualidade para todos [...]”. (HADDAD, 2010, p. 103).

Vinte e seis educadores brasileiros assinaram o Manifesto dos Pioneiros de 1932. O documento defendia uma educação pública, gratuita e obrigatório sem privilégios econômicos. “A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário, que torna a educação em qualquer de seus graus, não a uma minoria [...]”, por ter um poder aquisitivo econômico, “[...] mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la [...]”. (AZEVEDO et al., 2010, p. 45). Para Saviani (2010, p. 25) “Lourenço Filho foi uma figura chave, no processo e divulgação das ideias pedagógicas da Escola Nova no Brasil [...]”.

Para compreender quando o coordenador pedagógico começa a substituir as funções dos orientadores educacionais e supervisores escolares

da rede municipal de Campo Grande/MS, faz-se necessário contextualizarmos histórica e socialmente a necessidade dessas profissões ao longo do tempo. Para isso, retomaremos alguns desses fatos até chegarmos na realidade atual.

Grinspun (2006), afirma que Lourenço Filho em 1931, criou o primeiro serviço público no Brasil de Orientação Profissional, a qual teve continuidade no Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, porém, em 1953 foi extinta.

Por meio de várias tentativas isoladas de orientação, mesmo que nos modelos americanos ou europeus, começam a serem estruturados esses serviços de orientação nas escolas, tendo como pioneira desta experiência Aracy Muniz Freire e Maria Junqueira Schmidt, no Colégio Amaro Cavalcanti, no Rio de Janeiro em 1935.

Pela Reforma Capanema, a Lei nº 4.073 de 30 de janeiro de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Industrial) institui na escola industrial ou técnica a “**Orientação Educacional**”, que tratava no Capítulo XIII, artigo 50 que sua finalidade era para “aplicação de processos pedagógicos adequados, e em face da personalidade de cada aluno, e de seus problemas, não só a necessária correção e encaminhamento, mas ainda a elevação das qualidades morais”. “[...] O Brasil foi o primeiro país no mundo a ter a Orientação Educacional proclamada obrigatória através de documentos”. (GRINSPUN, 2006, p.22 e 23). É considerável enfatizar o momento político quando a Orientação Educacional foi implantada:

Ela aparece na década de 20, quando também surge todo movimento em prol da educação do povo. O governo estava interessado em dar educação para todas as pessoas. A educação, então, representaria para o povo uma ascensão social, pela via da escolaridade, abafando, dessa forma os descontentamentos com a grave crise social e política da década de 20 [...]. A Orientação também atendia aos ‘desejos’ da época, uma vez que se voltava para as aptidões naturais como forma de endosso e valorização nas atividades sociais. Fundamentada em referencial basicamente psicologizante, a orientação reforçaria a ideologia das aptidões naturais, fazendo crer que todos teriam a mesma oportunidade nas escolhas efetuadas e nas decisões tomadas. (GRINSPUN, 2006. p. 23).

Segundo Grinspun (2006) na década de 1930, ocorriam vários movimentos dos educadores reagindo ao desinteresse político pela educação. O “Manifesto dos Pioneiros”, de 1932, representava um “alerta às causas e princípios educacionais, face ao movimento vigente que por um ângulo o ideário dos pressupostos liberais, portanto a busca de uma educação integral e com base nas aptidões naturais, por outro, em busca de um trabalho mais dinâmico e ativo para seus alunos” (GRINSPUN, 2006, p. 23-24). Lourenço Filho, Capanema, Faria Góes e Abgar Renault, foram os precursores na discussão dos aspectos teóricos e práticos da **Orientação Educacional**.

A regulamentação para formação de orientadores educacionais, foi estabelecida com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei nº 4.024, de 1961. Todavia, somente com a publicação da Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968, Art. 62 e 65, previsto o exercício da profissão de orientador educacional.

Art. 1º A orientação educacional se destina a assistir ao educando, individualmente ou em grupo, no âmbito das escolas e sistemas escolares de nível médio e primário visando ao desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade, ordenando e integrando os elementos que exercem influência em sua formação e preparando-o para o exercício das opções básicas. (BRASIL, 1968, s/p).

Saviani (2008, p.27) ressalta que o “Manifesto dos Pioneiros da educação nova, divulgado em 1932, formulou um plano de conjunto para a reconstrução educacional do país segundo a visão dos novos profissionais de educação [...]”. Significativamente, houve um desenvolvimento nas escolas no Brasil, fazendo-se imprescindível a existência de novos profissionais. Nesse contexto “[...] de maior valorização dos meios na organização dos serviços educacionais, tendo em vista a racionalização do trabalho educativo, que ganham relevância os técnicos, também chamados de especialistas em educação, entre eles o supervisor”. Com a separação na escola da parte administrativa e a parte técnica propicia condições para o surgimento da figura do supervisor sendo está diferente da função do diretor e do inspetor. “[...] com efeito, na divisão do trabalho nas escolas, [...] cabe ao diretor a “parte administrativa”, ficando o supervisor com a “parte técnica”. (SAVIANI, 2008, p.26).

De acordo com Santos (2012, p. 77 e 78) o Decreto nº 19.890, “[...] foi uma das reformas educacionais mais importantes de toda história da educação brasileira [...]” estabeleceu-se “[...] normas para a realização da inspeção federal, criou a carreira de **inspetor escolar** e organizou a estrutura do sistema de inspeção e equiparação das escolas existentes, apesar de ter como principais características a estrutura centralizada, o currículo escolar rígido e enciclopédico [...]”, sem contar do sistema de avaliação seletivo e criterioso. No Decreto nº 19.890, dispõe as principais atribuições e atividades que devem ser desenvolvidas pelos inspetores escolares, frisando a rigidez do sistema de inspeção:

Art. 56. Incumbe ao inspetor inteirar-se, por meio de visita frequentes, da marcha dos trabalhos de sua seção, devendo para isso, por série e disciplina:

- a) Assistir a lições de exposição e demonstração pelo menos uma vez por mês;
- b) Assistir, igualmente, pelo menos uma vez por mês, a aulas de exercícios escolares ou de trabalhos práticos dos alunos, cabendo-lhe designar quais destes devam ser arguidos e apreciar o critério de atribuição das notas;
- c) Acompanhar a realização das provas parciais, que só poderão ser efetuadas sob sua imediata fiscalização, cabendo-lhe ainda aprovar ou modificar as questões a serem propostas;
- d) Assistir às provas finais, sendo-lhe facultado arguir e atribuir nota ao examinando.

Parágrafo único. Dos trabalhos a que se refere este artigo, bem como do julgamento das provas parciais mencionado no art. 37, deverá ser feito registo em livros adequados, de acordo com o estabelecido no regimento interno do Departamento Nacional do Ensino. (BRASIL, 1931, s/p).

No Decreto, nota-se que, o papel principal do inspetor era fiscalizar o trabalho do professor, sem oferecer suporte para que o profissional superasse dificuldade. Porém, é preciso lembrar que esse tipo de supervisão atendia às necessidades emergências “[...] daquele momento histórico, e suas raízes históricas estavam ligadas ao modelo de *supervisão empresarial* norte-americano, o qual influenciou diversos educadores brasileiros como Lourenço Filho, Anísio Spinola Teixeira e Fernando de Azevedo [...]”,

educadores estes que participaram do Manifesto dos Pioneiros. (SANTOS, 2012, p.74 grifo do autor).

Nessa mesma linha de raciocínio, Viera (2008, p. 52) afirma que no “[...] Brasil a figura do inspetor é bastante antiga, sempre vinculada a fiscalização do cumprimento dos aspectos legais do ensino, sendo responsável pela realização de um trabalho que em muito se assemelha a uma auditoria nas escolas [...]”, reforçando a ideia das funções estabelecidas para o supervisor escolar. Ressalta ainda que no Brasil, as políticas educacionais estão sempre vinculadas com o momento político histórico vivido, não sendo diferente com o surgimento do supervisor educacional, nascendo da necessidade de se garantir a execução do planejamento governo governamental. De acordo com Santos (2012):

No final dos anos 60, durante o governo do presidente Costa e Silva, a Supervisão Educacional no Brasil surge em nível de Ensino Superior, através da Reforma Universitária (Lei Federal nº 5.540/68), ao lado de outras “habilitações” ou “especializações” implantadas no Curso de Pedagogia (Planejamento Escolar, Orientação Educacional, Administração Escolar, Inspeção Escolar etc.). Essa Reforma Universitária visava garantir, por meio da preparação de recursos humanos, a implantação da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei Federal nº5.692/71), [...]. (SANTOS, 2012, p. 31).

Em 1961, desponta a primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) na qual destaca em seu artigo 57 a “formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimento que lhes prescrevem a integração no meio” (BRASIL, 1961, s/p). Em meio ao regime militar no ano de 1964 e que durou até 1985, origina-se a função do **supervisor escolar**, cargo este dada historicamente a esse profissional, que acaba agindo como figura controladora, opressor devido à época vivida, porém, contrário ao trabalho proposto, que “[...] é fomentar e auxiliar o trabalho pedagógico do professor, acompanhando o planejamento e a organização de estratégias para garantir que todos os alunos, tenham condições de aprender e vivenciar o processo de ensino aprendizagem”. (ALMEIDA; CARDOSO; SCUDLER. 2018, p. 27).

Em 1968 ocorre a Reforma Universitária, nesse contexto é regulamentado e aprovado no curso de Pedagogia, a formação dos especialistas em educação. Com a reforma do curso superior estabelecidos pela lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968 a incorporação de várias habilitações, entre elas a de “**Supervisor Escolar**”. A lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 que institui o serviço do Supervisor Educacional.

O curso de graduação em Pedagogia passa a oferecer habilitação para Orientação, Supervisão, Administração e Inspeção Educacional com a Lei da Reforma Universitária nº 5.540 de 1968. No ano seguinte, essa norma já é regulamentada com a Resolução Conselho Federal de Educação, CFE nº 2/1969 a qual determinava que a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, fossem feitas no curso de graduação em Pedagogia em que resultava o grau de licenciado. De acordo com Saviani (2008):

A categoria “técnicos da Educação” tinha, aí, um sentido genérico. Em verdade, os cursos de Pedagogia formavam pedagogos, e estes eram os técnicos ou especialista em educação. O significado de “técnico da educação” coincide, então, com o “pedagogo generalista”, e assim permaneceu até o final da fase acima referida, isto é, até os anos 60. No final da década de 60, já no período militar decorrente da ruptura política consumada com o golpe de 1964, buscou-se ajustar a educação à nova situação por intermédio de novas reformas de ensino. Nesse contexto é aprovado pelo então Conselho Federal de Educação o Parecer nº 252/1969 que reformulou os cursos de pedagogia. (SAVIANI, 2008, p.29).

O autor frisa que esse parecer Nº 252 de 1969 pretendia formar um educador especializado em uma função específica da ação educativa, sem a preocupação em sua real atuação na no meio escolar. Essas funções dentro do curso de pedagogia eram denominadas como habilitações, sendo previstas quatro delas centradas nas áreas técnicas, individualizadas por funções; administração, inspeção, supervisão e orientação, além das demais habilitações oferecidas no curso entre elas disciplinas que acabam por profissionalizar em cursos de magistério. Segundo Saviani (2008, p.29) “[...] é com este parecer que se dá a tentativa radical de se profissionalizar a função do supervisor escolar [...]”.

Pontualmente nesse período em que a pesquisadora, desse trabalho, se formou, habilitada em Orientação Educacional, podendo ministrar aulas no curso de 2º grau (na época), nas disciplinas de didática, psicologia da educação e história da educação; concedidas carteirinhas com essas habilitações e registro no MEC, de acordo com o que foi assinalado na Portaria Ministerial Nº 399, de 28 de junho de 1989. Aos licenciados de Pedagogia:

a) Licenciatura plena:

1 - Habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus, Didática, Metodologia do Ensino do 1º Grau, no 2º grau; Psicologia da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação e História da Educação, no 2º grau, isoladas ou reunidas como Fundamentos da Educação.

2 - Habilitação em Orientação Educacional: Especialista em Orientação Educacional, no 1º e 2º graus, e Professor de Estrutura e Funcionamento de Ensino de 1º e 2º graus, e Medidas Educacionais no 2º grau.

3 - Habilitação em Administração Escolar: Especialista em Administração no 1º e 2º graus e Professor de Estrutura e Funcionamento de Ensino de 1º e 2º graus e Estatística Aplicada à Educação, no 2º grau.

4 - Habilitação em Inspeção Escolar: Especialista em Inspeção Escolar, no 1º e 2º graus, e Professor de Estrutura e Funcionamento de Ensino de 1º e 2º graus, no 2º grau e Legislação de Ensino, no 2º grau.

5 - Habilitação em Supervisão Escolar: Especialista em Supervisão Escolar, no 1º e 2º graus, e Professor de Estrutura e Funcionamento de Ensino de 1º e 2º graus, no 2º grau e Currículos e Programas, no 2º grau. (BRASIL, 1989, p.03).

O Parecer Portaria Nº 399 de 1989, exige a necessidade de se atualizar o processo de registros dos professores especialistas dos cursos de licenciatura, determinando às disciplinas designar três delas para ministrar aulas no 2º grau e as demais habilitações que o curso poderia oferecer como especialistas. A inserção da formação dos especialistas no curso de Pedagogia atendeu a divisão do trabalho, que foi sendo instaurada no âmbito da escola para atender funções pedagógicas e administrativas

específicas. Funções estas desempenhadas pelo professor e administrativas com as funções do orientador, supervisor e administrador. Alves (2012) em seu artigo denominado “Organização do trabalho didático: a questão conceitual”, discute intensamente a questão da divisão do trabalho na escola desde os primeiros tempos, vale evidenciar para este contexto o instante em que aborda:

A divisão do trabalho conferiu uma acepção especializada à pedagogia, colocando-a, em face do conhecimento, como uma esfera parcial, o que não ocorria com didática no século XVII. Discutir didática, nessa época, implicava, também e necessariamente, discutir a sociedade e, portanto, o homem. Discutir a pedagogia, hoje, resume-se a considerar a atividade especializada que os educadores desenvolvem no interior da escola. (ALVES, 2012, p. 172).

Para Alves (2012, p. 173) “[...] a divisão do trabalho como está posta no âmbito da educação escolar é inteiramente incorporada [...]”. A separação do trabalho escolar em funções administrativas e técnicas torna-se um dos aspectos de igual importância, que contribuiu para o surgimento da supervisão escolar. Com a divisão do trabalho nas escolas, a parte administrativa seria de responsabilidade do diretor, enquanto as questões tecno-pedagógicas ficariam a cargo de outros técnicos em educação.

O autor entende que “[...] no âmbito da escola moderna, o professor se viu destituído de condições para garantir a realização do trabalho didático como um todo [...]”. Dessa maneira o professor tornou-se um profissional especializado, “[...] tão somente responsável pelas operações de ensino executadas dentro da sala de aula [...]”. (ALVES 2012, p.176). Alves ainda salienta:

[...] vale lembrar que na sociedade feudal o controle dos estudos realizado pelos discípulos era feito pelo mestre sem a necessidade de mecanismos de controle burocrático. Bastava o atestado do preceptor. Tudo mudou com a escola moderna, instituição complexa que, além de atender imensa demanda quantitativa, tornou cada professor responsável, exclusivamente, por uma pequena fração dos estudos realizados pelo aluno. A produção de estrutura de apoio administrativo foi essencial para a realização do controle da vida escolar de crianças e jovens. E os trabalhadores

que passaram a fazer esse controle assumiram, também, o desempenho de uma parcela do trabalho didático (ALVES 2012, p. 176).

Interpreta-se que dessa maneira a gestão escolar das unidades escolares desagregaram as operações administrativas e as agrupou “[...] em serviços com funções especializadas, desde então geridos por especialistas independentes [...]” e ainda reforça:

Esse quadro determinou o surgimento da figura do administrador escolar para garantir unidade de direção, e dos profissionais subalternos de sua equipe, que realizam funções especializadas associadas à atividade educacional – o bibliotecário, o supervisor escolar, o orientador educacional, o coordenador de curso e etc – e funções de apoio administrativo – limpeza e manutenção dos prédios, controle de pessoal, controle de material, controle financeiro etc. (ALVES, 2012, p. 176).

Almeja-se que o professor realize um trabalho especializado em sala de aula, amparado por um especialista como o coordenador pedagógico ou supervisor escolar, orientador educacional e inspetor escolar denominados anteriormente, que contribuem para melhor atuação do professor em sala e demais aspectos: conteúdo adequado a idade das crianças, encaminhamentos e recursos utilizados condizentes a aula, bem como o local e espaço ofertados.

A lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009, altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação, passando a vigorar com a seguinte redação no artigo 61, inciso II :“trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas”. (BRASIL, 2009, s/p).

Em dezembro de 2006 que ocorreu a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso Graduação em Pedagogia, relacionado à formação dos especialistas, o Parecer CNE/CP nº 5 de 13 de dezembro de 2005, que é reexaminado cuidadosamente pelo Parecer CNE/CP nº

3 de 21 de fevereiro de 2006, e as disposições legais vigentes ao propor a seguinte emenda retificada ao artigo 14:

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia nos termos do Parecer CNE/CP nº 5/2005 e desta Resolução assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96.

§ 1º. Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

§ 2º. Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do Parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96. (BRASIL, 2006, p. 02).

Com o Parecer CNE/CP Nº 3 a formação dos especialistas passa a ser oferecidas a nível de Pós-Graduação, não sendo ofertado mais pelos cursos de graduação em Pedagogia, surgindo várias Pós-Graduações de Gestão Escolar ou Coordenação Pedagógica.

No município de Campo Grande/MS em 27 de junho de 1994, foi publicado em edital o primeiro concurso público para “Especialista em Educação” denominação utilizada tanto para o “Supervisor Escolar”, facultando 22 (vinte e duas) vagas como para o “Orientador Educacional” 28 (vinte e oito). No Diário Oficial n. 3817 de 27 de junho de 1994, foi publicado um concurso público amplo para diferentes funções na área da educação, concomitante nas áreas de saúde, administrativo, técnico, veterinário e advocacia. O concurso destinava-se às pessoas que possuíam formação no Magistério (2º grau), nível superior, nível de segundo e primeiro grau, para a quarta série do (1ª grau) e alfabetização.

No edital do concurso a denominação do cargo tanto para orientador educacional ou supervisor escolar, apresenta-se como “Especialista em Educação” e exigia como requisitos mínimos de escolaridade, habilitação específica em Orientação Educacional ou Supervisão Escolar, obtidas em curso superior de licenciatura plena, concomitante há dois anos de exercício no Magistério.

O edital de 1994, menciona que as provas escritas de conhecimento seriam eliminatórias, valendo 100 (cem) pontos cada uma, com questões

objetivas de múltipla escolha com duração máxima de 04 (quatro) horas ininterruptas. O candidato aprovado deveria alcançar o índice mínimo de 50% (cinquenta por cento) do total de pontos, atribuídos ao conjunto das provas escritas de conhecimento, avançando para a segunda etapa da prova prática.

A prova prática de aptidão eliminatória valia cem pontos, prestadas somente pelos candidatos aprovados nas provas escritas de conhecimento, estes, convocados por Edital publicado no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, facultativamente em outros órgãos da imprensa. Os aprovados passaram pela terceira e última etapa: a prova de títulos. Esta, fundamentada com a comprovação dos títulos, concluídos até a data da publicação do edital.

Sobreleva todo o cuidado em detalhar esse edital, visto que foi o primeiro a promover um concurso público no município de Campo Grande/MS, documento histórico que está sendo deteriorado com o tempo, pois o acesso é difícil e não se encontra no site da prefeitura. Localiza-se em um setor da prefeitura intitulado Gerência de Seleção de Recursos Humanos (SEGES) sem permissão para manuseá-los, somente o responsável do setor. No entanto houve autorização para fotografá-lo para comprovar informações descritas acima (APÊNDICE).

Em 2007 ocorre o último concurso público para especialistas, destinados às funções de Orientador Educacional e Supervisor Escolar em Campo Grande/MS, no Diário Oficial n. 2.393 de 28 de setembro de 2007, este último concurso realizado pela prefeitura para especialistas em educação, disponibilizando trinta vagas para ambas.

De 2007 até o presente momento 2021, não foram mais ofertados concursos para esses cargos, progressivamente dissipando-se na rede municipal de Campo Grande/MS, de acordo com os dados levantados pela técnica responsável da Coordenação Pedagógica, atualmente constam o número de setenta e quatro supervisores escolares e cinquenta e um orientadores educacionais, porém, inúmeros atuam como diretor escolar em escolas, EMEIs e técnico da SEMED. Certos profissionais aderiram a nova função de coordenador pedagógico. Na formação e concurso de origem no município, são somente cinquenta e sete supervisores escolares e quarenta e quatro orientadores educacionais. Essas habilitações

estão sendo suprimidas, não havendo previsão de concurso para esses profissionais. A propensão caminha para o finamento progressivo destes, conforme aposentarem-se.

Em 2012, a Secretaria Municipal da Educação SEMED de Campo Grande/MS institui a função de coordenador pedagógico por meio do decreto nº 11.716, de 5 de janeiro de 2012, que dispõe sobre a designação de professores e especialistas em educação para a função de coordenador pedagógico nas escolas municipais. O orientador educacional e o supervisor escolar são convidados a realizar este processo de seleção, deixando de atuar na sua função de origem. Numerosos profissionais optam por variar, os demais permanecem em sua função de antecessora. No quadro de funcionários públicos da educação deve-se extinguir essas funções, na medida em que os profissionais que permaneceram forem se aposentando. É uma fase de transição, onde espera-se a oferta de concurso público para a função de coordenador pedagógico de forma regulamentada.

O Decreto n. 11.716, de 5 de janeiro de 2012, dispõe sobre a designação de professores e especialistas em educação para função de coordenador pedagógico nas unidades da rede municipal de ensino. Neste Decreto, o Prefeito Nelson Trad Filho, de acordo com as atribuições que lhe são conferidas, autoriza uma nova peça acerca de dispositivos da Lei Complementar n. 19, de 15 de julho de 1998. O referido trata sobre as condições que o professor e especialistas em educação, deveriam possuir para concorrer a função de coordenador pedagógico, bem como em quais condições estes, podem ser revogados da função.

O decreto 11.716 torna-se público aos interessados, sobre a abertura das inscrições para participar da seleção de profissionais da educação para exercer a função de coordenador pedagógico no município de Campo Grande/MS. Este processo de seleção foi interno, realizado pela SEMED e poderiam participar professores efetivos 20 (vinte) horas, que passaria a trabalhar 40 (quarenta) horas semanais. Na primeira seleção o professor que alcançassem a aprovação em todas as etapas previstas, poderia exercer a função de coordenador pedagógico tanto em escolas como em EMEIs, não havia distinção até então. Este processo seletivo foi composto por três etapas: documentação, prova escrita e prova de informática e entrevista com a apresentação de um plano de ação para coordenação pedagógica.

A primeira etapa constituiu-se em: análise funcional e de currículo, realizada por técnicos da Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos e teve como objetivo apurar os seguintes requisitos: comprovante de graduação em pedagogia com habilitação em supervisão e/ou orientação, comprovante de graduação em cursos de licenciatura acrescido do curso de especialização em coordenação pedagógica ou demais cursos que o qualifique para a função de coordenador pedagógico, mediante de documento específico, acompanhados de histórico escolar e apresentação do curriculum vitae, acompanhados das cópias dos documentos comprobatórios das habilitações, cursos e eventos declarados no curriculum, experiências profissionais e seus respectivos originais.

Para a etapa seguinte, somente os selecionados na primeira poderiam realizar as provas práticas e teóricas em tecnologia, realizada durante três horas. Etapa esta que demandava domínio na operação dos recursos, equipamentos e meios de tecnologia. Foram compostas por questões relacionadas ao sistema operacional Windows e Linux, dos aplicativos Microsoft Office e recursos da internet, coordenadas pela Divisão de Tecnologia Educacional (DITEC), setor da secretaria de educação.

Na prova teórica, foi sorteado um excerto de um texto educacional para que o candidato redigisse um texto com no mínimo trinta linhas, conjuntamente entregar uma proposta de trabalho para o exercício da função de “Coordenador Pedagógico”, identificado e justificando as ações a serem desenvolvidas.

A terceira e última etapa, foi conciliada por entrevista técnica executada por técnicos da Superintendência de Gestão, Normas e Relações comunitárias, Núcleo de Gestão do Trabalho Pedagógico na Escola, Superintendência de Gestão de Políticas Educacionais/Coordenadoria do ensino Fundamental (COEF) 1º ao 5º ano e Coordenadoria do Ensino Fundamental (COEF) 6º ao 9º ano da SEMED. O candidato deveria estar em posse do plano de ação elaborado de próprio punho.

Constata-se diversas diferenças entre a primeira seleção de orientador educacional e supervisor escolar (1994), para o coordenador pedagógico realizado em 2012, visto que nesse momento a função não estava legalizada no município, ou seja, as exigências e atribuições sobrecarregadas. Parte das funções desempenhadas por dois especialistas, na oportuni-

dade desenvolvidas por um professor somente. Nos anos de 2012, 2013, 2014, 2015, 2017 e 2018 foram disponibilizados concursos pra a função de Coordenador Pedagógico, compostos por diversas etapas, estas que compuseram o primeiro processo seletivo. As atribuições desempenhadas pelo coordenador pedagógico era as seguintes de acordo com o Decreto nº 11.716, de 5 de janeiro de 2012:

Art. 5º São atribuições do Coordenador Pedagógico:

I - Viabilizar, juntamente com a direção escolar, estudos e análise de dados estatísticos da unidade, propiciando à comunidade escolar a elaboração do Projeto Político Pedagógico, de forma participativa, cooperativa e harmônica;

II - Elaborar plano de atuação pedagógica respeitando a legislação própria dessa área;

III - coordenar a organização e a harmonização do espaço e do tempo escolar, executando os encaminhamentos necessários aos atendimentos especializados;

IV - Desenvolver projetos que promovam interação instituição-comunidade escolar;

V - Articular-se com professores, pais, alunos e demais segmentos da comunidade escolar, propiciando a harmonia na execução das ações propostas para a melhoria da qualidade de ensino;

VI - Coordenar os processos de intervenções da aprendizagem, visando o avanço escolar dos alunos;

VII - subsidiar, apoiar e acompanhar o trabalho dos professores na elaboração dos planos de ensino, plano de aula e sua aplicabilidade;

VIII - Promover momentos de discussão e reflexão com os professores a respeito dos instrumentos de avaliação, formas, critérios e conteúdos adotados, sempre numa perspectiva de avaliação, como forma de acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem, durante todo o ano letivo e com base na análise de resultados;

IX - Participar do conselho de classe, objetivando a coleta de dados e sistematização das deliberações e discussões, como subsídio teórico para análise do grupo;

X - Observar as legislações educacionais e o Estatuto da Criança e do Adolescente, como fundamentos para a prática educativa;

- XI - Acompanhar e zelar pela assiduidade dos alunos em parceria com seus responsáveis;
- XII - Organizar os recursos didáticos e os equipamentos disponíveis para auxiliar a aprendizagem dos alunos;
- XIII - Zelar pelo sigilo das informações pessoais dos alunos, professores, funcionários e famílias;
- XIV - Promover encontros com a família dos alunos para troca de informações sobre o desempenho de seus filhos;
- XV - Participar dos encontros de formação promovidos pela SEMED. (CAMPO GRANDE, 2012, p.02).

Percebe-se que este decreto prevê a assunção tanto de atividades de caráter mais técnico, como também aquelas de natureza pedagógicas, além de atendimento às famílias. Verifica-se que aparecem reunidas as funções do inspetor, do supervisor e do orientador educacional. O orientador teria como foco o desenvolvimento pessoal do aluno e a relação com a família. O supervisor estaria mais atento ao trabalho do professor, teria um cunho mais pedagógico. O inspetor escolar estaria mais articulado às relações da escola com o sistema de ensino, vinculado mais diretamente à gestão escolar (documentação escolar, cumprimento de legislação e normas, questões financeiras etc). Todas essas funções passam a ser assumidas pelo coordenador pedagógico, uma função polivalente, que adota todas essas atividades no trabalho escolar. Isso faz sentido frente às mudanças no mundo do trabalho, contexto em que um único trabalhador passa a abarcar a função de vários.

O Decreto nº 11.716, descreve detalhadamente todas as funções que serão exercidas pelo coordenador pedagógico: elaboração de documentos tal como o projeto político pedagógico, organização do espaço e do tempo escolar, desenvolvimento de projetos envolvendo a comunidade, articulação entre pais, professores, alunos e demais funcionários da comunidade escolar, promoção de discussões e reflexões sobre os instrumentos de avaliação e processos de aprendizagens para o avanço na aprendizagem do aluno, organização dos recursos e equipamentos didáticos para auxiliar na aprendizagem, participação de formações e entre outros.

Verifica-se analisando o decreto que, muitas das atribuições do coordenador pedagógico perpassam pelos três aspectos da organização do trabalho didático, desenvolvido por Alves (2005), ou seja, sua mediação

dentro das EMEIs, com o trabalho do professor na relação educativa, mediação envolvendo os recursos didáticos, seleção de conteúdos e espaço é de fundamental importância.

Nas primeiras seleções realizadas, o coordenador pedagógico poderia atuar na educação infantil, no ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A partir de 2017, ocorrem mudanças na seleção, sendo ofertado especificamente para coordenador pedagógico de Escolas Municipais de Educação Infantil EMEIs, nova nomenclatura recebida no ano de 2019 pelos Centros de Educação Infantil CEINFs antigas creches do município.

As EMEIs passam a ser responsabilidade da SEMED somente em 2014, pois até então, responsabilidade da Secretaria de Assistência Social (SAS), de cunho essencialmente assistencialista para os atendimentos nessas instituições. Em 2010 poucas instituições contavam com o amparo de um professor que atuava como apoio pedagógico, nomenclatura também usada para o professor que desempenha a função de coordenador pedagógico, auxiliando os diretores. Este apoio pedagógico não realizava nenhum tipo de seleção ou concurso, era escolhido por indicação dos diretores ou Secretaria de Educação.

A partir de 2017, a prefeitura municipal de Campo Grande/MS oferece pela primeira vez seleção interna de professor para atuar como coordenador pedagógico nas EMEIs, até então, a maioria das EMEIs só contavam com o diretor para auxiliar no trabalho pedagógico da instituição e questões burocráticas. Por este motivo, a disposição em investigar as funções do coordenador pedagógico, logo, como está sendo realizado seu trabalho nas instituições no âmbito da organização do trabalho didático, acentuando as contribuições que este profissional tem trazido para formação e prática que nela atuam, pois entende-se que a existência dessa função dentro das instituições infantis, contribuem para a qualidade do trabalho disponibilizados às crianças.

A função de coordenador pedagógico na rede municipal de Campo Grande/MS é recente, ou seja, os professores que assumiram esse papel ainda estão se constituindo coordenadores. As autoras abaixo especificam o trabalho do orientador e supervisor:

As supervisoras atendiam os professores, planos de aulas, provas e acompanhavam o rendimento dos alunos, preparavam formações para os professores. Já as orientadoras atendiam os alunos, pais acompanhavam a frequência, elaboravam relatorias para o conselho escolar e promotora e agendava reuniões de pais com os professores. (ALMEIDA; CARDOSO e SCULER, 2018, p. 39 e 40).

Como observamos na história esses profissionais exerciam diferentes funções, na contemporaneidade atual no município de Campo Grande/MS, torna-se função única do coordenador pedagógico, um trabalhador polivalente: a prioridade no atendimento ao professor, auxiliar para o melhor aprendizado do aluno. Inteiramo-nos que constantemente a rotina de trabalho do coordenador pedagógico envolve atividades burocráticas, administrativas e emergenciais. Segundo Silveira (2012) algumas ações desenvolvidas pelo coordenador não devem ser esquecidas em seu cotidiano, tais são elas: formações dos professores, acompanhamento em sala de aula do fazer docente, estudo das práticas, registros e reuniões com professores e alunos.

Há um certo tempo está sendo discutida a regulamentação da profissão de coordenador pedagógico no município de Campo Grande/MS, com participação dos técnicos da SEMED, que anunciam possíveis concursos públicos para esta função. Várias instituições tem disponibilizado formações para a preparação desse concurso, diversos professores tem participado na intenção que intercorra.

Aborda-se no tópico a seguir como era a creche no contexto de Mato Grosso do Sul, no município de Campo Grande, lócus desta pesquisa.

2.4 A CRECHE NO CONTEXTO DE CAMPO GRANDE MATO GROSSO DO SUL

No Estado de Mato Grosso do Sul, Wilson Barbosa Martins foi o primeiro governador eleito (1983-1986) depois da divisão do Estado¹³, oposto as ideias veiculadas pelos governadores empossados anteriormente, propõe mudanças em seu governo, onde os “[...] princípios gerais [...] foram transformados em políticas sociais, especificamente no que

¹³O Estado de Mato Grosso do Sul foi criado a partir da Lei Complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977, durante o regime militar.

concernia políticas de educação e assistência voltadas à criança pequena [...]” (SILVA. 1997, p. 52), criando a Fundação de Assistência de Mato Grosso do Sul (FASUL).

A Fundação de Assistência de Mato Grosso do Sul nasce em 1970, antes mesmo da primeira eleição para governador, porém, Wilson Barbosa Martins resolveu dar continuidade ao projeto aperfeiçoando-o. Mantinha-se a tradição das esposas dos governadores serem presidentes da FASUL, um dos objetivos dessa fundação era atender as camadas mais pobres da população, prestando assistência médica aos deficientes e auxílio às creches.

Inclusive foram firmados convênios com a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM), Legião Brasileira de Assistência (LBA), Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP) e outras entidades privadas mediadas pelas secretarias estaduais e entidades filantrópicas, responsáveis pela manutenção das creches. (SILVA, 1997, p. 61- 63). Nessa mesma linha de raciocínio, Rizzo (2012) afirma que a educação pré-escolar das crianças carentes por muitos anos foi de responsabilidade filantrópica de caráter assistencialista, “[...] especialmente e dependente das intenções das primeiras damas, que na expectativa da função, otimizariam o seu tempo, dando vazão aos seus instintos de proteção à infância [...] essa ideia perdurou anos e reforçava [...] os princípios de uma sociedade machista e preconceituosa, com relação à mulher e infância [...]” (RIZZO, 2012, p. 38-39).

Na época também foi desenvolvido o Programa “Pró-Menor”, que previa a execução de dez projetos entre eles a Creche Domiciliar. Este projeto visava proteger a criança de 0 (zero) a 06 (seis) anos, filhos de mulheres carentes que necessitavam trabalhar fora.

A OMEP e a PRONAV (Programa Nacional Voluntário), eram as entidades que o executavam no município de Campo Grande/MS. A proposta das “Creches Domiciliares” era atender as crianças de 0 (zero) à 06 (seis) anos de idade baseadas em experiências comunitárias, pelo qual as mães se organizavam e deixavam seus filhos com as demais. (SILVA. 1997, p. 113). Nesse sentido, Silva aponta que:

No entanto, por ser uma alternativa de baixo custo, foi adotada por várias secretarias estaduais e municipais de Promoção Social no intuito de aumentar o número de

crianças atendidas em creches sem comprometer seus orçamentos. O projeto previa que uma moradora do bairro ficasse com algumas crianças, em casa, durante o período de trabalho das mães. O projeto foi implantado de formas diferenciadas, assumindo características diversas de acordo com o critério de seleção da “mãe crecheira”, o número de crianças em cada casa, a forma de pagamento da “mãe crecheira”, a forma de participação das mães que utilizavam a creche, as formas dos convênios firmados. (SILVA, 1997, p. 113 e 114).

Nesse cenário, Silva (1997) destaca que foram diversas as críticas sobre esse tipo de atendimento: números de crianças, falta de estrutura e preparo pedagógico, recursos financeiros e tempo insuficientes, pois a “mãe crecheira” dividia as funções de cuidar das crianças e realizar seus afazeres domésticos. Prática essa ininterrupta por anos, isentando o poder público de sua responsabilidade na construção e manutenção de creches públicas, “[...] o Estado apropriou-se de uma ideia oriunda das classes populares, transformando o que era paliativo e emergencial numa proposta oficial e sistematizada, sem ao menos garantir uma melhoria nas condições de atendimento [...]” (SILVA, 1997, p. 116).

De acordo com Fernandes (2014) o primeiro Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul que vigorou nos anos de 1981 à 1983, já sinalizava “[...] em linhas gerais o atendimento de caráter assistencial e/ou educacional, da criança nessa faixa etária em creches e pré-escolas [...]” (FERNANDES, 2014, p. 114).

A coordenadoria de creches da FASUL em 1983 elaborou um documento intitulado “Creches Comunitárias: estrutura e organização em funcionamento”, o documento apresentava um programa de desenvolvimento global da criança, desenvolvendo potencialidades bio-psico-sociais enquanto a mãe saía para trabalhar. Ademais melhorias nos prédios das creches, formações, treinamentos e participação das famílias. No entanto, os profissionais que atendiam as crianças possuíam baixa escolarização, mal remunerados e condições de trabalho continuavam precárias. (SILVA, 1997, p. 119-121).

Distingue-se que tanto no âmbito nacional estadual e municipal, até a década de 1990 houve pouca evolução no que diz respeito à educação das crianças pequenas, mas as conquistas continuavam mesmo a passos lentos

nesse âmbito. Machado (2015, p.26) afirma que “[...] estamos vivendo um momento de transição entre uma concepção mais tradicional, autoritária e assistencial de atendimento à criança pequena, para uma concepção mais contemporânea, participativa e democrática [...]” que passa a entender a criança como sujeito social produtor de cultura.

No ano de 1996, o prefeito do município de Campo Grande/MS, André Puccinelli criou o sistema municipal de ensino instituída pela Lei nº 3.404 do ano de 1997, no artigo 1º- Fica criado o sistema Municipal de Ensino no Município de Campo Grande/MS, conforme dispõem a Constituição Federal em seu artigo 211, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Fernandes (2014, p.8) afirma que “[...] não existe registro de matrículas nas creches no município de Campo Grande para os anos de 1996 e 1997 nos micros dados do INEP”.

Fernandes (2014, p. 2) observa que a Educação Infantil integrava-se ao sistema municipal de ensino, porém, optou-se por uma “[...] gestão compartilhada entre a Secretaria Municipal de Assistência Social (SAS) e a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) [...]”, como observamos anteriormente em nível de Brasil, com a vinculação das creches aos programas de assistência social em conjunto ocorria em Campo Grande/MS. Somente com o Decreto nº 12.261 de 20 de janeiro de 2014, que ocorre a obrigação do órgão de gestão - Secretaria Municipal de Educação sobre o funcionamento dos Centros de Educação Infantil (CEINFs). No Decreto nº 12.261 estão expostas as normas de gerenciamento das atividades desenvolvidas nos CEINFs, inicialmente pela implantação de política para os gestores, visto que ainda ocorre por indicações sem nenhum critério ou votação estabelecida pelos funcionários e comunidade escolar.

Essas instituições transcorrem por ter suas próprias propostas pedagógicas, acompanhadas e orientadas mais sistematicamente sobre escrituração de arquivo e vida escolar, de responsabilidade da SEMED o gerenciamento das atividades de recursos humanos e demais atribuições conforme descritas abaixo:

Art. 1º Ficam incluídos no Sistema Municipal de Ensino da Prefeitura Municipal de Campo Grande os Centros de Educação Infantil – CEINFS, relacionados no anexo deste Decreto. Art. 2º A Secretaria Municipal de Educação gerenciará as atividades dos CEINFS integrantes da

Rede Municipal de Ensino, estabelecendo e observando as seguintes normas:

I - Gerenciar e implantar a política para os gestores dos CEINFS;

II - Coordenar a elaboração e implantação da proposta pedagógica de cada CEINF;

III - Acompanhar, inspecionar e orientar tecnicamente os procedimentos de execução da escrituração do arquivo e da vida escolar;

IV - Providenciar os instrumentos legais de autorização e credenciamento, junto ao Conselho Municipal de Educação, para funcionamento de cada CEINF;

V - Gerenciar as atividades de recursos humanos [...] § 1º As atribuições conferidas a SEMED visam proporcionar a formação integral da criança na etapa da Educação Infantil, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, como complementação à ação da família, cumprindo as funções indispensáveis e indissociáveis: cuidar e educar. § 2º Os procedimentos e normas operacionais de funcionamento dos CEINFS deverão ser por escrito e, quando tiverem caráter normativo, publicadas no DIOGRANDE. (CAMPO GRANDE, 2014, p. 01).

Em concordância com o mesmo decreto de 2014, a SEMED passa a se responsabilizar para designar recursos humanos para atuar nas atividades docentes e pedagógicas, sobre a formação e capacitação desses profissionais, pelo pessoal para as atividades técnico-administrativas e serviços auxiliares, controle de frequência e concessão de afastamento dos servidores, materiais escolares e didático-pedagógicos, fornecimento de uniforme e merenda escolar, elaboração e cumprimento do calendário escolar, administração, coordenação e execução das atividades de conservação e manutenção das instalações dos CEINFS, elaboração do regimento escolar submetendo-o a aprovação do setor de inspeção escolar da SEMED implementação e estabelecimento de diretrizes, normas e procedimentos para operacionalização das atividades didático-pedagógicas e administrativas.

A nomenclatura creche recebe diferentes denominações de estado para estado e até mesmo entre municípios. Em Campo Grande/MS, lócus da pesquisa, as creches eram denominadas como Centro de Educação Infantil (CEINF), a partir de 8 de janeiro de 2019, ocorreram mudanças pelo Decreto

nº 13.755, com isso alteradas as denominações dos Centros de Educação Infantil, para Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI). No Estado de Mato Grosso do Sul, alguns municípios usam outras nomenclaturas para as creches como: CEI (Centro Educacional Infantil), CMEI (Centros Municipais de Educação Infantil) ou CEIM (Centro Educação Infantil Municipal), de acordo com os dados do censo escolar de 2019, analisados no portal da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul.

Em 2020 a rede municipal de ensino de Campo Grande/MS, apresenta nas sete regiões em que são divididas a cidade, cento e quatro (EMEIs), nova denominação recebida pelos (CEINFS), de acordo com o Decreto nº 13.755, de 2019, da seguinte forma: Região Anhanduizinho (trinta), Região da Lagoa (dezesseis), Região do Imbirussu (doze), região Bandeira (dezenove), Região do Segredo (dezesseis), Região do Prosa (oito), Região Centro (duas) conforme pode-se conferir na tabela 1:

Tabela 1: EMEIs do município de Campo Grande/MS divididas por regiões.

Região	Quantidade	Total Geral
Anhanduizinho	30	
Lagoa	16	
Imbirussu	12	
Bandeira	19	104
Segredo	16	
Prosa	08	
Centro	02	

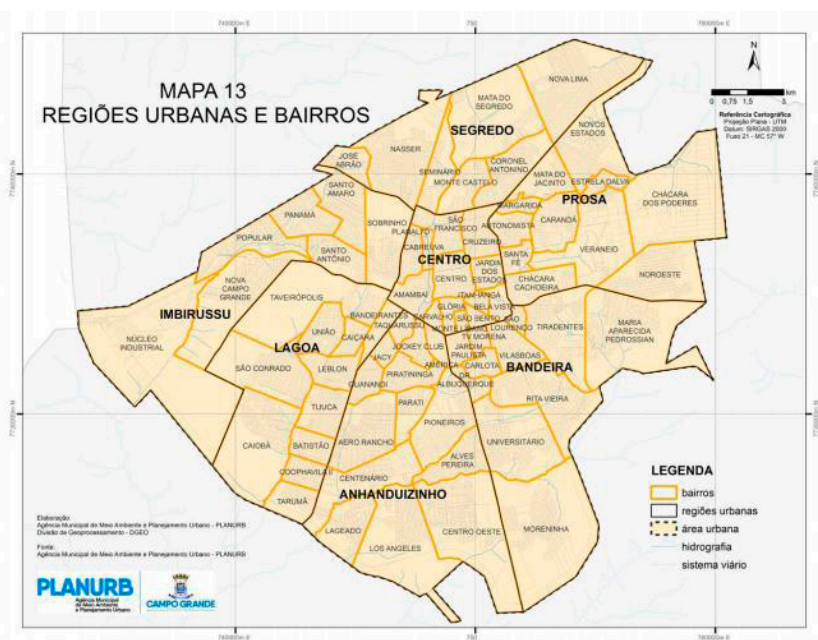
Fonte: Portal da SEMED (Endereço eletrônico:<http://www.campogrande.ms.gov.br/SEMED/emei-municipal/?post_type=sec-artigos>. Acesso em: 11/07/2020. Tabela organizada pela autora.

A tabela 1 revela que a região do Anhanduizinho, consiste a maior concentração das (EMEIs), devido a sua localização que abrange os bairros mais populosos do Município de Campo Grande/MS, com mais de 15.000 (quinze mil) pessoas, com uma renda mensal de R\$ 500,00 à R\$ 1.000,00, possuindo a maior taxa de analfabetismo entre as sete regiões de 6,43% (seis inteiros e quarenta e três centésimos por cento), dados

foram levantados pelo IBGE, Censo Demográfico de 2010 organizado pela Agência Municipal de Meio Ambiente e Planejamento Urbano (PLANURB) edição de 2019¹⁴.

Os bairros que compõe a região do Anhanduizinho são: Aero Rancho, Alves Pereira, América, Centenário, Centro Oeste, Guanandi, Jacy, Jockey Club, Lageado, Los Angeles, Parati, Pioneiros, Piratininga e Taquarussu. Nesses bairros a renda mediana também é uma das mais baixas. Na figura 1 visualiza-se o mapa do município de Campo Grande/MS por regiões, com isso uma compreensão melhor da dimensão dos dados descritos acima.

Figura 1 – Município de Campo Grande/MS por regiões

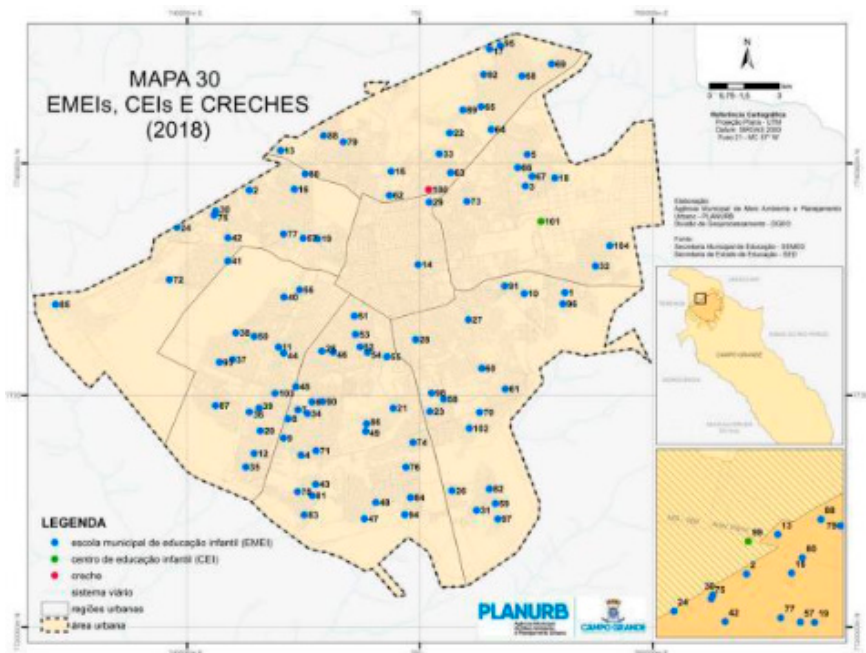


Fonte: Agência Municipal de Meio Ambiente e Planejamento Urbano (PLANURB) edição de 2019.

A seguir apresenta-se a figura 2 que é possível visualizarmos as EMEIs, CEIs e creche divididas nessas sete regiões.

¹⁴ Agência Municipal de Meio Ambiente e Planejamento Urbano – PLANURB. Perfil Socioeconômico de Campo Grande/Agência Municipal de Meio Ambiente e Planejamento Urbano - PLANURB. 26. ed. rev. Campo Grande, 2019.

Figura 2 – EMEIs, CEIs e creches por regiões



De acordo com os dados estatísticos retirados do “Censo Escolar”¹⁵ do Estado de Mato Grosso do Sul no site oficial da SED/MS¹⁶, haviam um total de 106.971 (cento e seis mil e novecentos e setenta e uma) crianças matriculadas nas EMEIs do município no ano de 2019, distribuídas em 101 (cento e uma) unidades de EMEIs. Em 2010 fragmento inicial da pesquisa esse número era de 96.272 (noventa e seis mil e duzentos e setenta e duas) crianças matriculadas em 88 (oitenta e oito) unidades. Transcorreu um aumento de crianças matriculadas do ano de 2010 à 2019 e um acréscimo de mais 13 (treze) unidades. As EMEIs possuem dimensões diferentes, oscilando quanto ao número de crianças entre 59 (cinquenta e nove) à 380 (trezentos e oitenta). É considerável sobrepular que apesar do aumento das unidades, esse número ainda não é o suficiente para atender a demanda de crianças no município.

¹⁵ O Censo Escolar é um instrumento de coleta de dados sobre a educação básica e profissional, uma das mais importante pesquisa estatística educacional brasileira, sendo coordenada pelo INEP com parceria entre as secretarias estaduais, municipais contando com a participação das escolas públicas e privadas.

¹⁶ Fonte: <<https://www.sed.ms.gov.br/censo-escolar-6/>>. Acesso em: 22 jun. 2020.

Em adesão à mídia no ano de 2020, aproximadamente 8,5 (oito mil e quintas) crianças entre 04 (quatro) meses e 05 (cinco) anos de idade, ficaram sem vaga nas instituições. O número ofertado nesse ano foi de 19 (dezenove mil) vagas, diminuto para atender a demanda.

A intenção neste capítulo foi analisar alguns aspectos históricos e sociais que fosse possível compreender as funções desenvolvidas atualmente, pelo coordenador pedagógico. Este estudo contribui para compreendermos no momento atual, a função que o coordenador pedagógico desempenha nas “Escolas Municipais de Educação Infantil, em Campo Grande/MS”, que até então só atuava em escolas de ensino fundamental. Considera-se de forma otimista que a existência dessa função dentro das instituições infantis, favorece de maneira expressiva na organização do tempo, espaço, materiais e qualidade do ensino concedidos às crianças, tal como na formação e reflexão sobre a prática pedagógica do professor.

Enquanto essa situação não está regulamentada, o professor tem assumido essa função empenhando-se da melhor forma possível toda a demanda: pais, professores, alunos e atividades burocráticas outorgadas, as quais tenta-se descrever no próximo tópico.

2.5 O TRABALHO REALIZADO PELO COORDENADOR PEDAGÓGICO NAS EMEIS

O trabalho da coordenadora pedagógica nas EMEIs ocorre de segunda à sexta-feira das 7h às 11h no período matutino e das 13h às 17h no período vespertino. Algumas coordenadoras permanecem na instituição no horário do almoço, para acompanhar o trabalho realizado pelas assistentes de educação infantil, excedendo seu tempo de expediente, legalmente constituído por oito horas diárias. Alguns profissionais realizam acordos com a direção escolar, compensando o horário trabalho a mais, em relação aos horários de trabalho para receber as crianças, às 6:30h estão na escola, já que a maioria dos pais dessa comunidade, iniciam seus trabalhos às 07:00h da manhã.

Ao receber a criança o coordenador pedagógico precisa ter um olhar minucioso e discreto, observar o estado físico desse menor: febre, dores, lesões e entre outros. Frequentemente ocorre situações em que algumas crianças chegam machucadas, afirmadas por narrativas de seus responsáveis

causadas no período de aula. Relato sério e que em suma, geram processos contra a EMEI. No Regimento Escolar¹⁷ da EMEI, Seção II, Dos Deveres, no artigo 80, inciso XI é dever do coordenador pedagógico “observar atentamente as crianças, identificando as necessidades e carências de ordem social, psicológica, mental ou de doença, que interfiram na aprendizagem, encaminhando-a setores especializados [...]”(CAMPO GRANDE, 2019, p. 26) estabelecendo contato com os pais ou responsáveis legais, para a obter informações e realizar as devidas formalizações de registros e orientação, pois, esses fatores interferem no desenvolvimento e processo educativo da criança.

No decorrer do expediente é fundamental que a coordenadora pedagógica observe se todos os assistentes de sala e professores comparecerem no horário, atender as dúvidas dos pais, orientar demanda específica da criança para o dia, a administração de um medicamento mediante a receita médica por exemplo. Essa ação demanda aproximadamente quarenta minutos de trabalho.

Demais funções compõem a rotina desses profissionais: percorrer entre as salas de aula para analisar o andamento do trabalho dos professores, estender o acolhimento coletivo de um bom dia, seja cantarolando, transmitindo recado específico a determinada turma e etc. As coordenadoras pedagógicas estabelecem rotinas diferentes para atender as demandas pedagógicas específicas de sua função, conforme descritas no “Regimento Escolar/2019”:¹⁷ elaborar e implantar propostas pedagógicas, compatibilizar currículo e proposta pedagógica, elaborar plano de ação, amparar o trabalho dos professores e o desenvolvimento dos alunos junto à direção, realizar registros com dados e informações sobre os alunos e sobre os professores e demais que se fizerem necessárias. No artigo 80 do Regimento Escolar, localizamos todas as funções atribuídas ao coordenador pedagógico:

I - Participar das atividades de elaboração, implementação e revisão da proposta pedagógica e do calendário escolar da EMEI;

II - Promover a compatibilização entre o currículo escolar e a proposta pedagógica para a qualificação do processo de ensino e de aprendizagem;

¹⁷ O Regimento Escolar é um documento único para todas as EMEIs, discutido com todos os diretores em parceria com o Conselho de Diretores e Adjuntos das Escolas Municipais (CONDAEM) e Secretaria Municipal, aonde normatiza as atribuições, direitos, deveres e funcionamento pedagógico e administrativo dessas instituições.

III - Elaborar o plano de ação, considerando a realidade da EMEI;

IV - Acompanhar o desempenho dos corpos docente e discente no processo de ensino e de aprendizagem em articulação com a direção;

V - Organizar registros, nos quais constem dados e informações sobre as crianças e as respectivas intervenções realizadas;

VI - Organizar registros com as informações sobre os professores, intervenções pedagógicas realizadas e os resultados dos desempenhos das crianças;

VII - Promover o processo de integração entre os professores, pais, crianças e demais segmentos da comunidade escolar, propiciando a harmonia na execução das ações propostas, tendo em vista a qualidade de ensino;

VIII - Coordenar e acompanhar atividades em torno das temáticas, tais quais educação e cidadania, educação e trabalho, educação e saúde, educação e família ética e outros temas transversais;

IX - Coordenar estudos para definição de apoio às crianças que apresentarem dificuldades de aprendizagem;

X - Acompanhar e zelar pela assiduidade das crianças em parceria com os respectivos responsáveis;

XI - Observar atentamente as crianças, identificando as necessidades e carências de ordem social, psicológica, material ou de doença que interfiram na aprendizagem, encaminhando-as a setores especializados;

XII - Manter permanente contato com os pais ou responsáveis legais, para obtenção de informações de interesse para o processo educativo, com as devidas formalizações de registros e orientações;

XIII - Acompanhar e subsidiar o processo de planejar e executar as atividades curriculares, em consonância com a proposta pedagógica da EMEI;

XIV - Promover formação continuada com os professores para a qualificação do processo de aprendizagem;

XV - Avaliar continuamente o desempenho do processo de ensino e de aprendizagem, tendo em vista o diagnóstico das necessidades das crianças para o replanejamento das atividades. (CAMPO GRANDE 2019, p. 25-26).

O supracitado documento, também ressalta que são atribuições do coordenador pedagógico: promover a integração entre os professores, pais e demais membros da comunidade escolar; coordenar atividades referentes a diferentes temas transversais, apresentar um plano de ação para a recuperação das crianças com dificuldades de aprendizagem e processo de desenvolvimento.

Ao mesmo tempo registrar estes aspectos, examinar a frequência da criança, bem como acompanhar e zelar por suas necessidades de ordem social, psicológica, material e de saúde, que possam prejudicar a aprendizagem; orientando os pais para setores que necessitem.

No que diz respeito ao professor, o coordenador pedagógico deve acompanhar e dar suporte ao professor, em relação as ações planejadas para os educandos. Refletir sobre o conteúdo e estratégias de ensino, de acordo com o plano anual e a proposta pedagógica da EMEI. Promover estudos e formações sobre diferentes assuntos, com o objetivo de sanar dificuldades do professor pertinente a essa etapa de ensino.

As múltiplas atribuições do coordenador pedagógico, conforme o “Regimento Escolar” transcorrem por vários âmbitos da organização do trabalho didático da EMEI, contudo algumas dessas ações, são realizadas em diferentes meses do ano como as do inciso I. Além desse fato, posteriores são realizadas semanalmente como as do inciso VIII, XIII e XIV, as demais diariamente cita-se o inciso IV, V, VI e VII.

Conforme explicitou-se no 1º capítulo dessa dissertação, grande parte dos pesquisadores dedicam-se em estudar sobre o papel do coordenador pedagógico, na formação continuada do professor. Zumpano (2010, p.8) revela durante a interpretação dos dados obtidos sobre sua pesquisa, que as “[...] coordenadoras pedagógicas [...] consideram o seu papel fundamental, articulador e integrador no processo de formação continuada em serviço das professoras que acompanham [...]”. Por esse ângulo Machado (2015, p. 17) ressalta que “[...] um dos maiores desafios impostos à função de coordenador pedagógico é manter o foco naquilo que deveria ser seu principal objeto de trabalho, a formação continuada do professor, havendo uma mistura de papéis na escola, devido à falta de clareza de todos [...]”. A partir dessas ideias, Bartholomeu (2016, p.12) evidencia que cabe à escola durante as formações continuadas realizadas

pelo coordenador pedagógico capacitar os “[...] professores recém-formados que trazem para a sala de aula todas as suas fragilidades [...]”, influenciando o desenvolvimento da identidade desse professor iniciante.

A reflexão trazida por Silva (2016, p. 96) em relação a formações continuadas, diz respeito ao protagonismo dos professores nessas formações nas quais eles “[...] possam construir conhecimento nas trocas colaborativas de suas próprias práticas apoiados por referenciais teóricos [...]”, frisando ainda que muitas contribuições podem ser estabelecidas entre as professoras novas com as mais experientes.

Machado (2015) contribui com sua pesquisa afirmando sobre a tarefa do coordenador pedagógico e condições necessárias para este profissional atuar articulado com Projeto Político Pedagógico da escola, diante dos movimentos coletivos de reflexão, troca de experiência e demandas relacionadas ao acompanhamento da ação pedagógica. Fermi (2017, p.11) reforça que a “[...] formação continuada e a troca de experiências nos espaços coletivos, contribui de forma importante para o processo de desenvolvimento profissional, fundamental para a mudança e melhoria da qualidade da ação docente[...]”.

Todas as coordenadoras para melhor organização do seu trabalho, organizam cronogramas como ilustra os quadros a seguir. No quadro 3, mostra a que organizou algumas de suas ações realizadas anualmente, semestralmente, bimestralmente, mensalmente, quinzenalmente, semanalmente, diariamente e de acordo com as necessidades. No quadro 4 apresenta a rotina de trabalho semanal realizado diariamente nos diferentes espaços da EMEI.

Quadro 3 – Cronograma Anual

Ações	Responsável	Período
Elaborar cronograma de entrega dos planos de aula	Coordenadora	Fevereiro
Elaborar cronograma para exposição das atividades do mural	Coordenadora	Fevereiro
Elaborar cronograma da quinzena cultural	Coordenadora	Fevereiro
Elaborar cronograma de parque e quadra	Coordenadora	Fevereiro

Elaborar Plano anual	Coordenadora e Professoras	Fevereiro
Contribuir no plano de aula/Observar as aulas	Coordenadora	Quinzenalmente
Ministra Formações continuada para os professores e assistentes	Coordenadora	Mensalmente
Elaborar projetos semestrais	Coordenadora e Professoras	Semestralmente
Execução dos projetos	Professoras	Semanalmente
Articular projetos e propostas de trabalho entre escola e família	Coordenadora e Professoras	Anualmente
Executar o projeto de leitura	Professoras	Anualmente
Relatório de avaliação	Coordenadora e Professoras	Semestralmente
Reunião de Pais	Coordenadora e Professoras	Bimestralmente
Atender os pais	Coordenadora	Conforme importância
Encaminhar criança para qualquer avaliação	Coordenadora	Conforme importância
Verificar se todas as ações estão sendo praticadas	Coordenadora	Diariamente

Quadro 3 Planos de trabalho

Fonte: pessoal de uma coordenadora participante da pesquisa, 2020.

No quadro 3 apresentam-se algumas ações da coordenadora pedagógica da (EMEI D) anualmente: articulação dos projetos e propostas de trabalho entre escola e família, da mesma forma executar o projeto de leitura. No início do ano no mês de fevereiro são elaborados cronogramas para algumas atividades: parque, quadra, exposição das atividades do mural, plano anual, entrega dos planos de aula e quinzena cultural¹⁸.

¹⁸Quinzena Cultural foi um nome dado as apresentações culturais das professoras ou das crianças de diferentes formas, recitar uma poesia, quadrinha, verso, dramatizar uma história, teatro das professoras, entre outras.

Semestralmente realiza-se a revisão dos projetos e relatórios avaliativos, ações referentes a formação continuada dos professores e assistentes de educação infantil e reuniões de pais mensalmente.

Quinzenalmente ocorrem contribuições nos registros de planejamento e observações das aulas ministradas entre coordenadores e professores, objetivando refletir sobre as ações realizadas em sala de aula. Semanalmente são organizadas as execuções das ações referentes aos projetos desenvolvidos em cada turma, de acordo com a necessidade se dá o atendimento aos pais, quando necessário encaminhar a criança para avaliação de um profissional especialista (fonoaudiólogo, conselho tutelar, dentista e/ou psicólogo).

No quadro 4, a coordenadora pedagógica da (EMEI D) organiza algumas de suas ações executadas semanalmente durante às oito horas de trabalho.

Quadro 4 – Cronograma Semanal

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Prof A (GRUPO 3) PL	Análise dos planos de aula	Prof D (GRUPO 2) PL	Análise dos planos de aula	Prof E (GRUPO 1) PL
Prof B (GRUPO 4 A) PL	Formação Continuada	Análise dos planos de aula	Formação Continuada	Análise dos planos de aula
Correção dos relatórios	Observação de aula	Formação Continuada	Observação de aula	Formação Continuada
Planejamento (GRUPO 3)	Correção dos relatórios	Observação de aula	Correção dos relatórios	Observação de aula
Formação Continuada	Planejamento (GRUPO 2)	Correção dos relatórios	Planejamento (GRUPO 1)	Correção dos relatórios
Vespertino	Vespertino	Vespertino	Vespertino	Vespertino
Prof C (GRUPO 4B) PL	Análise dos planos de aula	Análise dos planos de aula	Prof A (GRUPO 3) PL	Análise dos planos de aula

Todas as turmas realizam uma apresentação ou o grupo de professoras e assistentes de Educação Infantil e apresentam neste dia.

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Análise dos planos de aula	Estudo	Estudo	Análise dos planos de aula	Formação Continuada
Estudo	Observação de aula		Reunião com a gestora	Observação de aula
Correção dos relatórios	Correção dos relatórios	Correção dos relatórios	Formação Continuada	Correção dos relatórios
Formação Continuada			Correção dos relatórios	

Fonte: pessoal de uma coordenadora participante da pesquisa, 2020.

No quadro 4 são organizados por dias da semana as atividades da coordenação pedagógica nos grupos, em momentos de estudos, análise dos planos de aulas, correções de relatórios, observações das salas de aulas, reunião com a gestora e formações continuadas, permitindo um roteiro mínimo de trabalho e atender as diferentes funções do coordenador pedagógico.

Outras atribuições que privilegia o registro do seu trabalho, ocorrem fundamentado nas escritas de atas em conversas com os pais, ou orientações relacionadas ao trabalho desenvolvido pelas assistentes e professoras. O registro é exigência pela Secretaria Municipal de Campo Grande/MS, à vista desses registros, pode ser solicitado intervenções da equipe técnica da SEMED, deslocar funcionários ou até mesmo exonerá-lo, caso não surta efeito tais intervenções de acordo com o desempenhando de suas atribuições, relata uma das coordenadoras. É importante apontar outras atribuições do coordenador pedagógico que o Regimento Escolar (2019) apresenta como:

XVI - Proporcionar condições de atendimento às crianças, especialmente aquelas que apresentam deficiência, e elaborar relatórios específicos;

XVII - Organizar orientar o trabalho dos professores na elaboração dos planos de ensino e de aula na aplicabilidade;

XVIII - Planejar ações pedagógicas a partir de indicadores educacionais, tais como frequência e evasão, dentre outros;

- XIX - Acompanhar os processos de identificação, encaminhamento, atendimento e avaliação sobre os avanços e dificuldades das crianças em especial daquelas com deficiência;
- XX - Acompanhar e assessorar os estagiários da EMEI;
- XXI - Participar dos eventos realizados pela EMEI;
- XXII - Conhecer e respeitar a legislação vigente nos níveis federal, estadual e municipal;
- XXIII - Participar de programas de formação continuada da SEMED;
- XXIV - Zelar pela economia e conservação do material que se encontra sob sua responsabilidade;
- XXV - Desempenhar as funções que lhe competem, com pontualidade, assiduidade, responsabilidade, zelo disciplinares e ética;
- XXVI - Manter o espírito de cooperação e de solidariedade com a comunidade escolar;
- XXVII - Tratar com civilidade e respeito os servidores da EMEI e os usuários dos serviços educacionais;
- XXVIII - Comunicar à autoridade imediata as irregularidades de que tiver conhecimento na área da educação que lhe é inerente ou às autoridades superiores, caso não seja considerada a comunicação;
- XXIX - Participar da gestão democrática da EMEI;
- XXX - Cumprir o que foi designado pelo diretor no limite das atribuições que lhes dizem respeito;
- XXXI - Conhecer e cumprir os termos deste regimento. (CAMPO GRANDE 2019, p. 25-26).

O Regimento Escolar das EMEIs são realçados aspectos que fazem parte do trabalho do coordenador pedagógico: atender crianças com deficiência no que diz respeito às suas especificidades, encontros com a direção, registro de atividades, tarefas, informações, orientações, atendimento aos pais e alunos, atendimento aos professores, assessorar os estagiários, participar de formações continuadas da SEMED, promover formações para os professores, coordenar estudos e normas de condutas da escola, bem como acompanhar atividades sobre educação, saúde, família e ética.

Destaca-se o artigo “XVII do Regimento Escolar”, o qual atribuir ao coordenador pedagógico a tarefa de organizar e orientar o trabalho dos professores na elaboração dos planos de ensino e aplicabilidade em um

espaço escolar (sala de aula, pátio, etc), inerente à organização do trabalho didático, intervindo e oferecendo suporte ao professor em sua relação educativa com o educando, mediação dos recursos didáticos para tal, desse modo assegurar sobre a transmissão dos conteúdos. Quanto maior e favorável for a intervenção do coordenador pedagógico em relação aos conteúdos, planejamento e escolha dos materiais, superior será sua eficácia em um espaço escolar.

Algumas atribuições do coordenador pedagógico como a dos artigos XI - observar atentamente as crianças, identificar as necessidades e carências de ordem social, psicológica, material ou de saúde, que interfiram na aprendizagem, encaminhando-as a setores especializados e XXVIII - comunicar à autoridade imediata as irregularidades de que tiver conhecimento na área da educação, que lhe é inerente ou às autoridades superiores, caso não seja considerada a comunicação, tarefas burocráticas que demandam muito tempo de registro e confirmação de dados, conversar com os envolvidos.

Bezerra (2018, p. 108) frisa o importante papel do coordenador pedagógico como articulador entre a direção e os professores e enfatiza seu papel como formador, porém, revela os descompassos das jornadas de trabalho nas EMEIs, muitas vezes com demandas emergências que dificulta, “[...] o acompanhamento das salas de aula e das atividades pedagógicas de modo geral; o engajamento da equipe escolar na efetivação do trabalho coletivo; a análise dos planejamento dos professores e a orientação a respeito [...]” entre outras como analisar às dificuldades dos professores e sobre o registro do planejamento estabelecendo ações para ajudar o professor a superá-la e a organizar encontros de troca entre os professores que trabalham com a mesma turma.

Conclui-se que com o trabalho e as mudanças ocorridas ao longo do tempo, sob a influência do capitalismo é um movimento contraditório, por um lado abre espaço para a divisão e organização técnica do trabalho por outro, ocorre a concentração de funções nas mãos de um único trabalhador como forma de reduzir gastos, outorgando lugar a esse profissional especializado, o “Coordenador Pedagógico”, em fase e consolidação, no âmbito da educação contemporânea, principalmente na educação infantil das EMEIs do município de Campo Grande/MS.

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO NAS EMEIS NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE – MATO GROSSO DO SUL E A ARTICULAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

O objetivo desse capítulo foi analisar como ocorre a Organização do Trabalho Didático nas Escolas Municipais de Educação Infantil do município de Campo Grande/MS, mediante às articulações da função do coordenador pedagógico. Inicialmente será descrito o lócus de pesquisa, os participantes e em seguida analisa-se as questões investigadas sobre a organização do trabalho didático nas EMEIs, buscar compreendê-las dentro dos três aspectos: o espaço físico, a relação educativa e os recursos didáticos), desenvolvida por Gilberto Luiz Alves em seu livro “*O trabalho didático na escola moderna: formas históricas*” (2005), sistematizado esses três aspectos.

- a) Ela é sempre uma relação educativa que coloca, frente a frente, uma forma histórica de educador, de um lado, uma forma histórica de educando(s), de outro;
- b) realiza-se com a mediação de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnicos-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento;
- c) e implica um espaço físico com características peculiares, aonde ocorre (ALVES, 2005, p. 10-11).

Identificou-se nos espaços das EMEIs os três aspectos, considerando como princípio a perspectiva histórica, tendo-se como suporte teórico as leituras das principais obras que tratam sobre o processo histórico da Organização do Trabalho Didático, de Alves (2012; 2005) especular a análise crítica diante dos dados propostos nesta pesquisa.

Traçados os caminhos que se percorre para compreender a organização do trabalho didático nas EMEIs e o trabalho do coordenador pedagógico, opta-se por uma pesquisa dentro da ciência da história, nessa perspectiva, o método é o dialético, o objeto deve ser analisado do universal para o singular e vice versa. A perspectiva histórica permite enxergá-la como ciência capaz de explicar estruturas e acontecimentos históricos ocorridos no tempo e no espaço, levando-nos a pensar sobre aspectos que refletem até nos dias atuais. Para Alves (1995):

[...] no âmbito das ciências humanas, a investigação científica deve gerar conhecimentos que evidenciem:

- a) a unidade cultural predominante entre os povos que vivem sob a égide do modo de produção capitalista, ele próprio a acabada expressão do universal, pois submeteu, sem exceção, as nações de todos os quadrantes do planeta;
- b) assim como as especificidades das diferentes nações e regiões. Essas especificidades, contudo, subordinam-se à unidade cultural, pois o singular é sempre uma forma de realização do universal. Logo, o singular refere-se, também, à escala adotada pelo pesquisador para realizar a abordagem da realidade humana: uma cidade, uma região, um país, um continente e etc (ALVES, 1995, p. 11).

Entende-se que os elementos discutidos por Alves (1995), coadunam que nenhum objeto deve ser pesquisado fora de seu contexto social e, ao analisá-lo, deve-se olhar para sua singularidade dentro de um contexto universal, inserido em uma sociedade capitalista. De acordo com o autor o “[...] singular é a manifestação, no espaço convencional, de como leis gerais do universal operam dando-lhe uma configuração específica. Universal e singular, nessa perspectiva, são indissociáveis [...]”. Nesse sentido a dialética como categoria científica, deve estar presentes nos trabalhos de investigação, “[...] sob pena de se negar teor de cientificidade a qualquer elaboração que omita uma ou outra e, principalmente, a relação entre ambas [...]”. Desta maneira o singular “[...] é a forma singular de realização do universal, só iluminado pelo universal e através dele pode conter elementos que contribuam para cimentar a identidade entre os povos [...]” (ALVES, 1995, p. 11).

Com essa finalidade um dos instrumentos utilizados para recolha dos dados durante essa pesquisa foi o questionário, porém, muitos pes-

quisadores inexperientes, sentem dificuldades nessa etapa do processo de pesquisa, “[...] inclusive na elaboração de um bom questionário [...]” (MELO; BIANCHI, 2015, p. 44).

Ainda nesse sentido os autores destacam:

[...] Por isso, ressaltamos também a importância da observação da construção de todos os passos da pesquisa, que segundo Gil (2009), e adaptado por nós, incluem: • Formular o problema • Buscar diálogo com a literatura pertinente • Determinar os objetivos/construir hipóteses • Produzir um desenho experimental/delineamento da pesquisa • Operacionalizar conceitos e variáveis • Selecionar a amostra a ser pesquisada • Elaborar os instrumentos de coleta de dados • Analisar e interpretar os resultados • Produzir a escrita (relatório, artigo, monografia etc.) (MELO; BIANCHI, 2015, p. 44).

A construção dos instrumentos de coleta de dados é fundamental para a legitimação da pesquisa. Melo e Bianchi (2015, p. 45) afirmam que “[...] um questionário, segundo Gil (2009), é uma técnica de investigação com questões que possuem o propósito de obter informações [...] é um conjunto de questões feito com o fim de gerar os dados necessários para se atingirem os objetivos [...]”. O questionário deve ser elaborado de modo a atender ao objetivo do trabalho, este não deve ser confundido como metodologia da pesquisa realizada, ele é apenas ferramenta para colher dados durante a pesquisa.

Após aplicação do questionário foram examinados os dados levantados na pesquisa, com o aporte teórico dos referenciais adotados para esta pesquisa, além das análises de documentos e legislações que envolvem e relacionam com a temática, esmiuçando historicizar a gênese da função do coordenador pedagógico na escola de educação infantil, a fim de elucidar a necessidade desse trabalho em diferentes momentos e contextos da sociedade. Explicitar esta configuração a partir do contexto social mais geral em que foi produzida, perscrutando relações com o trabalho desenvolvido atualmente pelos coordenadores pedagógicos nas EMEIs, como foi visto nos capítulos 1 e 2 da dissertação.

A função do coordenador pedagógico é realizar a mediação dentro da organização do trabalho didático da EMEI, no que diz respeito à rela-

ção da educação infantil entre professor e alunos, com recursos didáticos, envolvendo procedimentos técnico-pedagógicos e conteúdos previstos para a transmissão do conhecimento e espaço físico, com características peculiares dessa fase da educação básica. O coordenador pedagógico é uma referência no interior da divisão do trabalho didático, caminha com o professor na apropriação e uso desses elementos de mediação, no processo de transmissão e apropriação do conhecimento. Conforme Alves (2012):

[...] para que não se alegue omissão de qualquer aspecto incluído entre os elementos integrantes da 'organização do trabalho didático', acrescente-se que também o aparato de apoio administrativo produzido pela escola moderna tornou-se indispensável à realização de sua forma histórica radicada em Comênio. É o que ficará claro, mais adiante, quando a discussão aprofundar as consequências da divisão manufatureira do trabalho didático. A extensa estrutura administrativa constitui particularidade da escola moderna e só ganhou peso em decorrência do caráter complexo da instituição que, desde o século XVII, assumiu a função de 'ensinar tudo a todos', segundo a expressão de Comênio (ALVES, 2012, p. 170).

A reflexão do autor esclarece que além dos elementos constitutivos da forma histórica da organização do trabalho didático (relação educativa, mediação e espaço físico), é necessário considerar também a divisão manufatureira do trabalho didático que foi produzido pela escola moderna. Alves (2005, p. 10) corrobora que ao celebrar a categoria trabalho como “[...] fundamental para o entendimento das relações sociais, só pode se afigurar desejável e promissora a iniciativa de se investigar a educação e a escola com base no trabalho didático [...]” e para que isso ocorra é preciso o entender atrelado “[...] as transformações mais gerais do trabalho, no âmbito da sociedade capitalista, decorrentes da transição do artesanato para manufatura; da passagem da manufatura para a fábrica moderna e desta para a fábrica automatizada [...]”.

A seguir será abordado de forma detalhada os caminhos metodológicos da pesquisa descrevendo os sujeitos envolvidos.

3.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em quatro EMEIs situadas em regiões diferentes do município de Campo Grande/MS. Para descrevê-las, foi organizado tabelas para melhor visualização do leitor sobre as características de cada lócus. Todas as EMEIs, serão mencionadas por uma letra: A, B, C e D, preservar a identidade de acordo com os critérios de pesquisa do Comitê de Ética da Plataforma Brasil.

Antepôs por selecionar para esta pesquisa, EMEIs de regiões diversas do município de Campo Grande/MS, com extensões distintas seja no aspecto físico e/ou número de funcionários, como parâmetro durante as análises; observando se há influência no trabalho realizado pelo coordenador pedagógico.

Analisa-se as questões respondidas por três coordenadoras pedagógicas, quatro diretores das EMEIs, duas técnicas da SEMED da Gerência da Educação Infantil (GEINF), duas técnicas da COOPED setor de Coordenação Pedagógica da Superintendência de Gestão das Políticas Educacionais – SUPED, que acompanham diretamente o trabalho do coordenador pedagógico, supervisor escolar e orientador educacional da rede municipal de ensino de Campo Grande/MS, participantes da pesquisa.

Nessa mesma direção, são importantes, ainda, as entrevistas com membros da comunidade, pois também as fontes orais se colocam na condição de recursos indispensáveis. No interior da própria investigação, portanto, é produzido o material empírico necessário à análise. (ALVES,2005, p.07).

O questionário respondido pelos sujeitos da pesquisa foi encaminhado via e-mail, devido a pandemia¹⁹ instaurada no período de execução do projeto. O questionário aberto compunha cinco questões relacionadas a temática investigada: O trabalho do coordenador pedagógico no interior da organização do trabalho didático das EMEIs.

Estabelece-se aos envolvidos na pesquisa, que o questionário não oferece constrangimento ou desconforto ao sujeito, elaborado de maneira

¹⁹ É importante destacar que a pesquisa ocorreu em um período difícil vivido por todo o mundo, aonde ocorreu a contaminação de um vírus SARS-COV-2 um tipo de coronavírus responsável pela doença COVID-19, que tem levado à óbito milhões de pessoas no mundo inteiro.

diligente aos participantes. Notabiliza que a coordenadora da EMEI B recusou-se responder as questões, coube ao diretor participar.

As perguntas elaboradas para realizar a pesquisa foram:

1. Ocorreram mudanças com o trabalho do coordenador pedagógico nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) na Organização do Trabalho Didático:
 - a. Na relação educativa entre professor e aluno?
 - b. Nos recursos didáticos, envolvendo os procedimentos didáticos do professor, conteúdos previstos para a transmissão do conhecimento, manuais didáticos (se houver)?
 - c. No espaço físico, as condições físicas nas EMEIs?
2. Quais documentos norteiam o trabalho realizado pelo coordenador pedagógico?
3. Como ocorre o acompanhamento do trabalho didático realizado pelo coordenador pedagógico e suas formações?
4. Como garantir a execução das atribuições do coordenador pedagógico prevista em legislação diante as demandas da instituição?
5. As EMEIs de fato tornaram-se ESCOLAS? O que mudou?

Devido à política de distanciamento social adotada no município de Campo Grande/MS, justificada como a principal maneira de controlar a contaminação do vírus, várias medidas foram tomadas entre elas o fechamento das EMEIs, obedecendo à recomendação da Organização Mundial da Saúde (OMS) e de órgãos de saúde, com o objetivo de moderar o aumento do número de casos. Diante desse cenário, a coleta das respostas do questionário seguiu de acordo com a ação inicial (e-mail). No tópico 3.2 apresenta-se os onze participantes da pesquisa, alguns dados importantes sobre suas formações, tempo de serviço na instituição em que atua e experiência na função que exerce.

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Neste tópico descreve-se os perfis dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa, dispostos por duas tabelas, descrevendo dados relevantes sobre as coordenadoras pedagógicas, diretores, técnicas da GEINF e COOPED

Na tabela 2 usa-se as siglas (T. GEINF) com o significado: Técnica da Gerência da Educação Infantil e (T. COOPED) para identificar as técnicas do setor de Coordenação Pedagógica. Os itens que integram a tabela são: tempo de atuação na função, como coordenadora pedagógica na EMEI, formação e período determinado do diretor na instituição. Dados mais específicos sobre a formação desses participantes, foram extraídos do questionário conferidos a eles, que serão expostos durante a análise dos dados na tabela 2.

Tabela 2 – Formação e tempo no cargo e na escola do coordenador pedagógico e do diretor

EMEI	Coordenador Pedagógico	Coordenador Pedagógico nesta EMEI	Graduação	Pós-Graduação	Mestrado	Diretor(a) da EMEI
A	11 anos	1 ano e 5 meses	1	2	X	7 meses
B	X	X	X	X	X	2 anos
C	4 anos	2 anos	1	3	X	20 anos
D	4 anos	3 anos	1	2	1	7 anos

Fonte: Dados retirado do questionário da pesquisa.
Tabela organizada pela autora.

Na tabela 2, a coordenadora pedagógica da EMEI A é graduada em Pedagogia com Pós-graduação em Alfabetização e Metodologia de Ensino, no questionário informa que antes de ser coordenadora de EMEI, esteve na função da coordenação do “Programa Mais Educação” no período de sete anos, três especificamente com turmas do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. Como coordenadora pedagógica na EMEI A, está um ano e cinco meses.

A coordenadora da EMEI B não respondeu a pesquisa, respeitamos seu posicionamento, transferindo a participação ao diretor, solícito contribui significativamente com o envio de fotos, documentos e etc. A coordenadora da EMEI C é formada em Pedagogia e cursou três Pós-Graduações: Psicopedagogia, Educação Especial e Gestão Escolar. Anteriormente relata que já atuou como coordenadora em escola, acompanhando

os primeiros anos do ensino fundamental e no momento está há dois anos na instituição. A profissional da EMEI D é formada em Pedagogia, Pós-Graduada em Alfabetização e Educação Infantil, com Mestrado em Educação. Relatou no questionário da pesquisa que atuou como coordenadora pedagógica em escola atendendo da educação infantil ao quinto ano do ensino fundamental, na EMEI está há três anos.

Constata-se criticamente que diante das exigências apresentadas no Decreto n.11.716, de 5 de janeiro de 2012 da SEMED, que dispõe sobre os critérios de designação de professores especialistas para a função de coordenador pedagógico fazia-se necessário a obtenção da especialização em Pós-graduação em Coordenação Pedagógica, conforme o Decreto n.11.716, no artigo 3 que evidencia “ [...] possuir ou estar cursando especialização em coordenação pedagógica e/ou outro curso que o qualifique para atuar como coordenador pedagógico”.

Sobre as quatro coordenadoras pedagógicas investigadas, somente uma atende à essa obrigatoriedade, as demais possuem graduação em Pedagogia, de acordo com as respostas dispostas nos questionários da pesquisa. A graduação em Pedagogia em anos anteriores, era ofertada com habilitações em Supervisão Escolar, Orientação Escolar, Educação Infantil, Séries Iniciais e Gestão Escolar. Considera-se que seja esse um dos critérios para a aprovação dessas três coordenadoras pedagógicas, as quais não possuem ao curso mencionado no decreto.

Diante desse cenário surge uma questão, será que a especialização traz um diferencial para atuação do coordenador na EMEI?

A diretora da EMEI A descreve no questionário de pesquisa que é formada em Pedagogia com Pós-Graduação em Gestão e Coordenação Escolar, dispõe de nove anos de experiência, na EMEI está há sete meses como diretora. Já o diretor da EMEI B cita formação em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e está na direção há quatro anos; anteriormente coordenador pedagógico, está há dois anos na função.

A diretora da EMEI C, registra no questionário que é formada em Pedagogia, pela leitura da tabela é a que possui mais experiência no setor gestão, com vinte anos de trabalho ininterruptos na instituição. A participante da EMEI D informa no questionário que já havia sido diretora em outra EMEI, também dispõe de uma grande experiência nesse setor de gestão de quinze anos, está há sete anos na referida.

Na tabela 3 consta o tempo de serviço no setor da GEINF (Gerência da Educação Infantil) e COOPED (Coordenação Pedagógica), tempo em que acompanham o trabalho do coordenador pedagógico nas EMEIs e sobre a formação de cada uma.

Tabela 3 - Técnica dos setores, GEINF e COOPED

Técnicas	Graduação	Pós-Graduação	Mestrado	Atuação no setor
T. GEINF 1	1	1	X	6 anos
T. GEINF 2	1	X	1	1 ano e 2 meses
T. COOPED 1	1	1	X	5 meses
T. COOPED 2	1	X	1	7 meses

Fonte: Dados retirado do questionário da pesquisa.
Tabela organizada pela autora.

A T. GEINF 1 é formada em Pedagogia - licenciatura plena e especialização em educação infantil, afirma em seu questionário que já faz quinze anos de trabalho na prefeitura municipal de Campo Grande/MS, no setor da GEINF há seis anos. A T. GEINF 2 é formada em Pedagogia e possui mestrado em educação, está no setor há um ano e dois meses. A T. COOPED 1 é formada em Pedagogia e especialização em alfabetização, atua há cinco meses na COOPED, anteriormente fazia parte da Gerência de Educação Infantil e esteve por treze anos. A T. COOPED 2 é formada em Pedagogia e tem mestrado em educação, atua há cinco meses na COOPED, fazia parte da Gerência de Educação Infantil, por dezesseis anos. É importante salientar que o egresso dessas técnicas da GEINF no setor da COOPED, sistematiza o trabalho e acompanhamento dos coordenadores pedagógicos nas EMEIs. No tópico 3.3 será apresentado algumas características do lócus de pesquisa.

3.3 LÓCUS DE PESQUISA

Detalhamos na tabela 4 o número de alunos, professores e demais funcionários (cozinheiras, administrativos, coordenadoras pedagógicas, professores, assistentes de educação infantil, agentes patrimoniais, asses-

soramento pedagógico²⁰ e auxiliar de limpeza) de cada EMEI participante da pesquisa.

Elucida que para exercer a função de assistentes de educação infantil nas EMEIs, é necessário participar de um processo seletivo simplificado, realizado pela prefeitura municipal de Campo Grande/MS pautado numa formação mínima do (Ensino Médio). Das atribuições: participar das atividades institucionais administrativas e pedagógicas; auxiliar e realizar procedimentos de atendimento às crianças da instituição, tais como: banho, troca de roupas, fraldas e etc. Apesar da exigência mínima para este cargo ser de ensino médio, grande parte das assistentes de educação infantil das EMEIs que participaram da pesquisa, são formadas no curso de Pedagogia e algumas estão até cursando especialização.

Tabela 4 - Número de crianças e funcionários nas EMEIs A, B, C, D

EMEI	Região	Crianças	Professores	Assistentes de Educação Infantil	Outros funcionários
A	Prosa	164	14	19	13
B	Imbirussu	175	14	24	14
C	Segredo	300	19	24	13
D	Centro	102	8	8	11

Fonte: Projeto Político Pedagógico de cada EMEI, 2020. Tabela elaborada pela autora, 2020.

Os dados apresentados na tabela 4 é diferente quanto ao número de crianças nas EMEIs, todavia o quantitativo de professores e demais funcionários apresentam poucas diferenças, portanto uma reflexão: Por qual motivo não possui número de funcionários adequados nas instituições que engloba mais crianças? A EMEI C possui o maior número de alunos, conseqüentemente professores e assistentes. O quadro de pessoal é bem semelhante em relação a EMEI D que possui apenas 102 (cento e duas) crianças, a menor entre as EMEIs pesquisadas.

²⁰ Assessoramento pedagógico nome utilizado pelo diretor na EMEI B referindo-se a uma professora readaptada que auxilia a direção e coordenação.

As EMEIs A, B e C estão situadas em bairros afastados do centro da cidade, com situação socioeconômica de classe baixa. Já a EMEI D está localizada na área central da cidade, as crianças que a frequentam são moradores de diferentes bairros da cidade. Na tabela 5 observa-se dados referentes aos espaços físicos internos de cada EMEI.

Tabela 5 - Espaço físico interno das EMEIs A, B, C, D e E

EMEI	Número de salas de aula	Refeitório	Lactário	Cozinha	Secretaria	Direção	Coordenação	Sala de professores	Banheiros
A	8	1	0	1	1		1		9
B	9	1	0	1	1	1			9
C	12	1	1	1	1		1		4
D	4	1	1	1	1		1		4

Fonte: Projeto Político Pedagógico de cada EMEI. 2020. Tabela elaborada pela autora, 2020.

A tabela 5 apresenta os espaços físicos de cada EMEI e somente a (B), possui uma sala específica para a secretaria e outra para a direção, as demais dividem o ambiente para dois setores. Observamos que nas instituições que dividem salas, torna-se crítico o atendimento individualizado do coordenador com o professor, pois neste espaço demais professores encontram-se em planejamento livre, registrando as propostas de atividades, objetivos de aprendizagens, conhecimentos e etc, comprometendo a concentração de ambos.

As salas de aula são divididas por turmas:

Grupo 1.I atende crianças de quatro à doze meses, nessa turma há uma professora e três assistentes de educação infantil;

Grupo 1. II faixa etária de doze a vinte e quatro meses;

Grupo 2 vinte quatro a trinta e seis meses, com uma professora e duas assistentes de educação infantil;

Grupo 3 trinta e seis a quarenta e oito meses;

Grupo 4 atende crianças de quarenta e oito meses completos até março, com uma professora e duas assistentes de educação infantil.

A EMEI D de acordo com a estrutura física que possui, oferece somente o Grupo 1 (crianças de quatro a vinte e quatro meses). As professoras só trabalham quatro diárias, de responsabilidades das assistentes de educação infantil as demais horas que podem alterar de quatro à seis horas. Com exceção do Grupo 3 nessas turmas existem professora nos dois períodos: matutino e vespertino.

Pela leitura das tabelas 4 e 5 a EMEI C atende cerca de trezentas crianças, dispõe somente de quatro banheiros, o que exige uma organização demasiada da equipe para uso nos horários de banho das crianças, uma dificuldade que a gestão não solucionou.

Conforme a tabela 5 somente a EMEI D conta com uma estrutura física bem pequena, contudo atende as necessidades das crianças que são menores, sem apresentar prejuízo. É válido organizar horários para dividir os espaços, dessa maneira conseguir administrá-los entre as quatro salas durante o período de atividades, com o rodízio entre os grupos. Nesta EMEI existe dois grupos 4, um no período matutino e outro no período vespertino, essas crianças possuem rotina diferente das demais que permanecem mais tempo na instituição. O espaço físico ocupado por esta EMEI não é propriedade da prefeitura do município de Campo Grande/MS, pertence a associação de moradores da região, por este motivo não pode ser feita mudanças no sentido estrutural. As EMEIs A, B e C são construídas em locais da prefeitura, por isso apresentam estruturas mais adequadas e amplas.

Apresenta-se na tabela 6, os espaços físicos dos ambientes externos das quatro EMEIs participantes na pesquisa, sendo eles os diferentes tipos de parques, solário, quadras e outros ambientes caracterizados como parede de azulejos (espaço físico reservado para que as crianças realizem pinturas com tinta e pincel ou a própria mão), parque sensorial, biblioteca, espaço com calçada, espaço gramado, chuveirão, espaço arborizado e espaço com quadro negro.

Tabela 6 - Espaço físico externo das EMEIs

EMEI	Parque de metal, plástico, madeira	Parque de areia	Parque de pneu	Solário	Quadra	Outros espaços
A	0	1	1	1	1	2
B	0	1	1	0	0	4
C	1	1	1	1	4	4
D	1	1	0	1	1	7

Fonte: Projeto Político Pedagógico de cada EMEI, 2020. Tabela organizada pela autora, 2020.

Observa-se que na tabela 6, todas as EMEIs possuem parques, construídos com materiais diferentes e intitulados como outros espaços na tabela 6. A EMEI A tem espaços com gramas e calçadas. Na EMEI B não há quadra, comporta chuveirão, videoteca, parede azulejada e espaço gramado. Na EMEI C são quatro quadras, divididas com uma escola ampla, podendo ocupá-las quando vazias; biblioteca, parede azulejada, área arborizada e gramada. Na EMEI D apresenta um pequeno espaço denominado mini quadra e espaços externos: parque sonoro, chuveirão, parede azulejada, parede negra, espaço gramado e arborizado, embora pequenos proporcionam diferentes experiências.

As áreas externas das EMEIs possuem diferentes espaços que atendem às necessidades de cada uma, a EMEI A divide seus ambientes com o (CRAS)²¹, a EMEI C utiliza os espaços externos de uma escola municipal e do poliesportivo do bairro.

Em 2008 o Ministério da Educação lança um documento intitulado: “Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil”, são apresentadas estratégias de projetos que favorecem a construção de instituições voltadas para a educação infantil, este documento foi elaborado a partir de pesquisas do Grupo Ambiente-Educação (GAE) que desenvolve projetos relacionados à qualidade dos ambientes escolares

²¹ CRAS Centro de Referência de Assistência Social é a porta de entrada da Assistência Social. É um local público, localizado prioritariamente em áreas de maior vulnerabilidade social, aonde são oferecidos os serviços de Assistência Social, com o objetivo de fortalecer a convivência com a família e com a comunidade. Fonte: <https://is.gd/wWhi0s>. Acesso em: 22 jun. 2020.

em creches e escolas, que atendem crianças de zero à seis anos de idade, relacionado ao espaço físico, projeto pedagógico e desenvolvimento da criança. O documento afirma que:

No Brasil, grande número de ambientes destinados à educação de crianças com menos de 6 anos funciona em condições precárias. Serviços básicos com água, esgoto sanitário e energia elétrica não estão disponíveis para muitas creches e pré-escolas. Além da precariedade ou mesmo da ausência de serviços básicos, outros elementos referentes à infraestrutura atingem tanto a saúde física quanto o desenvolvimento integral das crianças. Entre elas está a inexistência de área externa ou espaços alternativos que propiciem às crianças a possibilidade de estar ao ar livre, em atividade de movimentação ampla, tendo seu espaço de convivência, de brincadeira e de exploração do ambiente enriquecido (BRASIL, 2008. p. 10).

Mediante a esta afirmação e com a experiência da pesquisadora em visitas às EMEIs participantes da pesquisa, foi notório evidenciar estruturas físicas que não possuem os padrões mínimos necessários exigidos para o seu funcionamento, entretanto a demanda de crianças é tão ampla que se torna necessário ocupar os espaços, com isso atender à necessidade daquela região. As exigências legais existem, “[...], entretanto, muitos desses estabelecimentos dizem respeito a estabelecimentos credenciados (autorizados para funcionar) [...]” e funcionam “[...] atendendo crianças em ambientes com condições precárias [...].” (BRASIL, 2008. p. 10).

Após a descrição dos sujeitos e o lócus de pesquisa, com a devida clareza sobre os trabalhos desempenhados pelas coordenadoras pedagógicas dentro das EMEIs, conforme descritos do capítulo 2 desta dissertação, realiza-se a análise do questionário respondido na pesquisa, contrapondo ao referencial teórico que sustente os resultados obtidos.

Evidenciará no primeiro momento da análise do questionário, a questão número 1, dividida em três partes: a primeira questiona se ocorreram mudanças com o trabalho do coordenador pedagógico nas Escolas Municipais de Educação Infantil, tanto no que diz respeito a relação educativa, recursos e procedimentos metodológicos quanto ao espaço físico. Essa questão está relacionada à organização do trabalho didático como categoria de análise, desenvolvida por Alves (2005) para

isso faz-se necessário revisitar o método científico proposto por Marx e Engels (1989), explicado por ele em sua obra: *O trabalho didático na escola moderna: formas históricas*:

Na direção da argumentação desenvolvida, a organização do trabalho didático é uma categoria subordinada, desde o momento em que é produzida no campo da educação. Mas sua importância é inquestionável para estudo histórico das relações educativas, no âmbito das instituições sociais nas quais se realiza (ALVES, 2005, p. 10).

Alves (2005, p. 10) aponta que a organização do trabalho didático é subordinada a categoria trabalho e constitui-se “[...] nos limites de outras categorias mais centrais, tais como a organização técnica do trabalho [...]” e essas permeiam as relações sociais que permite discutir sobre a educação e a escola. As demais partes da primeira questão estarão dispostas nos tópicos 3.3.1, 3.3.2 e 3.3.3 intitulados como: relação educativa, recursos didáticos e espaço físico.

3.3.1 RELAÇÃO EDUCATIVA

As ideias discutidas por Alves (2005, p. 77) explica que “[...] a relação educativa é sempre histórica [...]” e as relações são estabelecidas em um tempo histórico vivido e devem ser consideradas. A relação educativa segundo Alves (2005, p. 10) não é o mesmo que relacionamento interpessoal e sim “[...] uma forma histórica de educador, de um lado, e uma forma histórica de educando (s), de outro [...]”, ou seja, em uma época histórica concreta. No âmbito da organização do trabalho didático da EMEI, analisar com as respostas do questionário qual é ou sugere que seja o trabalho do coordenador pedagógico, enquanto mediador desse processo que ocorre entre educador e educando. No quadro 5 expõe-se as respostas dos coordenadores pedagógicos, diretores e técnicos da SEMED, no que diz respeito ao aspecto da relação educativa desenvolvida na EMEI, diante da mediação do trabalho do coordenador pedagógico. Utiliza-se no quadro 5 as siglas: C.P. para coordenador pedagógico, D para diretor (a), T. GEINF para as técnicas da Gerência da Educação Infantil e T. COOPED para os técnicos da Coordenação Pedagógica.

Quadro 5 - Questão número 1 item a do questionário

Sujeitos da pesquisa	Reprodução na íntegra das Respostas
C.P da EMEI A	“O professor obteve segurança no desenvolvimento do plano de aula para junto com família assegurar a aprendizagem.”
C.P da EMEI B	X
C.P da EMEI C	“Temos uma visão melhor do aluno trabalhamos em equipe professor, aluno e coordenação.”
C.P da EMEI D	“Acredito que sim, a Educação Infantil é uma fase muito peculiar da educação aonde o professor além de possuir os conhecimentos pedagógicos precisa demonstrar afetividade e carinho pelas crianças e isso só é entendido com muitos estudos e formações pedagógicas que passaram a fazer parte do nosso calendário letivo.”
D da EMEI A	“O professor obteve segurança no desenvolvimento do plano de aula para junto com família assegurar a aprendizagem.”
D da EMEI B	“Percebo que essa relação tem sido pautada mais pela qualidade. O coordenador enquanto parceiro do professor colabora para que este reflita mais sobre essa relação.”
D da EMEI D	“Sim.”
D da EMEI C	“Na relação professor e aluno, a coordenadora contribui com sugestões das práticas dos docentes para que aconteçam situações de proximidade, confiança, segurança e respeito entre o educador e educando.”
T. GEINF 1	“Quando entrei para o setor da Geinf, as coordenadoras já eram realidade na Reme. Ter coordenadoras nas escolas de educação infantil foi um avanço e tanto para melhorar a qualidade do atendimento e um parceiro imprescindível para os professores. Mas sei que os primeiros profissionais passaram por processo seletivo e que depois, passaram a ser contratados como apoio, isso as vezes é um entrave no processo, pois, não temos como afirmar que vai dar certo já que não passa por uma. Este ano foi ampliada a equipe de coordenação, inserindo pessoas com experiência na educação infantil. Torcemos para que os próximos apoios pedagógicos possam ser selecionados com mais experiências e mais critérios para que possam orientar com mais propriedade os professores, principalmente neste tempo de pandemia que é mais propriedade os professores, principalmente neste tempo de pandemia que é ímpar na sociedade e na educação.”

Sujeitos da pesquisa	Reprodução na íntegra das Respostas
T. GEINF 2	“De modo geral, a função do coordenador pedagógico na Reme é acompanhar de perto o trabalho docente, dar suporte com formação continuada em trabalho para os/as professores/as visando a melhoria no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. A rede de ensino é ampla e os resultados não são homogêneos. O processo de contratação dos coordenadores pedagógicos reflete diretamente no trabalho desenvolvido, há instituições que estabelecem um bom trabalho mais rapidamente quando o coordenador permanece na função por mais tempo, enquanto em outras há certa dificuldade em decorrência da rotatividade desse profissional. Sem dúvida, o coordenador pedagógico quando atua de forma comprometida interfere positivamente na relação educativa entre o professor e o aluno.”
T. GEINF 1	“Sim, é possível perceber transformações importantes na qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido em algumas EMElS a partir da entrada de coordenadores pedagógicos. Participaram efetivamente da construção do Projeto Político Pedagógico da instituição e, cientes da importância do seu papel na formação T. COOPED continuada em serviço, elaboraram planos de estudos para os professores observando os saberes pedagógicos já existentes no grupo, bem como as necessidades de aprendizagens de cada um. Tornaram-se assim, corresponsáveis pelas práticas didáticas dos professores e pela qualidade da aprendizagem das crianças. Excelentes coordenadores assumiram a direção de EMElS e promoveram a continuidade do trabalho que já desenvolviam a partir da parceria e formação de seus substitutos.” “Considero que sim. Entretanto, a chegada do coordenador pedagógico por si só não
T. COOPED 2	“Considero que sim. Entretanto, a chegada do coordenador pedagógico por si só não é garantia de alteração dessa relação. Porém, considero que na medida que a coordenação pedagógica atua na perspectiva de acompanhar o trabalho docente é muito provável que as relações entre professores e crianças sofram transformações, transformações essas apoiadas nas concepções dos profissionais envolvidos.”

Neste quadro encontram-se as respostas das pessoas que responderam ao questionário. Quadro organizado pela autora, 2020.

Diante das respostas das coordenadoras pedagógicas de um modo geral, que pouco conhecimento possuem sobre o que significa relação educativa segundo “Alves”, isso pode ter ocorrido devido as condições em que a pesquisa foi desenvolvida, sem o contato direto do pesquisador para

explicar detalhadamente a pergunta, devido às novas atribuições recebidas por este profissional diante da pandemia, respondendo de forma breve o questionário, simplesmente cumprir mais uma tarefa do dia. Mesmo com este inconveniente as participantes não se negaram a responder as questões dessa pesquisa.

Há uma consideração importante e necessária realizar a respeito da especificidade da relação educativa no âmbito da educação infantil, particularmente das crianças menores. Ocorre que nesses casos, dado o grau de dependência que as crianças têm dos adultos, a relação educativa prevalente é individualizada.

Os (as) diretores (as), técnicas da COOPED, apresentam uma visão mais ampla desse processo educativo, destacando que houveram melhoras e isso está sendo refletido nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor e aluno, com a mediação do coordenador pedagógico. Revisar o planejamento, oferecer sugestões de novas práticas e experiências que possam ser desenvolvidas com o objetivo de gerar conhecimento. As técnicas da GEINF, respondem sobre outros aspectos: funções dos coordenadores pedagógicos, processo de contratação e qualidade na aprendizagem.

A T COOPED 2, vai muito além em sua resposta no que diz respeito a questão de número um, letra (a), no entanto, não menciona diretamente sobre assunto (relação educativa), fato esse não haver registrar no quadro 5, contudo, realizaremos reflexões nesse trecho do texto. A participante aponta que muitas instituições de “Educação Infantil”, devem “[...] transcender a prática pedagógica centrada no professor, sobretudo sua sensibilidade real no olhar para a criança compreendendo-a do singularmente, para que não prevaleça o já estabelecido “ponto de vista do adulto [...]”.

É imprescindível desenvolver uma ação educativa cotidiana, que considere a criança como um sujeito insistente e curioso, explicitamente evidenciadas por diferentes linguagens. Possuem desejos, opiniões, audácia, tecem e criam o brincar a seu modo; em uma determinada época e é influenciado pelo momento. Um sujeito que se desenvolve e aprende nas múltiplas interações que experimenta no mundo. Essa prática educativa, requer um professor afetivo às relações educativas e aos indivíduos plurais da educação infantil. O educador deve ser o mediador do processo, estabelecendo atuação e intencionalidade, de modo que garanta os direi-

tos e necessidades da criança, em conjunto a mediação do coordenador pedagógico.

Arce (2009, p.23) afirma que na DCNEI, a criança é apresentada “[...] como produtora de seu conhecimento, assumindo um caráter de protagonismo no processo de ensino-aprendizagem [...]”, ou seja, é preciso oferecer as crianças oportunidades para que estabeleçam seus conhecimentos com base em sua relação com o meio em que faz parte e sua relação com o professor ou adulto deve ser de mediação, provocador, desafiador, organizador da prática educativa. Nesse sentido Arce (2013) aponta:

Em outras palavras, o professor deve utilizar-se do envolvimento que possui com a criança para fomentar o pensar junto desafiando-a intelectualmente. Sim! Desafiando-a intelectualmente, porque situações de interação, de pensamento compartilhado sustentado que não são desafiadoras acabam por perder significado, gerando desinteresse por parte da criança. O professor, portanto, especialmente no momento das brincadeiras pode e deve fomentar este tipo de pensamento estimulando a criança. Ao atuar nestes dois âmbitos didático-metodológicos aonde se trabalha com atividades estruturadas e atividades abertas, pensando-se as atividades abertas como momentos ímpares para o exercício deste pensar junto (não apenas momento de deixar as crianças livres, ou seja, sem a presença do professor, ou simplesmente deixá-las soltas com uma caixa de brinquedos por exemplo), o professor pode exercitar o trabalho de extensão de atividades iniciadas pela criança, pensando junto com ela, desafiando-a (ARCE, 2013, p. 07).

A relação educativa entre professor e aluno deve ser de constante desafio, nos diferentes momentos planejados e organizados por ele, nesse sentido o coordenador pedagógico auxilia o professor a refletir sobre os desafios, no momento em que analisa o planejamento. Impulsionar aprendizagens e considerações que não sejam díspares, ao relacionar o brincar meramente para passar o tempo dentro da escola. O professor comprometido e elucidado, considera as brincadeiras “estímulos intelectuais” que desenvolvem a aprendizagem das crianças. A criança é um indivíduo movido a desafios, estimular leva-o a pensar e cogitar novos conhecimentos.

Teixeira e Barca (2017, p. 35) discute que o papel do professor deve ir além da mediação entre a criança e a cultura, exige responsabilidade, compromisso e muito estudo, pois os professores devem ser “[...] organizadores do ambiente social educativo, os intelectuais que conduzem com base científica as relações sociais educativas das crianças com outras crianças, das crianças com os professoras e professores e demais profissionais [...]” ainda nessa perspectiva as autoras ressaltam que desde de pequeno é possível apresentar às crianças “[...] a realidade como ela é, repleta de contradições, sem falseamento, abrindo os caminhos para sua compreensão do mundo por meio da relação social que gera a zona de desenvolvimento iminente ou próximo, de acordo com cada idade [...]” (TEIXEIRA e BARCA, 2017, p. 39).

Nesse sentido cabe ao coordenador pedagógico levar o professor a essa tomada de consciência, sobretudo na formação continuada em serviço. É necessário aprender ser coordenador pedagógico, para tanto, indispensável a apropriação de demais saberes relativos às especificidades do seu trabalho. Cita (SAVIANI, 2013, p. 06):

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (SAVIANI, 2013, p. 06).

A reflexão do autor projeta, que é possível trilhar um caminho histórico-crítico na “Educação Infantil”, para tanto: intentar, dialogar, verberar, questionar, compartilhar, debater e rastreando o aporte teórico no campo “Histórico Cultural” que auxilie repercutir uma Educação Infantil de qualidade para nossas crianças (ARCE, 2013, p.11), nesse sentido o coordenador pedagógico atua mais como um mediador na relação educativa, devendo favorecer a busca de meios para assegurar ao aluno o acesso ao conhecimento.

3.3.2 RECURSOS DIDÁTICOS

Sobre o aspecto recursos didáticos, Alves (2005) considera que estão presentes, as tecnologias educacionais (livros, manuais, jogos, cartazes, etc.), os conteúdos e os procedimentos técnico-pedagógicos. É por meio dos recursos didáticos interpostos na relação educativa que o professor deve assegurar o acesso ao conhecimento e a ampla formação cultural do aluno.

Na educação Infantil são utilizados diferentes recursos diariamente, considera-se que os jogos e brincadeiras viabilizam o aprender. De acordo com Arce o trabalho pedagógico realizado com a criança deve gerar desenvolvimento e contribuir “[...] para a formação de conceitos científicos [...]” (ARCE, 2013, p. 6). Ainda nesse sentido a autora destaca:

[...] ao professor cabe propiciar estas oportunidades de aprendizagem por meio de planejamento constante e avaliações do desenvolvimento das crianças [...] as atividades abertas em que a criança toma iniciativa, por vezes propiciadas por meio das brincadeiras, devem ser também planejadas e pensadas pelo professor. Pois, as mesmas devem desafiar a criança, permitindo ao mesmo tempo, que ela se expresse, explore e descubra (ARCE, 2013, p. 7).

Sob este prisma é importante destacar que ainda existem muitas práticas espontâneas na educação infantil, sem intenção metodológica, somente pela ótica do cuidar, pois está arraigada nos primeiros conceitos de creche. É preciso compreender que as crianças de pouca idade apresentam muito potencial, encorajar para que se desenvolvam, utilizando diferentes estratégias e recursos. Os professores requerem organizar os recursos metodológicos de acordo com a faixa etária das crianças com propósito, não simplesmente “o brincar pelo brincar” e/ou para passar o tempo. “[...]”

A brincadeira pode ser utilizada para a introdução de conceitos científicos, via materiais deixados na sala para a criança explorar. Ambos os procedimentos não levam ao desenvolvimento de conceitos e nem da própria brincadeira em si “[...]” faz-se necessário a mediação do professor (ARCE, 2013, p. 9). De acordo com Singulani (2017) a escola:

[...] torna-se um espaço interessante, provocador, desafiante e promotor do desenvolvimento humano quando trazemos para dentro dela uma grande quantidade e variedade de

materiais - objetos da cultura - que possam ser manuseados, explorados e mesmo observados pelas crianças. Entre os materiais, podemos incluir os brinquedos produzidos com a finalidade determinada, como os jogos didáticos, panelinhas, livros e carrinhos, por exemplo, e aqueles que podem ser utilizados de diferentes modos e, por isso, não limitam as ações das crianças como: tampinhas, blocos de madeiras, tubos, tecidos de diferentes cores, tamanhos e texturas, lãs e fitas, potinhos de diversos tamanhos e formatos, corda, elástico, caixas, sementes e outros objetos naturais, enfim, tudo que não traga perigo para elas e amplie seu referencial cultural (SINGULANI, 2017. p.130-131).

Todo o material que tiver uma intenção pedagógica na educação infantil, torna-se recurso didático, são várias as possibilidades que promovem a aprendizagem da criança. Apresenta-se no quadro 6, as respostas dos sujeitos da pesquisa sobre os recursos didáticos das EMEIs, se tiveram alguma variante com o trabalho e, mediação do coordenador pedagógico na EMEI.

Quadro 6 - Questão número 1 item b do questionário

Sujeitos da pesquisa	Reprodução na íntegra das Respostas
C.P da EMEI A	“Sim, possuímos recursos de papelaria, livros e outro. ”
C.P da EMEI B	X
C.P da EMEI C	“Nesse tempo de pandemia houve uma grande mudança em tudo os professores estão montando caderno de experiência atendemos as crianças por via e-mail os que tem dificuldade em fazer a impressão a escola fornece, enviamos vídeo caseiro para que o aluno não perca esse vínculo com o professor, as assistentes estão na escola fabricando materiais pedagógicos, fazemos formação on-line, o último assunto foi sobre socioemocional pois a demanda de professores e funcionários com problemas psicológicos aumentou muito e estamos trabalhando para que isso não aumente.”

Sujeitos da pesquisa	Reprodução na íntegra das Respostas
C.P da EMEI D	“Com certeza ministrar conteúdo para Educação Infantil exige mais do professor e os recursos didáticos utilizados enriquecem ainda mais a prática, tornando-se obrigatórios no desenvolvimento da maioria dos campos de experiência. ”
D da EMEI A	“Sim, possuímos recursos de papelaria, livros e outros.”
D da EMEI B	“Creio que o coordenador abre as possibilidades para o professor pensar sobre esses recursos. O coordenador instiga o professor a sair da sua zona de conforto, e penso que há sempre um ganho, uma modificação aí, por menor que seja. ”
D da EMEI C	“Sim.”
D da EMEI D	“Melhorou muito, tivemos um ganho, porque a coordenadora, pesquisa e busca meios de orientar os professores nas estratégias ao planejar suas aulas, de uma forma que os conteúdos sejam compartilhados, garantindo a aprendizagem e aulas diversificadas, ricas em conhecimento e recursos. ”
T. GEINF 1	“Nós da Geinf, primamos pela qualidade na Educação Infantil e temos um cuidado especial na orientação dos coordenadores, em relação ao trabalho destes com os professores, crianças e suas famílias. Com a criação da BNCC que é nacional, foi preciso toda uma reorganização e estudos dos documentos para que houvesse um referencial que pudesse orientar os professores nos seus planejamentos. No início deste ano, foram criados tutoriais sobre o referencial para auxiliar professores nos seus estudos e planejamentos. E nesses estudos contamos sempre com a parceria dos coordenadores. ”
T. GEINF 2	“Uma das maiores contribuições do coordenador é acompanhar o planejamento da prática pedagógica do professor e trocar sugestões e ideias com o mesmo, isso amplia o campo de ação do docente e acaba por resultar num melhor processo de aprendizagem para/ das crianças. O setor da Geinf sempre esteve atento a dar suporte aos coordenadores com formações, materiais e recursos de modo que tenham subsídios em sua ação de acompanhar o trabalho do professor. ”

Sujeitos da pesquisa	Reprodução na íntegra das Respostas
T. COOPED 1	“Em primeiro lugar o coordenador pedagógico deveria assumir um papel preponderante, problematizando todas as atividades didáticas realizadas pelos professores, estando ao seu lado para ajudá-lo em suas inquietações diante do seu planejamento e dos encaminhamentos que vai realizar com as crianças. Só assim, é possível levar o professor a pensar sobre os seus saberes teóricos e fazeres metodológicos e romper com práticas que não respeitam os direitos das crianças porque não compreendem o seu modo de ser, pensar e se desenvolver.”
T. COOPED 2	“Não há um manual didático específico definido para atuação dos professores, nem para as crianças. Entretanto, uma atuação sistemática da coordenação pedagógica provocou em muitas instituições alterações nos procedimentos didáticos, nas práticas e concepções. Alterações essas que impactaram na definição e seleção dos conhecimentos fundamentais que as crianças devem ter acesso na escola.”

Neste quadro encontram-se as respostas das pessoas que responderam ao questionário. Quadro organizado pela autora, 2020.

A questão foi respondida de maneira breve por alguns dos participantes da pesquisa, até mesmo mal interpretadas quanto à questão descrita no quadro 6, de acordo como as respostas do C.P. da EMEI A D e C, conferindo pouca importância no que diz respeito aos (recursos didáticos). É perceptível com essas respostas, avistar que o coordenador pedagógico não tem claro seu papel, omitindo as atribuições descritas no Regimento Escolar de 2019 das EMEIs, artigo 80, inciso II - promover a compatibilização entre o currículo escolar e a proposta pedagógica para a qualificação do processo de ensino e de aprendizagem.

Essa atribuição está ligada diretamente com o aspecto recurso didático, segundo Alves (2005, p.11) a mediação ocorre com os recursos didáticos “[...] envolvendo os procedimentos técnicos-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados [...]”, isso ocorre geralmente no início do ano, quando o coordenador pedagógico supervisiona, auxilia o professor na organização e revisão da proposta pedagógica e seleciona os conteúdos que serão trabalhados no ano por bimestre naquele ano, bem como quais desses conteúdos podem

ser trabalhos por meio de projetos ou em sequências didáticas²². Outra questão levantada por Alves é que “[...] as tecnologias e os conteúdos utilizados bem como recurso didático também variam no tempo [...]”, por isso a importância da constante atualização do coordenador pedagógico para realizar intervenções que contribuam com o professor (ALVES 2005, p. 11).

Já o D. da EMEI B e o D. da EMEI C, reconhecem o recurso didático como possibilidades de estratégias para o ensino e aprendizado das crianças. Assinalando que a função do coordenador pedagógico cooperou para que o professor “pensasse e repensasse” seu fazer pedagógico, com isso explorar diferentes alternativas, o que “ensinar e como ensinar”.

A T. GEINF 1, discorre sobre as orientações que o setor da GEINF realizada com os coordenadores pedagógicos, em relação ao trabalho dos professores, crianças e suas famílias, primando a qualidade na educação infantil. Acentua que com a implantação da BNCC, “[...] foi preciso toda uma reorganização e estudo de documentos, com isso um referencial para orientar os professores nos seus planejamentos [...]”. Visto que, os planejamentos selecionam e produzem recursos didáticos no campo de experiência, para atingir os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. A T. GEINF 2, narra sobre o suporte oferecido pelo setor da GEINF aos coordenadores pedagógicos, evidenciando que seu papel de acompanhamento do “[...] planejamento da prática pedagógica do professor e trocar sugestões e ideias com o mesmo, isso amplia o campo de ação do docente e acaba por resultar num melhor processo de aprendizagem das crianças [...]”.

No entanto a T. COOPED 1, frisa que o coordenador pedagógico deveria ter como principal função os recursos didáticos, mediar as reflexões e problematizações propostas nas atividades didáticas realizadas pelo professor e ressalta “[...] só assim, é possível levar o professor a pensar sobre os seus saberes teóricos e fazeres metodológicos e romper com práticas que não respeitam os direitos das crianças porque não compreendem o seu modo de ser, pensar e se desenvolver [...]”. Por esse ângulo a T. COOPED 2 discorre:

²² Sequências Didáticas de acordo com o documento orientativo de orientações do trabalho da equipe pedagógica produzido pela COOPED da Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande/MS É um conjunto de propostas de atividades, em ordem crescente de complexidade, que possuem um objetivo educativo comum, relativo a um ou mais conhecimentos ou diferentes experiências de aprendizagens. CAMPO GRANDE. Orientações para organização do trabalho na educação infantil pela equipe pedagógica. Fevereiro 2020. Disponível em: <<https://is.gd/zyem2P>>. Acesso em: 26 jan. 2021.

Não há um manual didático específico definido para atuação dos professores, nem para as crianças. Entretanto, uma atuação sistemática da coordenação pedagógica provocou em muitas instituições alterações nos procedimentos didáticos, nas práticas e concepções. Alterações essas que impactaram na definição e seleção dos conhecimentos fundamentais que as crianças devem ter acesso na escola (Técnica COOPED 2, 2020).

Apesar da técnica COOPED 2 afirmar que não existe um manual didático específico para utilização do professor, é importante ressaltar que já havia sido lançado o PNLD que propõe manual didático para os professores da educação infantil. O edital do PNLD 2019 é de 27 de julho de 2017. Esta escolha tornou-se bastante limitada em somente 04 (quatro) obras, visto que a Portaria Nº 20, de 2 de julho de 2018 publica o resultado preliminar do Edital 01/2017/CGPLI - Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2019, dezessete (17) obras para a educação infantil que foram reprovadas, por não estar de acordo com a BNCC. A incorporação dos manuais didáticos é uma tendência em todos os níveis e modalidades de ensino, por motivações do mercado editorial. Inclusive, em 2019, os professores da REME da educação infantil recebem este manual para apropriar-se, mas as crianças não receberam este manual, esses livros deveriam ser usados no triênio de 2019 a 2021.

Uma vez que complementa a importância desta pesquisa, da conexão entre o coordenador e o professor, surge em comum acordo refletir estratégias, atividades a ser desenvolvidas, recursos e entre outras. O coordenador pedagógico exerce um papel fundamental entre os recursos didáticos e o professor, pois estimula o professor a pensar sobre suas ânsias profissionais, com propostas assertivas, com isso obter as metas. Essa não é uma tarefa literal, demanda que o coordenador pedagógico priorize uma rotina para acompanhar o trabalho do professor no planejamento na escola; dar retorno, valorizar e orientar sobre os recursos didáticos para que a criança aprenda.

O professor ensina o tempo todo de formas variadas, como por exemplo, ao estimular a criança a expressar-se, a tomar a iniciativa. Cria novos motivos, novos interesses para esta criança, a leva a pensar. Isto demanda do professor planejamento cuidadoso para saber equilibrar

conjuntos de atividades por ele estruturadas e atividades que estimulam a livre iniciativa das crianças, pensando com elas, sustentando e compartilhando ideias, conceitos. E esta intencionalidade tão necessária e cara ao desenvolvimento infantil só é compreendida se nos desfizemos destes mitos, mas principalmente se nos desfizemos da ideia de que haveria um desenvolvimento natural da criança, bastando, conseqüentemente, darmos a ela o alimento para seu corpo biológico e, colocá-la em contato com os objetos e, as outras crianças deixando-a livre para que ela cresça sendo feliz (ARCE, 2013. p. 11).

É importante sobrelevar que trabalhar com criança pequena, exige familiarizar-se sobre seu desenvolvimento e especificidades. É necessário levar “[...] em conta suas condições psicológicas que vão requerer modos adequados de ensinamentos [...]” (SAVIANI, 2011, p. 14).

O autor aponta que as propostas pedagógicas devem ensinar um tanto, para isso é preciso aspirarmos sobre o conceito de ensino. “[...] Ensinar deriva do verbo latino “*insigno, avi, atum, insignare*” que significa marcar com um sinal, pôr um sinal em imprimir, gravar; significa também exprimir, notar assinalar, dar a conhecer, anunciar [...]” (SAVIANI, 2009, p.10). Para que o ensino ocorra de forma intencional e cientificamente, deve ser fundada em cinco “[...] aspectos que caracterizam o ato de ensinar, a saber: a) aquilo que é ensinado; b) a pessoa a quem se ensina; c) o agente do ensino; d) o modo como se ensina; e) o lugar em que se ensina [...]” (SAVIANI, 2011 p. 14).

O coordenador pedagógico auxilia o professor a selecionar os conteúdos que irão trabalhar de acordo com o que está instituído no plano anual daquela turma, em consonância com a BNCC (2017) selecionam as experiências e conhecimentos significativos para trabalhar de modo articulado, sem hierarquizar ou isolar ambos, adequá-los para faixa etária do grupo de crianças.

No próximo tópico apresenta-se o quadro 7, transcrito as respostas dos sujeitos da pesquisa referente a questão um, letra (c), sobre mudanças no espaço físico com a mediação do coordenador pedagógico.

3.3.3 ESPAÇO FÍSICO

De acordo com Oliveira (2008, p.192), todo ambiente “[...] é organizado segundo certa concepção educacional” a maneira com os mobiliários são expostos, o armazenamento dos jogos, a disposição dos cartazes, a disposição dos berços, os enfeites estereotipados ou a exposição dos trabalhos das crianças expressam a proposta pedagógica da EMEI. A autora afirma que “o ambiente constitui expressão de um sistema social com suas rotinas, relações e ideologias. É esse sistema que prescreve a função de um espaço físico-social e as pessoas que podem utilizar, o que podem fazer e com que.” O ambiente físico define diferentes práticas realizadas pelo professor.

Sigulani (2017, p. 130) afirma que “[...] ao organizar o espaço da escola, nós, indiretamente, interferimos nas vivências das crianças, pois somos responsáveis para oferecer os materiais diversificados, apresentar cada material que trazemos para sala, [...]”, os materiais precisam estar dispostos e organizados na altura das mãos e dos olhos das crianças, estabelecer combinados e regras sobre o uso e cuidado com esses materiais.

Ao abordar sobre o espaço físico é importante considerar o mobiliário (mesas, berços, prateleiras, armários, cadeiras, etc.), equipamentos (carrinhos, bebê conforto, cadeira de alimentação, banheiras), o espaço da sala, propriamente dito, suas medidas, ventilação, iluminação, a forma como o espaço está organizado.

Além disso, a área externa da escola, que também serve ao atendimento das crianças, como os parques, jardins, banheiros, refeitórios, brinquedotecas, etc. É importante ressaltar, que à medida que o espaço físico da EMEI corresponde aos propósitos da educação das crianças pequenas, percebe-se a compreensão de infância e de educação infantil que esse espaço se organiza.

No quadro 7, serão apresentadas as respostas dos sujeitos de pesquisa sobre se houve mudanças no espaço físico com a realização do trabalho do coordenador pedagógico.

Quadro 7 – Questão número 1 item c do questionário

Sujeitos da pesquisa	Reprodução na íntegra das Respostas
C.P da EMEI A	“Quanto a esse quesito esta EMEI possui um espaço amplo tanto na área interna como externa.”
C.P da EMEI B	X
C.P da EMEI C	“Temos um espaço razoável em vista de muitos.”
C.P da EMEI D	“Mudou pouco porque a maioria são prédios alugados ou emprestados para Prefeitura, porém, realizamos mudanças no que temos alcance, como por exemplo retiramos os berços do Grupo 1 e colocamos colchões ampliando o espaço e dando autonomia para as crianças, construímos também um solário para o Grupo 1, fizemos um quadro de azulejos no ambiente externo para pintura com tinta, construímos ainda no ambiente externo um parque sonoro e um quadro negro para desenho com giz.”
D da EMEI A	“Quanto a esse quesito esta EMEI possui um espaço amplo tanto na área interna como externa.”
D da EMEI B	“Penso que as mudanças mais notórias com a chegada deste profissional tenham sido no espaço físico, talvez por ser mais fácil de visualizar.”
D da EMEI C	“O espaço melhorou muito pois não tínhamos cobertura no refeitório, hoje temos um amplo espaço no refeitório quando as crianças não estão na hora do almoço elas aproveitam o espaço, para brincar.”
D da EMEI D	“Melhorou muito, tivemos um ganho, porque a coordenadora, pesquisa e busca meios de orientar os professores nas estratégias ao planejar suas aulas, de uma forma que os conteúdos sejam compartilhados, garantindo a aprendizagem e aulas diversificadas, ricas em conhecimento e recursos.”
T. GEINF 1	“Falar sobre essas mudanças no espaço físico é muito relativo. Pois há muitos gestores que mesmo sem coordenador já tinham um olhar especial para esses espaços. Contudo, convivemos com espaços que tiveram mudanças incríveis com a chegada do coordenador. Também lidamos com problemas econômicos (que na verdade é de ordem nacional) e de gestão administrativa que nem sempre é possível ser resolvido por este profissional.”

Sujeitos da pesquisa	Reprodução na íntegra das Respostas
T. GEINF 2	<p>“A ação do coordenador sem dúvida implica em alterações no espaço físico das instituições, contudo, não é uma ação isolada, depende do envolvimento e compreensão da gestão, além do interesse do professor. Cabe ao coordenador ter o conhecimento do significado do espaço físico como ambiente educativo para que junto com a gestão se comprometam a buscar a melhor condição possível, diante do fator econômico que influencia diretamente nas ações desenvolvidas nas EMEIs.”</p>
T. COO-PED 1	<p>“Alguns coordenadores pedagógicos provocaram uma revolução nos espaços físicos das instituições que trabalham por meio da formação teórica e metodológica que realizaram com os professores sobre o assunto. Isso se faz visível em muitas salas que foram reorganizadas em função da compreensão dos professores, de que um ambiente rico em aprendizagens, requer mudanças na disposição móveis, na acessibilidade aos livros, brinquedos e materiais, na confecção e organização de jogos, brinquedos, fichas, cartazes e caixa surpresa, e, na exposição das produções infantis de tal modo que a decoração da sala provoque interações, afetos e conhecimentos entre as crianças. Muitos espaços externos como fachadas, jardins, parques de madeira, quadras, hortas só foram modificados, confeccionados e implantados pelos coordenadores e diretores a partir dos recursos financeiros que as instituições começaram a receber. Em Algumas instituições foram os diretores que provocaram as mudanças no espaço físico.”</p>
T. COO-PED 2	<p>“Considero o espaço físico um aliado dos professores na educação de crianças pequenas. Houve e há recorrentemente investimento, recursos e disponibilidade dos coordenadores e professores na organização e transformação dos espaços físicos e na ambiência dos mesmos, tendo como finalidade assegurar bem estar, segurança, acolhimento e aprendizagem das crianças, constituindo formas diferenciadas de organização. A Coordenação Pedagógica deve orientar e acompanhar o trabalho dos professores e professoras quanto à organização dos espaços da escola. A forma como as salas estão organizadas, a disposição dos móveis, a acessibilidade aos espaços, brinquedos, livros, a exposição ou não das produções infantis, enfim, a “decoração” do ambiente são indícios reveladores sobre como as crianças são vistas e consideradas nos espaços educativos institucionais.”</p>

Neste quadro encontram-se as respostas das pessoas que responderam o questionário. Quadro organizado pela autora, 2020.

A C.P. da EMEI A e EMEI C, narram um breve comentário sobre os espaços internos e externos da (EMEI), menciona que são amplos, mas parciais ao respondê-las em suma. A C.P. da EMEI D, válida insuficientes as mudanças, a maioria dos prédios onde encontra-se as EMEIs são alugados ou emprestados para Prefeitura, frisa “[...] mudanças no que temos alcance, como por exemplo retiramos os berços do Grupo 1 e colocamos colchões ampliando o espaço, [...] construímos também um solário, [...] quadro de azulejos no ambiente externo, [...] um parque sonoro e um quadro negro [...]”.

A T. GEINF 1, salienta que “[...] muitos gestores que mesmo sem coordenador já tinham um olhar especial para esses espaços, que tiveram mudanças incríveis com a chegada do coordenador [...]” e esbarram nos problemas econômicos enfrentados nacionalmente. A T. GEINF 2, preconiza que a ação do coordenador pedagógico “[...] sem dúvida implica em alterações no espaço físico das instituições, contudo, não é uma ação isolada, depende do envolvimento e compreensão da gestão, além da ânsia do professor [...]”. Evidencia que o coordenador pedagógico e o gestor precisam ter “[...] o conhecimento do significado do espaço físico como ambiente educativo [...] se comprometam a buscar a melhor condição possível, diante do fator econômico que influencia diretamente nas ações desenvolvidas nas EMEIs [...]”.

A T. COOPED 1, acentua que “[...] alguns coordenadores pedagógicos provocaram uma revolução nos espaços físicos das instituições que atuam, teórica e metodológica [...]”. Afirma:

Isso se faz visível em muitas salas que foram reorganizadas em função da compreensão dos professores, de que um ambiente rico em aprendizagens, requer mudanças na disposição móveis, na acessibilidade aos livros, brinquedos e materiais, na confecção e organização de jogos, brinquedos, fichas, cartazes e caixa surpresa, e, na exposição das produções infantis de tal modo que a decoração da sala provoque interações, afetos e conhecimentos entre as crianças. Muitos espaços externos como fachadas, jardins, parques de madeira, quadras, hortas só foram modificados, confeccionados e implantados pelos coordenadores e diretores a partir dos recursos financeiros que as instituições começaram a receber. Em Algumas instituições foram os

diretores que provocaram as mudanças no espaço físico.
(Técnica COOPED 1).

Sob esse aspecto a T. COOPED 2, realça o espaço físico como um “[...] aliado dos professores na educação de crianças pequenas. Houve e há recorrentemente investimentos, recursos e disponibilidade dos coordenadores e professores na organização e transformação dos espaços físicos [...]”, assegurando o bem estar e segurança, das crianças em suas aprendizagens. Esses espaços físicos são constituídos de diferentes formas de organização, e [...] coordenação pedagógica deve orientar e acompanhar o trabalho dos professores e professoras quanto à organização dos espaços da escola [...]”.

Segundo Rizzo (2012, p. 49), a creche tem como conceito proporcionar um ambiente criado para “[...] oferecer condições ótimas que propiciem e estimulem o desenvolvimento integral e harmonioso da criança sadia em seus primeiros três anos de vida [...]”.

Nessa lógica o espaço físico das EMEIs possuem características peculiares dessa etapa da educação básica, com mobiliários de tamanhos diferentes, respeitando a altura das crianças e cuidado na organização do espaço físico, preocupando-se com a segurança. Ao longo desse tópico iremos expor imagens dos espaços de duas EMEIs B e C, com organizações semelhantes as demais, salvo no que diz respeito a estrutura física.

Imagem 1 - sala de aula A



Fonte: Facebook da EMEI B (2020)

Imagem 2 - sala de aula A



Fonte: Facebook da EMEI B (2020)

Imagem 3 - sala de aula A



Fonte: Facebook da EMEI B (2020)

As imagens 1, 2 e 3 apresentam uma sala de aula organizada de diferentes formas, observa-se os armários baixos, com os materiais pedagógicos acomodados em recipientes padronizados e nomeados, cartazes fixados na parede na altura das crianças, como constata-se com os cartazes de prega amarela, onde as crianças guardam sua ficha e atividades etiquetadas que serão realizadas no dia. Compondo-a um tapete de borracha. No momento da roda com os alunos, as mesas ficam encostadas na parede possibilitando mais espaço e fixado na parede um painel para acomodar os livros.

As imagens 1, 2 e 3 são de salas de atividades para crianças de 03 (três) à 04 (quatro) anos de idade, na EMEI B, constata-se o cuidado do professor em deixar os jogos, brinquedos, livros, cartazes e mobiliários adaptados. Contemplamos um ambiente amplo, sem poluição visual, organizado e apto para as crianças circularem sem dificuldades. Mesas e cadeiras são acomodadas de diferentes maneiras de acordo com a proposta da atividade, seja com pequenos ou grandes grupos de alunos. É necessário empilhar algumas mesas para obter espaço, pois quando assíduas as vinte e cinco crianças o espaço torna-se pequeno.

Beteghelli (2018, p. 67) afirma que para o espaço se configurar “[...] como propulsor do desenvolvimento infantil é necessário que seja pensado e organizado a fim de atender ao que se propõe, visto que as crianças permanecem muito tempo de seu dia na escola [...]”, e que este deve ser um ambiente “[...] agradável, flexível, acolhedor, desafiador, de modo a proporcionar possibilidades de brincar, de segurança e ainda, de desenvolvimento integral infantil [...]”. Oliveira (2008) analisa o ambiente na visão de alguns professores e critica:

[...] a qualidade do ambiente na creche ou pré-escola diz respeito apenas a suas características psicofísicas e/ou higiênica: arejamento, iluminação, conforto, número de crianças por metro quadrado, relação existente entre o mobiliário equipamentos. No entanto, todo o contexto ambiental é um sistema de inter-relações dos vários componentes físicos e humanos que dele participam. Assim, nenhum ambiente é neutro com respeito aos seus impactos sobre o comportamento humano, particularmente sobre o desenvolvimento dos que nele estão envolvidos (OLIVEIRA, 2008, p. 192).

A autora deixa claro que toda organização de espaço traz consigo certa concepção de educação e reflete diretamente na proposta pedagógica. O documento lançado pelo MEC (2009), descreve os critérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças, este documento é composto por uma parte que trata sobre os critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, escrito pela autora Maria Malta Campo, e revela os critérios para uma unidade creche. Esse ambiente precisa ser “aconchegante, seguro e estimulante”, para que as crianças tenham “contato com a natureza”, possa movimentar-se em “espaços amplos”, aonde os “espaços externos permitam as brincadeiras” e experiências pelas crianças. (MEC, 2009, p. 13-14). A seguir localizam-se as imagens 4, 5 e 6, sala de crianças de quatro meses à dois anos de idade.

Imagem 4- sala de aula B



Facebook da
EMEI B (2020)

Imagem 5- sala de aula B



Facebook da
EMEI B (2020)

Imagem 6 - sala de aula B



Facebook da
EMEI B (2020)

As imagens são de salas de atividades para crianças de quatro meses à dois anos, dispõem de menos mobiliário, tapetes maiores, bem como pneus adaptados, para acomodar com segurança crianças que não possuem domínio motor. Alguns brinquedos de pano são posicionados no chão de acordo com a proposta de atividade, bambolês são pendurados no teto com fitas coloridas para estimular o lúdico; livros de materiais plásticos e tecidos. Na imagem 4, observamos vários colchões empilhados sobre um armário de parede, adotados para o cochilo das crianças no horário das 11:00h às 12h:30 minutos. É importante ressaltar que dependendo do espaço físico da EMEI é possível separar as crianças por idade, dividindo turmas de crianças que ainda não conseguem andar das que já caminham.

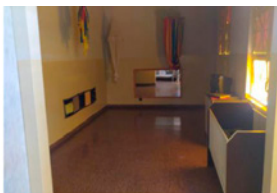
Legitima-se pelas respostas obtidas com os questionários, que ocorreram inúmeras mudanças do espaço físico em algumas EMEIs, após a mediação do coordenador pedagógico nessas instituições de educação infantil. Fato que contribuiu para a clareza entre professores e assistentes de Educação Infantil, compreender que as experiências praticadas pelas crianças vão além da sala de aula, difundem-se nos diferentes e ricos espaços externos constituídos nas EMEIs. “Os ambientes de aprendizagem mais eficientes como aqueles planejados e pensados pelo professor tendo sempre em mente como ponto de partida o cotidiano e os conceitos nele presentes [...]” (ARCE, 2013, p. 9). Por esse motivo, a indulgência e intervenção do coordenador pedagógico no planejamento é necessário, para auxiliar o professor otimizar diferentes ambientes da EMEI. Abaixo nas imagens 7, 8 e 9 avistaremos as salas de atividades da EMEI C.

Imagem 7 - sala de aula C



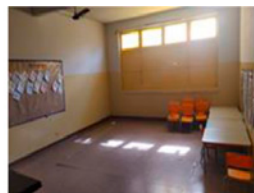
Fonte: arquivo pessoal coordenadora EMEI C (2020)

Imagem 8 - sala de aula D



Fonte: arquivo pessoal coordenadora EMEI C (2020)

Imagem 9 - sala de aula E



Fonte: arquivo pessoal coordenadora EMEI C (2020)

Nas imagens 7, 8 e 9 da EMEI C dispostas acima, comportam ambientes amplos e mobiliários adequados para acondicionar as crianças. As salas possuem poucos armários, os materiais são organizados pelo professor de maneira acessível às mãos das crianças em prateleiras de baixo ou de cima, conforme a proposta de atividade, deslocados de posição. A coordenadora pedagógica da EMEI, justifica que os espaços mencionados foram alterados, as imagens cedidas foram registradas no ano de 2020, momento de pandemia do Corona vírus (Covid-19), em que a instituição se encontra fechada. Os professores retiraram os cartazes expostos, bem como os demais objetos. Na imagem 8 avista-se alguns berços destinados

aos bebês de quatro meses e bambolês pendurados no teto com fitas coloridas, propiciando ludicidade. Oliveira (2008) enfatiza que:

Um ambiente é carregado de símbolos que chama atenção das crianças para certos aspectos. Por vezes se vê, nas creches e pré-escolas, um espaço físico enfeitado por abecedários ou cartazes que tratam de conteúdos mais escolares. Outros ambientes têm na parede figuras da indústria cultural voltada à infância, como os personagens dos estúdios Disney. Há, ainda, os que expõem as produções de suas crianças, enquanto alguns representam cenários que estimulam a imaginação infantil, ponto que será aqui mais valorizado (OLIVEIRA, 2008, p. 193).

Para a autora, esta reflexão precisa evoluir nas instituições, advir de formações e visitas técnicas da SEMED, com o intuito de modificar o olhar de alguns professores e coordenadores pedagógicos.

Compreender de que maneira as crianças irão aprender, envolve ações promovam a aprendizagem: organização da sala de aula, distribuição das crianças em grupos, duplas e/ou individuais, questionamentos, falas, surpresas e provocações que o professor mobilizará para a curiosidade e interesse das crianças. O material utilizado (textos, recursos audiovisuais, jogos, objetos e caixa de surpresa), otimiza o tempo e o momento em que os diferentes espaços serão utilizados, bem como a distribuição das atividades ao longo da jornada diária.

De acordo com a resposta do questionário da técnica da COOPED 1 sobre essa questão, foi um trabalho de reflexão sobre a organização dos espaços, construído por meio de formações contínuas e permanentes em serviço, que ocorreram em diversas atividades e situações docentes, externar diferentes aspectos do trabalho desenvolvido pelas técnicas e coordenadores pedagógicos, acompanhar eminente a rotina dos professores.

Estes saberes só irão atingir a qualidade e notoriedade, quando partir de pressupostos teóricos e metodológicos claros e bem definidos. Essa competência pedagógica é um grande desafio a ser suplantado por diversos professores das EMElS, sendo pertinente muito conhecimento do coordenador pedagógico. Nesse contexto, o coordenador pedagógico deve assumir um papel preponderante, problematizando todas as atividades didáticas realizadas pelo professor, ampará-lo diante de sua ansiedade ou

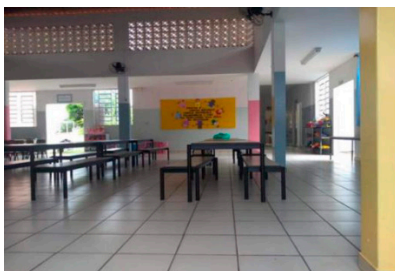
dificuldade ao planejar ações para as crianças. Deste modo, será possível estimular o professor ressignificar os seus saberes teóricos e metodológicos, romper com práticas inadequadas aos direitos das crianças, compreender o modo de ser, pensar e se desenvolver cada criança.

Em um trecho do questionário respondido pela técnica da COOPED 1, é proeminente que determinados coordenadores pedagógicos das EMEIs não cumprem a função por não dominarem o conhecimento específico da “Educação Infantil” tão pouco àqueles relacionados a coordenação pedagógica. Por isso, desqualificam o trabalho pedagógico da educação infantil. Vale enfatizar que neste mesmo cenário, demais professores realizam boas práticas pedagógicas, porém, de modo solitário e isolado, sem mediação do coordenador pedagógico.

Cabe destacar, que os professores acessíveis aos conhecimentos obtidos com as formações pedagógicas continuadas, modificam suas práticas, ampliam os saberes e transferem condutas apropriadas aos alunos. A técnica da COOPED 1, descreve que nos de “[...] 2010 a 2019, vários professores assumiram a função de coordenadores pedagógicos, subsequentemente o cargo de diretores [...]”. Esta variante causou conflitos entre os professores em algumas EMEIs.

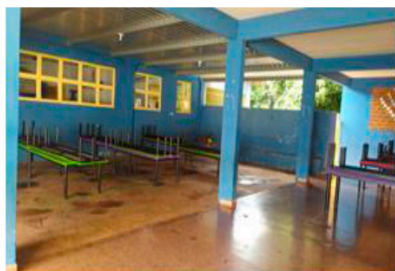
Nas próximas imagens 10, 11, 12 e 13, serão apresentados alguns espaços externos das EMEIs B e C: refeitório que provê em torno de cinco refeições (café da manhã, lanche, almoço, lanche e jantar), parede de azulejos e parque de metal com areia para recreação.

Imagem 10 - refeitório A



Fonte: facebook da EMEI B (2020)

Imagem 11- refeitório B



Fonte: arquivo pessoal coordenadora, EMEI C (2020)

Imagem 12 – parque



Fonte: arquivo pessoal coordenadora, EMEI C (2020)

Imagem 13 – parede de azulejos



Fonte: arquivo pessoal diretor da EMEI B (2020)

É indubitável que muitos coordenadores pedagógicos primam pelos direitos de aprendizagem das crianças, argumentam constantemente com os professores, direção e SEMED, acerca da necessidade de adequação e renovação dos espaços físicos.

Em contrapartida, há profissionais que não asseguram ambientes apropriados para a prática e o desenvolvimento das crianças.

Muitas fachadas estão em branco ou fixadas imagens e atividades estereotipadas, ambientes direcionados exclusivamente ao professor. Armários, prateleiras, brinquedos e livros não acessíveis às crianças; sequer espaços heterogêneos e atraentes aos olhos dos alunos da educação infantil.

Imagem 14 - banheiro



Fonte: arquivo pessoal coordenadora da EMEI C (2020)

Imagem 15 - biblioteca



Fonte: arquivo pessoal coordenadora EMEI C (2020)

Imagem 16 – espaço



Fonte: arquivo pessoal diretor EMEI B (2020)

Na imagem 14, apresenta-se o espaço de um banheiro amplo, porém com sanitários pequenos que não são usados por falta de manutenção. As assistentes utilizam esses espaços para o banho e a troca das crianças. A imagem 15 é de uma pequena biblioteca, os livros são dispostos em prateleiras baixas em armários fechados, de acordo com o planejamento do professor. Como o espaço é pequeno, as ações são desenvolvidas com pequenos grupos de crianças, em contrapartida, a assistente de educação infantil realiza o banho nas demais crianças. A coordenadora pedagógica da EMEI C, durante a visita da pesquisadora, reitera que o local está desorganizado para guardar os brinquedos e conservá-los, enquanto as aulas estiverem suspensas. O diretor da EMEI B, discorre que existem alguns espaços apresentado na imagem 16, que podem ser designados para construção de melhorias para as crianças, entretanto até o momento não obteve verba, realidade constante para manter estes espaços devido escassez de recursos financeiros.

Em visitas às instituições da cidade, constatamos o diferencial na conduta profissional de alguns coordenadores, contrapondo os demais gestores que participaram das pesquisas.

Muitos espaços sobrecarregados de mobília, como por exemplo (berços) o que dificulta a circulação das crianças que já começam dar seus primeiros passos.

Cabe aos professores otimizar o espaço, zelar por exposições que não poluam o interior das salas e não são aproveitados de maneira apropriada, pois necessitam de manutenção.

O município de Campo Grande/MS conta com dezesseis (EMEI), construídas de acordo com as exigências do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos, para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA)²³, conjuntamente apresentam uma diferença grande em relação aos espaços, edificado com verbas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e precisam cumprir uma série de exigências.

²³Significa, Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil. Fonte: <https://is.gd/ufwy5M>. Acesso em: 12 jun. 2020.

Na análise da questão 2 respondida pelos participantes, indaga-se sobre os documentos que norteiam o trabalho realizado pelo coordenador pedagógico. Coordenadores pedagógicos, diretores, técnicas da GEINF e da COOPED informaram sobre os seguintes documentos:

- a. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009;
- b. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil de 2009;
- c. Deliberação do CME/MS n. 2.478, de 4 de junho de 2020;
- d. Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017);
- e. Orientações Curriculares para a Educação Infantil: jeitos cuidar e educar -SEMED de 2017;
- f. Versão Preliminar do Referencial Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande MS de 2020;
- g. Regimento Escolar (2020);
- h. Código de Ética (2019);
- i. Deliberação do CME/MS n. 2.478, de 4 de junho de 2020;

Ainda sobre a questão 2 a técnica da GEINF 1 enfatiza:

[...] os livros da ed. Loyola, “O coordenador pedagógico e a formação docente” entre outros dessa coleção, das autoras, Vera Maria Nigro de Souza Placco e Laurinda Ramalho Almeida. Como atualmente, não temos concurso para coordenador e, não tem acontecido uma seleção mais rigorosa para esse cargo, é preciso também se fundamentar no Regimento Escolar da Rede, da unidade na qual trabalha, e, para que o coordenador se aproprie de toda essa documentação se faz necessário um investimento pessoal, tempo e disponibilidade para rever suas práticas, pois muitas vezes ele sai direto da sala de aula para assumir esse cargo e acaba fazendo um “estágio” na prática. (Técnica GEINF 1, 2020).

Analisando as respostas dos sujeitos envolvidos na pesquisa referente a questão 3, e evidencia-se que até o ano de 2019, o acompanhamento com as coordenadoras era feito somente pela GEINF, com formações (coletivas e em pequenos grupos) e orientações periódicas in loco. Em 2020, segundo a resposta ao questionário da T. GEINF 1, “está mais sistematizado e, além da GEINF, há a COOPED, com uma equipe que atende somente coordenadores voltados para a Educação Infantil”. A T. COOPED 1 salienta:

Construir uma rotina de trabalho que contemple o acompanhamento do trabalho didático das EMEIs é um dos maiores desafios do coordenador pedagógico, o seu cotidiano as vezes é muito atribulado, marcados por urgências e emergências que demandam quase todo o seu tempo, como a organização das classes frente às constantes faltas e atestados dos assistentes de Educação Infantil, entrada e saída das crianças, atendimento aos pais, ligações telefônicas, acidentes com as crianças, elaboração de ATAS, etc. Isso gera, com certeza, uma atuação imediatista, frustrante, pois não sobra tempo para organizar o seu verdadeiro trabalho, que é o de formação continuada em serviço (Técnica COOPED 1, 2020).

Nesse sentido é indispensável de acordo com as atribuições dos coordenadores pedagógicos, elaborar um plano de trabalho articulado com sua rotina que contemple: o planejamento e organização de pautas, para reuniões de formação dos professores e assistentes de educação infantil; o acompanhamento do trabalho docente no que diz respeito ao desenvolvimento das atividades; na observação de classe seguida de devolutiva aos professores; organizar o acervo da documentação pedagógica (projeto político pedagógico, planos anuais, projetos e sequências didáticas, avaliações entre outros); organização e produção de registros; atendimento às famílias; encontros com a diretora, professores e assistentes de educação infantil; organização de momentos de estudos para seleção de textos teóricos e metodológicos, para reflexão sobre os fazeres pedagógicos dos professores e assistentes de educação infantil.

É importante observar que essa rotina foi norteadada de modo individual, não predeterminada, uma vez que o tempo de cada coordenador ocorre de acordo com as especificidades da instituição que atua, dos objetivos e acordados com a direção.

Há coordenadores que organizam um plano de ação sem colocá-los em prática, muitas vezes nem é seguido na realidade, somente registrado; meramente a fim cumprir uma tarefa solicitada pela equipe da COOPED. Elaboram uma rotina e não conseguem cumpri-la por conta das demandas do dia a dia, por assumir espontaneamente funções que não os compete: contatar familiares da criança que esteja apresentando alguma enfermidade, ausência de fraldas, toalhas, ou por rejeitar as refeições; aferir temperatura, ligar para professora substituta na ausência de professor, atender crianças lesionadas, com mau comportamento, averiguar a criança que saiu da sala e não retornou, auxiliar o professor com material e/ou vigiar a sala quando

necessário, realizar ações isoladas, de exemplo supervisionar os cadernos de planejamento dos professores, subsequente ajustar as ações desenvolvidas.

Alguns coordenadores pedagógicos não demonstram interesse em investir na sua formação pessoal, não se reciclam ou buscam conhecimentos relativos ao processo de formação dos professores e para o desenvolvimento das crianças, saberes primordiais para sua atuação, realizando só o emergencial do dia. Há instituições em que o trabalho de formação dos professores e assistentes de educação infantil é desempenhado pela direção, uma vez que o coordenador não tem precisão sobre sua função no processo, sequer sapiência sobre determinados assuntos.

Coordenadores tarimbados e que vivenciam com propriedade o cotidiano da (EMEI), conseguem aperfeiçoar o seu tempo e rotina “para não serem engolidos por ele”, de acordo com a resposta do questionário da técnica da COOPED 1. Embora complexo, é necessário se posicionar à direção da escola uma constante discussão acerca das atribuições de ambos.

Ter a clareza de suas atribuições, resultando assim, num trabalho de qualidade com boas propostas de formação continuada. Isso se confirma nos registros do coordenador, nas reuniões de estudos individuais, por professores de classes e no coletivo, no auxílio dos planejamentos e observações, momentos para analisar e registrar situações de aprendizagens ou não. Os coordenadores comprometidos incrementam em sua rotina um período os estudos.

É importante observar que o coordenador pedagógico precisa exercer muitas e diferentes funções no cotidiano escolar e torna-se difícil responder bem a todas elas. Há necessidade de enfrentar no interior da categoria profissional (quando regulamentada como profissão na REME de Campo Grande/MS) a sobreposição de funções e suas decorrências para o trabalho didático, tomando como referência o Regimento Escolar já existente que define as funções do coordenador pedagógico como um trabalhador polivalente.

A pesquisa revelou como ocorre o acompanhamento do trabalho didático realizado pelo coordenador pedagógico e suas formações, realizadas pelas técnicas da GEINF e COOPED, associado individualmente nas instituições e formações pedagógicas. Estabeleceu estudos e trocas de experiências entre coordenadoras e técnica da GEINF nos encontros nas EMEIs. Os encontros ocorriam paulatinamente em cada uma, viabilizando o conhecimento dos diferentes espaços e realidades distintas.

A técnica do setor da COOPED 1, informa em seu questionário que essa assistência ocorre por atendimentos individuais in loco pelas

equipes técnicas da SEMED, pelos encontros coletivos de formação, pelos grupos de estudos constituídos para grupos iniciantes de coordenadores, pela análise dos materiais escritos produzidos pela coordenação e pela produção e utilização de diferentes materiais didáticos.

Na análise da questão 4 é indagado sobre como garantir a execução das atribuições dos coordenadores pedagógicos, previstas em legislação diante das demandas da instituição? Coordenadores pedagógicos, diretores, técnicos da GEINF e técnicos da COOPED, são categóricos em garantir total comprometimento para com as ações junto ao plano de ação, bem como liberdade na tomada de decisões pautada nos documentos, orientadores e assegurado junto a técnica da SEMED. Com o respaldo da direção torna-se acessível priorizar o que realmente é importante para o momento oportuno. O diretor da EMEI B, pondera em sua resposta que a “[...] EMEI precisa ter o entendimento real da função do coordenador, para que realmente reserve a ele somente as funções dele [...]”. Para que isso ocorra o coordenador pedagógico deve organizar seu trabalho num quadro de rotina, que atenda sua demanda de trabalho, exigindo muita reflexão para essa organização. A técnica da COOPED 1 frisa em sua resposta:

É necessário que o coordenador pedagógico tenha a consciência de suas atribuições e que o diretor da instituição, também tenha clareza de suas atribuições, pois isso vai resultar num trabalho de parceria, aonde ambos possam, por meio de encontros sistemáticos, buscar soluções para sanar as dificuldades e demandas da instituição (Técnica COOPED 1, 2020).

Cogita que é preciso exigir a profissionalização e a experiência do coordenador pedagógico, uma vez que muitos apoios pedagógicos e coordenadores pedagógicos são contratados sem as condições necessárias para assumir essa função. “[...] Ficam perdidos, passando o dia inteiro resolvendo questões de toda ordem. Contratar assistentes de educação infantil com mais experiência e profissionalização [...]”, aponta ainda que o coordenador pedagógico passa grande parte do seu tempo auxiliando os professores em sala, sem executar sua real função, porém, devido grande número de faltas na EMEI dos assistentes de educação infantil, isso se faz necessário.

A T. GEINF 2 responde no questionário que essa garantia implica fatores diversos, sobretudo sintonia e respeito mútuos entre gestor e coordenador, a valorização da função do coordenador deve iniciar com o gestor, respaldar e decidir anexo melhores ações para que a instituição cumpra com

seu papel social. Uma equipe pedagógica que dispõe de empatia entre gestor e coordenador é capaz de superar os diferentes adversidades no cotidiano das EMEIs como: recursos financeiros insuficientes, falta de materiais e pessoal.

No tópico 3.3.4 discute-se a questão 5 do questionário, pergunta se de fato as EMEIs, tornaram-se escolas, questão de suma importância, por este motivo têm em vista um tópico para sua análise.

3.3.4 DE FATO AS CRECHES TORNARAM-SE ESCOLA?

O subtítulo dessa sessão foi a questão 5 respondida pelos sujeitos de pesquisa e será analisada neste tópico. Para discutir essa questão é preciso a clareza sobre o conceito de escola. Jacomeli e Coutinho (2015, p.53-54) afirmam que “na sociedade moderna, a aplicabilidade cada vez maior dos conhecimentos científicos no processo produtivo resultou numa intensa e crescente industrialização” o que trouxe um maior número de pessoas trabalhando, gerando a urbanização nas cidades e a necessidade de se sistematizar a “[...] apropriação dos conhecimentos históricos elaborados pela humanidade [...]”, neste contexto surge a escola. Saviani (2013, p. 14) ressalta que a escola existe para que ocorra a “[...] aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência) [...]”, saber metódico e sistematizado.

Alves (2005, p. 12) afirma que “[...] ainda no interior da Idade Média, por força de um aumento da demanda por educação, surgiu a escola, um espaço pouco diversificado do monastério que se resumia, de início, a ponto de encontro entre mestre e seus discípulos [...]”. O mesmo autor ressalta que desde o ensino jesuítico havia a necessidade de um local de ensino, a escola, “[...] cuja função era a de reunir os mestres e seus discípulos, elevou-se ao primeiro plano, quando deu origem ao colégio, e ganhou visibilidade [...]”. Pela história percebe-se que os jesuítas foram os pioneiros na criação das escolas, frisando que as escolas jesuíticas antecedem a Didática Magna, enquanto a Reforma ainda destinava a educação à família (ALVES, 2005 p. 52).

Nesse sentido Alves (2005) realça que:

[...] Com a maior complexidade da sociedade, que transitava do feudalismo para o capitalismo e transformava profundamente as relações entre os homens, tornara-se patente a impossibilidade de os genitores assumirem, diretamente, a educação dos filhos. Motivado por essa necessidade social, Comenius foi o mentor que melhor encarnou, por meio de sua obra, a concepção e a mais

elaborada iniciativa prática visando à realização dessa nova instituição social especializada, cuja finalidade era a de “ensinar tudo a todos” (ALVES, 2005, p. 63).

Sobre essas concepções é importante apontar que Comenius, foi o educador que conseguiu expressar “[...] a posição de vanguarda da Reforma protestante nas origens da produção da escola moderna; foi ele quem concebeu, de uma forma mais elaborada, orgânica e de conjunto, o projeto dessa instituição social em meados do século XVII [...]” (ALVES, 2005, p. 63).

A C.P da EMEI C registra em resposta no questionário de pesquisa sobre se de fato as EMEIs tornaram-se escolas que “[...] só o nome mudou infelizmente, a própria secretaria nos enxerga como EMEI, nosso horário não é igual, abrimos mais cedo e fechamos mais tarde, os pais não obedecem às regras da EMEI, não temos respaldo, a família sempre tem voz ativa [...]”. Desabafa sobre a “sensação que quem manda são os pais”, dentro da instituição desconsiderando todo o trabalho que ela desenvolve. A D. da EMEI C, complementa: “[...] ainda faltam algumas providencias a serem tomadas para que se tornem verdadeiramente “escolas” como: horário de entrada e saída um exemplo [...]”.

A C.P da EMEI D, evidencia sobre a questão 5 que as formações pedagógicas previstas em calendário escolar facilitou “[...] o olhar do professor e dos pais para as EMEIs, os conhecimentos científicos passaram a fazer parte dos conteúdos de ensino do professor, pois começaram a compreender as demandas dessa faixa etária [...]” da Educação Infantil, nesse sentido afirma que tiveram um ganho considerável no material produzido pelas professoras, apreciado pelos pais. A D. da EMEI D já enfatiza:

As EMEIs sempre foram escolas no atendimento à primeira infância de zero à cinco anos de idade, sempre houve um trabalho pedagógico, amparado e norteado pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Infantil, PPP, ECA, RCNEI. Professores sempre realizaram seus planejamentos anuais e semanais, projetos de leitura, projetos de pesquisas. O que mudou, aliás melhorou, foram as verbas destinadas para aquisição de internet e equipamentos para o acesso aos professores da mesma, mudou o olhar da comunidade no sentido que compreendiam CEINF relacionado a creche e agora com o nome escola, tem mais peso no sentido que na escola de educação infantil educação é levada a sério e mais valorizado, mesmo que antes da mudança de nomenclatura,

havia um trabalho sério e preocupado com a aprendizagem e bem estar de nossos alunos (Diretor da EMEI D, 2020).

Nesse sentido segue a resposta da T. COOPED 2 que afirma:

Do meu ponto de vista os Centros de Educação Infantil já eram escolas, evidentemente não se muda concepções por decretos. É preciso mais que um decreto para legitimar os espaços institucionais não domésticos (escolas), em lugares que tem como função principal garantir às crianças o acesso e apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos, culturais, ambientais e tecnológicos mais elaborados produzidos pela humanidade, desenvolvido por profissionais com formação e conhecimento na área. A mudança é processual e está ancorada na concepção que temos sobre sociedade, escola, educação, infância, educação infantil e na compreensão sobre como aprendem e se desenvolvem as crianças de zero à cinco anos de idade. Além, disso há a necessidade de articular essas concepções com condições reais de prover essa educação, tais como: formação inicial e continuada de profissionais do magistério com sólida formação teórico-metodológica; ampliação do quadro de pessoal das EMEIs, expansão da rede com qualidade; melhoria e ampliação da infraestrutura física; reestruturação e aquisição de equipamentos e materiais, salário para professores e etc (Técnica COOPED 2, 2020).

A T. COOPED 1 narra que são muitos os desafios a serem superados pelo poder público, para que de fato as EMEIs transfigurem como escolas: a profissionalização da direção e da coordenação pedagógica (em diversas instituições), o ingresso de coordenadores pedagógicos somente por processo seletivo com prova escrita, entrevista e comprovação prática na educação infantil, a contratação de professores para os dois turnos para todas as classes, a contratação de assistentes de educação infantil com Normal Médio, secretários em período integral na EMEI, melhoria na infraestrutura, aquisição de mobiliários, brinquedos e materiais para as classes de zero à três anos de idade, acesso à internet e eleição para os diretores.

Para que tudo isso ocorra é necessário conscientização do poder público e inversão de recursos públicos, sem isso as mudanças não virão. É preciso pressionar o poder público para assegurar as verbas necessárias não só à educação infantil, mas, em todos os seus níveis.

A T. GEINF 1 expressa o nosso desejo enquanto setor público da educação, que as (EMEIs) de fato se tornem escolas. “Entretanto, essas mudanças

são recentes, é preciso estudar, adequar normativas, conscientização das pessoas que fazem parte desse espaço (profissionais e comunidade”. Frisa que estão realizando estudos e acompanhamentos para que “num futuro bem próximo, possamos avançar”, sobre essa questão. O diretor da EMEI B reflete:

O que entendemos por escola? Há questões aqui que envolvem muitas concepções, criança, infância e até escola como já foi dito. É sabido que uma escola de crianças pequenas é diferente de uma escola de crianças grandes. As EMEI atendem crianças de quatro à quarenta e oito meses, algumas até com faixa etária maior. Nesse sentido, creio que estamos caminhando para uma escola que realmente atenda as especificidades dessa faixa etária, ainda estamos no caminho. Porém, quando chamamos esse espaço de escola já fica demarcado que ele é um espaço educacional e não mais assistencial como outrora, e que muitos ainda perpetuam essa ideia. (Diretor da EMEI B, 2020).

A T. GEINF 2, intensifica sobre essa questão que a REME já realiza um trabalho respaldado nos documentos legais, que visam o educar e cuidar como fundamentos para oferta de uma educação de qualidade para as crianças de zero à cinco anos, pois no cotidiano das instituições a prática educativa é organizada considerando os aspectos de uma instituição escolar. A alteração na nomenclatura, de certa maneira vem corroborar para uma prática que já ocorre e sem dúvidas essa mudança implica em alterações nas questões administrativas e em outros aspectos das instituições, contudo no atual contexto da pandemia do Corona Vírus interferiu no cotidiano das escolas, o que inviabiliza maiores análises sobre essa alteração.

A C.P e D. da EMEI A, mencionam de forma sucinta e equivalente sobre essa questão, tornar-se escolas, “[...] está assegurado o direito da aprendizagem através do brincar, permanecendo o cumprimento das atividades sem mudança de horário [...]”, mais uma vez deixa claro algo que ainda incomoda muitos sobre o horário de atendimento das EMEIs que não são somente de 4:00h como nas escolas.

Constata-se algumas divergências entre as respostas dos sujeitos de pesquisa e conclui-se que para as EMEIs se tornarem de fato, uma escola, comprometida com a aprendizagem e com o desenvolvimento de todas as crianças, uma vez que essa é a função da escola, é necessário o atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil. Essas Diretrizes apresentam o currículo e os princípios que apontam o que se

espera das instituições de educação infantil no atendimento as crianças e suas famílias. Segundo Oliveira (2014, p. 40) “[...] esses princípios são reconhecidos no investimento em espaços, rotinas e experiências que ampliem a sensibilidade de crianças e adultos que convivem em uma instituição que busque assegurar a organização pedagógica de maneira lúdica [...]”, valorizando dessa maneira a criatividade singularidade da criança.

Muitos avanços já aconteceram no interior das instituições: garantia de coordenadores pedagógicos em todas as EMEIs, a organização dos espaços físicos que revelam um cuidado respeitoso às múltiplas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, as formações continuadas oferecidas pela SEMED e a transformação da própria EMEI em espaço de formação continuada aos professores e assistentes de educação infantil.

É preciso ocupar o espaço de estudo e formação previstos nos horários de planejamentos das professoras com a mediação do coordenador pedagógico, para elaborar ou rever o seu Projeto Político Pedagógico, estudar e se apropriar da BNCC (2017), do Referencial Curricular para a Educação Infantil da Reme (2020), entre outros documentos legais e demais produções científicas a respeito da educação infantil e especificidades do desenvolvimento das crianças pequenas. Elaborar, implementar e avaliar a proposta pedagógica das EMEIs. A atividade preponderantemente pedagógica, precisa ser bem enfatizado como uma das mais importantes tarefas do coordenador pedagógico.

Enfim, desafios e avanços fazem parte do caminho trilhado pelas EMEIs para se transformarem de fato em escolas. O caminho ainda é longo, não obstante possível.

AS PALAVRAS FINAIS ENCERRAM-SE, A PESQUISA PERDURA

Esta dissertação teve como principal objetivo descrever e analisar o trabalho exercido pelo coordenador pedagógico no interior das Escolas Municipais de Educação Infantil EMEIs, constatando sobre mudanças nas escolas a partir do trabalho realizado pelo coordenador pedagógico, qual é o lugar que ocupa na Organização do Trabalho Didático nas EMEIs. A inquietação da pesquisadora diante deste estudo: O trabalho do coordenador pedagógico tem mediado a organização do trabalho didático das EMEIs, no que diz respeito à relação professor e aluno, recursos didáticos, procedimentos técnicos-pedagógicos e conteúdos previstos para a transmissão do conhecimento. Comporta espaço físico com características peculiares dessa fase da Educação Básica?

O espaço físico da Educação Infantil deve, necessariamente, diferir dos espaços escolares das demais etapas da Educação Básica. São necessários espaços amplos, seguros, com mobiliário adequado, que permita a organização e disposição dos grupos de acordo com as necessidades das crianças que serão atendidas. É papel do coordenador pedagógico contribuir com o professor na organização adequada desses espaços.

Conforme apresentado desde o início da pesquisa, a função do coordenador pedagógico no município de Campo Grande/MS é recente e demanda além dos conhecimentos adquiridos ao longo da graduação e pós-graduação sobre “Gestão Escolar” ou “Coordenação Pedagógica” num todo, não obstante para exercer a função de Coordenador Pedagógico na Educação Infantil. É necessário estudos constantes para reforçar a ação efetiva deste profissional dentro dessas instituições, com formações continuadas pela equipe de gestão escolar e técnicas da SEMED/CG que acompanham sistematicamente este trabalho na EMEI.

Identificar a seleção de produções acadêmicas elegidas pela pesquisadora sobre o Coordenador Pedagógico da Educação Infantil, foi de suma importância, por intencionar neste momento distinguirmos os demais estudos realizados em nível de Estado e Brasil. As leituras realizadas revelaram insuficientes estudos sobre o assunto pesquisado, em sua

maioria tratava apenas da importância da formação continuada exercida por ele na formação e prática do professor da educação infantil, dentro da linha de pesquisa de graduação. Diligencia-se ousar neste trabalho demais atribuições desse profissional, numa linha de pesquisa arrojada quanto à Organização do Trabalho Didático. Baseado nos estudos de Alves (2005) sobre a categoria Organização do Trabalho Didático com a preocupação em compreender no tempo e na história as formas de organização do trabalho didático, analisar de maneira rigorosa como ocorreu a transição do ensino individual para o coletivo dentro da escola.

Compreender pelo parâmetro histórico dos documentos e legislações, a trajetória da Educação Infantil. Pressuponho que a construção social está vinculada ao contexto histórico de cada época. Desta maneira, dentro da linha de pesquisa Organização do Trabalho Didático analisar os documentos e legislações trouxeram inúmeras contribuições, corroborando para o entendimento sobre qual era a perspectiva que a educação da criança pequena no Brasil estava sendo construída. Na medida em que se analisava os documentos e legislações, compreendia-se sobre as condições da constituição da Educação Infantil e o lugar ocupado pela criança nas políticas públicas do país, de acordo com o momento social.

A categoria do trabalho e as mudanças a que a organização técnica esteve sujeita ao longo do tempo, seja no âmbito do capitalismo, que oportunizaram a oferta desse profissional especializado, o “Coordenador Pedagógico”, que está em fase de consolidação, no campo da educação contemporânea, Educação Infantil das EMEIs desenvolvidas no município de Campo Grande/MS.

Historicamente analisar como e em quais condições a creche se constituiu progressivamente no Brasil, até consolidar-se no município de Campo Grande/MS, local que estamos arraigando os estudos e, ao recorreremos teoricamente aos suportes teóricos, de poucas dissertações elegidas no primeiro capítulo e em autores como Saviani (2009, 2010, 2013), Arce (2009, 2011, 2013), entre outros em conjunto às legislações que ampararam legalmente, todo esse processo de implantação das creches.

Familiarizar-se como ocorre a Organização do Trabalho Didático nas Escolas Municipal de Educação Infantil do município de Campo Grande/MS, mediante às articulações do trabalho realizado pelo Coordenador

Pedagógico, não foi uma tarefa acessível, pois esta linha de pesquisa requer do pesquisador analisar criticamente o objeto pesquisado. Para a pesquisadora enquanto sujeito pertencente a este processo, torna-se inacessível atingir de forma imparcial o que é solicitado por esta linha de pesquisa, de grande esforço no que tange interpretar e analisar os estudos obtidos com dados dos questionários respondidos, pois cada realidade é uma, assim como o entendimento profissional e pessoal de cada pesquisado.

A pesquisa constatou que houve mudanças no que diz respeito a organização do trabalho didático nas EMEIs, após implantação sistemática pela secretaria municipal de Campo Grande/MS do profissional “Coordenador Pedagógico”, ainda que não seja de modo oficial. Formaliza-se necessário mais estudos, formações e comprometimento do professor que assume essa função, sobre o entendimento do papel que esse cargo dever desempenhar, diante das diversas funções sociais que as EMEIs são submetidas em seu cotidiano. O Coordenador Pedagógico precisa ter clareza sobre suas funções, desempenhá-las de acordo com os documentos oficiais estabelecidos pelo município e da instituição, refletir sobre constantemente.

A clareza dessas atribuições pode oferecer instrumentos de luta, por melhores condições de trabalho, necessárias à uma efetiva contribuição desses profissionais ao trabalho didático da Educação Infantil, quando regulamentada neste município.

Infere-se que algumas das funções do coordenador pedagógico e professor no interior da organização do trabalho didático das EMEIs são: planejar, coordenar, gerir, acompanhar, intervir e avaliar todas as atividades propostas, colaborando desde a organização até execução prática pedagógica deste educador, visando a socialização e aprendizagem dos conhecimentos científicos pelas crianças pequenas. De acordo com Saviani (2013, p. 7) o trabalho educativo implica “[...] saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar, agir [...]”. Nesse sentido a mediação do coordenador pedagógico diante das tarefas realizadas pelo professor é essencial para que ocorra a apropriação do conhecimento nos espaços das EMEIs, local privilegiado que dispões do saber sistematizado, não apenas um lugar de “guardar os filhos para os pais irem trabalhar”.

A criança deve ser compreendida: “[...] como um ser em construção, em processo de humanização, pois a natureza humana é fruto de nossa

história social e não de processos psicogenéticos, não sendo dada no ato do nascimento biológico [...]” por isso a importância do trabalho do professor de forma comprometida, pois, “[...] apropriar-se da cultura acumulada pela humanidade é um passo fundamental para a criança tornar-se humana, para o seu nascimento como ser social, como ser humano [...]” (ARCE e MARTINS, 2013, p. 31).

Dessa forma é imprescindível que o coordenador pedagógico providencie conhecimentos sobre as especificidades do desenvolvimento da criança, “[...] Vigotski (1996) e (Leontiev) 1987 narra que cada período do desenvolvimento individual humano é caracterizado por uma atividade principal [...] que se define pelo que move o interesse da criança na sua relação com o mundo e a partir da qual se estrutura as suas relações com a realidade social [...]” (COSTA e MELLO, 2017, p. 59).

Apropriar-se de conhecimentos sobre os documentos oficiais da rede municipal de ensino e da escola, que descrevam as atribuições do coordenador pedagógico, e o constante estudo sobre o desenvolvimento infantil de cada faixa etária de zero aos cinco anos de idade, são necessárias frequentemente. É necessário o coordenador pedagógico da educação infantil ter entendimento de que seu papel como mediador no processo de organização pedagógica do trabalho no interior da EMEL, é de fundamental importância e necessário seu comprometimento pessoal com sua formação, para que ocorra de modo agregador melhores condições de trabalho ao professor e toda comunidade escolar, alcançando o objetivo do processo de ensino/aprendizagem da criança.

O tema exposto com esse trabalho é relevante e de importância incontestável para a área da Educação os resultados obtidos, levar à discussão para a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS. Esse estudo foi só o primeiro passo dentro da linha de pesquisa da Organização do Trabalho Didático, induzindo provocações para novas investigações sobre o tema.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ordália Alves; SECCHI, Leusa de Melo; SILVA, Tanea Mariano da; Educação Infantil: Quais Funções? Quais Instâncias? **Intermeio**: Revista do Mestrado em Educação, Campo Grande, MS, v. 10, nº 20, p. 62-73, 2004.
- ALMEIDA, Claudeci de Paula de; CARDOSO, Patrícia Florêncio da Silva; SCUDLER, Valdete Vicente. **A atuação do coordenador pedagógico diante das mudanças no contexto educacional**. 1º ed. Curitiba: editora Appris. 2018.
- ALVES, Gilberto Luiz. **Universal e Singular**: em Discussão a Abordagem científica do Regional (Versão Atualizada em 29.05.2020). Trabalho apresentado no III Seminário Nacional do Histedbr, realizado na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, SP, entre 15 e 17 de novembro de 1995, e no III Congresso Iberoamericano de História de la Educación Latinoamericana, realizado na Universidad Central de Venezuela, Caracas, de 9 a 14 de junho de 1996. Como capítulo de livro foi publicado em ALVES, Gilberto Luiz. Mato Grosso do Sul: o universal e o singular. Campo Grande, MS: Ed. UNIDERP, 2003, p. 17-29. Disponível em: <<https://is.gd/j4lEjX>>. Acesso em: 25 jan. 2021.
- ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas, SP: Autores Associados; Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2004.
- ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna**: formas históricas. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação contemporânea).
- ALVES, Gilberto Luiz. **Organização do trabalho didático**: a questão conceitual. **Acta Scientiarum**. Education Maringá, v. 34, nº 2, p. 169-178, July-Dec., 2012.
- ALVES, Nancy Nonato de Lima. **Trabalho e identidade profissional na coordenação pedagógica em educação infantil: contradições e possibilidades**. Anais 34ª Reunião Anual da Anped. Natal, RN 2011. Disponível em: < <https://is.gd/7duhbg>>. Acesso em: 11 jan. 2021.
- ANDRADE, Fernanda Feliciano de. **Cuidar e educar nas creches do município de Mauá/ SP**: contribuições ao trabalho do professor coordenador pedagógico. 2018. 271 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Municipal de São Caetano Do Sul (USCS), São Paulo, 2018.
- ANDRADE FILHO, Odilon de, BARROS, FILHO, HIRTH, Maria Bernadete Pereira. **Creche organização e funcionamento**. Coleção DNCr nº151. Rio de Janeiro, 1956. Ministério da Saúde departamento Nacional da criança.
- ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia M. (Orgs). **Ensinando aos pequenos de zero a três**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.
- ARCE, Alessandra; MARTINS, SILVA; Debora A. S.M. da; VAROTTO; Michele. (Orgs). **Ensinando ciências na educação infantil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.
- ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia M. (Orgs). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

ARCE, Alessandra. É possível falar em pedagogia histórico crítica para pensarmos a educação infantil? **Germinar: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 5-12, dez. 2013. Disponível em <<https://is.gd/gfHpV7>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

ARCE, Alessandra (Org). **O trabalho pedagógico com crianças de até três anos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

AZEVEDO, Fernando de... [et al.]. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p. – (Coleção Educadores). Disponível em: <https://is.gd/aR4bFK>. Acesso em: 20 mar. 2020. E-book.

BRASIL. **Decreto nº 19.890**, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Diário oficial da união, Rio de Janeiro. 1931. Disponível em: <<https://is.gd/IXAi6T>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.024** de 17 de fevereiro de 1940. Fixa as bases da organização da proteção à maternidade, à infância e à adolescência em todo o País. Disponível em: <<https://is.gd/uGjXAv>>. Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. Alvará Régio, de 28 de junho de 1759. Extingue todas as escolas regulares pelo método dos jesuítas e se estabelece um novo regime. Diretor dos estudos, professores de gramática latina, de grego e retórica. In: ALVES, Gilberto Luiz. **Educação e História em Mato Grosso**: 1719-1864. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2015, p. 121-126. (Anexo I).

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, nº 231, de 29/11/1968 e retificada em 3/12/1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.564**, de 21 de dezembro de 1968, que provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5564.htm>. Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 2**, de 11 de abril de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia. Documenta, Brasília, nº 100, p. 113-117, 1969.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. MEC. Ensino de 1º e 2º grau. Disponível em: <https://is.gd/Z4S4Db>. Acesso em: 26 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.247**, de abril de 1879. Dispõe, Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.> Acesso em: 27 jun 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial nº 399, de 28 de junho de 1989**, Diário Oficial, Brasília, 29 jun 1989. 1, p. 10.586. Documenta, Brasília, (343):199 jul. 1989. Disponível em: <http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Attachments/665036/RESPOS TA_PEDIDO_Portaria_MEC_0399_1989_registro_de_professores.pdf>. Acesso em 20 mai. 2020.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente, Câmara dos Deputados**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF. 9ª edição.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **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. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<https://is.gd/cuQ1bD>>. Acesso em: 23 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 05**, de 13 de dezembro de 2005. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Encaminhado para homologação do MEC. Brasília, 2005. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP Nº 3**, de 21 de fevereiro de 2006. Institui o reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Encaminhado para homologação do MEC. Brasília, 2006. Disponível em: <<https://is.gd/THDXyv>>. Acesso em: 29 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.014**, de 6 de agosto de 2009. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: <<https://is.gd/kMQoPi>>. Acesso em: 24 abr. 2021.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 20 de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Distrito Federal, 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf> Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 20**, de 11 de novembro de 2009. Institui a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Encaminhado para homologação do MEC. Brasília, 2009. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 jul. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009. Disponível em: <<https://is.gd/MZJMv8>> Acesso em: 21 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.796** de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <<https://is.gd/ECXTAv>>. Acesso em: 28 jun. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 28 de abr. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Editais de Convocação 01/2017/CGPLI**. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2019. MEC/SEB/FNDE. Brasília, 2017. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB Nº 2**, de 13 de setembro de 2018. Que trata das Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos quatro e aos seis anos de idade. Encaminhado para homologação do MEC. Brasília, 2018. Disponível em: <<https://is.gd/brjvrQ>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB Nº2**, de 9 de outubro de 2018. Que define as Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos quatro e aos seis anos de idade. Encaminhado para homologação do MEC. Brasília, 2018. Disponível em: <<https://is.gd/ughFtH>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB Nº 7**, de 4 de julho de 2019. que altera a Resolução CNE/CEB nº 2, de 9 de outubro de 2018, que define as Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade. Encaminhado para homologação do MEC. Brasília, 2019. Disponível em: <<https://is.gd/wZMyRd>> Acesso em: 24 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2019: Educação Infantil - guia de livros didáticos - Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<https://is.gd/JZswQD>>. Acesso em: 26 abr. 2021.

BONILHA. Luís Roberto de Martins; RIVORÊDO. Carlos Soares Freire. Puericultura: duas concepções distintas. **Jornal de Pediatria**. Rio de Janeiro 2005 p.7-13. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/jped/v81n1/v81n1a04.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2020.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Crêches para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CAMPO GRANDE. Edital. Dispõe sobre o primeiro concurso público municipal de Campo Grande para especialistas em educação nas unidades da Rede Municipal de Ensino. **Diário Oficial** de Campo Grande, MS, nº 3.817, 27 jun. 1994. Disponível para consulta no setor

de Gerência de Seleção de Recursos Humanos (SEGES) da Prefeitura Municipal de Campo Grande MS. Acesso em: 20 fev. 2020.

CAMPO GRANDE. Câmara Municipal de Campo Grande. **Lei nº 3.404**, de 01 de dezembro de 1997. Dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino de Campo Grande e dá outras providências. Legislação Educacional de Campo Grande/MS. Campo Grande: 1997. Disponível em: <<https://cm-campo-grande.jusbrasil.com.br/legislacao/249590/lei-3404-97>>. Acesso em: 05 jul. 2020.

CAMPO GRANDE. Edital. Dispõe sobre o último concurso realizado pela prefeitura municipal de Campo Grande/MS para Especialista em Educação/Supervisor Supervisão Escolar. **Diário Oficial** de Campo Grande, MS, nº 2.393 de 28 de setembro de 2007 Disponível em: <<http://www.campogrande.ms.gov.br/seges/downloads/edital-de-abertura-concurso-semed-2007/>>. Acesso em: 19 mar. 2020.

CAMPO GRANDE. Decreto nº 11.716, de 5 de janeiro de 2012. Dispõe sobre a designação de professores especialistas em educação para função de coordenador pedagógico nas unidades da Rede Municipal de Ensino. **Diogrande**, Diário Oficial de Campo Grande, MS, nº 3.433, 6 jan 2012. Disponível em: <<http://www.pmcg.ms.gov.br/diograbe>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

CAMPO GRANDE. Edital nº 5.089, 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o primeiro processo seletivo para coordenador pedagógico realizado pela prefeitura municipal de Campo Grande-MS para atuar em EMEIs. **Diogrande**, Diário Oficial de Campo Grande, MS, nº 5.089, 15 de dezembro de 2017. Disponível em: <<https://is.gd/dXqAnt>>. Acesso em: 01 jun. 2020.

CAMPO GRANDE. Decreto nº 13.755, de 8 de janeiro de 2019. Dispõe sobre a alteração da denominação dos Centros de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Campo Grande - MS. **Diogrande**, Diário Oficial de Campo Grande, MS, nº5.458, 9 de janeiro de 2019. Disponível em: <<http://portal.capital.ms.gov.br/diogrande/diarioOficial>> em: Acesso em: 01 ago. 2019.

CAMPO GRANDE. **Minuta do Regimento Escolar das EMEIs**. Aprovado pela Ata nº 1, de 8 de fevereiro de 2019. Arquivo da Secretaria Municipal de Educação.

CAMPO GRANDE. **Decreto nº 12.261**, de 20 de janeiro de 2014. Dispõe sobre o funcionamento dos Centros de Educação Infantil e obrigações do órgão de gestão – Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. Diário Oficial de Campo Grande, MS, n.3.937, (p.1) 21 de janeiro de 2014. Disponível em: <<http://portal.capital.ms.gov.br/diogrande/diarioOficial>>. Acesso em: 09 jul. 2020.

CAMPO GRANDE. **Orientações para organização do trabalho na educação infantil pela equipe pedagógica**. Fevereiro 2020. Disponível em: <<http://moodle.semed.capital.ms.gov.br/moodle/mod/folder/view.php?id=12305>>. Acesso em: 26 jan. 2021.

COMENIUS. **Didática Magna**. São Paulo, SP. WMF Martins Fontes, 2011.

CORREA, Bianca Cristina. De que base e Educação Infantil necessita? In: Silva, Fabiany Tavares; FILHA, Constantina Xavier. **Conhecimento em disputa na Base Nacional Comum**. Campo Grande, MS: Ed Oeste, 2019.

COSTA, Sinara Almeida da. Educação Infantil, legislação e teoria histórico-cultural: algumas reflexões. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (Orgs). **Teoria histórico-**

cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e com professores. Curitiba, PR: CRV, 2017, p. 243-252.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, nº 116, jul. 2002. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200010&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 abr. 2019.

DIDONET, Vidal. Creche: a que veio... A onde vai... **Em Aberto**, Brasília, n. 18, p. 11-27, jul. 2001. Disponível em: <https://is.gd/cyy7pd>. Acesso em: 10 jun. 2020.

DROUET, Ruth Caribé da Rocha. **Fundamentos da educação pré-escolar**. São Paulo: Ática, 1990.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Gestão da Educação Infantil: entre a herança assistencial e o atendimento educacional tardio. In: SILVA, Maria Vieira; MEDINA, Sarita. (Org.). **Trabalho Docente e Políticas Educacionais para a educação infantil:** desafios contemporâneos. 1ed. Uberlândia: EDUFU, 2014, v. 1, p. 145-161.

FIGUEIRA, de Pedro de Alcântara. Ciência e história: hipóteses de trabalho. **Revista Intermeio**, v. 8, nº 15. Campo Grande, MS, 2002 p. 102-114.

FILIPIM, Priscila Viviane de Souza; ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Elaine. História da institucionalização da educação infantil: dos espaços de assistência à obrigatoriedade de ensino (1875-2013). **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.17, n.2 [72], p.605-620, abr./jun. 2017. Disponível em: <<https://is.gd/SMle9n>>. Acesso em: 16 jun. 2020.

FOLQUE, Maria Assunção. O lugar da criança na educação infantil partindo de uma perspectiva histórico-cultural. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (Orgs). **Teoria histórico-cultural na Educação Infantil:** conversando com professoras e com professores. Curitiba, PR: CRV, 2017, p. 51-63.

FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia:** cotidiano do professor. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin **A orientação educacional:** conflito de paradigma e alternativas para a escola. 3º ed. São Paulo: Cortez, 2006.

HADDAD, Fernando. Os Manifestos. In: AZEVEDO, Fernando de... [et al.]. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, p. 101-103. – (Coleção Educadores).

JACOMELI, Mara Regina Martins; COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti. O trabalho didático na História da Educação Brasileira: Uma Abordagem Histórico-pedagógica. In **O trabalho Didático em Exame**. SOUZA, Ana Aparecida Arguelho; CENTENO, Carla Villamanina; LANCILLOTTI, Samira, Saad Pulchério (orgs.). Campo Grande, MS, Livre Editora/Editora UEMS, 2015.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2011.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade**. Brasília, DF, 2006.

KRAMER, Sônia. **A Política no Pré- Escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 2011.

LEITE, Alessandra Ruiz Barbosa. **Centros de Educação Infantil (CEIs) conveniados da SME-SP: o desenvolvimento profissional das coordenadoras pedagógicas**. 2018. 168 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP, São Paulo, 2018.

MACHADO, Vivian de Andrade Torres. **A atuação do coordenador pedagógico na formação de professores das Escolas Municipais de Educação Infantil (E.M.E.I.s) de São Paulo**. 2015. 154 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

MELO, Waisenhowerk Vieira de; BIANCHI, Cristina dos Santos. Discutindo estratégias para a construção de questionários como ferramenta de pesquisa. **R. B. E. C. T.**, vol 8, n. 3, maio. 2015. Disponível em: <<https://is.gd/WwQfQ1>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1991.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos (Org). **O trabalho do Professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2014.

OLIVEIRA, Roseane Cristina Muniz de. **Coordenação pedagógica na educação infantil**. Curitiba. Appris, 2015.

PEREIRA, Jorgiana Ricardo. A coordenação pedagógica na educação infantil: o que dizem a coordenadora pedagógica e as professoras? **Anais 37ª Reunião Anual da Anped**. Florianópolis, SC 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>>. Acesso em: 11 jan.2021

RIZZO, Gilda. **Creches: organização, currículo, montagem e funcionamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As Pesquisas Denominadas do Tipo “Estado da Arte” Em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, setembro/dezembro, 2006, p. 37-50. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275004>>. Acesso em: 01 jun. 2020.

SANTOS. Marcos Pereira dos. **História da Supervisão Educacional no Brasil: reflexões sobre a política, pedagogia e docência**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

SANTOS. Marcos Pereira dos. **Historiando a Supervisão Educacional no Brasil: da gerência empresarial burocrática à gestão escolar democrática**. Educação em Revista, Marília, v. 13, n. 2, p. 25-36, (jul.-dez/2012). Disponível em: <<https://is.gd/Pr0wMkT>>. Acesso em: 21 abr. 2021.

SANTOS. Juliana Ormastroni de Carvalho; SANTADE. Maria Suzett Biembengut. A teoria da atividade sócio-histórico-cultural: uma proposta para a prática de produções de textos

escritas argumentação. **Caderno Seminal** ano 18, nº18 v.18 (jul-dez/2012). Disponível em: <<https://is.gd/cjPbhV>>. Acesso em: 30 jun. 2020.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. (Orgs). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho didático e história da educação: enfoque histórico-pedagógico. In: BRITO, Sílvia Helena Andrade; CENTENO, Carla Villamaina; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs). **A Organização do trabalho didático na história de educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. p. 11-38.

SAVIANI, Dermeval. Apresentação. In: ARCE, Alessandra; SILVA, Débora, Alfaro São Martinho; VAROTTO, Michele. **Ensinando Ciências na Educação Infantil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas. SP: Autores Associados 2013.

SAVIANI, Dermeval. Infância e pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org). **Infância e Pedagogia Histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 247-280.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campina, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Iara Augusta. **O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLD/EM) e o Mercado Editorial (2003-2012)**. Curitiba: CVR, 2019.

SILVA, Anamaria. Santana. da. **Políticas de atendimento à criança pequena em MS (1983-1990)**. 1997. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

SILVEIRA, Maria Aparecida. **A organização da rotina e a gestão da aprendizagem**. Salto para o Futuro. Coordenação Pedagógica em foco. Ano XXII - Boletim 1 - Abril 2012. Disponível em: <https://is.gd/bEiAT5>. Acesso em: 01 maio 2020.

SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. A organização do espaço da escola de educação infantil. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (Org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba, PR: CRV, 2017.

TEIXEIRA, Sônia Regina; BARCA, Ana Paula de Araújo. Teoria histórico-cultural e educação infantil: concepções para orientar o pensar e o agir dos professores. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (Org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil conversando com professores e professores**. Curitiba, PR: CRV, 2017.

VIEIRA, Ailton Santos. **A ambivalência presente na ação supervisora e no papel do supervisor escolar no ensino municipal da cidade de São Paulo**. 2008. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP, São Paulo, 2008.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Mal necessário: creches do Departamento Nacional (1940-1970). **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo 3-16, novembro de 1988. Disponível em: <<https://is.gd/VEi4p1>>. Acesso em: 30 jun. 2020.

REFERÊNCIA DOS TRABALHOS CONSULTADOS

ANDRADE, Fernanda Feliciano de. **Cuidar e educar nas creches do município de Mauá/SP**: contribuições ao trabalho do professor coordenador pedagógico. 2018. 271 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Municipal de São Caetano Do Sul (USCS), São Paulo, 2018.

ARAÚJO, Janaina Cacia Cavalcante. **Coordenação pedagógica em instituições públicas de Educação Infantil de São Paulo**: formação e profissão. 2018. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

BARTHOLOMEU, Fabiana. **Uma experiência de formação continuada: o papel do coordenador pedagógico e do registro reflexivo na formação de professores de Educação Infantil**. 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP, São Paulo, 2016.

BETEGHELLI, Tagiane Giorgetti dos Santos. **A professora coordenadora na Educação Infantil**: na composição da organização do trabalho pedagógico e da formação dos educadores. 2018. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Rio Claro), São Paulo, 2018.

BEZERRA, Celia Quintero de Oliveira. **As implicações dos descompassos das jornadas nas ações formativas do coordenador pedagógico nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) de São Paulo**. 2018. 136 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP, São Paulo, 2018.

FERMI, Raquel Maria Bortone. **A atuação de uma coordenadora pedagógica no Centro de Educação Infantil da SME/SP**: cantos e saberes que encantam. 2017. 102 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP, São Paulo, 2017.

CORRÊA, Barbara Raquel do Prado Gimenez. **O Cotidiano do Coordenador Pedagógico na visão da complexidade**: práticas de formação continuada no cenário da Educação Infantil. 2016. 255 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica Do Paraná PUCP. Paraná, 2016.

COSTI, Ricardo. **A atuação de uma Coordenadora Pedagógica na orquestração de intenções e ações de uma creche de São Paulo**. 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP, São Paulo, 2015.

LEITE, Alessandra Ruiz Barbosa. **Centros de Educação Infantil (CEIs) conveniados da SME-SP**: o desenvolvimento profissional das coordenadoras pedagógicas. 2018. 168 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP, São Paulo, 2018.

LIMA, Ana Cristina Cantero Dorsa. **A ação do coordenador pedagógico no centro de Educação Infantil de Campo Grande/M**. 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Católica Dom Bosco UCDB. Mato Grosso do Sul, 2014.

MACEDO, Sandra Regina Brito de. **A contribuição da formação continuada para a atuação dos coordenadores pedagógicos da Educação Infantil de São Bernardo do Campo.** 2014. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

MACHADO, Vivian de Andrade Torres. **A atuação do coordenador pedagógico na formação de professores das Escolas Municipais de Educação Infantil (E.M.E.I.s) de São Paulo.** 2015. 154 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP, São Paulo, 2015.

MENDES, Ana Claudia Bonachini. **Coordenação pedagógica na Educação Infantil do município de Araçatuba:** perspectivas, desafios e a formação da identidade profissional. 2013. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Do Oeste Paulista, São Paulo, 2013.

MOREIRA, Laudicelia Souza Reis. **Teorias e práticas psicomotoras:** uma proposta de formação para os coordenadores da Educação Infantil do município de Irecê. 2017. 162 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP, São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, Rosiane Cristina Muniz de. **A qualidade na atuação do coordenador pedagógico da Educação Infantil:** um estudo em Barreiras – BA. 2012. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília UNB, Brasília, 2012.

PEREIRA, Jorgiana Ricardo. **A coordenação pedagógica na Educação Infantil:** o trabalho observado e as perspectivas da coordenadora e das professoras de uma creche municipal. 2014. 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará UFC, Ceará, 2014.

SANTOS, Marcos Pereira dos. **História da Supervisão Educacional no Brasil:** reflexões sobre a política, pedagogia e docência. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

SANTOS, Luízyana Magda Coêlho dos. **O coordenador pedagógico da Educação Infantil na perspectiva de seus professores.** 2017. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP, São Paulo, 2017.

SILVA, Maria Beatriz Telles Marques da. **Programa de formação em Venda Nova do Imigrante na perspectiva das coordenadoras pedagógicas de Educação Infantil.** 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP, São Paulo, 2016.

SULA, Margarete Cazzolato. **O tempo, o caminho e a experiência do coordenador pedagógico da creche:** as rotinas e os saberes que articulam, formam e transformam suas práticas educacionais. 2016. 206 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP, São Paulo, 2016.

SCHIESSL, Marlina Oliveira. **Gestão da Educação Infantil e a coordenação pedagógica:** diretrizes para a formação continuada do coordenador pedagógico. 2017. 115 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Federal da Fronteira Sul UFFS. Santa Catarina, 2017.

TEIXEIRA, Andreia de Barros. **A Coordenação Pedagógica Na Educação Infantil Em Belo Horizonte:** A Delimitação De Suas Funções E A Sua Efetivação No Cotidiano Escolar. 2015. 83 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Federal De Juiz De Fora UFJF. Minas Gerais, 2015.

ZUMPANO, Viviani Aparecida Amabile. **O coordenador pedagógico e o seu papel na formação continuada em serviço do professor de Educação Infantil (creche)**. 2010. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP, São Paulo, 2010.

REFERÊNCIAS DA INTRODUÇÃO

ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ALVES, Gilberto Luiz. **Organização do trabalho didático: a questão conceitual**. *Acta Scientiarum*. Education Maringá, v. 34, nº 2, p. 169-178, jul.- dez., 2012.

BRASIL. **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, nº 231, de 29/11/1968 e retificada em 3/12/1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso 9 set. 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **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. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<https://is.gd/cuQ1bD>>. Acesso em: 9 set. 2023.

MINTO, L. W. MEC-USAID. In: LOMBARDI, J. C., SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs). **Navegando pela História da Educação brasileira**. Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em: <<https://is.gd/MGtVM0>> Acesso em: 7 dez. 2023.

MOACYR, Primitivo. **A Instrução e As Províncias: subsídios para a história da Educação no Brasil 1834 – 1889 (Das Amazonas às Alagoas)**. vol.1. São Paulo/ Rio de Janeiro/ Recife/ Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1939.

PEREIRA, S.R.S. **A Organização do Trabalho Didático nas Escolas Municipais de Educação Infantil (Emeis) de Campo Grande/MS e a articulação do Coordenador Pedagógico (2010-2019)**, 2020. f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020. Disponível em: <https://is.gd/fQgfcj>. Acesso em: 7 dez. 2023.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

REFERÊNCIAS DO PREFÁCIO

ALVES, Gilberto Luiz. **O Trabalho Didático na Escola Moderna: formas históricas**. Campinas: Autores Associados, 2005.

MARX, Karl. **A Ideologia alemã e Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

ZANELLA, Andréa Vieira. **Perguntar, registrar, escrever: inquietações metodológicas**. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2013.

APÊNDICE

APÊNDICE – PRIMEIRO EDITAL DE CONCURSO PARA ESPECIALISTA EM CG/MS

PÁGINA 18 27 DE JUNHO DE 1994

DIÁRIO OFICIAL Nº 2817

MUNICIPALIDADES

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE

EDITAL Nº 01/94
CONCURSO PÚBLICO – 1994

A Secretária Municipal de Administração torna público e ciente, quanto ao inscrições para o preenchimento de vagas, especificidade, requisitos, sistema das atividades e vencimento, critérios de Acesso Único, mediante a realização do Concurso Público de Provas e de Títulos, de acordo com as normas e condições seguintes:

- DOS CARGOS**
 - 1.1 - Os cargos, objeto do Concurso, e respectivos número de vagas, especificidade, requisitos, sistema das atividades e vencimento, constam do Anexo Único, que faz parte integrante deste Edital.
 - 1.2 - O regime jurídico é o de natureza do serviço público e a jornada de trabalho é de 30 (trinta) horas, exceto nos casos em que a legislação estabeleça carga horária específica.
 - 1.3 - Observados os critérios convencionais de estabilidade, quando houverem possibilidade, os (dos) que por conta das vagas de cada cargo serão inscritos e classificados portadores de deficiência.
 - 1.4 - São requisitos para o provimento do cargo:
 - a) ser brasileiro nato ou naturalizado;
 - b) estar em gozo dos direitos político e cívico;
 - c) estar quito com as obrigações militares e eleitorais;
 - d) ter a idade mínima de 18 (dezoito) anos completos na data de inscrição;
 - e) não ser portador de deficiência incompatível com o exercício do cargo;
 - f) comprovar a especialidade e os requisitos específicos exigidos para o cargo;
 - g) ser considerado apto em exame médico-pericial realizado por junta médica de Prefeitura Municipal de Campo Grande.
- DAS INSCRIÇÕES**
 - 2.1 - As inscrições serão realizadas exclusivamente no período de 04 a 11 de julho de 1994, no horário das 08 às 17 horas, indistintamente, nos seguintes locais:
 - a) Rua Terence nº/91 - Bairro Amabel (Departamento de Laboreamento e Controle de Tributos da Secretaria Municipal das Finanças);
 - b) Av. Morceote nº 5.190 - Centro;
 - c) Rua 13 de Maio nº 4.981 - São Francisco
 - 2.2 - A inscrição do candidato somente será efetivada mediante:
 - a) a apresentação do documento oficial de identidade;
 - b) a entrega do comprovante do pagamento da taxa de inscrição correspondente ao cargo que deseja concorrer;
 - c) o preenchimento e assinatura da ficha de inscrição, na qual declarará o conhecimento e aceitação das normas e condições de realização do Concurso.
 - 2.3 - No ato da inscrição o candidato receberá o Cartão de Identificação e o programa das provas.
 - 2.4 - A inscrição poderá ser feita pelo próprio candidato ou por representante legalmente habilitado para esse fim, mediante a entrega de procuração específica, pública ou particular com firma reconhecida.
- DAS PROVAS**
 - 3.1 - O Concurso envolverá provas escritas de conhecimentos, provas práticas de aplicação para os cargos especificados no Anexo Único deste Edital e provas de títulos.
 - 3.2 - As provas escritas de conhecimentos serão ministradas, valerão 180 (cento e oitenta) pontos cada uma, contendo questões objetivas de múltipla escolha ou uma única resposta correta e terão a duração máxima de 04 (quatro) horas ininterruptas, abrangendo:
 - a) para os cargos do Grupo Magistrária:
 - I - Prova 1 - Português
 - II - Prova 2 - 14 questões x 8,25 pontos
 - III - Prova 3 - Conhecimento Pedagógico (prova 2 - 16 questões x 6,25 pontos)
 - IV - Prova 1 - Conhecimento Específico (prova 3 - 14 questões x 6,25 pontos)
 - b) para os cargos de nível superior:
 - I - Prova 1 - Português
 - II - Prova 2 - 24 questões x 3 pontos
 - III - Prova 2 - Conhecimento Específico (prova 2 - 20 questões x 5 pontos)

- c) para os cursos de nível de segundo e primeiro graus:
- I - Prova 1 - Português (peso 2 - 14 questões e 8,25 pontos)
 - II - Prova 2 - Matemática (peso 1 - 14 questões e 8,25 pontos)
 - III - Prova 3 - Conhecimento Específicos, quando caber (peso 2 - 14 questões e 8,25 pontos)
- d) para os cursos de nível de quarta série do primeiro grau e alfabetização:
- I - Prova 1 - Português (peso 2 - 12 questões e 10 pontos)
 - II - Prova 2 - Matemática (peso 1 - 10 questões e 10 pontos)

- 3.9 - Será considerado aprovado o candidato que obtiver o índice mínimo de 50% (cinquenta por cento) do total de pontos atribuídos ao conjunto das provas escritas de conhecimentos, calculado pela seguinte fórmula, vedado qualquer ajustamento:

$$TPE = \frac{NP1 \times P + NP2 \times P + NP3 \times P + NP4 \times P}{\text{Somatório de } P} \quad \text{onde:}$$

TPE = Total de pontos das provas escritas
 NP1 = Nota da prova 1
 NP2 = Nota da prova 2
 NP3 = Nota da prova 3
 NP4 = Nota da prova 4
 P = Peso de cada prova.

- 3.4 - As provas práticas de aptidão serão eliminatórias, valendo 500 (quinhentos) pontos e serão prestadas apenas pelos candidatos aprovados nas provas escritas de conhecimentos, convocados por Edital publicado no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul e, facultativamente, em outros órgãos da imprensa.

- 3.5 - As provas práticas serão coordenadas pela Comissão Organizadora do Concurso.

- 3.6 - Será considerado aprovado o candidato que atingir o índice mínimo de 50% (cinquenta por cento) do total de pontos atribuídos à prova prática, calculado pela seguinte fórmula, vedado qualquer ajustamento:

$$TTP = TP + 2 \quad \text{onde:}$$

TTP = Total de pontos da prova prática
 TP = Nota da prova prática.

- 3.7 - Será reprovado, automaticamente, o candidato que tirar nota 0 (zero) em qualquer das provas escritas de conhecimentos ou práticas de aptidão.

- 3.8 - A média parcial, obtida pelos candidatos após a realização das provas escritas e práticas, vedado ser calculada pela seguinte fórmula, vedado qualquer ajustamento:

$$MP = \frac{TPE + TTP}{3} \quad \text{onde:}$$

MP = Média parcial
 TPE = Total de pontos das provas escritas
 TTP = Total de pontos da prova prática.

- 3.9 - A média parcial dos candidatos, para os cursos que não seja exigida a realização de prova prática, será igual ao total de pontos obtidos nas provas escritas.

- 3.10 - A prova de títulos será realizada através da compressão das listas de candidatos a serem convocados até a data de publicação deste Edital, e o índice de aproveitamento será calculado pela seguinte fórmula, facultativamente:

- a) certificação de conclusão de curso de pós-graduação, a nível de licenciatura e estrado e de

especialização, em curso superior ou de curso de nível médio profissionalizante, realizados em curso de nível superior, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, correspondendo cada um a carga a que corresponde 04 (quatro) pontos por curso, até o limite de 12 (doze) pontos;

b) diploma de conclusão de curso superior ou de curso de nível médio profissionalizante, realizados em curso de nível superior, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, correspondendo cada um a carga a que corresponde 04 (quatro) pontos por curso, até o limite de 04 (quatro) pontos;

c) certificação de participação em curso, acompanhamento, treinamento e aperfeiçoamento, realizados em curso e que corresponda, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas; 02 (dois) pontos por curso, até o limite de 04 (quatro) pontos;

d) certificação de participação em curso, acompanhamento e administração de "Qualidade e Produtividade" 01 (um) ponto por evento, até o limite de 02 (dois) pontos;

e) tempo de serviço prestado à Prefeitura Municipal de Campo Grande: 02 (dois) pontos por ano de serviço no cargo superior a 180 (cento e oitenta e duas) dias, até o limite de 20 (vinte) pontos;

f) tempo de serviço público em geral: 01 (um) ponto por ano de serviço no cargo superior a 180 (cento e oitenta e duas) dias, até o limite máximo de 10 (dez) pontos.

- 3.11 - A comprovação dos títulos far-se-á mediante a entrega de cópia autenticada do diploma, certificação de curso e anexado ao formulário de tempo de serviço, expedidos pelos órgãos competentes.

- 3.12 - A média final obtida pelo candidato após a realização das provas escritas, práticas e de títulos será calculada pela seguinte fórmula, vedado qualquer ajustamento:

$$MF = MP + TPE \quad \text{onde:}$$

MF = Média final

MP = Média parcial

TPE = Total de pontos da prova de títulos.

4. DA PRESTAÇÃO DAS PROVAS

- 4.1 - As provas serão realizadas em dia, horário e local a serem divulgados por Edital publicado no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul e, facultativamente, em outros órgãos de imprensa.

- 4.2 - O candidato deverá comparecer ao local das provas com antecedência mínima de 30 (trinta) minutos do horário fixado no Edital, munido do Cartão de Identificação, documento oficial de identidade e cópia autenticada azul do preta.

- 4.3 - Para entrar na sala de provas o candidato deverá apresentar ao fiscal o seu Cartão de Identificação e o documento de identidade, assinando a lista de presença.

- 4.4 - Não será admitido na sala de provas o candidato que se apresentar após o horário estabelecido para o fechamento das portões.

- 4.5 - A ausência do candidato implicará em sua eliminação do Concurso, não havendo, em hipótese alguma, segunda chamada para as provas.

- 4.6 - O candidato, em qualquer das provas, entregará ao fiscal o folha de respostas juntamente com o caderno de questões.

- 4.7 - Os 03 (três) últimos candidatos deverão permanecer na sala, sendo liberados somente quando todas as provas tiverem concluído as provas.

- 4.8 - Não serão computadas questões não assinaladas e questões que portarem mais de uma resposta, mesmo se correta, ainda que legíveis.

- 4.9 - Será automaticamente eliminado do Concurso o candidato que se utilizar de meios ilícitos para obtenção das provas; perturbar, de qualquer modo, e criar desordem, incorrendo em comportamento

indevidas ou necessárias para com qualquer dos aplicadores, seus auxiliares ou subalternos; e) apontar-se de mais de duas provas sem o acompanhamento do fiscal, antes de ter concluído as mesmas; f) supressão, durante as provas, de qualquer tipo de comunicação com outro candidato ou de livros, régua, material, impressos ou anotações de, após as provas, for constatado, por meio de perícia, ter-se utilizado de processos ilícitos na realização das mesmas.

8. DAS RECURSOS

- 8.1 - O candidato poderá solicitar vista das provas escritas, no prazo máximo de 02 (dois) dias úteis, contados da data da publicação do resultado de Comissão Organizadora do Concurso.
- 8.2 - Realizada a vista das provas e o candidato não concordando com o grau obtido, poderá apresentar recurso devidamente fundamentado à Comissão Organizadora, no prazo máximo de 02 (dois) dias úteis, a contar do dia em que for concedida a vista das provas.
- 8.3 - Para efetivação do pedido de vista das provas, o candidato deverá receber seu cartão municipal a importância correspondente ao valor da taxa de inscrição para o cargo a que concorre, sendo esta devolvida em fitas evidenciando que houve erro de fato.

9. DA CLASSIFICAÇÃO FINAL

- 9.1 - A classificação dos candidatos será realizada pela ordem decrescente de nota final atribuída a cada um deles.
- 9.2 - Ocorrendo igualdade de nota final, o desempate necessitará, sucessivamente, o candidato que:
- pertencer ao grupo de servidores da Prefeitura Municipal de Campo Grande;
 - obtiver a melhor nota nas provas escritas;
 - obtiver a melhor nota na prova de desempenho exigida;
 - for o mais jovem.
- 9.3 - O resultado do Concurso será homologado pelo Prefeito Municipal e publicado no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul e, facultativamente, em outros órgãos de imprensa.

7. DA NOMINAÇÃO E POSSE

- 7.1 - A nomeação será efetivada por ato do Prefeito Municipal e obedecerá rigorosamente a ordem de classificação dos candidatos.
- 7.2 - A posse ocorrerá no prazo de até 30 (trinta) dias, a contar da data de nomeação.
- 7.3 - É facultado ao candidato solicitar, uma única vez, deslombamento para o final de ordem de classificação, no momento de convocação para o preenchimento de cargo.
- 7.4 - A nomeação dos candidatos aprovados processar-se-á de acordo com as necessidades da Administração Municipal, não havendo obrigatoriedade de preenchimento imediato de qualquer das vagas oferecidas.
- 7.5 - Para efeitos de nomeação, o candidato aprovado, classificado e convocado para o cargo, não aprovado em exame médico-pericial, a ser realizado por junta médica da Prefeitura Municipal de Campo Grande.

7.6 - O ingresso do candidato no serviço Público Municipal far-se-á na classe e referência iniciais do respectivo cargo.


7.7 - Será considerado desistente, perdendo a vaga respectiva, o candidato aprovado que:

- não se apresentar no prazo fixado pelo Edital de convocação;
- não se apresentar para tomar posse no prazo fixado e não responder, em tempo hábil, a convocação do prazo;
- não conservar as regularidades exigidas para provimento do cargo;
- não apresentar a documentação comprobatória necessária para provimento do cargo.

8. DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

- 8.1 - O prazo de validade do Concurso será de 02 (dois) anos, a contar da data de homologação do seu resultado, podendo ser prorrogado, a critério do Prefeito Municipal.
- 8.2 - Na hipótese de criação de novas vagas para os cargos oferecidos no Concurso, durante a sua vigência, serão aproveitados os candidatos aprovados, obedecida rigorosamente a ordem de classificação.
- 8.3 - O candidato será responsável pela exatidão e atualização dos dados constantes em sua Ficha de Inscrição, durante a validade do Concurso, em especial o endereço residencial.
- 8.4 - Não será fornecido documento comprobatório de participação no Concurso, quando, tendo para esse fim a publicação no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul.
- 8.5 - Os documentos referentes ao Concurso ficarão sob a guarda da Secretaria Municipal de Administração durante a sua vigência, finda a qual poderão ser inutilizados.
- 8.6 - A verificação, em qualquer época, de declaração ou de apresentação de documentos falsos ou a prática de atos ilícitos pelo candidato, implicará na anulação de sua inscrição e de todos os atos dela decorrentes, sem prejuízo de outros procedimentos legais.
- 8.7 - Não será efetivada a posse de candidato aprovado quando se estiver em inquérito policial, decorrente de processo criminal ou elevar-se a um do serviço público de qualquer órgão dos três níveis de governo a respectiva posse.
- 8.8 - A Administração Municipal propiciará as condições representativas dos servidores, legítimas e necessárias, para a realização do Concurso.
- 8.9 - As disposições deste Edital poderão ser alteradas ou complementadas, visando não efetivado o fins respectivo, através da publicação do Edital correspondente.
- 8.10 - De posse anexos e as dúvidas que surgirem na interpretação deste Edital serão resolvidas pela Secretaria Municipal de Administração.

Prefeitura Municipal de Campo Grande, 27 de junho de 1994.


 Prof. MARIA VITORIA DOS REIS
 Secretária Municipal de Administração

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE/MS - CONCURSO PÚBLICO 1984 - EDITAL P/M/ 01/84 - ANEXO ÚNICO

LÍDER	DESCRIÇÃO DO CARGO	NÚMERO DE VAGAS	REQUISITOS ESPECÍFICOS	REQUISITOS GERAIS	VALORES EM REAIS
101-1	PROFESSOR DE EDUCAÇÃO	05	Ensino específico em Educação Infantil, ensino de nível superior de licenciatura plena, em nível de licenciatura em Pedagogia	Interdição do processo de ensino; proteção e conservação de jardins e atividades para conservação, proteção, cultivo e manutenção de trabalhos, participação em estudos, nos níveis e técnicas de ensino; participação em programas de investigação de processos de aprendizagem dos alunos; elaboração de programas e atividades pedagógicas para o atendimento, ensino e cultivo de crianças	200,00 44,5%
102-5	PROFESSOR DE EDUCAÇÃO	05	Ensino específico em Engenharia Tecnológica, ensino de nível superior de licenciatura plena, em nível de licenciatura em Engenharia	Planejamento, organização, acompanhamento e avaliação de projetos em nível de licenciatura, elaboração e execução de projetos de acompanhamento de desenvolvimento de grupo técnico; elaboração dos conteúdos, métodos e técnicas de ensino; de manutenção de instalações escolares; acompanhamento, controle e avaliação de resultados escolares; elaboração e implementação de programas de recuperação	200,00 44,5%
103-1	PROFESSOR	10	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Educação Física	Interdição do processo de ensino de 15 a 20 horas de 15 grau e de 15 a 20 horas de 15 grau	170,00 37,5%
104-1	PROFESSOR	10	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Pedagogia	Interdição do processo de ensino de 15 a 20 horas de 15 grau e de 15 a 20 horas de 15 grau, incluindo atividades específicas de pesquisa	170,00 37,5%
105-4	PROFESSOR	10	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Matemática		
107-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Física		
108-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Inglês		
109-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Espanhol		
110-2	PROFESSOR	10	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Educação Artística		
111-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Biologia		
112-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Química		
113-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - História		
114-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Filosofia		
115-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Sociologia		
116-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Geografia		
117-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Psicologia		
118-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Pedagogia		
119-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Ciências		
120-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Matemática		
121-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Física		
122-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Inglês		
123-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Espanhol		
124-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Educação Artística		
125-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Biologia		
126-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Química		
127-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - História		
128-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Filosofia		
129-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Sociologia		
130-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Psicologia		
131-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Pedagogia		
132-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Ciências		
133-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Matemática		
134-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Física		
135-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Inglês		
136-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Espanhol		
137-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Educação Artística		
138-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Biologia		
139-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Química		
140-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - História		
141-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Filosofia		
142-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Sociologia		
143-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Psicologia		
144-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Pedagogia		
145-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Ciências		
146-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Matemática		
147-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Física		
148-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Inglês		
149-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Espanhol		
150-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Educação Artística		
151-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Biologia		
152-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Química		
153-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - História		
154-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Filosofia		
155-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Sociologia		
156-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Psicologia		
157-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Pedagogia		
158-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Ciências		
159-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Matemática		
160-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Física		
161-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Inglês		
162-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Espanhol		
163-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Educação Artística		
164-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Biologia		
165-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Química		
166-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - História		
167-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Filosofia		
168-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Sociologia		
169-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Psicologia		
170-0	PROFESSOR	05	Ensino específico em curso de licenciatura de nível superior - Pedagogia		

Nº	INSCRIÇÃO	DATA	VALOR
100-0	INSCRIÇÃO Nº 100-0	01	00
100-1	INSCRIÇÃO Nº 100-1	01	00
100-2	INSCRIÇÃO Nº 100-2	01	00
100-3	INSCRIÇÃO Nº 100-3	01	00
100-4	INSCRIÇÃO Nº 100-4	01	00
100-5	INSCRIÇÃO Nº 100-5	01	00
100-6	INSCRIÇÃO Nº 100-6	01	00
100-7	INSCRIÇÃO Nº 100-7	01	00
100-8	INSCRIÇÃO Nº 100-8	01	00
100-9	INSCRIÇÃO Nº 100-9	01	00
100-10	INSCRIÇÃO Nº 100-10	01	00
100-11	INSCRIÇÃO Nº 100-11	01	00
100-12	INSCRIÇÃO Nº 100-12	01	00
100-13	INSCRIÇÃO Nº 100-13	01	00
100-14	INSCRIÇÃO Nº 100-14	01	00
100-15	INSCRIÇÃO Nº 100-15	01	00
100-16	INSCRIÇÃO Nº 100-16	01	00
100-17	INSCRIÇÃO Nº 100-17	01	00
100-18	INSCRIÇÃO Nº 100-18	01	00
100-19	INSCRIÇÃO Nº 100-19	01	00
100-20	INSCRIÇÃO Nº 100-20	01	00
100-21	INSCRIÇÃO Nº 100-21	01	00
100-22	INSCRIÇÃO Nº 100-22	01	00
100-23	INSCRIÇÃO Nº 100-23	01	00
100-24	INSCRIÇÃO Nº 100-24	01	00
100-25	INSCRIÇÃO Nº 100-25	01	00
100-26	INSCRIÇÃO Nº 100-26	01	00
100-27	INSCRIÇÃO Nº 100-27	01	00
100-28	INSCRIÇÃO Nº 100-28	01	00
100-29	INSCRIÇÃO Nº 100-29	01	00
100-30	INSCRIÇÃO Nº 100-30	01	00
100-31	INSCRIÇÃO Nº 100-31	01	00
100-32	INSCRIÇÃO Nº 100-32	01	00
100-33	INSCRIÇÃO Nº 100-33	01	00
100-34	INSCRIÇÃO Nº 100-34	01	00
100-35	INSCRIÇÃO Nº 100-35	01	00
100-36	INSCRIÇÃO Nº 100-36	01	00
100-37	INSCRIÇÃO Nº 100-37	01	00
100-38	INSCRIÇÃO Nº 100-38	01	00
100-39	INSCRIÇÃO Nº 100-39	01	00
100-40	INSCRIÇÃO Nº 100-40	01	00
100-41	INSCRIÇÃO Nº 100-41	01	00
100-42	INSCRIÇÃO Nº 100-42	01	00
100-43	INSCRIÇÃO Nº 100-43	01	00
100-44	INSCRIÇÃO Nº 100-44	01	00
100-45	INSCRIÇÃO Nº 100-45	01	00
100-46	INSCRIÇÃO Nº 100-46	01	00
100-47	INSCRIÇÃO Nº 100-47	01	00
100-48	INSCRIÇÃO Nº 100-48	01	00
100-49	INSCRIÇÃO Nº 100-49	01	00
100-50	INSCRIÇÃO Nº 100-50	01	00
100-51	INSCRIÇÃO Nº 100-51	01	00
100-52	INSCRIÇÃO Nº 100-52	01	00
100-53	INSCRIÇÃO Nº 100-53	01	00
100-54	INSCRIÇÃO Nº 100-54	01	00
100-55	INSCRIÇÃO Nº 100-55	01	00
100-56	INSCRIÇÃO Nº 100-56	01	00
100-57	INSCRIÇÃO Nº 100-57	01	00
100-58	INSCRIÇÃO Nº 100-58	01	00
100-59	INSCRIÇÃO Nº 100-59	01	00
100-60	INSCRIÇÃO Nº 100-60	01	00
100-61	INSCRIÇÃO Nº 100-61	01	00
100-62	INSCRIÇÃO Nº 100-62	01	00
100-63	INSCRIÇÃO Nº 100-63	01	00
100-64	INSCRIÇÃO Nº 100-64	01	00
100-65	INSCRIÇÃO Nº 100-65	01	00
100-66	INSCRIÇÃO Nº 100-66	01	00
100-67	INSCRIÇÃO Nº 100-67	01	00
100-68	INSCRIÇÃO Nº 100-68	01	00
100-69	INSCRIÇÃO Nº 100-69	01	00
100-70	INSCRIÇÃO Nº 100-70	01	00
100-71	INSCRIÇÃO Nº 100-71	01	00
100-72	INSCRIÇÃO Nº 100-72	01	00
100-73	INSCRIÇÃO Nº 100-73	01	00
100-74	INSCRIÇÃO Nº 100-74	01	00
100-75	INSCRIÇÃO Nº 100-75	01	00
100-76	INSCRIÇÃO Nº 100-76	01	00
100-77	INSCRIÇÃO Nº 100-77	01	00
100-78	INSCRIÇÃO Nº 100-78	01	00
100-79	INSCRIÇÃO Nº 100-79	01	00
100-80	INSCRIÇÃO Nº 100-80	01	00
100-81	INSCRIÇÃO Nº 100-81	01	00
100-82	INSCRIÇÃO Nº 100-82	01	00
100-83	INSCRIÇÃO Nº 100-83	01	00
100-84	INSCRIÇÃO Nº 100-84	01	00
100-85	INSCRIÇÃO Nº 100-85	01	00
100-86	INSCRIÇÃO Nº 100-86	01	00
100-87	INSCRIÇÃO Nº 100-87	01	00
100-88	INSCRIÇÃO Nº 100-88	01	00
100-89	INSCRIÇÃO Nº 100-89	01	00
100-90	INSCRIÇÃO Nº 100-90	01	00
100-91	INSCRIÇÃO Nº 100-91	01	00
100-92	INSCRIÇÃO Nº 100-92	01	00
100-93	INSCRIÇÃO Nº 100-93	01	00
100-94	INSCRIÇÃO Nº 100-94	01	00
100-95	INSCRIÇÃO Nº 100-95	01	00
100-96	INSCRIÇÃO Nº 100-96	01	00
100-97	INSCRIÇÃO Nº 100-97	01	00
100-98	INSCRIÇÃO Nº 100-98	01	00
100-99	INSCRIÇÃO Nº 100-99	01	00
100-100	INSCRIÇÃO Nº 100-100	01	00

PORTARIA Nº 412/64

O CONSULTEIRO HONRÁRIO CÉSARIO DE SOUZA, PRESIDENTE DO TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL, em uso de suas atribuições legais e tendo em vista as disposições constantes no inciso III do artigo 15 da Lei Complementar nº 48 de 28 de Junho de 1960;

RESOLVE:

Nomear JOSÉ CÉSAR FERREIRO DE SOUZA, ocupante do cargo de Agente de Serviços Gerais, código TCM-222, 3ª Classe, para exercer a função gratificada de Chefe de Setor de Intaglio, código TCM-492, do Gabinete da Presidência.

PORTARIA Nº 413/64

O CONSULTEIRO HONRÁRIO CÉSARIO DE SOUZA, PRESIDENTE DO TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL, em uso de suas atribuições legais e tendo em vista as disposições constantes no inciso III do artigo 15 da Lei Complementar nº 48 de 28 de Junho de 1960;

RESOLVE:

Dispensar, a pedido, MARIA LÉCIA DA SILVA, ocupante do cargo de Auditor de Controle Externo, código TCM-212, 3ª Classe, da função gratificada de Chefe de Setor de Intaglio, código TCM-492, do Gabinete da Presidência.

PORTARIA Nº 414/64

O CONSULTEIRO HONRÁRIO CÉSARIO DE SOUZA, PRESIDENTE DO TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL, em uso de suas atribuições legais e tendo em vista as disposições constantes no inciso III do artigo 15 da Lei Complementar nº 48 de 28 de Junho de 1960;

RESOLVE:

Nomear ROSANE OLIVEIRA CERRAS, ocupante do cargo de Técnico de Assistência Externa, código TCM-520, 3ª Classe, para exercer a função gratificada de Chefe de Setor de Contabilidade, código TCM-491, do Assessoria de Informática.

PORTARIA Nº 415/64

O CONSULTEIRO HONRÁRIO CÉSARIO DE SOUZA, PRESIDENTE DO TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL, em uso de suas atribuições legais e tendo em vista as disposições constantes no inciso III do artigo 15 da Lei Complementar nº 48 de 28 de Junho de 1960;

RESOLVE:

Nomear ALBERTO BASTIANE, ocupante do cargo de Assistente de Apoio Técnico, código TCM-210, 2ª Classe, para exercer o cargo em comissão de Secretário, código TCM-500, em vaga efetiva no cargo II - Grupo Operacional III, do Quadro Permanente do Tribunal de Contas do Estado de Mato Grosso do Sul, instituído pela Lei nº 1.464 de 21 de dezembro de 1963.

Resumo de nomeações

Nomeação de secretária-família nomeada pelo Presidente do Tribunal de Contas do Estado de Mato Grosso do Sul, Consultivo HONRÁRIO CÉSARIO DE SOUZA, em uso de suas atribuições legais e tendo em vista as disposições constantes no inciso III do artigo 15 da Lei Complementar nº 48 de 28 de Junho de 1960.

1ª - Decreto nº 01, nomeação de secretária-família em favor de MARIA LÉCIA DA SILVA, ocupante do cargo TCM-212/3ª Classe, em vaga regulamentar a contar de 01 de abril de 1964, conforme o Processo TCM-000001/64.

2ª - Decreto nº 02, nomeação de secretária-família em favor de ROSANE OLIVEIRA CERRAS, ocupante do cargo TCM-520/3ª Classe, em vaga regulamentar a contar de 01 de abril de 1964, conforme o Processo TCM-000002/64.

3ª - Decreto nº 03, nomeação de secretária-família em favor de ALBERTO BASTIANE, ocupante do cargo TCM-500/II, em vaga regulamentar a contar de 01 de abril de 1964, conforme o Processo TCM-000003/64.

4ª - Decreto nº 04, nomeação de secretária-família em favor de ROSANE OLIVEIRA CERRAS, ocupante do cargo TCM-520/3ª Classe, em vaga regulamentar a contar de 01 de abril de 1964, conforme o Processo TCM-000004/64.

MUNICIPALIDADES**PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE**

DECRETO Nº 006, DE 10 DE MAIO DE 1964.

DECLARA DE UTILIDADE PÚBLICA MUNICIPAL, PARA FIM DE DESAPROPRIAÇÃO, A ÁREA 04-M, LOCALIZADA NA VILA DE JAIR BANCA, MUNICÍPIO CAPITAL.

JACÉRIO CÉSAR DA FONSECA, PREFEITO MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE, CAPITAL DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL, em uso de suas atribuições legais e tendo em vista o artigo 6º, VIII, combinado com o artigo 66, IX, da Lei Orgânica de Campo Grande, de 04.04.60.

DECRETA:

Art. 1º - Fica declarada de utilidade pública municipal, para fim de desapropriação, de acordo com a alínea "I" do Decreto-Lei Federal nº 3.365, de 21.06.1961, modificada pela Lei nº 6.000, de 27.12.1976, a área 04-M, desmembrada da Lote 24, quadro 18, de acordo com o Processo nº 24.430/53, aprovada em 16.06.55, situada na Vila de Jair Banca, neste Município, e transcrita sob nº 107.888, no IV, 3ª SE, Fls. 151, do Cartório de Registro de Imóveis da 1ª Circunscrição desta Comarca, sob as seguintes características:

Área 04-M com 79,89 m².
Lote 1 e confrontações.

Nota - medido 6.000 m, limitando-se com a Rua 1000.

Delfino Moreira

Nota - medido 10,00 m, limitando-se com o lote 24-B.

Lote - medido 11,00 m, com 4,00 m, limitando-se com a Rua Antônio Salinas e Sr. Presidente Vargas.

Art. 2º - A área a que se refere o artigo anterior destinou-se à regularização da Av. Presidente Vargas que foi alterada no local.

Art. 3º - As áreas com a presente desapropriação correrão por conta de dotação orçamentária própria, supracitada no parágrafo.

Art. 4º - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

CAMPO GRANDE-MS, 10 DE MAIO DE 1964.

JACÉRIO CÉSAR DA FONSECA
Prefeito Municipal

DECRETO Nº 006, DE 10 DE MAIO DE 1964.

DECLARA DE UTILIDADE PÚBLICA MUNICIPAL, PARA FIM DE DESAPROPRIAÇÃO, A ÁREA 04-M, LOCALIZADA NA VILA DE JAIR BANCA, MUNICÍPIO CAPITAL.

JACÉRIO CÉSAR DA FONSECA, PREFEITO MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE, CAPITAL DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL, em uso de suas atribuições legais e tendo em vista o artigo 6º, da Lei Orgânica do Município.

DECRETA:

CAPÍTULO I
DOS CONCURSOS PÚBLICOS

Art. 10 - Os concursos públicos para ingresso no Quadro de Servidores Municipais do Campo Urbano-Municipal da Administração - URAMO, através de Comissão Municipal, observada a existência de vagas, a conveniência administrativa e as normas gerais estabelecidas neste Decreto.

CAPÍTULO II
DA ABERTURA DOS CONCURSOS E
INSCRIÇÃO DE CANDIDATOS

Art. 20 - Através de Edital, publicado no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul e, facultativamente para concursos de admissão ao serviço público municipal.

Art. 30 - Conterão de edital ou regulamentos de inscrição, os programas de matérias, os valores das provas, as condições de que serão conhecidos vistas de direito do resultado final, o número de vagas e outros esclarecimentos de interesse do candidato.

Art. 40 - A inscrição poderá ser feita através de representante legalmente habilitado para esse fim, mediante a entrega da respectiva documentação.

Art. 50 - A inscrição será feita em formulário próprio, e ser fornecido no ato de inscrição e para o único cargo objeto do concurso.

Art. 60 - A divulgação da relação dos candidatos inscritos e homologados para o concurso será feita em conformidade com o art. 30 deste Decreto.

Parágrafo Único - O candidato poderá recorrer junto à Comissão Organizadora, no prazo de 2 (dois) dias e contar da data de publicação, contra omissão de seu nome ou retificação de dados na relação dos inscritos e homologados.

CAPÍTULO III
DAS PROVAS

Art. 70 - As provas serão realizadas em dia, hora e local a serem divulgados, conforme previsto no art. 30 deste Decreto.

Art. 80 - O candidato que desejar da formulação de qualquer questão e/ou do resultado apontado no Diário Oficial, poderá apresentar, até 12 (doze) horas após a aplicação ou divulgação do resultado das provas, pedido de revisão.

I - ser dirigido ao Presidente da Comissão de Concurso;

II - ser fundamentado, indicando com precisão as questões e as falhas a serem objeto de revisão.

Art. 90 - A aplicação das provas será coordenada, supervisionada, orientada e fiscalizada por servidores da Prefeitura, de preferência lotados na Secretaria Municipal de Administração.

§ 1º - As atividades de coordenação, supervisão, orientação, fiscalização, bem como as de natureza auxiliar serão exercidas por:

a) COORDENADOR GERAL - o responsável, também, a cargo da Secretaria Municipal de Administração;

b) COORDENADOR SETORIAL - o supervisor da aplicação da prova, quando for utilizado mais de um prédio ou bloco;

c) FISCALIZANTE - a pessoa que serve de ligação entre o Coordenador Geral, também, a cargo da Secretaria Municipal de Administração e os Coordenadores Setoriais pelas diversas salas compreendidas em um mesmo prédio ou bloco;

viamente do determinado prédio ou bloco em que se realiza a prova;

d) FISCAL - a pessoa que atende, acompanha e fiscaliza o candidato, no ato de prova, até o final da realização da prova;

e) AUXILIAR - a pessoa incumbida de prestar apoio diverso à equipe de aplicação da prova.

§ 3º - O servidor designado para as atividades do concurso se fôrme deste artigo, fará jus à gratificação prevista no art. 117, inciso III, da Lei nº 1.235 de 22 de janeiro de 1970.

CAPÍTULO IV
DO JULGAMENTO DO CONCURSO E DA
FOMULAÇÃO DOS RESULTADOS

Art. 10 - A Comissão Organizadora do Concurso constituir-se-á de tantos membros quantas vezes necessárias.

Art. 11 - Os critérios de desempate serão os previstos no Regime Jurídico dos Funcionários Públicos Municipais e no Edital.

Art. 12 - Elaborados os resultados finais, a Comissão Organizadora do Concurso encaminhará à Secretaria Municipal de Administração a relação dos candidatos, em ordem decrescente dos resultados obtidos, bem como as notas, provas e demais documentos pertinentes ao concurso realizado, em 3 (três) cópias.

Parágrafo Único - O resultado do concurso será homologado pelo Prefeito Municipal, através de Edital divulgado conforme previsto no art. 30, deste Decreto.

CAPÍTULO V
DA NOMENAÇÃO E DA POSSE

Art. 13 - A nomeação obedecerá a ordem de classificação e processar-se-á de acordo com as necessidades da Administração Municipal.

Art. 14 - Os candidatos aprovados que forem convocados deverão apresentar, no ato da posse, a documentação exigida na Legislação em vigor.

CAPÍTULO V
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 15 - O prazo de validade do concurso não poderá ser superior a 2 (dois) anos, podendo ser prorrogado, a critério da Administração, uma única vez, por período igual ao inicial.

Art. 16 - As instruções específicas de cada concurso fixarão a taxa de inscrição e ser paga pelos candidatos, para ressarcimento do custo com o processo seletivo.

Art. 17 - A elaboração das questões, a composição dos materiais, a aplicação, a correção e respectivo resultado das provas poderão, a critério da Administração, ser realizadas por entidade especializada, de notória idoneidade para esse fim, observada a Legislação pertinente.

Art. 18 - Os casos omissos serão resolvidos pela Secretaria Municipal de Administração.

Art. 19 - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogados os Decretos nº 8.222, de 25 de janeiro de 1991, nº 6.526, de 27 de abril de 1992 e demais disposições em contrário.

CAMPO GRANDE-MS, 19 DE MAIO DE 1994.

JUVENAL GOMES DA FONSECA
Prefeito Municipal

MARIZ VIANA DOS REIS
Secretaria Municipal de Administração

SOBRE A AUTORA

SILVIA REGINA DA SILVA PEREIRA



Mestra em Educação Profissional pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Possui Pós-graduação em Psicopedagogia, (1997), em Gestão Escolar pela Universidade Católica Dom Bosco UCDB (2017), cursando Neuropsicopedagogia pela CENSUPEG. Cursou graduação em Pedagogia - Licenciatura Plena pela Universidade Católica Dom Bosco UCDB (1994). Atuou como coordenadora do curso de Pedagogia e professora da faculdade Anhanguera-Unaes-MS (2011 a 2013) e como coordenadora de Educação Infantil

por 10 anos no município de Campo Grande-MS, onde é concursada 20h desde 2002 como professora, recentemente 2024 passou em mais um concurso público de Educação Infantil na mesma cidade. Atuou como tutora do programa Proinfantil, uma parceria do MEC, SED e SEMED (2009 a 2011). Atuou como professora do curso do Normal Médio ministrando diferentes disciplinas. disciplinas: Metodologia do Ensino e Aprendizagem em Educação Infantil e Metodologia do Ensino Aprendizagem em Matemática, pela SED. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Pré-Escolar. Atualmente é coordenadora pedagógica na Rede Municipal de Ensino. Em 2024 participou como formadora do Programa LEEI, Projeto de Formação Leitura e Escrita na Educação Infantil do estado de Mato Grosso do Sul (LEEI-MS), que acontece no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, e é coordenado pela Universidade Federal de Mato Grosso do sul. Atualmente é professora do Grupo 1 (crianças de 4 meses a 1 ano e 11 meses), e Grupo 4, crianças de 4 e 5 anos.

ÍNDICE REMISSIVO

A

acompanhamento pedagógico 41
Análise de conteúdo 49
Análise de Dados 29, 108
análise de resultados 108
análise documental 39–40, 42, 47
Aprendizagem 20–21, 36, 57,
61, 65, 76, 79, 83, 99, 108–109,
120–122, 128, 144–147, 149–153,
157–158, 163–164, 166, 174–176,
179–180
Articulação do Coordenador
Pedagógico 60, 129
autonomia 63, 65, 75–76, 83, 157

B

Base Nacional Comum Curricular
78, 168
BNCC 78–80, 83, 151, 153–155,
168, 176
Brincadeira 78, 142, 149
brincar 42, 79, 83, 146–147, 149,
157, 161, 175

C

Campo Grande/MS 19, 23, 25,
31, 53–55, 57–61, 84, 92, 96,
104–106, 110–112, 114–117, 119,
126, 129, 133–134, 137–138, 140,
153, 167, 170, 177–180
Campos de Experiências 79
Cidadania 63, 73, 80, 82, 121
Coleta de Dados 21, 37–38, 42,
108, 118, 131
comunicação 47, 75, 127–128
Condições de trabalho 45–46,
113, 179–180
Conselho de classe 108
Conselho escolar 111
Considerações finais 22
Constituição Federal 71–73, 82,
91, 114
Coordenação pedagógica 19,
22, 27, 29–35, 37, 39–40, 43, 49,
51–53, 58–59, 104–105, 107, 126,
133, 135–137, 144–145, 152, 154,
158, 160, 165, 174, 177
coordenador pedagógico 19–25,
27–50, 52–56, 58–61, 92, 95, 103,
105–111, 119–120, 122–123,
126–137, 142–143, 145–148,
152–156, 158–159, 163–165,
168–171, 176–180
Coordenador Pedagógico 19–25,
27–50, 52–56, 58–61, 92, 95, 103,
105–111, 119–120, 122–123,
126–137, 142–143, 145–148, 150,
152–156, 158–159, 163–165,
168–171, 176–180
corpo docente 57

cotidiano escolar 32, 39, 170
criança 20, 22, 39, 42–44, 61–63,
65–70, 72–79, 81, 83–91, 94, 108,
112–115, 119–120, 122, 124–125,
142, 146–150, 154–155, 160, 165,
169–170, 175–176, 178–180
Crianças 20–21, 23, 36, 39, 42–
45, 47–48, 51–52, 63–66, 68–77,
79, 81–87, 89–92, 102–103, 110,
112–113, 118–122, 124, 126–128,
138–140, 142, 144–167, 169–170,
174–177, 179
currículo 39, 45, 75–77, 80, 98,
107, 120, 152, 176
Currículo 39, 45, 75–77, 80, 98,
107, 120, 152, 176

D

Desafios 26, 31, 37, 41, 48, 50,
52, 65, 122, 147–148, 169, 174,
176
desenvolvimento humano 150
desenvolvimento infantil 20, 155,
161, 180
Desenvolvimento infantil 20,
155, 161, 180
desenvolvimento integral 44, 74,
77, 82, 97, 142, 160–161
Desenvolvimento integral 44, 74,
77, 82, 97, 142, 160–161
Desenvolvimento Profissional
34, 40, 44–45, 123
diálogo 89, 131
didática 101–102, 172
Didática 101–102, 172
direitos de aprendizagem 166
Diretrizes curriculares 76, 79, 81,
103, 168, 175
Dissertação de Mestrado 35
Documentos Oficiais 23, 46,
179–180

E

Educação básica 54, 56, 73–74,
77, 79, 81, 83, 92, 95, 118, 132,
160, 177
Educação Infantil 19–20, 22–25,
27–53, 58–61, 63, 67, 70, 72–77,
79–84, 90–92, 110, 114–116,
119, 125, 129, 131–142, 144, 146,
148–151, 153–154, 156, 163, 165,
167–171, 173–174, 176–180
educar 34, 39, 47, 64–66, 74, 87,
115, 168, 175
EMEI's 19, 21, 23–24, 27, 31,
34, 38, 46–47, 49, 55, 60–61,
105–106, 110, 116–120, 127–131,
133–134, 137–142, 145, 150, 152,
158–161, 163–165, 167, 169–170,
172–179

Ensino 19–21, 25, 28, 37, 40, 45,
49, 54–58, 67, 69–71, 74–75, 77,
79, 81–82, 90, 92–93, 96, 98–102,
104, 106–110, 114–116, 119,
121–122, 126, 128, 133, 135–136,
138, 145, 147, 152–155, 168,
172–173, 178, 180
Ensino-Aprendizagem 57, 147
entrevistas semiestruturadas
38–39, 47
Equidade 80
equipe pedagógica 153, 172
escolas municipais 19, 23, 31,
34, 38, 46, 49, 58, 60, 106, 110,
119–120, 129, 134, 142, 177
Escolas Municipais de Educação
Infantil 19, 31, 34, 38, 46, 49, 58,
60, 110, 119, 129, 134, 142, 177
Ética 80, 121, 127, 133, 168

F

Família 65–66, 71, 73, 82, 85, 92,
109, 115, 121, 124, 127, 141, 144,
172–173
Formação continuada 22,
28, 30–38, 40, 43–44, 48, 59,
121–123, 125–127, 145, 148,
169–170, 176, 178
Formação de professores 22,
31–32, 38, 40, 42, 47–48, 53, 55,
59, 99–100
Formação em Serviço 41

G

gestão democrática 127
Gestão democrática 127
Gestão educacional 51
gestão escolar 19, 103–104, 109,
135–136, 177
Gestores 114–115, 157, 159, 167

H

História da Educação brasileira 98

I

Identidade profissional 31, 35,
37, 48, 51–52
inclusão 72, 86
Inclusão 72, 86
infância 42–43, 45, 51, 61–69,
84–90, 112, 156, 164, 173–175
Infância 42–43, 45, 51, 61–69,
84–90, 112, 156, 164, 173–175

L

LDB 82–83
Lei de Diretrizes e Bases da
Educação Nacional 89, 92, 95,
97, 99, 114
ludicidade 164
Ludicidade 164

M

Metodologia de pesquisa 21
Moral 88, 91

O

organização do trabalho 19,
21–24, 28, 33, 39, 45, 48, 60, 102,
109–110, 122, 128–134, 142–143,
153, 177–179
Organização do trabalho didático
19, 21–24, 28, 39, 48, 60, 102,
109–110, 122, 128–134, 142–143,
177–179

P

Papel do coordenador 20, 32,
35–36, 40, 42, 122, 128, 177
Pesquisa-ação 42
Pesquisa bibliográfica 21
Políticas educacionais 99, 107,
133
políticas públicas 22, 37, 41, 43,
47, 49–50, 76, 80, 82–83, 88, 178
PPP 173
práticas educativas 51
práticas pedagógicas 63, 77,
146, 165
Práticas pedagógicas 63, 77,
146, 165

processo de ensino-aprendizagem
147
processo educativo 79–80, 93,
120–121, 146
Professores 19, 22, 28, 31–33,
36–38, 40–43, 45, 47–48, 51–53,
55, 57–59, 78, 83, 93, 99–101,
106, 108–111, 119–128, 136–139,
144–145, 148–154, 157–161,
163–167, 169–171, 173–174, 176
Profissionalização 38, 73, 171,
174
projeto político-pedagógico 51
Projeto político-pedagógico 51

Q

qualidade da educação 37, 49, 82
Qualidade da educação 37, 49, 82
Questionário 23, 46, 131,
133–137, 142–143, 145–146, 152,
158–159, 164–165, 168, 170–173

R

RCNEI 75, 173
Rede municipal 19–20, 40, 45,
55, 58, 92, 96, 105–106, 110,
115–116, 133, 153, 168, 180
rede municipal de ensino 19–20,
45, 55, 58, 106, 115–116, 133,
153, 168, 180

Referencial Teórico 23, 36, 38,
41, 44, 49, 92, 142
reflexão sobre a prática 44, 119
respeito às diferenças 39
Responsabilidade 85, 91, 102,
110, 112–114, 127, 148
reuniões pedagógicas 37

S

Saberes docentes 41
Secretaria Municipal de Educação
39, 45, 114, 180
SEMED 54, 105–107, 109–111,
114–116, 126–127, 133, 136, 143,
164, 166, 168, 171, 176–177
Sistema de ensino 109
Supervisão escolar 54, 58,
101–102, 104, 136

T

tempo escolar 108–109
Trabalho coletivo 47, 128

U

Universidade Estadual 19, 60



Este livro foi composto pela Editora Bagai.

 www.editorabagai.com.br

 [/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)

 [/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)

 contato@editorabagai.com.br