

**As condições de trabalho das coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil**

*The working conditions of the pedagogical coordinators of Early Childhood Education*

Emilia Peixoto Vieira <sup>(i)</sup>

Luciana Sedano de Souza <sup>(ii)</sup>

Cândida Maria Santos Daltro Alves <sup>(iii)</sup>

Rachel de Oliveira <sup>(iv)</sup>

<sup>(i)</sup> Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, Ilhéus, BA, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-9718-742X>, [emilcarl28@hotmail.com](mailto:emilcarl28@hotmail.com)

<sup>(ii)</sup> Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, Ilhéus, BA, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-7005-3341>, [luciana.sedano@gmail.com](mailto:luciana.sedano@gmail.com)

<sup>(iii)</sup> Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, Ilhéus, BA, Brasil. [candida\\_alves@yahoo.com.br](mailto:candida_alves@yahoo.com.br)

<sup>(iv)</sup> Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, Ilhéus, BA, Brasil. [rakkadeoliveira@gmail.com](mailto:rakkadeoliveira@gmail.com)

**Resumo:** Este artigo analisou as condições em que se realiza o trabalho das coordenadoras pedagógicas nas instituições municipais de sete municípios do Sul da Bahia, no contexto das políticas públicas de Educação Infantil. A pesquisa foi efetuada com participantes do curso de formação continuada para as coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil, promovido pelo projeto de extensão Fortalecimento e Articulação da Educação Infantil, da Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC, durante todo o ano de 2015. Como referencial teórico-metodológico, optou-se por uma leitura dialética, embasada nos estudos de Gramsci, para entender o trabalho das coordenadoras pedagógicas. Como procedimento metodológico, utilizou-se um roteiro de questões sobre as condições de trabalho que foi discutido no decorrer do curso com as 22 coordenadoras. Os resultados demonstram que, apesar do forte apelo à importância da formação de professores para atuarem na Educação Infantil, não houve incentivo oficial para a formação continuada específica para os coordenadores pedagógicos.

**Palavras-chave:** Educação Infantil, coordenador pedagógico, condições de trabalho

**Abstract:** *This article examines the working conditions of the pedagogical coordinators of municipal institutions of seven municipalities of the South of Bahia, in the context of the public policies for Early Childhood Education. The research was conducted with participants of the continuing education course for pedagogical coordinators of Early Childhood Education, promoted by the extension project Fortalecimento e Articulação da Educação Infantil, at the State University of Santa Cruz/UESC, throughout the year of 2015. As the theoretical-methodological framework, the study opted for a dialectical reading, based on Gramsci's studies, to understand the work of the pedagogical coordinators. As the methodological procedure, the study used a script of questions about working conditions, which was discussed during the course with the 22 coordinators. The results show that, despite the strong appeal toward the importance of training teachers to work in Early Childhood Education, there was no official incentive to the specific continued education of the pedagogical coordinators.*

**Keywords:** *Early Childhood Education, pedagogical coordinator, working conditions*

## Introdução

Um conjunto de leis foi instaurado para reger a Educação Infantil a partir das décadas de 1990 e 2000 até os dias atuais. Essa legislação é proveniente do movimento de luta das mulheres e dos trabalhadores pela expansão de oferta de vagas, pelo direito e pela qualidade da educação. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB Lei n.º 9.394/1996 - foi o marco legal mais importante, depois da Constituição Federal de 1988, para essa etapa da educação, nesse período.

Em função desse suporte legal, a Educação Infantil vem vivendo um intenso processo de reconhecimento social em diferentes âmbitos: nas concepções de crianças, infâncias; na organização dos sistemas de ensino municipal; na organização da gestão escolar; e na preocupação com a formação e o trabalho docente.

Para atender aos dispositivos legais, uma série de políticas públicas tem sido introduzida nas redes municipais para a elaboração e o planejamento da Educação Infantil, exigindo, dessa forma, propostas político-pedagógicas e curriculares inerentes a essa etapa e adequadas. O contexto demanda igualmente a contratação de professores e de coordenadores pedagógicos, com formação específica, para pensar e atuar de acordo com as singularidades da realidade educacional infantil.

Nos primeiros anos do século XXI, acompanhamos fortemente o apelo pela qualidade na Educação Infantil. Diferentes estudos (Campos, 1981; Cerisara, 1991; Correa & Adrião, 2010; Cury, 1998; Rosemberg, 1992, 2001, entre outros) demonstram que essa qualidade não pode ser alcançada sem a formação dos profissionais da educação e sem a melhora das condições de seu trabalho. Essas premissas exigem o compromisso do Estado na garantia da oferta de uma Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade. Dessa forma, a melhora da qualidade da Educação Infantil resulta em um conjunto de ações articuladas, como: formação profissional, melhoria do salário do docente e das condições de trabalho.

No âmbito dessas ponderações, neste artigo apresentamos uma análise das condições em que se realiza o trabalho das coordenadoras pedagógicas nas unidades educativas de sete municípios do Sul da Bahia no contexto das políticas públicas de Educação Infantil. A pesquisa foi organizada e efetuada com participantes de um curso<sup>1</sup> de formação continuada para coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil, promovido pelo projeto de extensão Fortalecimento e Articulação da Educação Infantil, da Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC, durante todo ano de 2015. Como estratégia de ação do curso, as participantes tiveram que apresentar o diagnóstico de suas unidades educativas e, a partir dele, desenvolver um projeto estratégico de intervenção, cujo acompanhamento do desenvolvimento coube à coordenação do curso. Durante a participação no curso, as coordenadoras foram desafiadas a responder a perguntas sobre o seu trabalho na unidade escolar.

No decorrer das atividades formativas realizadas e na proposta de desenvolvimento e aplicação do projeto de intervenção, nos deparamos com algumas questões de investigação: em que condições são realizadas as atividades de coordenação? Quais são os subsídios que as coordenadoras encontram no município e nas instituições para a realização do seu trabalho? Quais são as funções estabelecidas para o coordenador pedagógico para atuar na Educação Infantil? E qual é o perfil do coordenador?

---

<sup>1</sup> “O objetivo do curso de formação foi proporcionar às coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil das redes públicas municipais da área de abrangência da UESC (77 municípios) subsídios teóricos e práticos que propiciassem a reflexão sobre seu fazer pedagógico, possibilitando tanto a elaboração quanto o redirecionamento dos projetos educacionais de suas unidades educacionais. Assim, buscou-se evidenciar as metas para Educação Infantil dispostas no PNE, Lei n.º 13.005/2014, e suas possibilidades e limites para a (re)organização da Educação Infantil nos municípios para atender os preceitos dessa Lei e também para a consolidação do Plano Municipal de Educação” (Vieira, Alvarenga, Alves, Sedano, & Oliveira, 2016, p. 193).

Para atingir a finalidade da pesquisa, estabelecemos alguns objetivos: analisar a legislação (LDB/1996; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica/2015), com o intuito de aí identificar a função do coordenador pedagógico e as condições de trabalho previstas para esse profissional; conhecer as condições em que são realizadas as atividades de coordenação pedagógica na Educação Infantil da rede municipal; evidenciar a função do coordenador pedagógico da Educação Infantil; verificar o perfil desse profissional.

Assim, para entender o trabalho das coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil, nosso objeto de estudo, definimos, como referencial teórico-metodológico, uma leitura dialética do real e das relações contraditórias existentes no processo educativo. Nessa perspectiva, compreendemos que o trabalho das coordenadoras não é algo fora da realidade social, tampouco de reprodução dessa sociedade. A superação dessas duas visões nos ajuda a compreender o fenômeno educativo e sua influência nas relações sociais. Para analisar o trabalho docente na Educação Infantil, levamos em conta o contexto histórico-político, a estrutura econômica da sociedade – no caso, a capitalista – e o movimento contraditório nas relações sociais. Nesse sentido, partimos do princípio de que a realidade social constitui uma totalidade histórico-concreta e que o trabalho das coordenadoras, no caso da Educação Infantil, é parte dessa totalidade. Logo, a análise tem início nas determinações gerais do contexto vigente e das categorias envolvidas no fenômeno em estudo. As contribuições de Gramsci (2004) sobre as categorias *trabalho intelectual*, *contradição*, *mediação* e *hegemonia* nos ajudaram a entender que a educação desempenha um papel fundamental tanto na consolidação da hegemonia como na formulação da contra-hegemonia.

Por essa razão, apoiamos nosso estudo nessas contribuições, assim como em algumas outras categorias de pesquisa que elegemos durante o desenvolvimento da investigação: educação, políticas públicas, trabalho docente, condições de trabalho, políticas de formação continuada de professores, formação continuada de professores, coordenadores pedagógicos.

Como procedimento metodológico, para entendimento do objeto de estudo, utilizamos um roteiro de questões sobre as condições de trabalho que foi discutido no decorrer do curso com as 22 coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil.

Nossas inquietações sobre a atuação e a função de coordenadores (as) pedagógicos(as) da Educação Infantil surgiram, quando identificamos que a função de coordenador, às vezes, não é regulamentada nos municípios. Logo, as indicações para atuar nos cargos – reconhecidos como de confiança das secretarias – se dão de maneira informal. Além disso, observamos que, nos últimos anos, os materiais produzidos para a formação de professores são voltados para aqueles que estão envolvidos diretamente nas atividades com as crianças e não incluem as atividades ou os estudos específicos para os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as). Em vista disso, este trabalho é fruto de nossas investigações<sup>2</sup> nos municípios do sul da Bahia sobre a Educação Infantil.

Neste artigo, apresentamos as condições de trabalho das coordenadoras pedagógicas de sete municípios do sul da Bahia. Partimos do princípio de que esse trabalho é compreendido como uma atividade intrinsecamente humana, que se realiza em condições objetivas e subjetivas. Aqui estamos considerando as condições objetivas do trabalho, que, de acordo com Vieira (2008), são

as condições efetivas do trabalho do professor. Na estrutura física, incluem-se: a adequação do espaço escolar para a atividade profissional; espaço da sala de aula e salas de apoio; salas de professores/as e de produção de material pedagógico; laboratórios; limpeza, higiene e conservação. Na organização do trabalho docente (tempos e espaços) incluem-se: carga horária; tempo de planejamento coletivo e individual; grupos de estudo; formação continuada; pessoal de apoio; acompanhamento pedagógico. Nos recursos didáticos, incluem-se: material de consumo (papel, tinta, tesoura, lápis, borracha, caderno, fotocópia, material impresso, etc.); material didático (livros de apoio, livros de literatura, retro projetor, data show, computador, etc.). (p. 162)

As condições objetivas são compreendidas ainda como os instrumentos de trabalho, os meios utilizados pelos docentes para a realização de sua prática. Segundo Vieira (2008), “no cotidiano escolar não podemos desconsiderá-los objetivamente como os meios aos objetivos do trabalho docente, especificamente, e do trabalho escolar em geral” (p. 162).

O trabalho, nesse sentido, torna-se práxis, quando permite a reflexão e a elaboração da consciência produzida na realidade vivida, diferenciando-se da natureza. De modo inverso,

---

<sup>2</sup> Este estudo faz parte de uma pesquisa mais ampla intitulada “Gestão Escolar e o Trabalho Docente na Educação Infantil no Sul da Bahia: desafios e perspectivas”, coordenada pelo grupo de pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional/PPeGE do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz /DCIE/UESC. Fazem parte desse grupo professores da Universidade, alunos de graduação de Pedagogia, mestrands em educação e professores das redes municipais de abrangência da UESC.

parcelar o trabalho e a hierarquizar a escola transformam a atividade do professor em simples “fazer”, sem permitir a reflexão, o “pensar”, descolando os docentes de sua realidade e de sua práxis no próprio trabalho.

De acordo com esse entendimento sobre o trabalho docente, propomos investigar as condições em que atuam as coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil de sete municípios do sul da Bahia.

Porém, antes de problematizarmos essas condições, evidenciamos como a função de coordenador pedagógico se delinea e se normatiza na legislação. Procuramos salientar a crescente visibilidade do seu trabalho na sociedade e a relevância da formação continuada para esses sujeitos. Por fim, apresentamos nossas análises das discussões com as coordenadoras pedagógicas participantes do curso de formação continuada que tratamos aqui.

## **1. A função do coordenador pedagógico na legislação**

A partir de meados dos anos 1980, com o processo de redemocratização da sociedade decorrente do fim da ditadura militar, e a conseqüente publicação de documentos oficiais voltados à educação, o coordenador pedagógico começou a conquistar o seu lugar na estrutura escolar.

Desde então, os documentos oficiais dos sistemas escolares e os diversos estudos vêm demonstrando a importância desse profissional na construção coletiva do projeto da escola. Sua função no âmbito escolar passou a ser, dentre outras, promover o desenvolvimento das reflexões sobre a aprendizagem.

A LDB (Lei BR, 1996) é um importante marco legal, pois deixa claro que, para o trabalho como coordenador pedagógico, é necessária a formação em nível superior, no curso de Pedagogia. Em seu artigo 64, especifica-se que:

A formação de profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção e orientação educacional para 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 nacional comum.

A LDB determina que a formação para as funções de administração, planejamento, gestão e coordenação da educação básica ocorrerá em curso de Pedagogia. Identificamos, a partir da década de 1990, principalmente após a LDB, uma exigência para a formação em nível superior dos(as) professores(as), como também dos(as) coordenadores(as), e como prerrogativa o curso de Pedagogia.

Contudo, uma reflexão se faz necessária, pois, embora a formação inicial desse profissional esteja centrada no pedagogo, o curso de Pedagogia<sup>3</sup> possibilita ao futuro profissional transitar por espaços escolares que não se limitam à Educação Infantil – uma vez que a Educação Básica possui diferentes níveis e modalidades – (Resolução BR, 2015) e espaços não escolares.

Assim sendo, foram necessárias diversas políticas de formação inicial (PARFOR, UAB/2009 e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID) e continuada (Programa de Formação de Professores em Exercício na Educação Infantil e Especialização em Educação Infantil pelo MEC - ProInfantil), bem como de estruturação de diretrizes e parâmetros curriculares de qualidade, com o objetivo de orientar o trabalho docente nesse segmento. Havia a necessidade de formar quadros para atender a essa etapa da educação e, principalmente, qualificar os professores que já atuavam e não tinham formação em nível superior.

Depois de muitos debates sobre a formação dos professores da educação básica, dez anos após a LDB, a Resolução CNE/CP n.º 1/2006 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Em seu art. 4.º, define, assim, a função do pedagogo e a sua atuação na coordenação:

Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de

<sup>3</sup> O Curso de Pedagogia no Brasil somente começou a formar profissionais com habilitação para a Educação Infantil e séries iniciais na década de 1980, como experiências das universidades brasileiras, em decorrência do movimento de educadores, que buscava qualificar a formação do pedagogo. Sofreu uma alteração quando o curso Normal Superior foi regularizado pela LDB n.º 9.394/1996, instituindo-o numa tentativa de extinguir os cursos de Pedagogia. Porém, com as Diretrizes e Bases Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia – Resolução n.º 01/2006 e, recentemente, revisada pela Resolução n.º 02/2015 –, o curso Normal Superior foi se transformando em curso de Pedagogia.

sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação. (Resolução BR, 2006). Brasil, 2006)

O art. 4.º explicita que a licenciatura em Pedagogia prepara o profissional não somente para exercer o magistério, mas também para atuar em áreas de gestão escolar, supervisão, coordenação e em outras áreas em que sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Explicita que é função do pedagogo atuar na Educação Infantil, seja como professor ou coordenador pedagógico. Segundo Gatti (2010),

aos cursos de graduação em Pedagogia, somente em 2006, depois de muitos debates, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n.º 1, de 15/05/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos, propondo-os como licenciatura e atribuindo a estes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal, onde fosse necessário e onde esses cursos existissem, e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores. (p. 1.357)

Contudo, para Brzezinski (2012a), as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia desconsideram a manifestação complexa do trabalho docente. Afirma a autora que

o CNE/2005-2006 pretendeu interpretar a complexidade da identidade docente elencando um rol de informações e competências, cujo domínio deve tornar apto o pedagogo professor-pesquisador-gestor educacional. Por certo, pretende “disfarçar” [ênfase no original] a fundamentação teórica que sustenta o conjunto de DCN, com a exclusiva aquisição de 16 competências, arroladas no Art. 5.º da Res. n.º 1, de 15/5/2006. (n.p)

Para a autora, a competência profissional para o trabalho docente é resultado de um conjunto de conhecimentos, atitudes, saberes e microcompetências que se mobilizam na ação. O desempenho competente é a face visível da competência profissional, portanto é a capacidade de utilizar os conhecimentos e os saberes para agir. Em suma, ter competência é saber mobilizar conhecimentos e saberes.

Ainda segundo a autora, a profissão do pedagogo se constrói na coletividade e configura-se pela conjugação de diferentes componentes: conhecimentos e saberes; domínio dos procedimentos metodológicos; habilidades adquiridas na formação inicial e continuada; código deontológico; dedicação integral à profissão; afiliação às entidades científicas e sindicais; engajamento na luta da valorização da profissão-pedagogo como professor-pesquisador-gestor



(Brzezinski, 2012b). A resolução não foi capaz de apreender a complexidade do trabalho docente, uma vez que não contempla essas questões.

Entre 2006 e 2015, muitos debates foram realizados para delinear o trabalho docente da educação básica e também encontrar mecanismos de valorizar esse profissional. Vários documentos do MEC orientaram a importância da valorização dos profissionais da educação, articulada às formações inicial e continuada, aos planos de carreira, aos salários e às condições de trabalho. É evidenciada nos debates a junção entre qualidade da educação básica, formação profissional e condições de trabalho.

No ano de 2014, com a publicação do novo Plano Nacional de Educação (PNE) (MEC, 2014), 4 das 20 metas estabelecidas pelo plano remetem à formação dos professores. De acordo com o próprio documento, o conjunto das metas 15, 16, 17 e 18 “trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas” (p.12), ou seja, articula a qualidade da formação inicial e continuada de professores às metas de melhoria da educação básica.

Em 2015, foi aprovada a Resolução CNE/CP n.º 2, de 1.º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Em sua base de argumentação, destacam-se a valorização do magistério e dos demais profissionais da educação e a necessidade de se fortalecerem as políticas de valorização desses profissionais, demonstrando que algumas políticas já haviam sido iniciadas, como o Piso Salarial (Lei BR n.º 11.738/2008) e a indução para criação dos planos de carreira do magistério.

Salientamos, nesse cenário, que a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia e Licenciaturas foi resultado de um amplo debate. Ela incorporou as críticas realizadas às DCN de 2006 e trouxe inovações importantes para as políticas de formação de professores, atenuando a ideia de competências. Destacamos, entre outros pontos, a concepção de docência, compreendida, no artigo 2º, § 1º, como:

ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à

socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (Resolução BR, 2015, p.3)

Quanto à valorização dos profissionais do magistério público, as DCN ressaltam a necessidade de fortalecer os planos de carreira e a remuneração dos sistemas de ensino e das instituições de educação básica, principalmente quanto a formas de acesso e provimento ao cargo; formação inicial; formação continuada; jornada de trabalho, incluindo horas para as atividades que considerem a carga horária de trabalho; progressão na carreira e avaliação de desempenho com a participação dos pares. (Resolução BR, 2015)

Concomitante a esse contexto de delinear a função do professor da educação básica e do coordenador pedagógico, uma série de políticas foram apresentadas para orientar o trabalho docente na Educação Infantil. Entre as mais discutidas estão as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (MEC, 2010), publicada em 2010.

Identificamos que o documento afirma que “as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos” (p. 19). Isso significa que a função docente na educação de crianças de até 6 anos deve conjugar os diferentes conhecimentos e saberes sobre a infância e a criança e seus processos de aprendizagem.

Portanto, as DCN para a Educação Infantil convergem com o disposto nas DCN para o curso de Pedagogia e demais Licenciaturas (2015): a docência constitui um processo dinâmico e complexo e deve estar em função da melhoria permanente da qualidade social da educação e da valorização profissional.

Entretanto, o documento do MEC, “A Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação”, publicado em 2009, tendo como referência os anos de 2004 e 2005, retrata o quanto estávamos longe de apresentar qualidade tanto na Educação Infantil, como na valorização profissional. O documento (MEC, 2009) discute os indicadores de acesso, as condições de oferta, os investimentos, a qualidade e os cuidados necessários à primeira infância. Quanto ao quadro sobre a qualidade do ensino, expõe:

Os níveis de qualificação dos professores estão melhorando, mas os professores de educação infantil carecem de formação especializada. Os desequilíbrios são evidentes também na qualidade. As entidades públicas que prestam serviços de educação infantil, frequentadas por crianças pobres, costumam ter qualidade inferior, sobretudo quanto às instalações e ao ambiente

pedagógico, e as entidades particulares de boa qualidade estão disponíveis principalmente para as crianças das classes média e alta. O problema da qualidade é mais grave nas creches. O desafio maior é transformá-las em instituições educacionais, um processo que se encontra estagnado. Conflitos setoriais, limites à capacidade dos municípios e falta de recursos financeiros são considerados fatores que contribuem para tal situação. (p. 25)

Tal relatório ressalta que o investimento na Educação Infantil havia diminuído nos últimos tempos e havia vários desafios a serem resolvidos, principalmente o problema da falta de qualidade nas instituições públicas.

Há uma necessidade crescente de investimentos na Educação Infantil. O trabalho docente se enquadra nessa problemática, quando nos referimos ao processo de investimento na formação e na valorização do magistério, bem como nas condições de trabalho. Há um entendimento, nos debates realizados nos últimos anos, que “formação e valorização profissional são indissociáveis” (Resolução BR, 2015), contudo, ainda buscamos consolidar essa indissociabilidade.

## 2. Programas de formação continuada para coordenador pedagógico

Como mencionamos anteriormente, durante os anos de 2006 a 2012, o MEC instituiu várias políticas de formação inicial e continuada para os profissionais da educação básica. O aumento de formações é justificado pela complexidade que o trabalho docente exige na contemporaneidade e pela organização do trabalho escolar, ou seja, a forma como a instituição organiza o trabalho do docente e de todos os demais trabalhadores.

Isso posto, ao divulgar o curso de formação continuada de coordenadores pedagógicos, a Secretaria da Educação Básica/MEC apresenta a seguinte justificativa:

A formação continuada de Coordenadores Pedagógicos é de suma importância para o fortalecimento da educação inclusiva e da gestão democrática na educação pública. A formação que se quer proporcionar pauta-se no estudo de temas como política educacional, gestão democrática, cultura e currículo, processos de ensino-aprendizagem, processos comunicacionais, planejamento e avaliação que se articulam na discussão sobre a Organização do Trabalho Pedagógico, foco da intervenção do Coordenador Pedagógico, enquanto integrante da equipe gestora da escola. (MEC, 2009, p.4)

A Educação a Distância (EAD) foi usada como estratégia para a formação continuada dos profissionais que atuavam na educação, em seus diferentes níveis e modalidades. A proposta foi formar, em nível de pós-graduação *lato sensu*, coordenadores pedagógicos que atuassem em instituições públicas de educação básica, visando à ampliação de suas capacidades de análise e resolução de problemas, elaboração e desenvolvimento de projetos e atividades no âmbito da organização do trabalho pedagógico e do processo de ensino-aprendizagem (MEC, 2009).

Como justificativa para o lançamento do curso, estava a importância desse profissional para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro. O coordenador pedagógico, sendo um membro da equipe gestora da escola,

desenvolve o importante papel de articulador e integrador dos processos educativos. Espera-se, pois, que sua atuação e seu trabalho contribuam, de maneira significativa, para que se realize no interior da escola um ambiente educativo capaz de promover o desenvolvimento da aprendizagem, do conhecimento, do trabalho coletivo e interdisciplinar, da ética e da cidadania, na perspectiva de uma educação e uma sociedade cada vez mais inclusiva. (MEC, 2009, p.5)

Pela relevância do trabalho do coordenador na contemporaneidade, o documento ressalta

que a função do Coordenador Pedagógico ganhou nova roupagem, estabelecendo-se na busca de superação de dicotomias entre teoria e prática, pensar e fazer, concepção e execução, professor e gestor. Nessa conjuntura, do Coordenador Pedagógico espera-se que se envolva efetiva e intensamente no processo de articulação da organização do trabalho pedagógico, bem como, na promoção de relações democráticas no interior das instituições educativas. (MEC, 2009, p.5)

O curso de formação continuada para coordenadores pedagógicos, promovido pelo MEC, abriu espaço para a discussão sobre a importância do trabalho desse profissional para o pleno desenvolvimento da função da escola. Apesar disso, não é intenção aqui demonstrar o resultado da realização desse curso em âmbito dos municípios e secretarias, mas ressaltar que essa proposta de formação continuada foi um passo importante para o reconhecimento social da função do coordenador pedagógico.

Em que pese a importância do curso, não observamos, em sua estrutura curricular, a especificidade do trabalho com a Educação Infantil. Isso demonstra que ainda há uma lacuna na formação continuada de coordenadores pedagógicos atuantes nessa etapa educacional. E foi

por constatar essa ausência que realizamos na UESC um curso de formação continuada para coordenadores pedagógicos da Educação Infantil.

O projeto de extensão Fortalecimento e Articulação da Educação Infantil, da Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC, ofereceu, no ano de 2015, o curso intitulado “O trabalho do coordenador pedagógico da Educação Infantil” a sete municípios do sul da Bahia.

### **3. Caracterizando a formação continuada e os sujeitos da pesquisa**

Neste tópico apresentaremos, em linhas gerais, como se deu a coleta de dados para este estudo, o contexto da pesquisa e a nossa proposta de análise. Para a coleta de dados, fizemos um roteiro de questões sobre as condições de trabalho, que foi discutido com as coordenadoras no decorrer do curso. O roteiro foi composto pelas seguintes temáticas: a estrutura física e os recursos da instituição para a realização do trabalho; os recursos didáticos pedagógicos necessários para as atividades cotidianas; os tipos de recursos; a descrição de uma semana típica de trabalho (quantidade de horas de planejamento, reuniões pedagógicas, formação com os professores, organização das reuniões), os tipos de problemas enfrentados; a organização do tempo na escola; o tempo individual e coletivo na instituição; e a organização do espaço escolar.

Propomos analisar, sob a ótica das coordenadoras, como as condições de trabalho afetam o seu fazer pedagógico na instituição. Nessa perspectiva, interessou-nos também compreender a articulação das condições de trabalho com a organização das práticas educativas na instituição e a maneira como essa organização afeta o trabalho da coordenação, a partir das mudanças impostas à educação brasileira desde os anos 1990, especialmente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9394/96.

As intervenções com as coordenadoras dos sete municípios permitiram examinar como se organizava a sua rotina profissional, dentro de cada instituição, como se repartiam as atividades (tempo dedicado às atividades) e quais eram as suas condições de trabalho.

O curso foi o primeiro a ser oferecido pela Universidade para os municípios de sua abrangência – hoje em torno de 77. O público-alvo foram as coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil. O curso foi realizado no ano de 2015, com carga horária de 120 horas, e envolveu 7 municípios do sul baiano: Una, Ilhéus, Camacã, Ubaitaba, Canavieiras, Santa Luzia,

Maraú. Eles compõem também o Território Litoral Sul/BA que abrange 26 municípios, com uma área de 14.736,20 Km<sup>2</sup>. A população total do território é de 772.694 habitantes, dos quais 139.828 vivem na área rural, o que corresponde a 18,10% do total. Possui 13.929 agricultores familiares, 2.330 famílias assentadas, 13 comunidades quilombolas e 2 terras indígenas. O IDH Índice de desenvolvimento humano (IDH) médio do território é 0,67, considerado baixo pela coordenação do programa Territórios da Cidadania (MDA, 2015).

Foram 11 oficinas ofertadas por docentes da Universidade e de outras instituições, com temáticas pertinentes à coordenação pedagógica para a Educação Infantil: infâncias, crianças e espaços; Educação Infantil e diversidade; função social da Educação Infantil; perfil e papel do coordenador pedagógico da Educação Infantil na atualidade; planejamento educacional e diversas modalidades de projetos; formação de professores no contexto educacional; gestão de processos de educar e de cuidar e avaliação na Educação Infantil; brincar, brincadeiras, jogos e aprender na Educação Infantil; relações entre organização do trabalho pedagógico, didática e currículo da Educação Infantil; regulamentação da Educação Infantil nos sistemas municipais de educação e o papel dos órgãos normativos do sistema — diretrizes e encaminhamentos; financiamento da educação e gestão financeira escolar; relações interpessoais e integração (da com a comunidade).

As cursistas apresentaram um projeto de intervenção – proposta metodológica do curso –, o qual foi desenvolvido em suas unidades escolares no decorrer do ano. Nos três últimos meses do ano de 2015, a coordenação do curso e a equipe de apoio ao projeto realizaram visitas *in loco* para acompanhar a intervenção, dar apoio, assessorar as atividades desenvolvidas e conhecer o trabalho concebido pelo município para a Educação Infantil.

O curso foi ofertado para 30 coordenadoras pedagógicas, mas somente 22 o concluíram, ou seja, 73,3%. Todas as 22 coordenadoras eram do sexo feminino, o que corrobora as ideias de Aquino (1995), Gatti (2010) e outras, quando falam sobre a presença maciça de mulheres na profissão docente na Educação Infantil. Dessas, 18 são professoras concursadas, mas exercem a função de coordenação<sup>4</sup>; 1 é concursada para a função de coordenadora; 2 possuem contrato para coordenação; e 1 não determinou o tipo de contrato de trabalho. Esses dados demonstram

<sup>4</sup> Para os cargos de supervisão, orientação ou coordenação escolar os planos de carreira desses municípios exigem nível superior em Pedagogia e pós-graduação em cursos da área de educação (Santos & Vieira, 2016).

que a função de coordenação ainda é considerada nos municípios como cargo de confiança da Secretaria de Educação e não segue o estabelecido no plano de carreira dos municípios sobre concurso para esse especialista.

Em relação à idade, 7 coordenadoras têm entre 27 a 37 anos; 8 coordenadoras têm entre 38 a 49 anos; e 7 coordenadoras, entre 50 a 57 anos. Sobre o tempo de docência, identificamos que 01 coordenadora tem 3 anos de docência; 6 coordenadoras têm entre 8 a 16 anos; 10 coordenadoras têm entre 17 a 25 anos; 5 coordenadoras têm mais de 26 anos de docência. Esses dados mostram que a maioria tem mais de 10 anos de experiência na docência.

Quanto ao tempo de coordenação na Educação Infantil, 6 coordenadoras têm entre três meses a um ano; 6 coordenadoras, entre 2 a 4 anos; 5 coordenadoras, entre 5 a 8 anos; e 5 coordenadoras têm entre 12 a 15 anos. Os dados demonstram que, embora as coordenadoras da Educação Infantil tenham um tempo considerável de experiência na docência, a maioria tem pouca experiência na função específica.

Quanto à formação, 19 fizeram graduação em Pedagogia; 01 possui outra graduação, mas não informou o curso; e 2 cursam Pedagogia. A maioria já fez uma especialização: 7 em Educação Infantil; 5 em Psicopedagogia; 1 em Coordenação Pedagógica; 1 em Gestão e RH; 1 em Educação Especial; 1 em Alfabetização; 1 em Metodologia Didática em Ensino Superior; 1 em Métodos e Técnicas de Ensino; e 4 não informaram a área. Notamos, com esse perfil, que a maioria das coordenadoras tem formação em Pedagogia e tem uma especialização. De acordo com a legislação em vigor, para atuar na Educação Infantil, é prerrogativa o curso de Pedagogia. Inferimos que os municípios têm reconhecido a importância da formação inicial em nível superior no curso de Pedagogia. As duas coordenadoras que ainda estudam Pedagogia o cursam no PARFOR.

Quanto à carga horária, 16 coordenadoras têm 40 horas; 1 coordenadora tem 30 horas; 1 coordenadora tem 25 horas e 4 coordenadoras têm 20 horas. Das 18 coordenadoras que apresentam carga horária de 25h, 30h e 40h, 14 delas não exercem a função na mesma instituição. Essa situação é um desafio para a unidade escolar, que não tem seu coordenador todos os dias no cotidiano escolar para auxiliar o trabalho das professoras, e essas coordenadoras, não exercem a função em uma única instituição.

#### **4. As condições de trabalho sob o olhar das coordenadoras**

No diálogo com as coordenadoras, perguntamos sobre as condições de trabalho e a organização do trabalho na instituição, principalmente sobre a organização e a repartição das horas para as atividades e o uso do tempo para realizar as tarefas. Elas manifestaram um sentimento de “dever cumprido”, que se traduz pelo compromisso, pelo interesse e pela sensação de realização. Essa sensação atenua, de acordo com elas, o sentimento de uma jornada de trabalho pesada, de relações de trabalho às vezes difíceis e, mais ainda, o nível do salário, que, tendo em conta a sua qualificação profissional, continua a ser modesto, comparado com as outras profissões.

No entanto, é difícil para elas quantificar o tempo realizado em cada atividade (reuniões pedagógicas, tempo de estudo individual e coletivo, tarefas administrativas, atendimento às demandas da secretaria). Além disso, ressentem muito a falta de apoio efetivo e sistemático da Secretaria Municipal de Educação, a desvalorização do magistério e a sobrecarga de trabalho.

De acordo com Vieira (2011), sobre o tempo gasto para realizar as tarefas, “pensar o tempo, no trabalho intelectual, não é muito simples, ele é difícil mensurar, e mais ainda especificar porque ele não entra numa concepção linear da produtividade” (p. 104), principalmente pela especificidade do trabalho docente. No entanto, as coordenadoras foram unânimes em afirmar que gastam muito tempo, sem saber precisar quanto, com o trabalho realizado na coordenação, restando-lhes muito pouco tempo para sua própria formação e organização de seu trabalho individual.

Sobre a organização do trabalho na instituição, é importante destacar que o conceito de organização do trabalho escolar diz respeito à divisão do trabalho na escola, ou seja, à forma como a instituição organiza o trabalho docente e de todos os demais trabalhadores em função dos objetivos a serem alcançados pela escola (Oliveira, 2002). Assim, observamos que as coordenadoras ressaltaram a participação coletiva das professoras nas atividades de planejamento e elaboração das atividades a serem desenvolvidas pela instituição. Notamos, em suas falas, que a organização do trabalho ainda é baseada na divisão entre o trabalho das professoras com as crianças em sala de aula e o trabalho de gestão, revelando uma determinada hierarquia do primeiro em relação ao segundo. Essa observação nem sempre é feita com clareza pelas coordenadoras.



Outra observação sobre a organização do trabalho está na garantia de espaços de participação democrática. Foi solicitada às coordenadoras pedagógicas, a partir de um diagnóstico das unidades educativas, a proposição de um projeto de intervenção que fosse fruto das discussões coletivas da instituição. Muitas delas não conseguiram efetivar o projeto, alegando ter dificuldades com a comunidade escolar para implantar os projetos.

O desafio da gestão democrática e do trabalho coletivo ainda se faz presente, sobretudo quanto à criação de um tempo para encontros e elaborações coletivas, pois eles exigem negociações, enfrentamento de conflitos, superação de vaidades e cultivo da escuta. Identificamos que algumas coordenadoras, antes mesmo de discutir com os pares sobre a proposta do projeto de intervenção na instituição ou de realizar um diagnóstico, já sabiam que projeto fazer. O imediatismo das respostas aos sistemas, a burocratização dos documentos e das ações, a hierarquização das relações e as condições precárias de trabalho acabam tomando grande parte do tempo que seria destinado à construção coletiva de um plano de ação e um projeto de escola.

A conscientização dos cidadãos e das cidadãs para atuar como sujeitos de direito implica mudança de mentalidade e de comportamentos que incorporem à prática o respeito por todo ser humano, independentemente do gênero, da cor, da etnia, da religião e da região demográfica. Embora a necessidade da gestão democrática seja conhecida e debatida há três décadas (Mendes Neto, 2004; Nogueira, 2007; Paro, 1997, 1999, 2007), ela ainda é um desafio.

Em relação às atividades de planejamento, as coordenadoras relataram que, se por um lado, as professoras reconhecem o apoio da coordenação, por outro, esse apoio é visto com certo desconforto, como imposição. Para elas, as professoras se queixam porque as orientações nem sempre consideram as necessidades delas e o contexto das crianças. Mas revelaram que sabem que nem sempre suas orientações serão executadas em sala de aula, gerando, em alguns momentos, uma relação de conflito entre a coordenação e as professoras.

A sobrecarga de trabalho também foi um ponto bastante ressaltado pelas coordenadoras. Para algumas delas, o fato de trabalhar em mais de uma instituição dificulta pensar a questão da reorganização dos tempos escolares. É preciso que o coordenador esteja junto dos professores, tanto em momentos individuais quanto coletivos, para possibilitar uma

reflexão aprofundada da questão. Várias coordenadoras desempenham tarefas em duas instituições.

As condições de trabalho também dificultam a efetividade da prática pedagógica. Dos 17 projetos de intervenção das unidades educativas propostos pelas coordenadoras, 12 abordam questões sobre a infraestrutura, a reorganização do espaço interno da instituição e a reorganização do espaço externo. Os demais tratam da questão da formação de professores, tendo em vista as especificidades do perfil do profissional da Educação Infantil, do envolvimento da comunidade com a escola e do fortalecimento da comunidade nas decisões da instituição.

As coordenadoras se queixaram da falta de condições de trabalho, pois não têm espaço próprio na instituição. Muitas delas não possuem sala para atender individualmente aos professores e às famílias. Elas dividem espaço com a direção ou com o setor administrativo, e as unidades escolares nem sempre são organizadas para o atendimento à Educação Infantil. Identificamos, em 14 unidades educativas visitadas, espaços improvisados para o atendimento às crianças e também aos docentes.

Os projetos trazem em si uma preocupação com a necessidade de reorganizar o espaço escolar para atender às necessidades da Educação Infantil, principalmente quando ofertada em jornada integral. Notadamente, também a infraestrutura para tornar o ambiente mais adequado aos trabalhos desenvolvidos com as crianças, principalmente em tempo integral, precisa ser melhorada.

Quanto aos recursos didático-pedagógicos necessários para as atividades cotidianas, a maioria das coordenadoras relatou que eles são muito escassos. As instituições não têm internet, nem impressora, mas algumas possuem computadores. Na maioria das unidades educativas visitadas, os seus espaços, alugados ou próprios, são muito precários e improvisados. Uma Educação Infantil de qualidade exige muitos materiais pedagógicos, e a falta deles é sempre um problema para o desenvolvimento do trabalho docente. Além disso, há uma falsa ideia de que os docentes, na Educação Infantil, precisam ser criativos, e que esta condição ou habilidade facilita a criação de materiais pedagógicos. Essa visão empobrece e esvazia a discussão do sucateamento a que muitas instituições infantis estão submetidas e exime os gestores públicos da responsabilidade maior que possuem como mantenedores da educação deste país.

O quadro de sucateamento das instituições tem se agravado principalmente com a diminuição das verbas destinadas à Educação Infantil. As realidades das instituições demonstram que as políticas de investimento nessa etapa da educação, como as do Fundeb, têm diminuído, o que resulta na necessidade de racionalizar os gastos.

Quando discutida com as coordenadoras a rotina da semana na escola (quantidade de horas de planejamento, reuniões pedagógicas, formação com os professores, organização das reuniões) e os problemas enfrentados, todas unânimes em dizer que ao final do dia sentem que o planejado não foi executado. O sentimento é que há muita atividade para um mesmo dia, e a sensação de que não realizou o serviço, somente “apagou incêndio”. Apesar de garantirem as atividades complementares (AC) toda semana com as professoras, para as coordenadoras, o tempo não é suficiente para todas as demandas da instituição e reclamam que gastam muito tempo realizando atividades administrativas.

As coordenadoras relatam que compreendem que sua função principal é promover a formação dos professores, por meio de organização de estudo, de atualização dos conteúdos, de reuniões pedagógicas. Entretanto, elas se sentem muito sozinhas no desenvolvimento do seu trabalho na instituição e lamentam, muitas vezes, não encontrar apoio da Secretaria de Educação. Percebem que, a cada dia, novas exigências chegam à instituição e nem sempre se sentem preparadas para responder às cobranças. Para elas, esse acúmulo de atividades é estressante não somente para elas, mas também para os professores.

Os diálogos com as coordenadoras revelam também as dificuldades em desenvolver o trabalho com as condições em que estão estruturadas as instituições. Identificam que o tempo para as reuniões pedagógicas nem sempre é suficiente, já que as atividades a serem desenvolvidas demandam não somente o planejamento da ação, mas também o estudo e a formação dos professores que exercem a função na Educação Infantil.

Identificaram a participação nos cursos de formação continuada, especificamente a formação para os coordenadores da Educação Infantil na Universidade, como muito importante para a profissionalização, como destaca uma coordenadora:

*O curso nos mostrou que é necessário afastar-se da rotina, do ambiente de trabalho, para repensar práticas e rever posturas, posicionamentos e ações. E essa oportunidade nos foi concedida por meio do projeto de extensão Fortalecimento e Articulação da Educação Infantil, que nos desafiou a refletir sobre as nossas ações técnicas e*

*pedagógicas, sobre os papéis, funções e atuação no cotidiano de trabalho.* (Relato de uma coordenadora, 2015)

Os municípios visitados apresentam experiência de atendimento às crianças de 5 e 6 anos, em grupo escolares, desde meados dos anos de 1980. Contudo, identificamos que, somente a partir de 2007, com a introdução do Fundeb, a Educação Infantil passou a existir nos municípios, como primeira etapa da educação básica. Desde então, os municípios do sul da Bahia, e principalmente os sete, progressivamente organizam um setor na Secretaria responsável pela Educação Infantil. Desses, três municípios apresentam Diretrizes Municipais de Educação Infantil.

## Considerações

Os resultados brevemente apresentados revelam que a função das coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil do sul da Bahia é regulamentada pelos planos de carreira, mas, mesmo assim, as Secretarias de Educação exercem grande controle sobre esses cargos, considerados de confiança. Dessa forma, apesar de as coordenadoras apresentarem formação para o cargo, esse critério não é evidenciado.

Também identificamos que, apesar do forte apelo à importância da formação de professores para atuar na Educação Infantil, a partir da década de 1990 até os dias atuais, os coordenadores pedagógicos não têm tido incentivo oficial para participar da formação continuada ofertada pelo projeto de extensão da UESC. Esse curso foi o primeiro na região sul da Bahia a oferecer temáticas relacionadas ao trabalho do coordenador pedagógico para a Educação Infantil.

Apesar de a Educação Infantil viver um intenso processo de reconhecimento social em diferentes âmbitos (nas concepções de crianças, infâncias; na organização dos sistemas de ensino municipal; na organização da gestão escolar; e na preocupação com a formação e o trabalho docente), o trabalho dos coordenadores pedagógicos não foi considerado nas políticas públicas de formação continuada.

As diversas políticas de formação inicial e continuada para os profissionais da Educação Infantil entre os anos de 2000 até os dias atuais, promovidas pelo MEC, não têm sido capazes

de impulsionar e orientar o trabalho do coordenador pedagógico dessa etapa de ensino, pois a formação de quadros e a qualificação desses profissionais não foram presenciadas.

Por essa razão, o cargo de Coordenador Pedagógico da Educação Infantil carece de reconhecimento. Enquanto atribuição precípua está ligado às necessidades formativas dos professores, como acompanhar, orientar, subsidiar o professor no desenvolvimento do trabalho pedagógico com crianças pequenas.

A ausência de políticas de formação continuada para os coordenadores pedagógicos da Educação Infantil, como base para a compreensão do seu trabalho para além do fazer, entendido como um trabalho intelectual, dificulta sua ação como formador e articulador. É preciso pensar quem forma os coordenadores.

Nesse contexto, as condições precárias e a sobrecarga de trabalho também são fatores revelados pelas coordenadoras na Educação Infantil do sul da Bahia. Estudos baseados em estatísticas produzidas por órgãos oficiais mostram que, na Educação Infantil, se concentra uma maior quantidade de docentes que possuem as mais extensas jornadas de trabalho semanais no âmbito do trabalho docente na educação básica brasileira (MEC, 2005; Gatti & Barreto, 2009; Gouveia & Souza, 2010).

O coordenador pedagógico tem um papel importante na organização do trabalho nas unidades infantis, pois ele é um formador e um articulador. Como formador, precisa ter em mente que seu trabalho visa auxiliar o corpo docente a se aprimorar, ajudar o professor a lidar com seu próprio conhecimento, por isso deve entender de didática e metodologias. Como articulador, deve ainda unir os profissionais, a comunidade escolar, os processos de aprendizagem e o projeto pedagógico da escola.

Esperamos, com este trabalho, chamar a atenção para a importância desse profissional e para a necessidade iminente de investimento e valorização da sua formação e da sua prática.

## Referências

- Aquino, L. (1995). Profissional de Educação Infantil: um estudo sobre a formação de educadoras da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói: UFF.
- Brzezinski, I. (2012a). Curso de Pedagogia: as pesquisas, os desafios, as perspectivas. In XXXII Encontro Nacional do FORUMDIR. Uberlândia, UFU.
- Brzezinski, I. (2012b). A política de formação do(a) pedagogo(a) e sua atuação nos campos de trabalho. In Reunião da regional nordeste do Fórum dos diretores das faculdades/centros de educação e equivalentes das instituições de ensino superior públicas. FORUMDIR/NE. Salvador.
- Campos, M. M. et al. (1981). A creche e a pré-escola. Cadernos de Pesquisa, 39, 35-42.
- Cerisara, A.B. (1991). A formação de professores em serviço para a educação infantil: uma possível contribuição da universidade. Relatório de pesquisa. UFSC, Florianópolis (mimeo.)
- Correa, B., & Adrião, T. (2010, setembro). Direito à educação de crianças de até 6 anos enfrenta contradições. Adusp, 48, 6-13.
- Cury, C. R. J. (1998, maio). A educação infantil como direito. In: Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil (Vol. II, pp. 9-15). Brasília: Ministério da Educação e do Desporto.
- Gatti, B. A. (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação & Sociedade, 31(113), 1355-1379. Recuperado em 13 de setembro de 2012, de [p://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016](http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016). >.
- Gatti, B. & Barreto, E. S. (Coord.). (2009) Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 294 p.
- Gouveia, A. B., & Souza, A. R. (2010). Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura possível das políticas educacionais. In VIII Encontro de Pesquisa em

Educação da Região Sul - ANPED SUL 2010. Formação, ética e política: qual pesquisa? Qual educação? Londrina, PR, Brasil.

Gramsci, A. (2004). *Cadernos do Cárcere* (Vol. 2, Os intelectuais; O princípio educativo; Jornalismo). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Mendes Neto, A. A. (2004). Escola pública: “estão democrática”, colegialidade e individualismo. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 115-131.

Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). (2015). Secretaria de Desenvolvimento Territorial. Sistema de Informações Territoriais: MDA. Recuperado em 17 de agosto de 2016, de <http://sit.mda.gov.br/mapa.php>.

Ministério da Educação e do Desporto/SEB. (2005). Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: Autor.

Ministério da Educação – MEC. (2009). Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação- MEC. Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação. Brasília: Autor.

Ministério da Educação – MEC. (2010). Conselho Nacional de Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Brasília: Autor.

Ministério da Educação – MEC. (2014). Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: Autor.

Nogueira, M. A. (2004). Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática. São Paulo: Cortez.

Oliveira, D. A. (2002). Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In D. Oliveira, & M. F. Rosar, *Política e gestão da educação* (pp. 125-144). Belo Horizonte: Autêntica.

Paro, V. H. (1997). *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática.

Paro, V. H. (1999). Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In C. J. Ferretti, J. dos R. Silva

- Júnior, & M. R. N. S. Oliveira (Orgs.), Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola (pp.101-120). São Paulo: Xamã.
- Paro, V. H. (2007). Gestão da escola pública: a participação da comunidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 73(174), 255 - 290.
- Rosemberg, F. (1992). A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. *Cadernos de Pesquisa*, 82, 21-30.
- Rosemberg, F. (2001). Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, n.16, p.19-26.
- Santos, E. C. A. & Vieira, E. P. (2016). O plano de carreira do município de Canavieiras/BA: primeiros apontamentos. In II Encontro Estadual de Política e Administração da Educação da Bahia. I Seminário de Estudos e Pesquisas em Educação de Camaçari. Camaçari/BA.
- Vieira, E. P. (2008). Gramsci e suas contribuições para a compreensão do trabalho docente. *Revista Trabalho & Educação*, 17(1), 153 - 165.
- Vieira, E. P. (2011). As condições de trabalho docente no ensino superior público no contexto das reformas educacionais brasileiras. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação Unicamp. Campinas: Unicamp.
- Vieira, E. P., Alvarenga, A. M., Alves, C. M. S. D., Sedano, L., & Oliveira, R. (2016). A extensão para fortalecimento e articulação da Educação Infantil no sul da Bahia. In E. P. Vieira, C. M. S. D. Alves, & L. Sedano (Orgs.), *A Educação Infantil em Debate* (pp. 187 – 200) Curitiba, CVR.

## Legislação

- Lei BR n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1, ano CXXXIV, n.º248.
- Lei BR n.º 11.738, de 16 de julho de 2008. (2008). Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da



educação básica. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.

Parecer CNE/CP n.º2/2015, de 1 de junho de 2015. (2015). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Conselho pleno. Brasília, CNE.

Resolução BR n.1, de 15 de maio de 2006. (2006). Diário Oficial da União, n.92, seção 1, p.11-12.

Resolução BR n.º 2, de 1º de julho de 2015. (2015). Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Aprovada em: 9/6/2015. Brasília, MEC.

*Submetido à avaliação em 20 de outubro de 2016; revisado em 18 de julho de 2017; aceito para publicação em 09 de outubro de 2017.*