



Os desafios do coordenador frente a formação de professores da educação infantil: um estudo em duas instituições de Guarapuava-PR

The challenges of the coordinator regarding the formation of teachers of early childhood education: a study in two institutions in Guarapuava-PR

Los desafíos de la coordinadora en relación a la formación de maestros de primera infancia: un estudio en dos instituciones de Guarapuava-PR

Maria Josélia Zanlorenzi¹

Doutora em Educação, Professora no Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO, Guarapuava-PR

Jane Cristina Banczek²

Graduada em Pedagogia, Especialista em Administração e Coordenação Pedagógica da Educação Básica Professora da rede municipal de ensino de Guarapuava-PR

Recebido em: 27/03/2021

Aceito em: 09/05/2022

Resumo

Esse artigo tem por objetivo analisar os desafios do coordenador pedagógico frente à necessidade da formação continuada dos professores que atuam na educação infantil. Na metodologia utilizamos levantamento bibliográfico, estudo da legislação da educação e trabalho de campo, valendo-se de entrevista semiestruturada com uma coordenadora de um Centro de Educação Infantil (CEI) particular e uma supervisora de um Centro de Educação Infantil (CEI) de administração mista, parceria pública privada, ambas situadas no município de Guarapuava-PR. As principais referências utilizadas formam: Vygotsky (1989), Pimenta (1998; 2001; 2012), Libâneo (1999), Kishimoto (2001), Vasconcellos (2012), MELLO (2011) e Pinto (2011). Os resultados nos ajudaram a perceber que tanto a escola de administração mista quanto a instituição privada, vivenciam situações semelhantes no que diz respeito às limitações da formação inicial dos professores recém-formados que chegam a essas instituições, o que torna ainda maior a responsabilidade dos coordenadores pedagógicos. Palavras-chave: Curso de Pedagogia. Educação Infantil. Formação Continuada.

Abstract

This article aims to analyze the challenges of the pedagogical coordinator in view of the need for continuing education for teachers working in early childhood education. In the methodology we use bibliographic survey, study of the legislation of education and field work, using a semi-structured interview with a coordinator of a private Child Education Center (CEI) and a supervisor of a Child Administration Center (CEI) of mixed administration, public-private partnership, both located in the municipality of Guarapuava-PR. The main references used form: Vygotsky (1989), Pimenta (1998; 2001; 2012), Libâneo (1999), Kishimoto (2001), Vasconcellos (2012), MELLO (2011) e Pinto (2011). The results helped us to realize that both the mixed management school and the private institution experience similar situations with regard to the limitations of the

¹ mjzanlorenzi@hotmail.com

² janebanczek28@hotmail.com

initial training of newly graduated teachers who arrive at these institutions, which makes the responsibility of the pedagogical coordinators even greater.

Keywords: Pedagogy Course. Child education. Continuing Education.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar los desafíos del coordinador pedagógico ante la necesidad de formación continua de los docentes que trabajan en educación infantil. En la metodología utilizamos levantamiento bibliográfico, estudio de la legislación de educación y trabajo de campo, mediante entrevista semiestructurada con un coordinador de un Centro de Educación Infantil (CEI) privado y un supervisor de un Centro de Administración Infantil (CEI) de administración mixta. , sociedad público-privada, ambas ubicadas en el municipio de Guarapuava-PR. Las principales referencias utilizadas forman: Vygotsky (1989), Pimenta (1998; 2001; 2012), Libâneo (1999), Kishimoto (2001), Vasconcellos (2012), MELLO (2011) e Pinto (2011). Los resultados nos ayudaron a darnos cuenta de que tanto la escuela mixta de dirección como la institución privada experimentan situaciones similares en cuanto a las limitaciones de la formación inicial de los docentes recién egresados que llegan a estas instituciones, lo que hace aún mayor la responsabilidad de los coordinadores pedagógicos.

Palabras clave: Curso de Pedagogía. Educación Infantil. Educación continua.

Introdução

O trabalho das instituições de Educação Infantil existe para promover o desenvolvimento integral das crianças conforme prevê o artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), 9.394/96, o qual diz que a primeira etapa da educação básica, tem por finalidade complementar a ação da família e comunidade no desenvolvimento integral da criança de até 5 anos de idade, contemplando os aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Diante disso, podemos problematizar inúmeras questões referentes à prática docente, a começar pela formação inicial do professor³ que atua na Educação Infantil, considerando-se que a atuação desses profissionais vai além do cuidar e educar.

A formação inicial adequada é de suma importância, pois só assim o professor conseguirá desenvolver um bom trabalho, sem cair no improvisado ou em uma prática descontextualizada. Contudo, essa formação inicial por si só não garante os conhecimentos necessários para a profissionalização em sala de aula ou fora dela, como suporte pedagógico.

Sabemos que o trabalho com crianças pequenas precisa ser flexível e pautado na ludicidade, visto que todos os momentos da rotina na Educação Infantil são oportunidades de ensino e aprendizagem. A criança aprende brincando e a brincadeira é uma das possibilidades essenciais para a

³De acordo com a lei estadual, complementar n. 103/2004, que dispõe sobre o Plano de carreira dos professores da Educação Básica da rede Estadual e Municipal do Paraná, são integrados à carreira de professor aqueles que não estão em sala de aula, mas oferecem suporte pedagógico ao atuar na direção, supervisão, orientação e outros.

ação pedagógica. Por isso, o professor de Educação Infantil precisa saber como agir para promover de modo criativo essa aprendizagem, utilizar estratégias e metodologias adequadas, considerando as especificidades da criança. Diante disso, a formação continuada também assume papel primordial.

A partir desse contexto passamos também a refletir a respeito do desenho curricular, proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, Resolução CNE N. 01/2006, e questionar se o mesmo tem favorecido a formação do profissional da Educação Infantil. Convém ainda, analisar de que modo as instituições educacionais da Educação Básica reagem à inserção de pedagogos formados a partir da configuração vigente do curso de Pedagogia.

O objetivo desse trabalho é olhar para a formação continuada dos professores que atuam com crianças pequenas e vislumbrar a tarefa do coordenador pedagógico, refletindo sobre os desafios que ele enfrenta com relação à formação de professores da Educação Infantil. De que forma ocorre a formação continuada desses profissionais e quais as estratégias do coordenador pedagógico para promover essa formação? Quando e como acontece a formação continuada nesses espaços?

Este trabalho está organizado da seguinte forma: após a introdução, a segunda seção traz uma análise da legislação recente sobre o curso de Pedagogia e da formação inicial do pedagogo para trabalhar na Educação Infantil. A terceira seção reflete sobre os desafios do coordenador pedagógico no contexto da Educação Infantil e a tarefa deste profissional frente à formação continuada dos professores. A quarta seção traz a percepção de duas coordenadoras: uma delas pertence a instituição de Educação Infantil privada; a outra é supervisora de um Centro de Educação de gestão mista – parceria público-privado. Ambas as instituições estão situadas no município de Guarapuava-PR.

As percepções das participantes da pesquisa dizem respeito a atuação das professoras recém-formadas em Pedagogia no espaço da Educação Infantil e dos desafios cotidianos gerados pelas inexperiência e falta de preparo teórico metodológico e para o exercício de sua profissão e das ações que as coordenadoras promovem, por meio da formação continuada, tendo em vista as lacunas na formação inicial desses docentes, recém-formados.

Propõe-se, com os resultados do presente estudo, ressaltar uma vez mais sobre a importância de aproximar a universidade e Educação Básica como uma das possibilidades para melhor formar o professor que atuará na etapa de ensino aqui discutida.

Percurso metodológico da pesquisa

Esse trabalho é de caráter qualitativo, uma vez que buscou olhar para a realidade e conhecer os desafios que os coordenadores enfrentam no cotidiano e na especificidade da educação para crianças pequenas. Para compreender as intervenções do coordenador pedagógico no processo de ensino e aprendizagem das instituições de Educação Infantil, que perpassa pela formação continuada dos docentes, adotou-se a revisão bibliográfica, respaldando-se nas reflexões trazidas por Vygotsky (1989), Pimenta (1998; 2001; 2012), Libâneo (1999), Kishimoto (2001), Vasconcellos (2012) e Pinto (2011), seguida de trabalho de campo utilizando-se de entrevista semiestruturada para verificar, junto a uma coordenadora pedagógica e uma supervisora, cada qual pertencente a instituições de Educação Infantil, os desafios referentes aos professores iniciantes que assumem o exercício da docência nestas instituições, tornando ainda maior a necessidade de oferta da formação continuada pela própria instituição. Como instrumento de coleta de dados nos valemos da entrevista semiestruturada, composta por duas questões: 1) Enquanto coordenador pedagógico na Educação Infantil, como você percebe a formação inicial dos educadores que chegam às suas instituições? 2) Qual a importância da formação continuada e quais as estratégias que as coordenadoras realizam para garantir essa formação dentro de suas instituições?

A coleta dos dados ocorreu no espaço das instituições de forma reservada e individual e com gravação de áudio, momento em que as coordenadoras ficaram à vontade para expor suas opiniões e relatar fatos e situações que expressassem o que elas tinham e concebiam como necessário narrar sobre o fenômeno investigado.

Após a coleta dos dados, seguimos com a transcrição das narrativas das participantes. Para a análise das entrevistas transcritas, nos valemos da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), que consiste em três fases: 1. Leitura flutuante; 2. Exploração do material; 3. Tratamento dos resultados, inferências e interpretação. A adoção desta técnica justifica-se pela sua contribuição em auxiliar na identificação da percepção dos sujeitos da pesquisa referentes as fragilidades e lacunas presentes na formação inicial dos educadores recém ingressos na instituição, bem como, a importância da formação continuada e estratégias utilizadas que garantam a formação nos espaços destas instituições.

O Curso de Pedagogia e a formação dos pedagogos para atuar na Educação Infantil

Dentre os fatores que mais influenciam na qualidade da educação no contexto atual está a

formação docente. Essa qualidade se exige também dos profissionais que atuam na Educação Infantil.

A Educação Infantil, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96), é a primeira etapa da educação básica e possui a tarefa de desenvolver as crianças integralmente, considerando “[...] seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, p. 23). Portanto, a LDB/96 rompeu com o caráter assistencialista da Educação Infantil e por isso necessita de professores com formação sólida que ampliem a ação da família e da comunidade no que diz respeito ao desenvolvimento das crianças pequenas. A formação inicial é adquirida por meio do Curso de Pedagogia e precisa ser continuada nas instituições nas quais os pedagogos atuam.

O Curso de Pedagogia passou por várias reformulações, sendo a última em 2006, quando o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução n. 01 de 15 de maio de 2006, instituiu as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.

Conforme o artigo 2º, tais diretrizes vislumbram à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, cursos de Ensino Médio na modalidade Normal e cursos profissionais relacionados ao apoio escolar que requerem conhecimentos pedagógicos. Desse modo, definiu-se que o Curso de Pedagogia deve promover estudos teóricos e práticos que se pautem na investigação, na reflexão crítica, planejamento, execução e avaliação das atividades educativas, cuja aplicação ocorra em campos educacionais e que sejam permeados por conhecimentos filosóficos, históricos, sociológicos, antropológicos, psicológicos e linguísticos, sem desconsiderar os aspectos da realidade ambiental, política, econômica e cultural (BRASIL, 2006).

No artigo 6º explicita-se a estrutura do Curso de Pedagogia, o qual deve conter núcleo básico de estudos, contemplando a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira por meio de embasamento teórico pertinente a realidade escolar, em perspectiva crítica. E no artigo 7º ficou definido que a carga horária mínima do curso de Pedagogia é de 3.200 horas, sendo 300 horas dedicadas aos estágios supervisionados e 100 horas para atividades teóricas e práticas, visando o aprofundamento do acadêmico em áreas de seu interesse, monitoria, projetos de extensão ou iniciação científica (BRASIL, 2006). Percebe-se que as Diretrizes para o curso de Pedagogia propiciam conhecimentos teóricos e práticos relevantes à formação dos pedagogos para atuar nas instituições que atendem o público da Educação Infantil.

Na visão de Libâneo (1999), a Pedagogia é um campo científico que forma o investigador da educação. Profissional este que realizará as atividades educativas como docente em sala de aula ou fora

dela e é por isso que o curso de Pedagogia pode desdobrar-se em diversas especializações, ou seja, ele não se reduz apenas a formação de professores. Então, dizer que o curso de Pedagogia forma apenas professores para atuar em sala de aula é cair numa visão reducionista da identidade desse profissional, considerando que as práticas educativas são muitas.

Na mesma perspectiva da Resolução do CNE 01/2006, Libâneo (1999) define que a Pedagogia é um conjunto de conhecimentos científicos, filosóficos e técnicos que investigam a realidade escolar para propor intervenções metodológicas sob a intencionalidade de promover diversas práticas educativas que transformem a realidade educacional. Entende-se que, ao organizar o processo educativo e zelar pela transposição dos conhecimentos científicos, tendo em vista os objetivos de formação humana, está a essência do trabalho pedagógico.

Contudo, nota-se certa fragilidade na formação inicial desses profissionais e, até mesmo, ausência da formação continuada. De acordo com Rodrigues (2017), o professor, ao sair da graduação em licenciatura, tem seus saberes, de certa forma limitados diante dos desafios encontrados em sala de aula. Cada realidade, bairro, cultura praticada em que esse profissional vai exercer sua profissão, muda e, por isso se faz necessário que o professor continue estudando a fim de ressignificar suas práticas pedagógicas e aprimorar seus conhecimentos.

Embora, a formação inicial no curso de Pedagogia considere os estágios como oportunidades para que o acadêmico experiencie a prática, o estágio supervisionado apresenta apenas ideia do que é a práxis escolar, mas não proporciona a experiência em sala de aula de forma consistente.

Solarevicz (2008) problematiza a formação inicial promovida pelos cursos de licenciatura e observa que,

A atuação dos professores logo após saírem da academia pode-se perceber que embora tenham conhecimento específico de sua área de atuação, não possuem segurança no momento de escolher a melhor metodologia, de definir que conteúdos devem ser ensinados e como dominar os alunos sem ser autoritário ou liberal (SOLAREVICZ, 2008, p. 02).

Essa insegurança é vista também nas instituições de Educação Infantil. Atualmente, sabemos que quanto mais cedo a criança for estimulada, melhor será o seu desenvolvimento. Por isso, atuar na Educação Infantil requer práticas pedagógicas que promovam intervenções para além do brincar. Pelo brincar, a motricidade, afetividade, cognição e as relações interpessoais da criança são desenvolvidas.

Conforme Kishimoto (2001) a brincadeira é um recurso pelo qual o professor percebe o comportamento, os saberes e os interesses da criança. Observando as ações da criança, ele pode mediar

as situações de aprendizagens. Pela ludicidade, as crianças experimentam diversas situações que, se bem planejadas pelo educador, tornam-se em momentos significativos para o desenvolvimento da autonomia, vocabulário, criatividade e para assimilação de conteúdo. E, é por isso que o professor dessa etapa da educação básica precisa ter conhecimentos de ensino e aprendizagem das fases de desenvolvimento infantil que contemplam a oralidade, a experiência da criança com o mundo da escrita e com os conceitos matemáticos.

O curso de Pedagogia contempla disciplinas em que se aprende sobre as teorias de desenvolvimento humano e psicologia infantil. São conhecimentos fundamentais para quem atua na Educação Infantil, tanto para compreender as fases do desenvolvimento das crianças quanto para propor intervenções pedagógicas adequadas.

Vygotsky (1989) ressalta que, trabalhar com a criança desde muito cedo ajudará a desenvolver suas capacidades motoras, afetivas e sociais. Desse modo, salienta que: “[...] é através da experiência social mediada pelo outro, nas diversas situações de convívio social da qual participa, que a criança aprende parte significativa das ações e conhecimentos necessários para sua inserção no mundo” (VYGOTSKY, 1989, p. 148).

A criança é sujeito dotado de competências e é por isso que nesse fazer pedagógico, é imprescindível que se respeite as especificidades dela. O brincar se configura como uma das formas de aprendizagem mais eficazes a se contemplar na tarefa pedagógica. A escola deve ser também espaço de formação docente e cada professor precisa ter consciência de que nunca estará suficientemente pronto.

Considerando que essa fase da infância é de extrema importância para a formação da criança, é necessário bons professores, com sólida formação teórica e prática, capazes de conduzir e intervir no processo de ensino e de aprendizagem.

Nessa linha de pensamento, outros dois marcos legais, referentes a formação de professores para atuar na Educação Básica, são necessários abordar. O primeiro, trata-se da Resolução 02 de 1º de julho de 2015, que definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Nessa Resolução, embora as alterações presentes sejam consideradas como ganho para a formação de professores, acabam por reforçar certas características já presentes e discutidas no âmbito das políticas de formação de professores, sendo uma proposta que prioriza a questão quantidade, em detrimento da qualidade.

O segundo marco legal, trata-se da Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, Pelo qual, revogam-se as definições postas pela Resolução 02/2015, definindo orientações para novas

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, denominada BNC-Formação. No entendimento dos estudiosos da educação e grupos representativos, entre estes, a Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOPE) e Associação Nacional de Pós-Graduação de Pesquisa em Educação (ANPED), a BNC-Formação representa retrocesso para a formação de professores, concebendo uma proposta de formação tecnicista e pragmática. Em relação ao curso de Pedagogia, propõe formação multidisciplinar quando trata da formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais, prevendo o retorno das habilitações na formação dos professores das primeiras etapas da Educação Básica e a gestão educacional. Aspecto que fragmenta a compreensão da educação e da escola em sua totalidade.

Por isso, o reconhecimento e a luta pela formação dos professores da Educação Infantil, de qualidade, com sólida formação teórica e em oposição ao que propõe a BNC-Formação, deve ser compreendida como processo permanente que se inicia na graduação e continua dentro da escola, na medida em que novos saberes são agregados à prática docente.

Os desafios do coordenador no contexto da Educação Infantil

Diversos são os desafios enfrentados pelo coordenador pedagógico nas instituições de Educação Infantil, demanda que exige conhecimentos específicos. Após os anos de 1990, o cenário educacional vem exigindo dos profissionais da educação a vivência de processo formativo que supere a transmissão dos conteúdos. O coordenador pedagógico é o profissional que, além de acompanhar o trabalho dos professores, viabiliza ações que envolvem toda a comunidade escolar.

Contudo, ainda há resquícios históricos que comprometem a sua identidade, sendo costumeiramente confundido como o supervisor ou o fiscalizador. Diante da necessidade de se romper com essa visão descontextualizada, Pinto (2011, p. 16), explica que “a escola, como instituição educacional cada vez mais complexa, necessita de mediação profissional do pedagogo escolar no desenvolvimento qualitativo dos processos de ensino e aprendizagem que nela ocorrem.” Para o autor, para que o pedagogo possa exercer a função de coordenador, precisa estar devidamente preparado, com conhecimentos pedagógicos profundos que diferem da tarefa docente, pois “os saberes pedagógicos são mais amplos que os saberes voltados para a docência em sala de aula. Ou seja, o conhecimento pedagógico, embora esteja muito próximo do conhecimento docente, dele difere.” (PINTO, 2011, p. 25).

Entende-se que essa diferenciação de saberes apontada por Pinto (2011), ocorre na medida em que o pedagogo, na função de coordenador, precisa oferecer suporte aos professores que estão em sala, mediando as situações de ensino e aprendizagem, possuir o domínio dos procedimentos formais da escola, fazer encaminhamentos de ordem técnico-burocrática, promover ações educativas que se desencadeiam fora das salas de aula, orientar professores e funcionários, realizar momentos formativos para os professores, participar e conduzir reuniões com a comunidade escolar, pensar em intervenções pedagógicas que visem a melhoria da aprendizagem dos alunos com dificuldades, dar assistência aos professores, dialogar com pais e crianças diante de situações imprevistas e lidar com inúmeras demandas que necessitam de sua atenção.

O coordenador pedagógico é o profissional cuja presença se faz extremamente importante no contexto da Educação Infantil. Além de fazer da escola um espaço democrático, ele acompanha o planejamento e a execução das atividades pedagógicas. Seus conhecimentos precisam estar sempre atualizados, visto que possui tarefas que são essencialmente burocráticas e as legislações estão sempre em processo de mudanças. O coordenador pedagógico deve acompanhar as alterações que ocorrem nas leis relacionadas a educação e garantir a sua aplicabilidade na escola.

A tarefa do coordenador não é linear, muitas vezes acontece na imprevisibilidade; diferentemente dos professores que, em sala de aula, tem sua rotina programada. Pimenta (1998), ao tratar da especificidade do trabalho do pedagogo que atua na coordenação, enfatiza que:

[...] a escola pública necessita de um profissional denominado pedagogo, pois o fazer pedagógico, que ultrapassa a sala de aula e a determina, configura-se como essencial na busca de novas formas de organizar a escola para que esta seja, efetivamente, democrática e para que haja a organização do projeto político-pedagógico da escola, requer competência do pedagogo (PIMENTA, 1998, p. 07).

Por muitos anos a função do coordenador se restringiu ao controle e fiscalização do trabalho dos professores nas escolas com práticas centralizadoras e até mesmo autoritárias. Tais resquícios ainda tiram a credibilidade desse profissional por parte do corpo docente e isso faz com o trabalho do pedagogo não flua facilmente, pois esses entraves atrapalham a sua atuação. É nesse sentido que Pinto (2011) fala da importância de se romper com essa tradição e ver o coordenador pedagógico como alguém que trabalha coletivamente de modo a refletir sobre sua identidade e legitimar seu papel.

A prática do planejamento coletivo é um dos desafios que o coordenador enfrenta. Vasconcellos (2012) problematiza o fato de muitos professores se recusarem a participar das reuniões de

planejamento ou mesmo desacreditarem dessa ação coletiva, tratando como tarefa burocrática e sem sentido. Na visão do autor é preciso ressignificar a prática do planejamento coletivo nas escolas e enfatiza que,

planejar, então, remete a: 1) querer mudar algo; 2) acreditar na possibilidade de mudança da realidade; 3) perceber a necessidade da mediação teórico-metodológica; 4) vislumbrar a possibilidade de realizar aquela determinada ação. [...] O planejamento só tem sentido se o sujeito se coloca numa perspectiva de mudança (VASCONCELLOS, 2012, p. 36).

Por isso, é também tarefa do coordenador propor atividades formativas para os professores, tendo em vista o desenvolvimento e aprimoramento profissional de cada um. O planejamento coletivo também é momento formativo e adquire maior importância quando se discute as dimensões do Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Segundo Rosário (2014), a função do coordenador pedagógico na educação infantil, referente à formação continuada, deve ser entendida:

[...] no processo das ações políticas desenvolvidas no âmbito da escola de educação infantil, respeitando as diretrizes da Política Educacional Nacional e a legislação em vigor, como elemento articulador, organizador, mediador e dinamizador do trabalho pedagógico. Também são atitudes pertinentes ao trabalho do coordenador pedagógico, a organização de momentos de estudos para e com os educadores com os quais trabalha, a fim de que os professores aperfeiçoem suas habilidades, buscando novos conhecimentos, repensando suas práticas e buscando novas metodologias para seu trabalho diário. O coordenador pedagógico é peça fundamental no espaço escolar, pois busca integrar os envolvidos no processo ensino-aprendizagem mantendo as relações interpessoais de maneira saudável, valorizando a formação do professor e a sua, desenvolvendo habilidades para lidar com as diferenças com o objetivo de ajudar efetivamente na construção de uma educação de qualidade (ROSÁRIO, 2014, p. 12).

Percebe-se que as transformações sociais e culturais levam novas exigências para as instituições, inclusive para as de Educação Infantil. Independente de qual é a etapa da Educação Básica, o exercício da docência requer qualificação, reflexão e coerência na proposição das atividades pedagógicas.

O coordenador pedagógico é o agente educativo que pensa a educação de forma holística e não pensa suas ações de um ponto de vista meramente instrumental e por isso sua tarefa é complexa. Entende-se que o coordenador pedagógico deve trabalhar de forma conjunta com os professores, sendo suporte para eles. É importante que o coordenador pedagógico tenha clareza a respeito suas tarefas, do contrário, corre-se o risco de envolver-se em muitas atividades, aumentando suas demandas e perdendo a qualidade e a referência da missão na escola.

A tarefa do coordenador pedagógico frente à formação docente

O olhar para a Educação Infantil se modificou ao longo das últimas décadas. Atualmente ela não é mais vista como prática assistencialista. A indissociabilidade do cuidar e educar tem recebido novas perspectivas. Sabe-se que, desde o nascimento, a criança está em constante aprendizagem e interação com as demais pessoas, e é dessa interação que constrói seu conhecimento. Conhecimento esse que vai se aprimorando através dos anos e dessa forma é primordial que o professor da educação infantil estabeleça estratégias que conduzam tal aprendizagem de forma ampla. Dessa forma, a ação do coordenador é fundamental, pois é ele que fará as articulações na prática do educador com o objetivo de ajudar, efetivamente, na construção de uma educação de qualidade.

Conhecimentos como as teorias do desenvolvimento humano são adquiridas na formação inicial dos professores, contudo precisam ser revisitadas ao longo de sua carreira para que tenha clareza das intervenções que se pode propor na prática com as crianças, tendo em vista o desenvolvimento integral das mesmas. É tarefa do coordenador pedagógico, manter viva essa e outras concepções de ensino e aprendizagem.

Vasconcellos (2012), explica que, quando o professor que não tem compreensão da dimensão do seu trabalho, bem como da complexidade de sua tarefa, sua atuação implica em fazer pedagógico alienado, adquirindo caráter de saber expropriado. Na visão do autor esses dois fatores desumanizam os professores e os deixam presos a modelos e receitas prontas. O resultado é o trabalho que não transforma a realidade educacional e os leva ao desgaste e descrença na educação.

Compreende-se que situações como essa recaem para que o coordenador pedagógico intervenha e proponha alternativas para as práticas docente, evitando que o professor venha a ter trabalho repetitivo. Em outras palavras, Vasconcellos (2012) define os educadores como sujeitos de transformação, e estes não saem da graduação suficientemente prontos, mas se constroem ao longo do tempo, com o exercício da profissão. Riscal, considera que [...] “a tarefa da formação docente em serviço é complexa, implica na instituição de um diagnóstico das defasagens e dos problemas da formação dos docentes, exigindo do coordenador um programa de atividades específicas para esse fim” (2014, p. 02).

Diante desse contexto, pode-se dizer que o coordenador é articulador e isso significa ser mais que uma liderança, pois precisa ser capaz de identificar as necessidades dos alunos e dos professores. Precisa ouvir os professores e ajudá-los a repensar sua prática sempre que necessário, porém isso não significa estabelecer consenso, mas estabelecer papel de mediação.

O professor, obrigatoriamente deve saber que sem a curiosidade que o torna inquieto, movendo-o, é impossível aprender e ensinar. Para Solarevicz (2010), a curiosidade, quando estimulada, aumenta e torna o aprender mais dinâmico, metódico e epistemológico. As situações de aprendizagens devem desafiar o aluno, mesmo na educação infantil. Para isso, o educador deve saber lidar com as situações de autoridade, liberdade e autonomia das crianças. A formação inicial não dá o suporte necessário para suprir todas as necessidades enfrentadas na prática, obrigando então a continuidade da formação.

Na perspectiva da formação continuada dos professores, Magalhães e Azevedo (2015) afirmam que,

A formação de um docente não se faz acumulando cursos, conhecimentos ou técnicas – apesar de serem acréscimos positivos –, mas sim pela reflexão do trabalho educativo e sua identidade pessoal e profissional, levando em conta as dificuldades na busca do significado no interior de suas aprendizagens ou do que aprende com suas práticas (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015, p. 31).

A escola se torna espaço de formação continuada quando o coordenador pedagógico promove momentos formativos que atendam às dificuldades dos professores em sala de aula. Os cursos de formação continuada precisam constituir-se como ferramentas que melhorem o processo de ensino e aprendizagem e potencializem para a transformação social na medida em que os professores se dão conta do seu papel na escola.

As capacitações pedagógicas que geralmente acontecem no início dos anos letivos e são oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação nem sempre correspondem as necessidades e desafios que os professores vivenciam nas escolas. Diante disso, as reuniões de formação continuada nas instituições são de grande relevância, visto que contemplam a realidade escolar. Por outro lado, Estevam *et al.* (2014) explicam que deve ser de interesse dos profissionais da educação zelar pelo próprio processo de formação.

Quando falamos em formação continuada do professor, devemos ter em mente que a própria profissão de docente requer que este profissional esteja em constante processo de sua própria aprendizagem de modo contínuo. [...] Tal pressuposto se sustenta nos anseios da sociedade atual, onde se clama por uma educação de qualidade, ou seja, em que se espera protagonistas do ensino aprendizagem, que estes estejam constantemente se atualizando, envolvendo-se em pesquisa e estudos que os ajudem a exercer suas funções (ESTEVAM *et al.*, 2014, p. 12).

É essencial que o professor perceba a necessidade de estar em constante formação, visto que, a atuação em sala de aula vai além do que os livros didáticos e apostilas trazem. Compreender a realidade na qual os alunos estão inseridos e promover ações transformadoras por meio do ensino e aprendizagem é parte da tarefa do educador.

Muitos professores recorrem aos cursos de formação à distância para suprir as necessidades da sua própria aprendizagem e melhorar a sua prática. Contudo, Magalhães e Azevedo (2015) chamam a atenção para a perspectiva metodológica desses cursos de formação continuada que tendem a não suprir de forma satisfatória a formação inicial e, por isso, não prepara suficientemente para o aperfeiçoamento profissional desses educadores ou ocorre de forma descontextualizada da realidade escolar.

A formação continuada deve estar atrelada ao contexto escolar. Ir ao encontro do desenvolvimento da criança, das defasagens de aprendizagens e outras problemáticas existentes no espaço da Educação Infantil. Também é importante ressaltar que os professores da Educação Infantil precisam ter conhecimentos a respeito das fases da infância e do desenvolvimento da criança, além da organização do tempo e espaço, currículo, as formas de interações, metodologias, avaliação e aspectos relacionados às concepções de ensino e aprendizagem.

Aspectos da formação inicial e o imperativo da formação continuada no cotidiano dos professores de duas instituições de Educação Infantil

Com vistas à compreensão dos desafios da prática docente dos professores de Educação Infantil recém formados em Pedagogia e, de como os coordenadores e supervisores educacionais lidam com essas questões, foi realizada pesquisa junto a supervisora de um Centro de Educação infantil (CEI) de característica administrativa mista⁴ e com a coordenadora pedagógica de um Centro de Educação Infantil (CEI) da rede particular, localizadas no município de Guarapuava-PR. Para a coleta de dados, nos valemos de entrevista semiestruturada, com apenas duas questões. O intuito da primeira pergunta foi saber dos coordenadores como eles percebem a formação inicial dos educadores que chegam às suas instituições, destacando as lacunas e aspectos positivos no exercício docente. Com a segunda questão, procuramos saber, qual a importância da formação continuada e quais as estratégias que as coordenadoras realizam para garantir essa formação dentro de suas instituições.

Salientamos que, coordenador pedagógico e supervisor escolar são conceitos distintos. A função de supervisor escolar prioriza os meios e as técnicas, carrega características trazidas dos ditames do

⁴Esse CEI é uma ONG pertencente à rede pública que recebe auxílio da Prefeitura Municipal de Guarapuava-Pr na parte da alimentação e manutenção de professores. Essa instituição está submetida à supervisão da Secretaria de Educação do município.

tecnicismo, pensamento predominante no Brasil a partir da década de 1960. Rangel (1988, p. 13), define a função deste profissional como: “[...] um trabalho de assistência ao professor, em forma de planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem”. Quanto ao coordenador pedagógico, este profissional também desempenha um papel de destaque dentro da escola. Sua função é de formar, articular em prol da transformação deste espaço, as relações entre os aspectos administrativos, pedagógicos e a comunidade escolar. É o profissional mediador entre o currículo, o planejamento, as práticas pedagógicas, o processo ensino-aprendizagem e a função social da escola (ROSÁRIO, 2014).

Na análise das entrevistadas, identificaremos a instituição de administração mista-ONG de instituição (A) e a instituição particular denominaremos de instituição (B).

Quanto as percepções referentes a formação inicial dos educadores que chegam até a instituição A, a supervisora afirmou:

Pode-se perceber inúmeras lacunas na formação inicial dos docentes, embora o estágio obrigatório seja um aspecto positivo, muitas vezes não dá pra perceber o panorama total do que é a realidade em sala de aula, mostrando então na prática, um certo despreparo dos professores. (SUPERVISORA DA INSTITUIÇÃO A, 2020).

O estágio é um dos eixos curriculares centrais do curso de Pedagogia, visto que ele propicia, ainda que parcialmente, o conhecimento da teoria e da prática. Sobre essa questão, a coordenadora da instituição B apontou certo aligeiramento nos períodos determinados para os estágios: “Vemos que os estágios acadêmicos são aligeirados e não proporcionam a noção necessária para trabalhar com crianças pequenas.” (COORDENADORA DA INSTITUIÇÃO B, 2020).

Pimenta (2012) problematiza a questão dos estágios ao questionar se o acadêmico aprende somente pela observação. “O estágio então, nessa perspectiva reduz-se a conservar-se, a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa” (PIMENTA, 2012, p. 36).

A supervalorização das observações nos estágios é aspecto que a autora aponta de forma preocupante, visto que para muitos acadêmicos a prática do professor experiente tende a ser imitada, estabelecendo-se o conservadorismo. O professor não pode se reduzir apenas aos aspectos práticos nem se deter somente aos elementos teóricos, uma vez que, ambas se complementam.

Nesse sentido, a principal falha que percebo é a metodológica, já que, apesar de toda a teoria que se tem na graduação a metodologia de trabalho é inexistente, pois ela só é desenvolvida a partir da prática real em sala de aula, necessitando de alguns anos já ingressado na carreira docente para se estabelecer. Principalmente para que os profissionais não levem em consideração apenas conteúdos a serem trabalhados, e sim, a partir de uma sondagem da realidade de cada criança. Reafirmo a falha na metodologia (SUPERVISORA DA INSTITUIÇÃO A, 2020).

Nesse contexto, Behrens (2003) pensa a formação docente nos cursos de licenciatura a partir de perspectiva que engloba desafios e conquistas. Para a autora, o grande desafio na formação dos futuros professores está na compreensão do que é ser professor e na desarticulação entre as disciplinas do curso de formação e os conteúdos da prática docente. Sobre essa questão, temos o seguinte relato:

Com relação à formulação de planos de aula, confecção de materiais e ideias de novas atividades e projetos, pode-se pedir ajuda de outros profissionais, encontrar em pesquisas e principalmente pedir auxílio da supervisão, facilitando muito esses déficits, o que geralmente não ocorre na prática (SUPERVISORA DA INSTITUIÇÃO A, 2020).

Esses elementos justificam o posicionamento da entrevistada quando ela afirma que os professores recém-formados do curso de Pedagogia chegam às instituições despreparados, inseguros em suas práticas e incapazes de associar teoria e prática. Não seria porque em suas práticas de estágio a técnica prevaleceu à reflexão teórica?

A coordenadora da instituição B observou dificuldades dos professores também na hora de elaborar planos de aula e estabelecer indicadores avaliativos:

Elas possuem muitas dificuldades, como: preparar um plano de aula, fazer um parecer avaliativo ou mesmo saber o que e como avaliar; como propor intervenções adequadas às necessidades de aprendizagem das crianças; pouco entendimento das teorias de desenvolvimento humano (Piaget/ Vigostsky, entre outros). A ausência de criticidade é outro aspecto que chama a atenção. Algumas preferem aplicar atividades prontas retiradas da *internet* ao invés de inovar e criar coisas atrativas e utilizar metodologias diferenciadas. Isso gera alguns embates iniciais que com o tempo se solucionam mediante o acompanhamento e orientação da coordenação (COORDENADORA DA INSTITUIÇÃO B, 2020).

Além das limitações nas questões que se remetem ao planejamento e escolha das metodologias, percebe-se que outros aspectos frágeis na formação dos profissionais que chegam às escolas: a dimensão crítica e a compreensão das principais teorias do desenvolvimento que cercam a educação das crianças. A coordenadora da instituição B também constatou as mesmas fragilidades na formação inicial dos professores da escola particular em que atua.

Com relação à formação dos docentes que vem trabalhar aqui, percebemos que estes chegam pouco preparados. Alguns são formandos nas Instituições de Ensino Superior à distância, outros pelas Instituições de Ensino Superior presencial. Os que fazem Pedagogia à distância é ainda mais complicado, por ser uma formação aligeirada e com pouquíssimo contato com a realidade escolar. Entendo que é apenas uma formação inicial, mas essa preparação para a docência possui muitas lacunas (COORDENADORA DA INSTITUIÇÃO B, 2020).

O conjunto de disciplinas do curso de Pedagogia e suas metodologias auxiliam na elaboração dos planos de estágio e na construção dos materiais concretos. Contudo, Pimenta (2012, p. 38) afirma que “[...] o processo educativo é amplo e complexo” e as oficinas pedagógicas de preparação ao estágio não dão sustentabilidade à complexidade da realidade em sala de aula e podem cair no reducionismo instrumental.

Ambas as entrevistadas destacam a relação interpessoal entre os educadores como aspectos que as vezes interferem no planejamento das aulas e aumentam a lacuna deixada pela formação inicial. A supervisora da instituição A, explicou que “muitas vezes os profissionais com essa lacuna preferem deixar o colega de trabalho tomar a frente e tendem a não aceitarem sugestões de aprimoramento (SUPERVISORA DA INSTITUIÇÃO A, 2020). A coordenadora da instituição B relatou um aspecto positivo no que concerne a receptividade das professoras recém-formadas:

As professoras recém-formadas estão mais abertas às mudanças e se colocam na posição de aprendizes a partir das situações do cotidiano. Diante disso, recebem bem as sugestões e orientações da coordenação, do que aquelas que já atuam há mais tempo (COORDENADORA DA INSTITUIÇÃO B, 2020).

A coordenadora da instituição B observa que as professoras recém-formadas têm maior receptividade à novas ideias e sugestões de melhorias, o que faz o trabalho da coordenação ser menos desafiador e isso permite que ações pedagógicas tenham maior êxito.

Já a supervisora da instituição A, relata que as professoras recém-formadas não têm o hábito de pedir ajuda ou sugestões de materiais, e acabam omitindo suas dificuldades ou escondendo-se atrás das professoras que possuem mais experiência, deixando que as mesmas realizem as intervenções.

É importante observar que, nesse caso específico, a intervenção mais importante precisa partir da própria supervisora ao presenciar tais dificuldades. Um trabalho com essas professoras, de maneira que, juntas, encontrem solução e não deixem que as situações de ausência de iniciativa e de zelo com a formação continuada se perpetue dentro da instituição é necessário, e exige atenção especial.

A cobrança mais intensa, por parte da família, é algo comum nas escolas particulares, pois

envolve questões financeiras, tornando a educação produto mercadológico. Trata-se de desafio que a coordenadora da instituição B destaca e que exige maior comprometimento dos professores: “São desafios que a coordenação precisa dar atenção e intervir sempre que necessário, visto que por ser uma escola particular, a cobrança dos pais dos alunos é constante (COORDENADORA DA INSTITUIÇÃO B, 2020).

Isso mostra que os professores nunca devem deixar de estudar, de procurar por materiais diferenciados, pesquisar e buscar os melhores métodos para intervir na sua realidade de sala de aula, sobretudo quando se tem certeza de que a formação inicial não deu conta dessa preparação.

Conforme Pimenta (2001), a essência da tarefa docente é o ensino e aprendizagem e a intervenção na realidade da não-aprendizagem. Quando os professores recém-formados não dão conta dessa tarefa, entra a figura do coordenador pedagógico ou supervisor, orientando, acompanhando e propondo ações que venham a sanar tais dificuldades.

Ambas as profissionais entrevistadas concordam que há diversas lacunas na formação inicial dos pedagogos. Sugerem que a preparação ofertada pelo curso de Pedagogia não é suficiente para a formação dos professores, considerando-se que a relação teoria e a prática acontece gradativamente, ao longo da experiência docente.

Outro elemento que chama a atenção na fala da supervisora e da coordenadora é a respeito dos estágios supervisionados. A primeira fala que os estágios não instruem o panorama real da escola e da sala de aula. A segunda ressalta que se trata de experiência aligeirada e que fornece noção superficial da realidade escolar. Diante disso, pode-se questionar a respeito da carga horária e da organização dos estágios no curso de Pedagogia.

A supervisora e a coordenadora apontam as principais “deficiências” observadas na prática dos professores em suas escolas. A questão metodológica e a dificuldade para se elaborar planos de aula chamam a atenção, pois no curso de Pedagogia tais questões são contempladas por várias disciplinas. Pode-se questionar então: a carga horária dessas disciplinas tem sido suficientes ou é desinteresse desses profissionais em pesquisar e buscar pelas metodologias adequadas à Educação Infantil?

A coordenadora da instituição B evidencia ainda outros desafios por parte dos professores, como as formas de se avaliar a criança da Educação infantil e elaborar pareceres avaliativos que abordem os mais diversos aspectos do desenvolvimento das crianças e entendimento raso das teorias de desenvolvimento humano que, conseqüentemente resultam em intervenções pedagógicas inadequadas. Obviamente que, com isso, o professor não tem clareza da metodologia que vai empreender,

desconhece ou conhece superficialmente as teorias, sejam elas do campo filosófico da escola ou mesmo do ponto de vista da psicologia infantil. Não saberá fazer avaliação adequada dos alunos e nem perceberá quais são as dificuldades dessas crianças.

A falta de criticidade das professoras é outro aspecto que aparece na exposição da coordenadora da instituição B e que se sabemos, não é um caso isolado. O Curso de Pedagogia possui dimensão crítica e reflexiva e é preocupante perceber que essa dimensão não se perpetue na práxis dos professores. Pimenta (2012) considera que nem todos os professores possuem clareza dos objetivos que orientam suas ações e nem conseguem estabelecer relação entre suas ações e o contexto social. A autora aponta que a ação docente nem sempre é reflexiva.

Nesse processo, o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento. A prática educativa (institucional) é um traço cultural compartilhado que tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições (PIMENTA, 2012, p. 42).

Compreende-se que o papel da teoria é dar sustentabilidade à ação dos professores e ajudá-los a entender que a educação em si é conhecimento político e é reflexo das inúmeras transformações da sociedade. Por isso é imprescindível que o professor faça a leitura da realidade da sua escola na medida em que exercita a criticidade na escolha dos materiais didáticos, das metodologias e na maneira com que trabalha os conteúdos. Há tendência, sobretudo na Educação Infantil, de romantizar as temáticas trabalhadas. A criticidade precisa fazer-se presente na atuação dos professores que atuam com as crianças da Educação infantil.

Na sequência trazemos a segunda questão da entrevista, a qual consistiu em saber o que os coordenadores pensam a respeito da formação continuada e quais as ações que empreendem para suprir tal necessidade. De acordo com a supervisora da instituição A:

A formação continuada é um instrumento de suma importância para a carreira docente, já que, deveria suprir as lacunas da formação inicial, bem como, ajudar nas dificuldades encontradas no dia a dia, sendo um apoio e uma ferramenta esclarecedora para os temas levantados pelo professor (SUPERVISORA DA INSTITUIÇÃO A, 2020).

A supervisora da instituição A, afirma ainda que a formação continuada é relevante para sanar as dificuldades que os professores tem diariamente e que a instituição não realiza formações internas, pois a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Guarapuava-PR, realiza as semanas pedagógicas e todos os CMEIS participam.

Entretanto, geralmente em instituições públicas, que é o caso do CEI, a formação continuada serve apenas como protocolo das Secretarias de Educação, então o diagnóstico da necessidade não é realizado, muitas vezes repetindo os mesmos temas ano após ano. Quanto a ações do CEI, não conseguimos ofertar palestras, participação de eventos ou seminários, pois, o calendário escolar não permite adaptações, e já está previsto os dias que serão realizados pela Secretaria de Educação do Município (SUPERVISORA DA INSTITUIÇÃO A, 2020).

A supervisora levanta outro problema: a ausência de diagnóstico a respeito das necessidades de aprendizagem dos professores do município. Isso faz com que a Secretaria de Educação proponha encontros de formação com temáticas muitas vezes irrelevantes. A alternativa encontrada por essa supervisora é tentar dialogar com os professores nos momentos de hora atividade e nas reuniões pedagógicas.

Apesar de os Centros Municipais de Educação Infantil da cidade não terem coordenador pedagógico, tampouco secretário escolar sobrecarregando em muitos aspectos supervisão e direção, a alternativa que temos é o diálogo nas horas-atividades para se sanar dúvidas, além de temas relevantes em reuniões pedagógicas para tentar suprir ao menos um pouco as deficiências que encontramos na formação continuada. (SUPERVISORA DA INSTITUIÇÃO A, 2020).

Embora haja esforço no diálogo entre a orientadora e os professores nos momentos de hora atividade e nas reuniões pedagógicas, ainda assim a necessidade não é totalmente suprida. Pode-se também acrescentar a esse fator, a questão do tempo destinado à hora-atividade que é de treze horas e vinte minutos por semana, mas que na prática, nem sempre é utilizada para a finalidade de estudo do professor e preparo das atividades. A depender da demanda do dia a dia da instituição, esse tempo não chega a ser usado na íntegra. As condições materiais também precisam ser pensadas, pois durante a hora-atividade, os educadores precisam criar materiais, porém, nem sempre a escola possui diversidade de materiais essenciais para o respaldo aos professores e suas atividades.

A coordenadora da instituição B também ressaltou que a formação continuada é imprescindível para suprir as lacunas da formação inicial.

A formação continuada é extremamente fundamental. Sem ela, o trabalho fica a desejar, principalmente quando a formação inicial deixou lacunas. Nossa instituição, embora privada, incentiva as professoras a estudar, pesquisar e fazer cursos de pós-graduação. Atualmente temos quatro professoras fazendo pós-graduação na área de Educação Inclusiva e Educação Infantil. Infelizmente a maior parte delas se recusa a dar continuidade nos estudos ou não gosta de ler/pesquisar (COORDENADORA DA INSTITUIÇÃO B, 2020).

Sabemos, que ler e estudar é processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente e deve ser realizado ao longo da vida profissional. Visto que, a ação docente é

interação entre teoria e prática, que depende da capacidade de transformar tal ação em algo significativo para e na vida da criança.

Ao contrário da coordenadora da instituição A, a coordenadora da instituição B apontou as ações que realiza dentro da instituição, com vistas a ajudar os professores a zelar pela sua formação.

Por isso, mensalmente, temos encontros de formação aqui na escola. Cada mês é estudado um tema relacionado à Educação Infantil e que são reflexos das dificuldades que as professoras enfrentam em prática. No último ano, estudamos a teoria do desenvolvimento humano de Piaget, Vigostsky e Wallon – na tentativa de fazer um resgate dessa aprendizagem vista na graduação, mas que a maioria não lembrava ou confundia-se; também as concepções de avaliação na Educação Infantil; a função social da escola; o Referencial Curricular do Paraná, pensando na implantação da BNCC; a inclusão; as dimensões do brincar e algumas questões de ordem metodológica (COORDENADORA DA INSTITUIÇÃO B, 2020).

Na instituição B, as formações que acontecem mensalmente condizem com as necessidades dos professores e com as problemáticas da escola. A instituição incentiva que os professores deem continuidade aos estudos, embora alguns ofereçam resistência. Contudo, percebe-se que existe esforço para romper com esse paradigma. Nesse aspecto é possível salientar que as instituições privadas possuem maior autonomia para realizar eventos de formação docente.

Nesse ano iniciaremos as formações nesse mês de março, cada encontro com duração mínima de 3 a 4 horas. Também contamos com o apoio da SINEPE (Sindicato das Escolas Particulares), que ao menos três vezes por ano trazem palestrantes para trabalhar diversos temas da atualidade com os professores da rede particular. Quando temos esses ciclos de palestras em Guarapuava, a instituição paga a inscrição das professoras para que elas participem (COORDENADORA DA INSTITUIÇÃO B, 2020).

Com encontros de formação mensal, sempre com temáticas relevantes e contextualizadas com as necessidades dos docentes e dos alunos, a instituição promove o incentivo na participação em palestras e outros eventos de formação, isentando os professores da inscrição. Embora seja uma ação pequena, a escola em questão faz isso no mínimo três vezes ao ano, motivando os profissionais a participar e a aprender mais.

O diálogo com essas duas profissionais mostrou que para atuar na Educação Infantil se faz necessário compreender as especificidades da criança, e que, para garantir o seu desenvolvimento pleno é indispensável suprir as lacunas deixadas pela formação inicial. Suprindo-as com cursos de formação continuada, leituras e pesquisas, mesmo que individualmente, ou seja, os professores precisam ter consciência de que eles próprios são responsáveis pela sua formação e não precisa ficar esperando as iniciativas de sua instituição.

O confronto com a realidade é um dos maiores desafios para os professores que acabaram de concluir a formação inicial, ou seja, a dissociação teoria e prática e ausência da prática reflexiva no contexto escolar. Parece ser um desafio que requer superação individual e coletiva e uma análise mais aprofundada por parte do curso de formação de docentes.

Considerações finais

Esse estudo permitiu compreender quais são os principais desafios do coordenador pedagógicos em duas instituições de Educação Infantil e como esses profissionais trabalham para suprir a necessidade de formação continuada de seus professores. Também permitiu problematizar a formação inicial que o curso de Pedagogia propicia aos pedagogos que atuam nas escolas de Educação Infantil.

Constatou-se que os desafios no trabalho das duas profissionais são basicamente os mesmos, sendo os principais: despreparo na escolha de metodologias, ausência de criticidade, falta de reflexão a respeito de sua atuação pedagógica, intervenções pedagógicas inadequadas, dificuldades para aliar teoria e prática, despreparo para elaborar planos de aula e descuido com a própria formação continuada.

Percebemos que o curso de Pedagogia possui lacunas que dão a ideia de que esses professores chegam às escolas despreparados e que os estágios realizados durante o curso oferecem apenas visão parcial da realidade escolar, muitas vezes priorizando a instrumentalidade técnica em detrimento da reflexão teórica.

Os professores do CEI, de gestão público privado, possuem menos oportunidades de cursos de formação, visto que seu calendário já prevê as datas de formação realizada pela Secretaria de Educação, embora aconteça de forma descontextualizada. Em contrapartida o CEI particular possui autonomia para promover momentos formativos para seus docentes, algo positivo se considerarmos que as lacunas nos cursos de formação inicial de professores são presenciadas tanto nas Instituições de Ensino Superior presencial como naquelas que ofertam cursos à distância.

O trabalho do coordenador pedagógico nos Centros de Educação Infantil é bastante árduo, visto que nessas instituições a administração é mista. Contudo esses profissionais não são denominados de coordenadores, mas supervisores.

Por fim, evidencia-se a necessidade de maiores discussões referentes ao papel do coordenador pedagógico, no curso de Pedagogia, enquanto formação inicial, salientando a importância deste

profissional na organização do trabalho pedagógico e na formação continuada dentro das escolas. Juntamente com esse apontamento consideramos a necessidade de novas pesquisas sobre a referente temática, acompanhada de debates e lutas sobre a implementação de políticas públicas que assegurem, condições de trabalho e formação continuada, à professores e coordenadores pedagógicos, garantindo a qualidade da educação.

Referências

ANTONIACOMI, Kayane Celise. O papel do pedagogo na gestão da educação infantil. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: EDUCERE, XI, 23 a 26/09, 2013, Curitiba. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013. **Anais.** p. 1711-1729. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9713_6305.pdf. Acesso em: 26 abr. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Neto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Docência universitária na sociedade do conhecimento**. Curitiba: Editora Champagnat, 2003.

BRASIL. **LEI n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal: Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília. 16 de maio de 2006.

CARVALHO, Dária Aparecida de Jesus; OLIVEIRA, Lúcia Helena de. Políticas públicas de formação de professores na Educação Infantil. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR: 30 ANOS DO HISTEDBR (1986-1916): CONTRIBUIÇÕES PARA A HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, X, 18 a 21 de julho de 2016. p. 1-11. Campinas, SP. Anais. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/1088-2772-1-pb.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

ESTEVAM, Sebastião José; MORAES, Patrícia Regina de; SOUZA, Indira Coelho de; PINTO, Denise Almada de Oliveira; IGNATTI, Carmecita. **A importância da construção do projeto político-pedagógico na formação do professor**. 2014. Disponível em: <https://silo.tips/download/a-importancia-da-construao-do-projeto-politico-pedagogico-na-formacao-do-professo>. Acesso em: 10 abr. 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchita. A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p. 7 -14, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1999.

MAGALHÃES, Ligia Karam Correa de; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação continuada e suas

implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan./abr., 2015.

MELLO, Maria Aline da Silva. **O papel do pedagogo na gestão da educação infantil**: um estudo acerca de concepções e práticas escolares. Rio Grande do Sul, 2011.

PARANÁ. Lei Complementar n. 103 de 15 de março de 2004. Plano de Carreira dos Professores. Dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, altera a redação da Lei Complementar nº 7, de 22 de dezembro de 1976 e dá outras providências. **Diário oficial n. 6687 de 15 de março de 2004**. Disponível em: pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAt.=7470. Acesso em: 25 mar. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. **O pedagogo na escola pública**. São Paulo: Loyola, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2001.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar**: coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

RISCAL, Sandra. **O papel do coordenador pedagógico na gestão democrática da escola e na elaboração do projeto político pedagógico da escola**. 2014. Disponível em: <https://www.pitangueiras.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/PSI2017-papel-do-coordenador.pdf>. Acesso em; 20 de abril de 2020.

RODRIGUES, Polyana Marques Lima; LIMA, Willams dos Santos. VIANA, Maria Aparecida Pereira. A importância da formação continuada de professores da educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. **Saberes Docentes em Ação**, v. 3 n. 01, set. de 2017. Disponível em: <http://www.maceio.al.gov.br/semad/revista-saberes-docentes-em-acao/>. Acesso em: 25 abr. 2020.

ROSÁRIO, Danyeli do. **O papel do coordenador pedagógico na educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Coordenação Pedagógica) - Especialização em Coordenação Pedagógica, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SOLAREVICZ, Máira Maria Prohmann de Lima. **A importância da formação continuada no caso do magistério paranaense**. Dia a dia Educação, 2010. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2337-6.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2020.

SOLAREVICZ, Máira Maria Prohmann de Lima. **A construção do educador pela formação continuada com base na prática escolar**. Dia a dia educação. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov/portals/pde/arquivos/2337. Acesso: 20 mar. 2020.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 23. ed. São Paulo: Libertad, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.