

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA

Katia Regina de Oliveira

**O PAPEL HUMANIZADOR DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: a perspectiva da
Psicologia Histórico-Cultural**

Paranaíba/MS

2023

Katia Regina de Oliveira

**O PAPEL HUMANIZADOR DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: a perspectiva da
Psicologia Histórico-Cultural**

**Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Mestra em Educação, ao
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em
Educação, Área de Concentração em Educação,
Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual de
Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de
Paranaíba.**

Orientadora: Profa. Dra. Maria Sílvia Rosa Santana.

Paranaíba/MS

2023

O47p Oliveira, Katia Regina de

O papel humanizador da coordenação pedagógica: a perspectiva da psicologia histórico- cultural/ Katia Regina de Oliveira. Paranaíba, MS: UEMS, 2023.
96p.

Dissertação (Mestrado) – Unidade Universitária de Paranaíba. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profa. Dra. Maria Silvia Rosa Santana.

1. Coordenação Pedagógica 2. Gestão Democrática 3. Trabalho e trabalho intelectual
4. Psicologia histórico- cultural.

CDD 23. ed. - 370.15

Bibliotecária. Susy dos Santos Pereira CRB1º1783

KATIA REGINA DE OLIVEIRA

**O PAPEL HUMANIZADOR DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: a perspectiva da
psicologia histórico-cultural**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovado em 22/09/2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Silvia Rosa Santana
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Orientadora
Participação por videoconferência

Prof. Dra. Rosane Michelli de Castro
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)
Participação por videoconferência

Prof. Dr. Fernando Guimarães Oliveira da Silva
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)
Participação por videoconferência

À minha querida, amada e parceirinha de vida, minha filha Nanda Marcela que, mesmo sendo tão pequena, mostrou-se compreensiva com minha ausência e foi minha maior incentivadora.

Sua alegria, sua existência, foram força em toda caminhada.

Ao meu esposo, Marcelo, por tanto. Meu companheiro de lutas de ideias e ideais, a pessoa com quem mais debato e socializo, sem ele esta caminhada não se concretizaria. Expressou sua cumplicidade e amizade mesmo sem palavras. Aqueles doces, o café quentinho e as mensagens salvavam meus dias de desespero e angústias frente à relevância deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

À Lenir Fagundes, por ser minha rede de apoio, ficando com minha filha quando necessitei.

À minha mãe e às minhas irmãs que, mesmo não entendendo o sentido de meus estudos, minhas angústias em buscar conhecimento, que não compreendem muito bem que a materialidade social como se apresenta hoje é injusta, mesmo assim, apresentavam seu carinho por mim e sempre falavam para eu me cuidar. Isso tudo é por vocês, também!

À Maria Sílvia, minha orientadora, por tudo, desde sempre. Acreditou em meu potencial quando eu não acreditei e soube conduzir-me no meio acadêmico, apresentou-me o rigor científico e seu compromisso político com a sociedade. Aliás, deixo aqui registrado que o seu compromisso político se fez comigo. Obrigada pela confiança e pelo afeto.

Às meninas do grupo Re-existência, pelo acolhimento, encontros intelectuais, festivos, militantes, afetivos e culinários.

A todos os colegas do Centro de Educação Infantil Gertrudes Alves Bardelin, especialmente às professoras, pelas trocas vivenciadas.

Ao colega de orientação Renato, por ter compartilhado comigo de forma bastante generosa suas questões de pesquisas, textos, materiais e reflexões. E por se dispor a estudar comigo.

À Professora Dra. Rosane Michelli de Castro e ao Professor Dr. Fernando Guimarães Oliveira da Silva, por gentilmente aceitarem compor minha banca, por suas valorosas sugestões não só a este trabalho, como para além dele.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial da Linha de Pesquisa Currículo, Formação Docente e Diversidade.

E, por último, mas não menos importante, agradeço a todas as crianças que são, para mim, energia propulsora para um ideal de um sistema social justo e oportunizador para todos. Luto por vocês e com vocês!

OLIVEIRA, K. R. O PAPEL HUMANIZADOR DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. 2023. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2023. Orientadora: Profa. Dra. Maria Silvia Rosa Santana

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados da pesquisa de Mestrado em Educação desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, na Linha de Pesquisa “Currículo, Formação Docente e Diversidade”, vinculada ao Grupo de Pesquisa “Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacional – GEPPE”. Tem-se como objetivo apontar, a partir das categorias de trabalho e de trabalho intelectual, como a atividade da coordenação pedagógica, inserida em um Centro de Educação Infantil, é exercida em suas condições objetivas, a fim de estabelecer uma análise crítica do trabalho do mesmo e, a partir disso, refletir sobre as maneiras de oportunizar uma gestão democrática e intelectual nesta condição. O aporte teórico metodológico caminhou nos pressupostos marxistas por meio do Materialismo Histórico e Dialético e da Psicologia Histórico-Cultural. Para atingir o objetivo proposto foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre os temas “Coordenação pedagógica”, “Gestão Democrática”, “Trabalho na concepção marxista” e “Centro de Educação Infantil”. Os principais autores utilizados foram: Davydov (1987 e 1988), Duarte (2004 e 2012), Engels (1999), Facci (2004), Gramsci (1968), Konder (1982), Kosík (2011), Leontiev (1978), Libâneo (2015), Marx (1982 e 1985), Saviani (1989, 2009 e 2012) e Vygotsky (2001 e 2009). A partir deste levantamento bibliográfico, realizou-se uma busca de dados por meio de recortes na atuação da coordenação pedagógica no Centro de Educação Infantil. Tais recortes, amparados no método Materialismo Histórico e Dialético, foram apresentados em episódios, recortes da realidade, colocados aqui como os isolados (Caraça, 1998), como forma de refletir sobre elementos que podem contribuir para a atuação e constituição do profissional que atua na coordenação pedagógica. Os episódios analisados são referentes ao percurso profissional da pesquisadora, que também ocupa lugar como sujeito da pesquisa. São recortes desde a sua atuação como professora à atuação como coordenadora pedagógica. Utilizou-se ainda como aporte teórico, a Teoria da Atividade, formulada por Alexis Nikolaevich Leontiev (1978); o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e da personalidade, bem como a continuidade dos pressupostos marxistas, a fim de elucidar a atividade deste profissional e os instrumentos que contribuem para que realize ações conscientes que vislumbrem a emancipação da sociedade. Os dados sinalizam e reforçam os achados de pesquisas utilizadas neste texto, sendo eles a sobrecarga do exercício da profissão coordenador pedagógico, devido à realização de multitarefas que impedem a reflexão sobre seu fazer pedagógico pautado em estabelecer um trabalho de gestão que objetive pela coletividade, desenvolvimento humano e democracia. A pesquisa mostra que a realidade objetiva existente se contrapõe às necessidades identificadas pela coordenadora pedagógica, contudo a presença da Universidade, do grupo de estudos e de espaço de diálogos conduziram a profissional a percorrer, por meio da sua historicidade e inquietações, o caminho de novas ações, colocando-a em atividade.

Palavras-chaves: Trabalho e trabalho intelectual. Psicologia Histórico-Cultural. Gestão Democrática. Coordenação Pedagógica.

OLIVEIRA, K. R. O PAPEL HUMANIZADOR DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. 2023. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2023. Orientadora: Profa. Dra. Maria Silvia Rosa Santana

ABSTRACT

This work presents the results of the master's program research in Education developed within the Postgraduate Program in Education of the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), University Unit of Paranaíba, in the line of study "Curriculum, Teacher Training and Diversity", linked to the Research Group "Group of Studies and Research in Educational Praxis – GEPPE". It aims to point out, from the categories of work and intellectual work, how the activity of the pedagogical coordinator inserted in a Center for Early Childhood Education is exercised in its objective conditions, in order to establish a critical analysis of its work and, from this, reflect on the ways to provide democratic and intellectual management in this condition. The methodological theoretical contribution walked in Marxist assumptions through the Dialectical Historical Materialism and Historical-Cultural Psychology. To achieve the proposed objective was carried out bibliographical research on the themes "pedagogical coordination", "democratic management", "work in Marxist conception" and "early childhood education center". The main authors used were: Davydov (1987 and 1988), Duarte (2004 and 2012), Engels (1999), Facci (2004), Gramsci (1968), Konder (1982), Kosík (2011), Leontiev (1978), Libâneo (2015), Marx (1982 and 1985), Saviani (1989, 2009 and 2012) and Vygotsky (2001 and 2009). Based on this bibliographic survey, a data search was carried out through clippings in the performance of the pedagogical coordinator in the Early Childhood Education Center. These clippings, supported by the method Historical Dialectical Materialism, were presented in episodes as a way of reflecting on elements that can contribute to the performance and constitution of the professional pedagogical coordinator. The episodes analyzed refer to the professional path of the researcher, who also occupies a place as a research subject. They are clippings from her performance as a teacher to her performance as a pedagogical coordinator. It was also used as a theoretical contribution, the Activity Theory, formulated by Alexis Nikolaevich Leontiev; the development of higher psychic functions and personality, as well as the continuity of Marxist assumptions, in order to elucidate the activity of this professional and the instruments that contribute to the realization of conscious actions that aim at the emancipation of society. At first, the data signal and reinforce the research findings used in this text, being the overload of the exercise of the pedagogical coordinator profession, due to the realization of multitasking that prevents reflection on its pedagogical doing based on establishing a management work measured by collectivity, human development and democracy. The research shows that the existing objective reality opposes the needs identified by the pedagogical coordinator, however, the presence of the University, the study group and the space for dialogues leads the professional to follow, through her historicity and concerns, the path of new actions, putting her in activity.

Keywords: Work and Intellectual Work. Historical-Cultural Psychology. Democratic Management. Pedagogical Coordination.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. A PESQUISA	16
1.1 O contexto	21
1.2 Caracterização do Centro de Educação Infantil	22
1.3 O sujeito	24
1.4 Interfaces da atuação do Coordenador Pedagógico.....	25
1.5 Episódios.....	28
1.5.1 Episódio 1: A professora no contexto de “supervisão” da Coordenadora	28
1.5.2 Episódio 2: Enquanto coordenador pedagógico, a percepção das lacunas na formação.....	31
1.5.3 Episódio 3: Planejamento coletivo	34
1.5.4 Episódio 4: Como a coordenadora pedagógica se vê diante do trabalho: rotina	38
1.5.5 Episódio 5: A inquietação da coordenadora pedagógica	41
1.5.6 Episódio 6: Projeto Político Pedagógico – Proposta Pedagógica	44
1.5.7 Episódio 7: O sentido pessoal no percurso da pesquisa – A coordenadora em atividade	45
2. ELEMENTOS OPORTUNIZADORES PARA A <i>ATIVIDADE</i> DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	47
2.1 Relação da gestão democrática com a <i>atividade</i> do coordenador Pedagógico	49

2.2 Atividade segundo pressuposto de Leontiev	56
3. O TRABALHO COMO PROCESSO HUMANIZADOR	59
3.1 O trabalho e a elaboração do pensamento.....	64
3.2 Profissionais da educação na relação trabalho humanizado e trabalho alienado	66
4. A EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DOCENTE	71
4.1 Formação docente sob a perspectiva da educação humanizadora	72
4.2 Formação inicial em números	76
4.3 Formação de professores e o curso de pedagogia	78
4.4 Formação docente e os interesses capitalistas	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	88
ANEXOS	93

INTRODUÇÃO

Ao iniciar um percurso, seja formativo ou investigativo, deparamo-nos com quebras de paradigmas ao longo da jornada. A saída da zona de conforto, os enfrentamentos e os variados questionamentos caminham ao lado dos objetivos que impulsionam esta trajetória. Neste caso, o percurso refere-se à pesquisa desenvolvida, cujos resultados ora apresento nesta dissertação.

Esses objetivos, ao nos conduzir, ganham formas e tornam nossa própria história o elemento da investigação. Assim, o presente estudo analisado pela pesquisadora, entrelaça-se com o objeto da pesquisa em uma só pessoa. A análise dos dados traz descobertas e provoca transformações no nível defendido pelos teóricos que fundamentam esta pesquisa. Desta forma, há formação e mudança dos sentidos.

Ao analisar as pesquisas selecionadas e baseadas nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, notamos que, em sua grande parte, o percurso investigativo/analítico coincide com um movimento formativo. Ou seja, os sujeitos investigados são inseridos na dinâmica de compreensão de suas relações, transformações e de seu espaço.

De maneira semelhante, buscamos aqui narrar o percurso supracitado, no qual a pesquisa, a pesquisadora, o objeto da pesquisa e o recorte se complementam e carregam características da totalidade. Para compreendê-lo, foi necessário um aprofundamento e apropriação de instrumentos que constituem a educação enquanto atividade humana.

É através deste movimento confuso, caótico e perturbador, que a pesquisa ganha seu formato e provoca a saída da zona de conforto da pesquisadora, saindo da superficialidade do conhecimento.

Atingir um maior embasamento teórico sobre a Psicologia Histórico-Cultural, a Pedagogia Histórico-Crítica e a dialética com seu movimento na apreensão da realidade, fez com que eu começasse o processo de reconsiderar e refletir sobre o caminho que percorri no processo de escolarização. É através de um relato sobre minha vivência com a educação, portanto, que inicio minha pesquisa.

Como a educação me trouxe até aqui? Como ela fez e ainda faz parte da minha vida? Quais elementos, ora passados despercebidos, deram sentido e significado ao meu percurso acadêmico, social e de escolhas de vida? É por meio destes questionamentos que inicio um trabalho pela busca de respostas e principalmente pela compreensão e apropriação da minha atividade principal: meu trabalho como educadora.

Sendo assim, começo.

Sou filha de pais da classe trabalhadora, morei em fazendas e, até os sete anos, meus irmãos foram as únicas crianças com quem tive contato. Meu pai trabalhava em plantações de cereais, um homem muito observador, de análise rápida e assertiva. Terminou o Ensino Fundamental por correspondência no Instituto Universal Brasileiro e o Ensino Médio através do Telecurso 2000. Sempre o admirei por sua determinação em nos transmitir conhecimento da maneira que fosse possível. Tenho lembranças de quando ele nos reunia todos os dias para assistir o jornal da noite, ficava comentando as notícias e, em seguida, fazia perguntas a fim de saber se tínhamos prestado mesmo atenção. Para ele, essa era uma forma de nos ensinar.

Minha mãe trabalhava em casa e cuidava do bem-estar dos filhos. Em meados dos anos 2000 separou-se conjugalmente de meu pai e começou a trabalhar realizando serviços domésticos em outras casas. Considero-a muito sábia, tendo suportado difíceis condições de vida na infância e adolescência. Casou-se com meu pai aos dezesseis anos de idade e sempre buscou orientar as filhas a serem livres e independentes.

No tempo que vivemos juntos, meus pais buscaram nos ensinar por meio do constante diálogo e observação das condições objetivas de nossas vidas, e hoje entendo. Meu pai costumava tomar como exemplo algo que estava acontecendo. Minha mãe usava sua trajetória de vida como ensinamento.

A primeira memória que tenho em mente sobre educação na escola é aos sete anos de idade. Morava no campo, em uma cidade do interior do estado de Mato Grosso e devido à dificuldade de locomoção, não frequentei a Educação Infantil. Hoje tenho a consciência de que a sala na escola do campo era multisseriada, pois estudavam na mesma sala eu, minha irmã gêmea e minha irmã mais velha. Lembro com muita saudade do gosto da sopa de letrinhas, do sagu e do mingau e também lembro com muita tristeza da professora apontando para a lousa e perguntando: “Que letra é esta?”; “Não acredito que ainda não aprendeu” ou até mesmo “É só ler o que está escrito na imagem!”.

O método de alfabetização era realizado através da Cartilha Caminho Suave. Lembro quando a professora mostrava as imagens e proferia aquelas letras, que eu não tinha a menor ideia do que estava sendo dito ou mostrado. Recordo-me também do livrinho de tabuada e do pavor que eu sentia quando era a aluna sorteada para responder as questões de multiplicação determinadas pela professora.

Ao analisar o contexto da minha experiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma educação tradicional, busco entender a formação que a professora percorreu, quais seriam os fundamentos teóricos que sustentavam sua prática e quais seriam os motivos que a

levaram a essa escolha profissional. Nesse percurso de formação e investigação que trilho, consigo elucidar algumas respostas.

A década era 90 do século XX, um momento da história em que a afetividade e o cuidar das crianças, mesmo que não negligenciados, não eram prioridade. Ainda na infância viemos morar no estado de Mato Grosso do Sul. Fomos matriculadas em uma escola na qual fiquei em uma sala de aula separada da minha irmã gêmea. Foi um fato gerador de dor e angústia em nós, pois até então acreditávamos ser inseparáveis. Não havia motivo aparente para essa separação, já que estudávamos no mesmo ano escolar.

A separação entre salas e o fato de eu não ter aprendido os conteúdos, provocaram em mim um desconforto em relação à escola. O medo, a insegurança e a vergonha de não ter me apropriado dos conteúdos provocavam-me um choro descompassado e incontrolável. O ambiente escolar passou a ser um espaço indesejado por mim. Devido ao meu choro não cessar, o gestor, para se livrar deste incômodo, colocou-me na mesma turma em que minha irmã estudava. Senti alívio! Algo bom aconteceu por lá!

Concluo que as primeiras vivências que tive com a Educação escolar, e com os sujeitos que gestavam a escola naquele período, não produziram memórias felizes e nem tão pouco estimuladoras.

Já morando em Chapadão do Sul, no ano de 1992, outra cidade do estado de Mato Grosso do Sul, aconteceram fatos que ressignificaram a relação que eu tinha com a educação.

Um dia colori o desenho de uma rosa e levei para a minha professora, mesmo com certa vergonha e timidez, deixei sobre sua mesa. Dias depois, ela retribuiu o gesto, presenteando-me com um desenho pintado por ela!

Volto a fazer o mesmo questionamento que fiz sobre a minha primeira professora. Quais motivos levaram a senhora Casta Sarah, esse era o nome dela, a escolher a docência como profissão? Será que ela tinha conhecimento teórico sobre o gesto de retribuir o desenho para uma criança, a importância de abaixar e olhar nos olhos, o acolhimento, será que ela o fez conscientemente ou foi apenas um gesto empático? A professora desenhou para mim! Um desenho exclusivo! Nasce em mim, neste momento, por meio da ação da senhora Casta, conscientemente ou não, uma nova relação com a educação.

A minha vida escolar segue em meio a muitas dificuldades relacionadas com o meio em questão e com os obstáculos pessoais que tive que superar nessa caminhada. Desse caminho de desenvolvimento, realizei Ensino Superior de forma semipresencial, pois morava em Chapadão do Sul e ia à faculdade em Paranaíba quinzenalmente. Porém, sem a mediação diária dos professores, a vivência e as discussões com as colegas e, principalmente, devido às

condições objetivas do modelo de ensino, percebo hoje algumas lacunas na minha formação inicial.

Mesmo diante desse cenário, meus objetivos e motivos conduziram-me à docência. Fui aprovada, no ano de 2016, em concurso público municipal para a Educação Infantil. Daí surge meu objeto de estudo, que a princípio era o desenvolvimento infantil, mas, após assumir o cargo de coordenadora pedagógica e iniciar os estudos na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, transformou-se para a possível função humanizadora do coordenador pedagógico na formação de professores e professoras na etapa da Educação Infantil.

Através do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práxis Educacional (GEPPE), que junto ao Programa de Pós-Graduação- Mestrado em Educação e o Centro de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação (CEPEED), promoveram instrumentos direcionados à formação dentro do espaço do Centro de Educação Infantil, é que permitiu esse novo direcionamento na formação dos sujeitos inseridos neste contexto e, em especial, da coordenadora/pesquisadora. Ações pautadas em estudos, discussões, que fundamentam e sustentam a prática do planejamento docente como instrumento de formação foram fundamentais nesse processo. Vale ressaltar a presença da Universidade por meio do grupo de estudos como elemento fundamental nessa caminhada de apropriação de novos significados e mudança de percurso.

Após idas e vindas, questionamentos e busca da compreensão sobre o que de fato me inquietava nesse percurso, foi atingida a formulação da questão que traduz o problema gerador da pesquisa: “Como o coordenador pedagógico pode se constituir como profissional intelectual a fim de colaborar democraticamente com a organização do trabalho pedagógico em um Centro de Educação Infantil?”.

Com isso, apresento a pesquisa, fruto dessa jornada, com o objetivo de apontar, a partir das categorias de trabalho e de trabalho intelectual, como a atividade do coordenador pedagógico inserido em um Centro de Educação Infantil é exercida em suas condições objetivas, a fim de estabelecer uma análise crítica do trabalho do mesmo e, a partir disso, refletir sobre as maneiras de oportunizar uma gestão democrática e intelectual nesta condição.

Para atingir tal propósito, traçamos como objetivos específicos: compreender os princípios da gestão democrática em Educação, a fim de especificar o papel da coordenadora pedagógica, mediante os embates e circunstâncias do espaço da escola (episódios); compreender esse papel do coordenador pedagógico em uma gestão democrática, à luz das categorias de trabalho em Marx e de trabalho intelectual; refletir sobre a atuação da

coordenadora pedagógica na Educação Infantil, considerando as especificidades deste nível de ensino e de seus/suas escolares, a partir da Psicologia Histórico-Cultural.

Na intenção de explicitar tal percurso, trago no capítulo 1 a pesquisa apresentada em sua forma dinâmica, sustentada pelo método Materialismo Histórico e Dialético. Conforme já citado, a sujeita da pesquisa e coordenadora, também na figura de pesquisadora, emergiu nesse processo exposto a transformações. Esse movimento de atuação foi mostrado por episódios pela pesquisadora, narrados em terceira pessoa como forma de preservar os dados sem contaminar a análise, fazendo com que a pesquisadora consiga olhar os registros atribuindo-os a uma outra pessoa, a coordenadora. O material responsável por substanciar os episódios e recortes para análise foram retirados do diário de bordo da coordenação, de relatos da sua rotina realizados em formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação e trechos de um artigo científico, que compõem um capítulo de livro publicado.

O capítulo 2 debate a figura do coordenador pedagógico frente a algumas pesquisas. Também busco analisar a atividade do coordenador pela perspectiva da *Teoria da Atividade*, proposta por Leontiev (1978).

No capítulo 3, os fundamentos teóricos que permitem ter compreensão da materialidade e dos fenômenos a ela condicionada. Pelos pressupostos marxistas, são apresentados os conceitos que esclarecem a análise dos dados. Sobre tal questão, foi necessário a compreensão da realidade e do movimento da matéria em si como a única expressão da sua própria existência. Conforme defendido pelos pressupostos que sustentam essa pesquisa, o fenômeno tem sua natureza material e é a partir dela que entende o que Kosik chama de “o movimento da coisa ou a coisa em movimento”. (KOSIK, 2011, p 34)

Por fim, no capítulo 4, discute-se a formação docente abordando aspectos da Educação Infantil, interesses capitalistas e o curso de Pedagogia enquanto formador de professores que atuam nos Centros de Educação Infantil.

A escrita deste texto, assim como a pesquisa, acontece num movimento dialético na apreensão da concretude do objeto. Na busca de atingir o objetivo idealizado, a materialização do objeto acontece de maneira que os aportes teóricos permitem a percepção de elementos, que respondem à questão de pesquisa e ao mesmo tempo, que sinalizam o movimento de formação.

Com isso, compreende-se que, a rotina do coordenador pedagógico está posta na Instituição Escolar, não se discute aqui a alternativa de criar outra função para outro profissional de forma que minimize a carga de trabalho do coordenador, mas sim, a possibilidade de organização do espaço e do tempo para que esses cenários ganhem a

característica que lhe é pertinente, a formação, pautada nos diálogos, na escuta, na historicidade e inquietações do profissional.

CAPÍTULO 1 - A PESQUISA

O homem, movido por necessidades diversas, desenvolve inúmeras relações em sua vivência. Relações estas que não são determinadas por ele e nem tão pouco compreendidas, mas impostas e necessárias na vida em sociedade. Contudo, a sociedade em que está inserido e suas relações são preenchidas por fenômenos e leis já estabelecidas, não sendo, portanto, objeto de busca da apropriação sobre o sujeito.

Kosík (2011) afirma que a “coisa em si” não se apresenta imediatamente ao homem. Para o autor, há um percurso longo que exige bastante esforço para chegar em sua essência e afirma ser na relação da essência com o fenômeno em si que a dialética se apresenta, se faz e se mostra como uma das formas de conhecimento.

O conceito da coisa é compreensão da coisa, e compreender a coisa significa conhecer-lhe a estrutura. A característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo. A dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tão pouco constitui uma de suas qualidades, o conhecimento é que é a própria dialética em uma das suas formas, o conhecimento é a decomposição do todo. O “conceito” e a “abstração”, em uma concepção dialética, tem o significado do método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa e, portanto, compreender a coisa. (KOSÍK, 2011, p.18)

Para que se compreenda a atividade do coordenador pedagógico dentro do fenômeno da educação como atividade humana, deve-se trilhar o percurso de compreender o coletivo e o fazer humano mediante uma cultura universal. Assim, se dará a apropriação do objeto de estudo.

Esta compreensão, necessária para responder à questão de pesquisa, é um percurso árduo que requer idas e voltas, análise das partes e do todo. Engloba o sentimento de caos, visto que a linearidade não faz parte do método. Uma vez que a pesquisadora é também sujeita da pesquisa, a realidade apresentada e o conhecimento adquirido a partir dela, bem como a busca da essência, culminam na mudança de sentido pessoal. A pesquisa em si torna-se percurso de formação da coordenadora pedagógica, sustentado pela teoria histórico-cultural.

O percurso de compreensão da personagem coordenadora pedagógica, sua identidade e sua relação com o fenômeno da educação, foi sustentado pelo método Materialismo Histórico e Dialético que, segundo Vygotsky (1991) se faz necessário na leitura da dinâmica de sua historicidade, que é o caráter da dialética. Sobre isso, o autor reforça que na busca da compreensão da totalidade, é preciso a análise de fragmentos que apresentam características do todo. O coordenador pedagógico é um ser formado pela coletividade, é um elemento que

apresenta características do fenômeno em si, da formação humana, da relação homem e trabalho, da materialidade da sua atividade e da apropriação da cultura universal.

A análise do percurso histórico da personagem coordenadora pedagógica leva a pesquisadora/sujeita da pesquisa a questões e indagações sobre seu trabalho, no que tange principalmente à relação do sujeito com o trabalho.

Ao longo da pesquisa foi possível compreender como a coordenadora pedagógica se constituiu durante sua vida profissional, suas faces, interfaces e principalmente, o seu fazer e a consciência sobre sua atuação. Há traços de suas vivências e sua historicidade em suas escolhas, inquietações e buscas de outros elementos e circunstâncias que permeiam a formação do sujeito.

Apresenta-se no quadro abaixo, que por sua vez não tem como intenção mostrar linearidade no processo, elementos que permitem a compreensão da constituição profissional e humana da coordenadora, sujeita da pesquisa, ou seja, mediante um movimento dialético de apreensão da realidade.

Quadro 1: Fatos relevantes na historicidade da coordenadora pedagógica/sujeita da pesquisa.

Espaços formativos: Família

Escola com salas multisseriada

Curso graduação semipresencial

Licenciatura em Pedagogia: Contato com teorias de base epistemológicas diferentes sem aprofundamento.

A docência - Sonho realizado

Novos desafios não respondidos pela licenciatura em Pedagogia

A coordenadora - Novos espaços formativos

Novas inquietações

Centro de Educação Infantil

Primeiro contato com grupo de estudo

Presença da Universidade nesse espaço

A coordenadora em atividade - Inquietação e desafios

Busca da apropriação dos instrumentos possibilitadores de uma educação democrática e humanizada

Fonte: Elaboração da pesquisadora para elucidar os episódios (2023)

A partir do quadro, tem-se que o percurso formativo da coordenadora não foi desprovido de intencionalidade, visto que ela buscava uma formação que sustentasse suas

tarefas como coordenadora e também que lhe satisfizesse ou lhe mostrasse caminhos para elucidar suas inquietações. Alguns elementos protagonistas, portanto, surgem no cenário e refletem nas suas ações. Nesse sentido, Moura (2000, p.44) afirma:

Analisar os processos de formação de um profissional requer referencial constituído por um conjunto de crenças que sustentam a análise do significado de formar-se. Investigar os processos de formação tem, assim, forte componente ético e ideológico ao investigador. Trata-se, no fundo, de um processo de avaliação e este tem como componente básico o aspecto ideológico.

O processo é, contudo, investigativo e também formativo, visto que a teoria que sustenta a ação de solucionar inquietações da atividade de se fazer educadora, coloca o sujeito (investigadora) em um percurso de compreensão da realidade, levando-o a novas qualidades em suas ações. Ainda segundo o autor citado acima, o componente ideológico deve explicitar as características do profissional em análise ou avaliação. Neste caso, a coordenadora tem por objetivo atender às demandas da profissão e, ao mesmo tempo, suas inquietações acerca de seu fazer pedagógico desde o espaço familiar.

Dá-se, portanto, o início da busca de identificar qualidades que se traduzem como oportunizadoras ou impulsionadoras de gerar formação. Ora, se a pesquisadora é também o sujeito em análise do movimento de se constituir coordenadora pedagógica, substanciado por um conjunto de crenças ideológicas, logo, a pesquisa em si não seria um movimento estático, mas sim, dinâmico rumo a uma formação.

Desta forma, concordamos com Kosík (2011, p.28) quando ele postula que “Não é possível compreender imediatamente a estrutura da coisa ou a coisa em si mediante a contemplação ou a mera reflexão, mas sim mediante uma determinada *atividade*”. Aqui, portanto, a atividade é a pesquisa, que conduz à formação.

Para o presente estudo, buscou-se então compreender o processo de se constituir coordenadora pedagógica pautada em uma gestão democrática rumo a uma educação humanizada. Isso levou a pesquisadora a refletir e eleger elementos fundamentais que permitem o trabalho da coordenadora pedagógica ser intelectual e desvencilhado da condição de alienante.

Moura (2000) postula que a condição alienante do trabalho do professor dá-se ao fato de não acreditar que seus ensinamentos resultam nas ações do estudante ao longo da vida. Este educador, portanto, tem em vista que outros fatores também interferem na formação deste sujeito. No entanto, ao construir um trabalho coletivo, o coordenador pedagógico conseguiria compreender e reconhecer as ações resultantes do trabalho do professor, visto que

ao participar dos resultados de sua prática educativa, vislumbrando sua qualidade de ensino, atingiria uma educação passível de refletir um projeto de sociedade mais justa e igualitária. Assim, como produto da coletividade, as novas qualidades das ações educativas dentro do espaço escolar traduziriam um trabalho intelectual e consciente.

Sobre as análises desta unidade de pesquisa, a constituição da coordenadora pedagógica e as inter-relações dos fatos ligados ao fenômeno permitiram recortes da realidade, colocados aqui como os *isolados*. A análise destes permite a compreensão do fenômeno em estudo e o estabelecimento de aspectos qualitativos e quantitativos a partir de suas características, objetivos e inter-relações. Tais aspectos são determinantes na identificação do isolado, conceito proposto por Caraça (1998).

Para seguir com as análises, foi necessário compreender a constituição do trabalho intelectual da coordenadora pedagógica, de forma a clarear e identificar os aspectos de qualidade do objeto em investigação e seus elementos propiciadores. A ação do coordenador impacta nas ações do professor, logo a análise sobre o tipo, características das ações e suas interdependências com outros fatores constituiu o ponto de partida para os recortes realizados.

Assim, para vislumbrar como as ações da coordenadora pode possibilitar uma gestão democrática e resulta em uma educação humanizada, olhou-se para todo seu universo de formação, inquietações e demandas a serem atendidas, o qual reflete na qualidade de suas ações. Um parâmetro de qualidade foi estabelecido a partir do pressuposto de que o espaço escolar deve propor um planejamento que expresse a coletividade e que contenha ações impregnadas de possibilidades propiciadoras do desenvolvimento da consciência e do pensamento dos profissionais envolvidos e que, por isso, deve ser orientado por um referencial teórico.

Discutir a qualidade das ações, analisar os fatos que interferem nessas ações e apontar elementos na prática da coordenadora, levou à necessidade de estabelecer episódios (recortes) mais específicos, a fim de possibilitar uma análise minuciosa sobre o que se procura explicitar nesta investigação. Entende-se por qualidade das ações, meios que possibilitem um fazer consciente, não alienante e que provoque mudanças na ação do professor.

Para Moura (2000, p.59), episódios “[...] são ações reveladoras no processo de formação dos sujeitos participantes de um isolado”. Moura chamou de episódios de formação essas ações que revelavam qualidades novas na atuação de um grupo de professores que sustentou uma pesquisa realizada por ele, na qual se discutiu a formação destes, elegendo elementos que os colocavam em atividade.

No contexto da presente pesquisa apropriou-se do conceito de episódios, considerando-os como fatos reveladores de elementos que conduzem a ações que possibilitam à coordenadora pedagógica entrar em atividade. A princípio, compreendeu-se o contexto de historicidade e vivência do sujeito de análise para posteriormente eleger os episódios. Identificou-se, então, o movimento de formação e os motivos que a conduziam, bem como considerou o sujeito em sua totalidade de experiências coletivas e individuais. Ou seja, buscou-se entender a coordenadora pedagógica como sujeito social, que transita do coletivo ao individual, à soma da experiência humana acumulada.

A pesquisa não aconteceu nos moldes de um projeto que visa propor ações de formação aos sujeitos do cenário, mas a realidade da coordenadora pedagógica a conduzia neste movimento formativo. A tentativa de realizar um trabalho de qualidade considerando o aspecto da coletividade com os professores, suas inquietações advindas da formação inicial e a presença da Universidade no seu espaço de trabalho a colocaram em uma dinâmica na qual possibilitou que as ações agregassem novas qualidades. Diante da realidade anteposta, surgiu o questionamento: “Como o coordenador pedagógico pode se constituir como profissional intelectual a fim de colaborar democraticamente com a organização do trabalho pedagógico em um Centro de Educação Infantil?”.

Para isso, os episódios foram eleitos diante da sua importância em refletir na qualidade da ação da coordenadora pedagógica, como sujeita que forma professores no espaço de trabalho, que articula a rotina pedagógica de uma escola e, principalmente, que trabalha no coletivo.

Moura (2000) postula ser o conjunto de ações e a comunicação estabelecida dentro de um projeto responsável por conduzir, dentro de um contexto, a objetivação do que se quer atingir como produto. O fenômeno será desvendado, portanto, a partir da análise da dinamicidade das inter-relações dos diferentes sujeitos envolvidos no processo, bem como do conjunto de ações.

O coordenador pedagógico tem uma demanda vasta a ser suprida, contudo, deve ter como norte o fazer pedagógico com ações educativas de qualidade, atendendo aos parâmetros e diretrizes traçados pela Secretaria Educação.

Diante desta condição, o planejamento do professor, ferramenta que possibilita a ação formadora e resulta na ação educativa de qualidade, pode ser considerado um isolado, porém, optou-se em analisar o episódio Planejamento Coletivo, o qual faz parte deste isolado por evidenciar os elementos fundamentais para um fazer coletivo com ações educativas de

qualidade, no sentido daquilo que buscamos fundamentar: uma gestão democrática e educação humanizada.

No cenário da pesquisa, o planejamento do professor tem algumas normas a serem cumpridas, como prazo de entrega e modelos normatizados pela Secretaria Municipal de Educação. A coordenadora é responsável por supervisionar o planejamento e colaborar com a organização do material a ser utilizado.

A realização do planejamento coletivo, por sua vez, encarrega a coordenadora de inserir elementos que conduzam os professores a elaborarem um plano capaz de satisfazer às necessidades do grupo. Desta forma, torna-se um produto da coletividade, um movimento de escuta, diálogo e de novas compreensões. Considera-se uma ação impregnada de capacidade de gerar novas qualidades na ação educativa.

Ao analisar um episódio, dentro da complexibilidade que é o espaço educativo nas suas múltiplas funções, características e qualidades, não estamos tratando-o como recorte inerte e desprovido de caracteres do todo, ao contrário, ele é dinâmico, flui e tem relações de interdependências com outros episódios e características que o fazem pertencer à totalidade do fenômeno em estudo.

Logo, busca-se identificar ao longo do texto, indícios que geram tomadas de atitude e elementos que agregam novas qualidades nas ações da coordenadora pedagógica no intuito de construir um projeto coletivo. Para isso foram eleitos sete episódios:

- 1- A professora no contexto de supervisão da coordenadora;
- 2- Enquanto coordenadora pedagógica, a percepção das lacunas na formação inicial;
- 3- Planejamento coletivo;
- 4- Como a coordenadora se vê diante do contexto de trabalho;
- 5- A inquietação da coordenadora pedagógica;
- 6- Projeto Político Pedagógico - Proposta Pedagógica;
- 7- O sentido pessoal no percurso da pesquisa - A coordenadora pedagógica em atividade.

1.1 O contexto

O contexto da pesquisa não se limita apenas ao ambiente da Educação Infantil, *locus* do exercício da profissão de coordenadora pedagógica da pesquisadora, mas do se fazer coordenadora pedagógica no contexto de vida, fazer humano e dos motivos que direcionam cada escolha.

O cenário da Educação Infantil apresenta elementos que possibilitam a compreensão do objeto de pesquisa, bem como as necessidades de acrescentar novos elementos que conduzam à formação dos indivíduos que exercem sua atividade laboral nessa etapa da escolarização.

Este *lócus* da pesquisa não é apenas um lugar estático para colher dados para análise. Como o próprio método utilizado neste percurso investigativo, *lócus* e sujeitos são partes do todo, analisados em um contexto de historicidade, do movimento de se fazerem e se constituírem.

Neste contexto, tem-se o coordenador pedagógico que, pela literatura levantada nesta pesquisa, surge com o objetivo de supervisionar, sendo esta uma definição não muito clara. Este profissional foi se constituindo com o passar dos anos, criando uma identidade e substituindo, para alguns estudiosos do tema, a função de supervisionar pela responsabilidade de acrescentar e propiciar formação.

1.2 Caracterização do Centro de Educação Infantil

O Centro de Educação Infantil (CEINF), que foi cenário da pesquisa, é uma Instituição Pública Municipal, localizada em um bairro da periferia. A população atendida, em sua maioria, é de baixa renda e em situação social vulnerável. O CEINF, como reflexo da realidade, atende estudantes vítimas desta vulnerabilidade. Os dados apresentados nas tabelas abaixo foram coletados na secretaria escolar do CEINF onde realizou-se a pesquisa.

Município: Paranaíba/MS;

Mantenedora: Secretaria Municipal de Educação de Paranaíba;

Número de crianças atendidas: 230.

Tabela 1: Quadro de funcionários do CEINF.

Função/colaborador	Quantitativo
Administrativo	04
Coordenação pedagógica	02
Direção escolar	01
Cozinha/copa/merenda	06
Limpeza	07
Portão/recepção	02

Lavanderia	01
Agente patrimonial	01
Monitores	19
Professores	17
TOTAL	60

Fonte: Secretaria escolar do CEINF.

Tabela 2: Organização por faixa etária.

Turma	Faixa etária¹
Berçário I	0 ano a 1 ano
Berçário II	1 ano a 1 ano e 11 meses
Maternal	2 anos a 2 anos e 11 meses
Jardim I	3 anos a 3 anos 11 meses
Jardim II	4 anos a 4 anos e 11 meses
Jardim II	5 anos a 5 anos e 11 meses

Fonte: Secretaria escolar do CEINF.

Tabela 3: Organização turmas por turno.

Turno	Turmas	Salas
Integral	Berçário	I e II
Matutino	Jardim II	A e B
	Jardim III	A, B e C
Vespertino	Maternal	A e B
	Jardim I	A e B
	Jardim III	C

Fonte: Secretaria escolar do CEINF.

As crianças são recebidas no CEINF a partir das 6:30 horas, as que ficam período integral almoçam no CEINF. As atividades em sala de aula têm início às 7 horas e encerram-

¹ A completar até 31/03.

se às 11 horas no período matutino e, 12:30 horas às 16:30 horas no período vespertino. Têm atividades no pátio em contraturno, com monitoras. Algumas crianças têm a necessidade de dormir no período da tarde, para isso o CEINF disponibiliza colchonetes e espaço para atendê-las. São oferecidas refeições no turno matutino, vespertino e almoço para as crianças que ficam em tempo integral.

1.3 O sujeito

Com o objetivo de compreender a atuação do coordenador pedagógico no contexto da Educação Infantil, fatos e ações relevantes à pesquisa serão apresentados em episódios. Estes fatos, porém, não devem ser compreendidos como fatos ou elementos isolados e sim como um recorte realizado a partir de registros que constam no diário de bordo da coordenação; trechos de relatos realizados como “ações em formações” oferecidas pela SEMED (Secretaria Municipal de Educação); descrição do sentido e do movimento da formação e atuação da coordenadora enquanto profissional da educação, desde sua atuação como professora à atuação como coordenadora pedagógica, que possibilita a análise por ter as características do objeto em estudo.

A análise dos dados foi escrita em terceira pessoa. Embora pesquisadora e coordenadora sejam a mesma pessoa, são sujeitos diferentes neste cenário. Vale considerar que a pesquisadora vem de um cenário, curso de mestrado, que discute a pesquisa a partir do referencial teórico que sustenta este trabalho, vem de diálogos e estudos num ambiente propício ao desenvolvimento e trabalho intelectual, já a coordenadora pedagógica, encontra-se num ambiente cuja realidade já está posta ali e deve seguir orientações já estabelecidas para sua função. Importante destacar as contradições provenientes dessas duas realidades na constituição da singularidade da coordenadora/pesquisadora.

Narrar na impessoalidade permitiu vislumbrar com mais clareza e objetividade os elementos que conduzem a possíveis respostas para a questão de pesquisa. O movimento de sair da figura de coordenadora e atuar como pesquisadora é conflitante, principalmente pelo fato da teoria em estudo, que fundamenta este trabalho, propiciar mudança na atuação do coordenador pedagógico. Por vezes foi necessário fazer o exercício de olhar o registro como sendo de uma segunda pessoa. Por vezes também, ao ler o registro, veio uma justificativa ou correção, que de imediato foi refutada pois, ao rigor da pesquisa, os recortes precisam ser analisados como fatos de um contexto, de uma realidade, de uma totalidade em um movimento que se agrega ao todo e não como fatos aleatórios.

1.4 Interfaces da atuação do coordenador pedagógico

Sobre ser coordenador pedagógico, na soma dos seus espaços formativos, acrescenta-se a busca de atender à legislação prevista. A Resolução n. 013 de 14 de outubro de 2015, Regimento Interno, sobre atuação desse profissional no CEINF, *lôcus* da pesquisa, traz no capítulo 2, que:

Art. 12. O professor coordenador é responsável pelo planejamento, acompanhamento, controle e avaliação de todas as atividades pedagógicas, deste Centro de Educação Infantil, em articulação com a direção e em consonância com a Secretaria Municipal de Educação.

Art. 13. O cargo de professor coordenador é exercido por um profissional licenciado em pedagogia - Licenciatura Plena com habilitação em supervisão escolar.

Parágrafo único. Na inexistência de profissional habilitado pode exercer a função um profissional com formação em nível de pós-graduação em educação, designado pela Secretaria Municipal de Educação. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p.08)

Capítulo III, dos deveres do professor Coordenador, seção II:

Art. 107. São deveres do professor coordenador deste Centro de Educação Infantil:

I - executar e assessorar a elaboração do Projeto Político Pedagógico deste Centro de Educação Infantil e garantir que ele seja posto em prática;

II - orientar pedagogicamente pais e responsáveis, crianças, educadores e demais funcionários do Centro de educação Infantil;

III - assessorar a formação continuada dos educadores;

IV - participar das decisões sobre as transgressões das crianças;

V - coordenar e incentivar o processo pedagógico de forma articulada com as diretrizes educacionais dos órgãos do Sistema Municipal de Ensino e com os avanços das pesquisas desenvolvidas na área educacional;

VI - organizar, acompanhar e avaliar a execução do horário, do calendário escolar, dos planos de ensino em articulação com a direção deste Centro de Educação Infantil;

VII - assessorar os educadores técnica e pedagogicamente, de forma a adequar o seu trabalho aos objetivos deste Centro de Educação Infantil e aos fins da educação;

VIII - assistir os educadores e crianças em seus problemas de relacionamento que estejam interferindo no processo ensino aprendizagem e na execução e na execução do projeto político pedagógico;

XIX - proporcionar condições de atendimento as crianças público alvo da educação especial;

X - manter permanente contato com os pais ou responsáveis informando-os sobre desenvolvimento da criança e para obter dados de interesse para o processo educativo;

XI - participar das atividades cívicas, culturais e educacionais do Centro de Educação Infantil;

XII - criar para este centro de Educação Infantil mecanismos efetivos do combate à evasão;

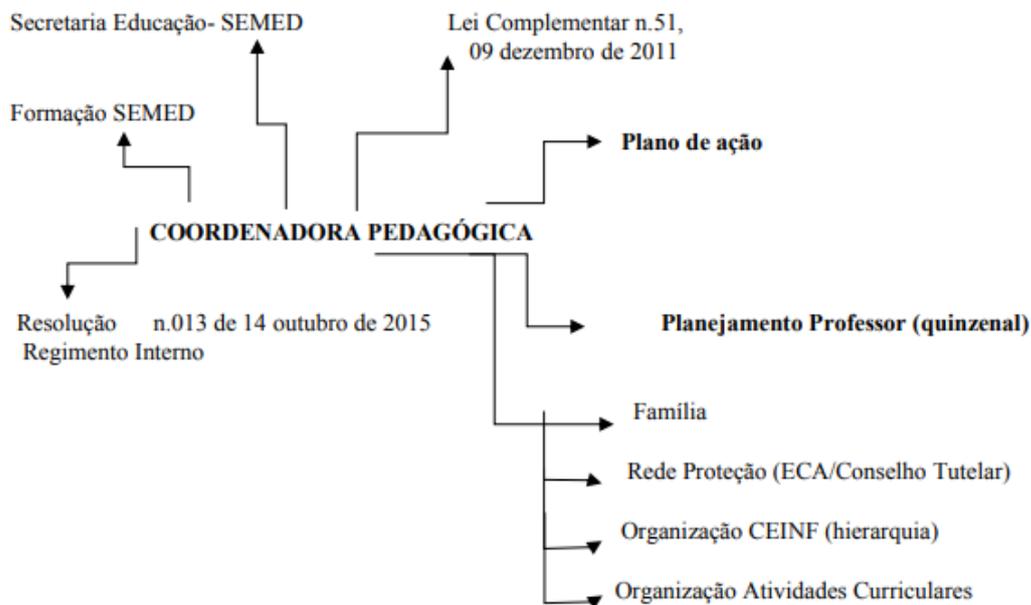
XIII - compatibilizar o registro dos conteúdos do diário de classe com a listagem de conteúdo;

XIV - proceder à observação das crianças, identificando as necessidades e carências de ordem social, psicológica, material ou de saúde que interferem na aprendizagem, encaminhando-os aos setores especializados.

- XV - criar condições de leitura e estudos sistemáticos, individuais e em grupo, bem como estimular a realização de experimentos inovadores das diversas áreas de conhecimento;
- XVI - desempenhar outras atribuições que forem delegadas e compatíveis às suas funções;
- XVII - zelar pelo uso racional do material e pela conservação dos equipamentos que for confiado a sua guarda e utilização;
- XVIII - conhecer e cumprir os termos deste Regimento escolar;
- XIX - tratar com cortesia os companheiros de serviço e ao público em geral;
- XX - apresentar-se convenientemente trajado em serviço ou com uniforme determinado, quando for o caso;
- XXI - zelar pelo moral e bom costume dentro e fora do Centro de Educação Infantil;
- XXII - não levar ao conhecimento do público os acontecimentos internos deste centro de Educação Infantil sem prévia autorização da direção;
- XXIII - tratar com imparcialidade todos os segmentos do Centro de Educação Infantil. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p.24-25)

Ao buscar dados que consolidassem a pesquisa, utilizou-se o relato de atuação da coordenadora pedagógica. A figura abaixo mostra dimensões que aparecem neste relato e que possibilitam uma análise para compreensão do trabalho enquanto gestora pedagógica.

Figura 1: Dimensões e interfaces da atuação de uma coordenadora pedagógica no Centro de Educação Infantil



Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora com base no relato de atuação do coordenador pedagógico (2023).

Quadro 2: Trecho 1 do relato da coordenadora no Centro de Educação Infantil:²

Eu chego às 7 horas na escola, passo na sala dos professores, nesse momento se algum professor precisar de alguma ajuda, ele já fala e eu organizo, como por exemplo, montar um “data show” ou providenciar algum material pedagógico. Eu acompanho os professores no percurso até a sala de aula, ajudando-os a conduzir as crianças para sala de aula. Se tiver alguma criança com problemas, como febre, choro ou outra coisa qualquer, o professor me chama e eu assumo a situação. Às 07h30min é servido o café da manhã, eu costumo acompanhar, eu estabeleço um diálogo com as crianças, ajudo a servir e ajudo também na disciplina das crianças. Após esse momento, todos retornam para a sala de aula e eu dou início ao trabalho de atendimento a outras demandas, mas se o professor me solicitar para atender uma criança, eu atendo. Faço minhas voltas, olho as salas de aula, verifico de forma discreta, sem entrar na sala de aula, se faltou estudante e vejo o que a professora está fazendo. Há aulas de movimento no pátio, eu costumo acompanhar, auxiliando no cuidar das crianças. Volto a dedicar em outras demandas, como ligar para um pai sobre necessidade de roupa, de fraldas, atendo a direção escolar ou algum serviço de secretaria, atualizo o Projeto Político Pedagógico da escola, etc. Às 11 horas eu auxilio a saída das crianças para o pátio. Das 11 horas às 12 horas eles têm atividade no pátio, eu acompanho essas atividades. Verifico as crianças que estão dormindo, se está tudo sob controle, se o ar-condicionado está em temperatura ideal. Há crianças que tomam banho, eu verifico também esses banhos. Há dias que os pais me procuram, eu os atendo e depois sigo a rotina. Todos da instituição sabem que eu prezo pela criança. Quando eles vão apresentar ou fazer alguma atividade, eles me chamam pra estar junto a eles, tenho uma ligação afetuosa e participativa na rotina deles, foi um trabalho desmistificador feito no CEINF, que o coordenador não é uma figura que deva causar medo. Buscamos realizar o planejamento coletivo, há diálogos constantes com os pais e busco mostrar a eles que a nossa preocupação, nosso objetivo, é o bem-estar e desenvolvimento da criança.

Ao descrever essa rotina percebo o quanto de elementos compõem esse quadro de se fazer coordenador pedagógico. É uma realidade que está posta ali e são nesses afazeres, na dinâmica de que tudo precisa acontecer, que o risco de não perceber as possibilidades de um trabalho humanizador existe.

² Os trechos do relato da Coordenadora Pedagógica, sujeito da pesquisa, foi colocado no quadro para melhor identificação.

Quadro 3: Trecho 2 do relato do coordenador no Centro de Educação Infantil.

Existem os professores que realizam seus planejamentos pautados no desenvolvimento infantil, baseados em Vygotsky, existem os professores que realizam seus planejamentos pautados nos postulados de Piaget e existem os professores que não seguem base teórica, apenas “seguem” planos dos colegas ou retirados da internet.

Como coordenadora, sei que devo respeitar as concepções de cada professor, porém, o CEINF possui os documentos norteadores que devem ser seguidos e cabe a coordenadora, como parte gestora do CEINF, organizar para que esses documentos sejam seguidos e postos em prática. Como documento orientador para os planejamentos das aulas, temos o referencial curricular elaborado pela SEMED e a BNCC.

Novamente, é no relato que percebo a realidade em si e seu movimento. Existe nessa realidade o movimento de como se estrutura o ensino nessa instituição, ao compreendê-lo é que consigo ver as possibilidades do novo.

Quadro 4: Trecho 3 do relato do coordenador no Centro de Educação Infantil:

Como coordenadora sinto que às vezes não consigo dar conta de tudo. É como o senso comum diz, fico “apagando fogo”. Tento muito lutar contra isso, pois tenho consciência do trabalho intelectual que a coordenadora deve realizar dentro da Instituição.

Parece caótico e desesperador, mas é o contrário, é a consciência na realidade, da matéria em si.

1.5 Episódios

Pautado no conceito de episódios apropriado no percurso investigativo, como ações que possibilitam identificar elementos que agregam qualidade no fazer pedagógico e coloca a coordenadora pedagógica em atividade, os episódios a seguir foram identificados de acordo com essa possibilidade.

1.5.1 Episódio 1: A professora no contexto de “supervisão” da coordenadora

Esse episódio é uma narrativa da coordenadora ainda na atuação como professora da Educação Infantil.

“Neste momento percebeu-se que, para poder fazer algo diferente, que refletisse na aprendizagem dos alunos, precisava da orientação e permissão da coordenadora, e neste sentido, compreende-se a importância da mesma em meu trabalho.” [professora]

O recorte da fala da professora, que atualmente é coordenadora, sujeito da pesquisa, revela a relação historicamente estabelecida entre docentes e coordenação pedagógica, uma orientação seguida de permissão.

O estudo e leituras sobre processos de aprendizagem pautados em diversos autores, conduzem a professora à reflexão de que algo a mais precisa ser elaborado no sentido de ampliar possibilidades de aprendizagem das crianças. Ao mesmo tempo que a coordenação pedagógica é vista com importância, é também revestida da autoridade hierárquica, que pode ou não autorizar uma proposta diferenciada em sala de aula.

Essa conclusão não foge da maioria da visão dos professores, o coordenador pedagógico ainda é considerado uma figura que supervisiona professores. Domingues e Belletati (2016, p.58), colocam que, segundo a visão de professores, a figura do coordenador ainda está atrelada ao controle, “[...] às marcas produzidas pela história de autoritarismo na administração escolar”.

Este episódio dá indícios de que as ações da futura coordenadora irão impactar a relação de hierarquia para constituir uma relação colaborativa, que subsidie um movimento rumo à construção de um projeto coletivo. A ação por si só não assegura essa compreensão e tomada de atitude, porém, somado a outros elementos, que nesse caso, o grupo de estudo via Universidade, qualifica as ações da profissional enquanto coordenadora pedagógica.

Nesse sentido, destaca-se que, embora a vivência enquanto professora foi curta, essa temporalidade não soma na qualidade, mas sim o fato de identificar que há uma situação de desconforto, que poderá ser suprida com uma proposta de ensino mais eficiente, essa proposta está relacionada com a presença do coordenador pedagógico. Essa avaliação tem possibilidades de gerar uma sequência de ações intencionadas a um fim, desde que aconteça mediante diálogos e espaços formativos que se pautam no ouvir e considerar a historicidade do profissional e, como já dito, somado a outros elementos.

No contexto da pesquisa, a coordenadora e demais profissionais desse espaço estão atuando de formas diversas com suas crenças ideológicas. Não há ainda, um elemento no cenário que gere a necessidade do grupo em se constituir em uma unidade pedagógica. Todos, a princípio, têm o desejo de realizar um bom trabalho e de oferecer uma educação de qualidade, contudo, cada um com seu projeto individual.

Quantos professores, nas diversas Instituições existentes, sentem a mesma necessidade citada no relato, o desejo e entendimento que precisa propor algo “diferente” nas atividades de ensino?

Caberia então um estudo mais amplo sobre a atividade educativa do docente. Porém muitas vezes, a busca de atingir esse desejo separada da compreensão do objeto almejado, que é o desenvolvimento do sujeito, seu processo de escolarização, seu desenvolvimento psíquico, conduz o professor a buscar “receitas” nas formações, formações estas que muitas vezes são oferecidas desvinculadas das reais necessidades identificadas no âmbito escolar. Então, o que poderia provocar tomadas de atitudes rumo a um grupo que tem anseios em comum, acaba por produzir o descontentamento e frustração do docente.

Nessa situação, a coordenadora pedagógica, em seus primeiros contatos com novas teorias traz em sua narrativa essa situação vivida enquanto professora, que inicia um percurso solitário de buscar fazer do seu grupo de trabalho um coletivo e que se intenciona objetivos em comum.

O Centro de Educação Infantil onde foi realizada a pesquisa tinha a presença de uma Universidade Pública local, desenvolvendo uma pesquisa, por meio de uma professora que conduzia diálogos que sustentavam um grupo de estudo. Este fato faz a diferença no movimento das ações promovidas pela coordenadora.

Essa necessidade, que surge ainda quando a coordenadora atuava como docente, poderia ter sido anulada quando a mesma assume a tarefa de coordenar pedagogicamente o CEINF e se depara com múltiplas tarefas, sendo muitas delas fora da dimensão pedagógica, como a multifunção e o “fazer de tudo um pouco”, anulando assim as possibilidades de uma atuação consciente e reflexiva sobre o ato pedagógico na construção de uma identidade enquanto grupo coerente. Contudo, no diálogo e observações estabelecidos com a professora da Universidade e posteriormente o ingresso num grupo de estudo, permite que fatos anteriores a levem a refletir sobre sua relação com os professores do CEINF, tanto no ponto de vista de suas possíveis inquietações como também na relação de colaboração e não de supervisão.

Em 2018 houve um fato colaborador para formação da coordenadora, no momento ainda atuante na docência. O desejo de ampliar o repertório enquanto docente levou-a ao ingresso no Grupo de Estudo em Práxis Educacional (GEPPE), oferecido na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, na Unidade de Paranaíba. Em seguida, surge o convite de assumir a coordenação do CEINF. A coordenadora relatou ter considerado o convite inicialmente como uma ideia desafiadora, mas o aceite veio em função de acreditar que os

diálogos com a professora da Universidade e os estudos no GEPPE subsidiariam suas ações na nova função. Ainda relata uma sensação de inquietação em oferecer algo a mais na docência, porém também sentia que poderia exercer algo novo com o grupo de professores, pensando na possibilidade de causar um impacto positivo nas ações com os estudantes em sala de aula.

Participar de um grupo de estudos forja um movimento formativo, que conduz ao que Kosík (2011, p.22) defende:

A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade [humano-social] e que, portanto, compreende a realidade [humana e não-humana], a realidade na sua totalidade. A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é a determinação da existência humana como elaboração da realidade.

Nesse sentido, os estudos realizados no GEPPE propiciaram à professora uma nova compreensão sobre o ser humano e suas relações. Tal concepção refere-se à defendida pela teoria marxista, a qual visualiza o ser humano em seu processo histórico e suas relações sociais, de trabalho e com os meios de produção. Essa compreensão, embora confusa a princípio, conduz a um movimento que gera novas necessidades e novos objetivos. Participar dos estudos, gera uma situação de desconforto, de quebra de “realidades”, que se desdobram na atuação enquanto coordenadora pedagógica.

Pretendeu-se na discussão deste tópico captar o quanto o elemento da inquietação da coordenadora em seu período como docente teve possibilidades de fundamentar e aprimorar suas ações no cargo de coordenadora. Embora identificado aqui como uma necessidade individual da coordenadora, julga poder ser o início da sua jornada enquanto formadora de um grupo que também tem suas inquietações. Sobre isso, Domingues e Belletati (2016, p.59) afirmam que “[...] o que se pleiteia é uma ação formadora que vá se constituindo, no gerúndio, como uma produção coletiva, mas que responda a questões individuais”.

É a tarefa de trazer o grupo de professores para o coletivo na criação de uma unidade pedagógica que farão suas futuras ações ter qualidades que convergem com esse objeto idealizado.

1.5.2 Episódio 2: Enquanto coordenadora pedagógica, a percepção das lacunas na formação

Inicia-se, então, em 2018 a jornada de se fazer coordenadora pedagógica em um CEINF com todas as suas especificidades. Ainda sob efeito do caos da tomada de consciência

da totalidade do trabalho educativo e da busca de construir uma identidade profissional descaracterizada do ato de supervisionar, que atenda os anseios individuais, porém rumo a constituir um coletivo.

“O trabalho na instituição é bastante amplo e complexo e por ser iniciante na carreira percebe-se o quanto a formação inicial foi ineficiente e a necessidade de uma formação continuada. A instituição, na época, fazia parte de um projeto de pesquisa em parceria com a UEMS e UFMS sobre estudos na Perspectiva Histórico-Cultural e neste sentido, teria uma oportunidade de conhecer uma nova linha de educação e desenvolvimento.” [Coordenadora]

Como defendido pelos pressupostos teóricos que sustentam a pesquisa, é identificado nesse contexto a necessidade de trilhar caminhos formativos que reflitam em suas ações no grupo, o qual precisa ser colaborativo em construir um projeto em comum. A formação inicial da coordenadora passa por uma avaliação frente à demanda de sua função. O que a leva a compreender que ficaram lacunas em sua formação.

Pelo senso comum, muitos poderiam julgar a curta experiência da coordenadora na docência com a justificativa de ter dificuldades ao subsidiar os professores e ações pedagógicas no ambiente escolar. Embora os coordenadores pedagógicos, em sua grande maioria sejam pedagogos, a experiência na docência não seria elemento principal na sua constituição como coordenador.

Conforme as discussões quanto a formação docente, a licenciatura em Pedagogia assume o papel de também formar o coordenador pedagógico. Licenciaturas que, muitas vezes, frente a questões econômicas, são oferecidas de forma aligeiradas e sem planos que objetivem dar uma estrutura maior na formação do acadêmico.

No entanto, diante da vivência e da busca de novos conhecimentos, a ineficiência observada tornou-se um elemento impulsionador de sua atividade profissional. É importante destacar que o ambiente estava propício para que as necessidades identificadas não fossem ignoradas. A utilidade do ambiente somente é atingida através da abertura ao diálogo e intercâmbio com pessoas dedicadas ao estudo e pesquisas, buscando então o desenvolvimento e atuação aos profissionais por meio de condições objetivas.

Estudiosos do tema, como Hardt e Arrias (2016) mostram que a ação de ser formador de professores é o traço marcante nos discursos de coordenadores, tendo isso como tarefa principal. Contudo, a rotina consumida por multitarefas os impede de elaborar um plano de

ações formativas que atenda às necessidades identificadas e produza significado e sentido pessoal nos professores. Logo, a grande maioria sucumbe nas tarefas de rotina. Ter a consciência da responsabilidade de promover ações de cunho formativo é fundamental, mas para isso é necessário ter condições no ambiente de trabalho, propiciando o meio para que esta necessidade se objetive. Possivelmente o coordenador sentirá que sua licenciatura não seja o suficiente para suportar e cumprir a demanda de ser formador, portanto, deverá buscar espaços formativos que lhe amparem.

Com isso, o coordenador se vê frente a dois cenários: primeiramente em uma rotina dominada pelas multitarefas e, depois, pela falta de condições, tanto de tempo e de recursos em buscar espaços formativos, que o faça formador e colaborador em um grupo de professores com ações intencionadas a isso. Logo a segunda questão, se não tiver mais elementos neste cenário que possibilitem pelo menos dar início ao trabalho, alinhando as necessidades a um ideal, é abandonada.

É comum a crítica de profissionais da Educação Básica sobre a Universidade, enquanto apenas coletadora de dados para pesquisa. O projeto ali desenvolvido naquele momento, embasado na Psicologia Histórico-Cultural, tinha como proposta uma formação de todos os sujeitos envolvidos, de forma que refletisse nos processos de ensino e de aprendizagem. Essa condição muda as ações da coordenadora, que percorre um caminho de busca para realizar alguma ação significativa na prática pedagógica dos professores do CEINF.

O grupo de estudos que estava inserido no contexto do CEINF foi um elemento fundamental no processo de transformação da coordenadora pedagógica. A possibilidade de estudos e pesquisas que fundamentam uma prática pedagógica foi apresentada aos profissionais daquela Instituição por meio da presença do grupo de estudos.

O fato de ter sujeitos envolvidos com pesquisas em Educação possibilita uma abertura para discussões e diálogos sobre a Atividade Pedagógica. A pesquisa no âmbito escolar referente ao estudo da Atividade Pedagógica pode ser abarcada pelos pressupostos estabelecidos por Araújo e Moraes (2017, p.50):

Nossa afirmativa inicial é a de que o objeto central da pesquisa em Educação é a *Atividade Pedagógica*, compreendida na perspectiva da educação escolar. Esta configura-se como a forma educativa mais desenvolvida existente em nossa sociedade, como forma que melhor permite realizar e expressar a Atividade Pedagógica. Por essa razão, representa a pedra angular para elaboração do método investigativo nas pesquisas educacionais.

As autoras ainda ponderam que a pesquisa sobre Atividade Pedagógica propicia condições favoráveis à produção de uma síntese teórico-prática que conduz a ações formativas que proporcionam o desenvolvimento do pensamento teórico. Ou seja, a Universidade por meio de um grupo de estudo, que subsidia pesquisas em Educação, abre portas para ações de cunho formativo que reflete na atividade do professor.

Como já colocado neste texto, a presente pesquisa não é um fato inerte, mas sim um movimento dinâmico, no qual a pesquisadora e também coordenadora se apropriam de novos saberes, modificam suas ações e desenvolvem o pensamento teórico. O processo de novos saberes e mudanças envolvem reflexão, análise e o plano das ações, pautados no que Davydov (1988) defende.

O cenário que apresenta esse episódio é propício para a transformação da realidade e do repensar, ressignificar e elaborar a identidade de formador do coordenador pedagógico. Ainda com o cenário propício, se o profissional não estiver na busca constante de apreensão da totalidade, do conhecimento para além da aparência e principalmente de espaços escolares humanizados e democráticos, esses elementos não provocam por si só a educação dentro de seu objetivo e função social. Prevalece, então, a alienação, sendo ela o distanciamento do trabalhador com a objetivação do seu trabalho.

1.5.3 Episódio 3: Planejamento coletivo

“A partir deste projeto, houve estudos a partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, os quais eram socializados, nos momentos de hora-atividade coletiva e de grupos de estudos com os professores, as leituras destas linhas, gerando discussões e apropriações que embasavam os planejamentos de forma intencional para desenvolver o trabalho pedagógico e, conseqüentemente, a participação dos alunos. Estes estudos trouxeram base teórica como formação em serviço, nos quais constatou-se que o papel como coordenadora não era apenas raso no sentido de orientar superficialmente e observar a prática dos professores e organizar o espaço escolar”.
[Coordenadora]

O cenário descrito acima pode ser classificado como atípico na maioria dos CEINfs. Ele existe, portanto, devido à presença do grupo de estudo da Universidade. Por isso, o planejamento, ferramenta impregnada de saber pedagógico e da ação humana, é realizado coletivamente, mesmo que ainda não por todos os professores.

Talvez seja este o principal elemento que gera na coordenadora pedagógica a apropriação da essência da sua tarefa, uma vez que se quebra o estigma de ser vista como uma supervisora, e, portanto, como uma figura hierárquica que supervisiona e até mesmo reprova, passando a ser considerada como uma figura passível de diálogo e que insiste na formação humana, com proximidade aos sujeitos através de ações intencionais.

É no entendimento dos recortes da realidade, da ação reflexiva, de sair da superficialidade e elaborar novas formas de pensamento como defendida por Vygotsky, Davydov, Leontiev e outros teóricos, que a profissional se constitui e passa a ser peça fundamental no processo de formação docente, podendo estabelecer uma educação dentro da sua verdadeira função.

O planejamento e criação de um plano de ações que serão desenvolvidas com o objetivo de atingir a aprendizagem do estudante é tarefa comum na prática pedagógica de todo professor. Planejar uma ação, conforme os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa, é dirigido pela intencionalidade de atingir um objetivo. Quais necessidades seriam atendidas no ato de praticar essa ação? Seria o fato da obrigatoriedade de apresentar um planejamento de aula à coordenadora? Ou seria a necessidade de conduzir a criança ao desenvolvimento?

Tais questões favorecem a discussão sobre o trabalho humanizador e a condição de alienação, que pode ser submetido o trabalhador quando sua principal atividade, o trabalho, não assume características de se fazer coletivo e social. A apropriação da ferramenta planejamento para atender uma necessidade é impregnada da possibilidade de compreensão da realidade em si, da relação trabalho e trabalhador.

Os dados da pesquisa mostram que a coordenadora tem uma inquietação sobre o algo a mais que ela sente que é possível se fazer nesse espaço, de forma que atenda a educação de qualidade que é esperada. Os dados também mostram que o diálogo com outros espaços de formação estava propício e sugestivo a ações transformadoras. Logo, a pergunta é: “Por que o planejamento se torna elemento potencializador de possibilidades de um modelo de educação proposto pela perspectiva humanizada?”.

Nesse contexto da pesquisa, a coordenadora sente que professores realizam um trabalho fragmentado e sustentado por diversas teorias, além do fato que as orientações da mantenedora, SEMED, também deveriam ser atendidas, conforme relato abaixo.

Com o passar das semanas, fui conhecendo cada professora, as formas como elas entendiam a educação e desenvolvimento infantil. Era um grupo de professores com ideias e

formas de atuar variadas e eu como coordenadora, deveria inserir a proposta de educação vinda da Secretaria Municipal de Educação. [Coordenadora]

“Houve conflitos pessoais durante o início da jornada enquanto coordenadora, de como eu deveria tratar e direcionar o grupo de professores para um trabalho que fosse mais desenvolvidor e menos mecânico, como iniciaria este trabalho, pois havia observado que para haver a mudança para um trabalho mais desenvolvidor, deveria haver uma mudança no planejamento das professoras, porém, não sabia como propor esta mudança e a dúvida que mais me consumia: E se o professor não quiser? Não aceitar as propostas? Além desses conflitos, ainda havia as diretrizes vindas da Secretaria Municipal de Educação, que deveriam ser cumpridas”. [Coordenadora]

Esse episódio mostra um dos maiores conflitos enfrentados pela coordenadora, porém ao mesmo tempo um propulsor da tomada de atitudes rumo a constituir um coletivo, usando a ferramenta planejamento. Conflito por ter que propor elementos que levassem o grupo a desenvolver o pensamento teórico e a entrar em atividade ao colocar seus objetivos e motivos pessoais no seu trabalho pedagógico. Além desse desafio, a coordenadora tem a preocupação em atender a demanda da SEMED. Vale considerar que propor um trabalho coletivo dentro de uma instituição depara-se com inúmeros fatores, que fazem as condições objetivas ali postas serem adversas a isso. Sobre essa situação,

A ausência de condições objetivas compromete significativamente a formação continuada, aprofundando as lacunas de formação inicial insuficiente e precária. Como realizar, por exemplo, um trabalho coletivo e momentos de estudo e formação com ATPCs - Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo - que são marcadas pela chegada de um professor e pela saída de outro? Como ter estudos de natureza pedagógica em encontros que acontecem nos finais de períodos, depois de os professores lecionarem 8 ou 12 aulas diárias? É possível ter trabalho coletivo e formação continuada frente a tais condições? (FERNANDES, 2014, p.118)

No entanto, mesmo diante do que Fernandes (2014) pontuou, a ideia de se fazer o trabalho coletivo, em especial o planejamento de atividades de ensino, deve ser perseguida, pois é o meio pelo qual professores poderão dialogar. Ainda, a depender das características das ações propostas, conseguirão superar a heterogeneidade das ações individuais que sustentam o ato educativo da instituição.

Há décadas o planejamento já era considerado como uma ação intencional do professor, porém sem uma orientação do que seria e como deveria ser elaborado. Os professores entendiam essa ferramenta como uma ação em que deveriam organizar que tipo de atividade e conteúdo deveria ser “passado” aos alunos.

Identificar o conteúdo a ser trabalhado, elaborar atividades de acordo com a faixa etária e introduzir uma brincadeira, por exemplo, era considerado o planejar. Porém, o

professor não fazia uma reflexão sobre todo o processo. Se o planejamento é uma ação intencional, que visa transformar a atividade de ensino em atividade de aprendizagem, não basta eleger apenas a ação proposta na sala de aula. Faz-se necessário pensar na totalidade do processo para que o real, isto é, o produto final, se aproxime o máximo possível do que foi idealizado, intencionado no ato de planejar (MOURA, 1996; SFORNI, 2004; FACCI, 2004).

Logo, ao planejar, é necessário considerar o entendimento de como se aprende, dos processos possibilitadores da aprendizagem, do tempo disponibilizado para isso, dos recursos disponíveis que facilitarão a realização da tarefa, da forma que será avaliado para que se possa replanear ou dar sequência. Enfim, há uma série de elementos nessa ação que precisam ser pensados e definidos. Porém, é certo que a ferramenta de planejamento não se resume somente a elencar atividades para os alunos, embora isso também faça parte desta ação intencional.

O planejamento enquanto construção-transformação de representações é uma mediação teórica metodológica para ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo. (VASCONCELOS, 2006, p.79)

É no ato de planejar que o professor elabora, de forma consciente, a atividade de ensino com o objetivo que se transforme em atividade de aprendizagem para o estudante, nesse sentido Santana e Souto (2020, p.418) afirmam:

[...] pois ao professor é entregue a responsabilidade de contribuir intencionalmente com a formação de consciências, por meio dos conteúdos escolares. Dessa forma, é necessário que o professor conheça profundamente seu componente curricular e faça um planejamento intencional, a fim de organizar a execução e a avaliação das atividades de ensino e, desta maneira, executar um trabalho pedagógico sob a visão histórico-cultural de homem. Está posto o desafio!

Diversas formações continuadas propostas pelas Secretarias de Educação tomaram o tema planejamento como objeto de estudo, visto que foi identificada a necessidade de ressignificar esta ferramenta presente no trabalho do professor. No entanto, estabeleceu-se um rigor para o cumprimento da realização de formações referentes a este tema, de forma que caso não realizada, o professor estaria sob risco de penalidades. Ou seja, como sendo um estudo desvinculado à atividade do professor, o mecanismo de imposição a estes profissionais gerou a busca por meios mais práticos de cumprimento da exigência, como realização de planejamentos “*on-line*”.

Faz-se necessário compreender o planejamento em sua totalidade como processo, porém, tornou-se meramente um instrumento burocrático e de resistência do professor. Por ter se transformado em um mero documento que alimenta o sistema, o professor tem resistência em fazer deste momento de elaboração, uma reflexão sobre o seu fazer pedagógico. Tal reflexão resultaria em ação, tomada de atitude e inquietação na busca de consolidar o desenvolvimento. O professor necessita entender que elaborar o planejamento não se limita em apenas elencar as ações em sala de aula, como a lista de exercício, de forma que essa ação não deve se isolar daquilo que pretendemos como projeto de educação, por isso a necessidade de se pensar em todo o processo e não em ações isoladas.

Voltando ao desafio do planejamento coletivo dentro do CEINF em que se deu a pesquisa, gerou um episódio por ser considerado o grande desafio da coordenadora, mas que apesar das condições objetivas serem adversas, é também um elemento propulsor com capacidade de qualificar as ações da coordenadora rumo a constituir o trabalho com aspectos da coletividade, democracia e humanização. Se a coordenadora não tivesse suas inquietações e espaços de diálogos, esse elemento perderia sua qualidade e se findaria em fazer pelo fazer, ação desprovida da reflexão, sem chances de promover o desenvolvimento do pensamento e das personalidades dos sujeitos envolvidos.

Logo, pode-se se considerar que as possibilidades de desenvolvimento humano, de uma educação possibilitadora de desenvolver as funções psíquicas da criança, de fazer do espaço escolar apropriação da cultura humanizada, de desenvolvimento pessoal e coletivo, é a soma de vários elementos, mesmo diante de outros, que também se somam e se tornam empecilhos para que esse projeto de educação aconteça.

1.5.4 Episódio 4: Como o coordenador se vê diante do contexto de trabalho: a rotina

As pesquisas que fomentam a discussão sobre o papel do coordenador nesse trabalho apontam sobre uma rotina multifacetada. O ambiente da Educação Infantil, que subsidiou a pesquisa, mostra na fala da coordenadora, que fez relato da sua atuação, que ao assumir a função ela já se coloca nessa atuação de atender demandas de alunos, pais e professores. São tarefas já subentendidas que pertencem ao seu trabalho.

O coordenador é tido à autoridade pedagógica, que dentro da hierarquia funcional da escola é a pessoa que fornece suporte ao professor, ao estudante e às demais pessoas desse ambiente ou da comunidade externa que o procura. Para compreender a tamanha importância dessa atuação em atender as peculiaridades da rotina, é só imaginar um dia no ambiente educativo com a ausência do coordenador pedagógico.

Na figura 1, presente na página 36, que descreve as dimensões que o coordenador se coloca em interfaces, fica visível que ele se enxerga numa hierarquia, na qual busca atender o decreto ou lei, que define sua função, a SEMED, ao mesmo tempo que atende a demanda com outras dimensões como família, Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente e organiza o ambiente educacional e atividades curriculares.

A figura mostra duas ações elaboradas de forma intencional, que são necessárias na gestão pedagógica: o Plano de Ação e o Planejamento do professor. Estas duas ferramentas, em destaque na figura, aparecem no meio do contexto de outras tarefas e relações da demanda da coordenadora.

Mesmo tendo o conhecimento que esses dois instrumentos recebem um menor tempo de trabalho e que são priorizadas as outras interfaces, como atendimento às famílias e organização de atividades curriculares, são eles que possibilitam a intencionalidade de uma gestão pautada na democracia e uma educação humanizada.

A realidade objetiva do trabalho da coordenadora, por mais que pesquisas citadas aqui mostrem que esses profissionais estão em uma rotina assoberbada com diferentes tarefas, mostra que essas atividades já estão incorporadas na função de gestora pedagógica e devem ser conciliadas com o Plano de Ação e com o Planejamento do Professor, como forma de garantir uma organização escolar possibilitadora da participação de todos e que garanta a aprendizagem do aluno de forma que propicie seu desenvolvimento.

Essa situação idealizada é o que deve conduzir a coordenadora na sua atividade laboral. Como ela irá organizar sua rotina dentro da realidade de trabalho dela pode não ser a mesma de outro coordenador em outra instituição, mas a resposta para essa problemática só virá como consequência da inquietação, da busca do real alinhado com o idealizado.

Esse episódio não apenas surge no campo de dados, ele está inserido em todas as realidades de trabalho da coordenadora. Abaixo, seguem quadros da agenda da coordenadora.

Quadro 5: Rotina 22/02/2021 (anexo 1)

Organização Atividades Jardim II - A e B (artes). Orientação com professora - Jardim II (artes). Organização material dos alunos para entrega aos pais. Atender técnico (suporte técnico/ SEMED). Lotação das salas de aula. Resgate das lousas no depósito.

Quadro 6: Rotina 03/03/2021 (anexo 2)

Organização horário (aulas presenciais).
 Imprimir Referencial.
 Orientar professores que não tem conta no *gmail*, providenciar.
 Comunicar ao Conselho Tutelar das crianças que não estão fazendo devolutivas das atividades não presenciais.
 Organização planejamento coletivo por datas (março)
 Decidir com os professores formas de registro.
 Organizar o material da sala.
 Organizar atividades, junto aos professores para o Berçário

Quadro 7 : Pauta encontro professores (anexo 3 e 4)

Temas para discussão:

1. O que são experiências?
2. O que seria planejar? Por quê? Para quem? Quando?
3. Planejar não é um ato burocrático.
4. Discutir conceito de experiência e vivência.
5. BNCC e Diretrizes da Educação Infantil.
6. Intenção é objetivo?
7. Fala sobre curso extensão da UFSCAR - Pedagogia Histórico-Crítica: ciência, currículo e didática.

Quadro 8: Atividades diversas da coordenadora (anexo 5 e 6)

1. Atendimento a estagiários do curso de Pedagogia - setembro e outubro de 2022 (Observação e participação).
2. Atendimento a Estratégia Saúde da família:
3. 30/03/2022 - Procedimento Flúor
4. 06/04/2022 - Antropometria
5. 06/04/2022 - Palestra Prevenção Covid
6. 20/04/2022 - Atividade Física
7. 27/04/2022 - Palestra Saúde Nutricional
8. 27/04/2022 - Palestra Aedes Aegypti

Quadro 9: Rotina 04/04/2022 (anexo 7)

Interface com técnica da RAE.
 Atendimento professores (materiais escolares).
 Atendimento às crianças.

Quadro 10: Pauta planejamento coletivo (anexo 8)

<p>Aniversariantes. Conscientização sobre a inclusão social. Socialização sobre os temas norteadores. Socialização sobre datas comemorativas. Definição da proposta de trabalho para o mês de agosto. Registro sobre aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil.</p>
--

Os quadros acima mostram compatibilidade com figura 1 da página 24 e com os dados apontados nas pesquisas acadêmicas: o fato da coordenadora se multiplicar em diversas tarefas. Essa rotina exacerbada de tarefas é um condicionante que coloca maior risco do trabalho do coordenador pedagógico se configurar com aspecto de alienação. A pergunta que se faz é: Que elementos deste cenário podem impedir a coordenação pedagógica de fazer um movimento rumo a atender suas inquietações, e persistir na busca pelo trabalho coletivo?

A coordenadora pedagógica do cenário da pesquisa tem elementos que a instigam na busca de uma proposta que atenda a um projeto de educação idealizado a partir de uma educação democrática e humanizada, contudo há também uma rotina de trabalho já estabelecida com diversas tarefas de diferentes naturezas, que precisam ser tratadas com cuidado para não desviar a coordenação pedagógica da sua função, que é a gestão pedagógica.

Nesse sentido concordamos com Hardt e Arrias (2016, p.120) ao afirmarem que:

Vale lembrar a importância do coordenador pedagógico nas dinâmicas escolares, é uma figura importante que precisa de tempo para pensar sua tarefa. Os desvios de função são constantes, e têm diante de si sempre o desafio de formar e pensar o pedagógico. Representa em certa medida um guardião do pedagógico, para registrar na memória da comunidade o direito à aprendizagem visando a uma educação de qualidade. Uma educação que não é só matrícula, frequência, merenda, horários, gás, provas, mas aprendizagem, desenvolvimento de conteúdo para garantir uma participação qualificada na sociedade.

O ideal de uma educação humanizada, sustentado pelas suas inquietações na busca de propor um trabalho com resultados eficientes na aprendizagem das crianças, é que permite a abertura nesta rotina para ações voltadas a uma formação que resulte na participação qualificada que as autoras pontuam.

1.5.5 Episódio 5: A inquietação do Coordenador Pedagógico

“Iniciei meu trabalho como coordenadora pedagógica em 2018 após convite da gestão municipal. Já era professora efetiva na Educação Infantil e já havia atentado para algumas questões como o tipo de atividades elaboradas para os alunos versus sua idade, a questão da mediação do professor para o desenvolvimento da criança e até mesmo a

importância da figura da coordenadora escolar e de seu trabalho, e como a forma que ela pensava e trabalhava, afetava diretamente meu trabalho como professora.” [Coordenadora]

No recorte acima é possível identificar que a inquietação permeia as falas da coordenadora. Há uma preocupação quanto a qualidade das ações voltadas à Educação Infantil e da importância da figura do coordenador pedagógico. Este episódio complementa o episódio 1, que também é identificado por indícios de necessidades que a coordenadora tem, que possibilita qualificar mais as ações direcionadas a sua gestão pedagógica.

Há de se destacar também que diante da análise do trabalho de coordenação pedagógica, no contexto da pesquisa mostrado no episódio 4, oferece condições de estagnação na atividade pedagógica do profissional que atua na coordenação, contudo, a intencionalidade dos episódios é identificar elementos que têm condições de subverter este quadro, como por exemplo a presença de espaços de diálogos e do projeto via Universidade que transita no ambiente do CEINF. Somado a esse elemento têm-se as inquietações profissionais, outro elemento que tem reais condições de colocar a coordenadora pedagógica num movimento de busca.

A palavra inquietação, em um dos seus diversos significados, é compreendida como algo que impede o repouso, ou seja, a inércia de conservar o movimento do jeito que está, sem modificações. Na definição, segundo dicionário da língua portuguesa significa “falta de quietação, de sossego; excitação, inquietude”. Nesse contexto da pesquisa usou-se a palavra de forma fiel a este significado, por ser impregnada do poder de transformação, de sair da uniformidade, do repouso.

O elemento inquietação é considerado nesse contexto uma condição favorável para que o sujeito entre em *atividade*, conforme defendido por Leontiev (1978, p.317),

Não levando o objeto da ação, por si próprio, a agir, é necessário que a ação surja e se realize, que o seu objeto apareça na relação com o motivo da atividade em que entra essa ação. Essa ação é refletida pelo sujeito de uma forma perfeitamente determinada: sob a forma de consciência do objeto da ação enquanto fim. Assim, o objeto da ação não é afinal senão o seu fim imediato conscientizado.

De acordo com o autor, a necessidade é a primeira condição para que o indivíduo entre em *atividade*. A inquietação da coordenadora pedagógica do CEINF não assegura a realização da atividade em si, mas impulsiona sua necessidade e sua ação, possibilitando que a atividade se realize e com isso, direciona seus motivos e sentidos pessoais.

Já é do conhecimento do ponto de vista científico e comum que a rotina de trabalho do coordenador pedagógico está repleta de afazeres, os quais o impossibilita de colocar em

prática um percurso de formação e de estudo que se refletem nas ações de ensino do professor e, por consequência, na aprendizagem do aluno. Porém, a inquietação é um fator de alto potencial e valor no sentido de gerar a necessidade no gestor pedagógico, colocando-o num movimento de busca para que na sua atividade de organizar o trabalho pedagógico, ele consiga elencar ações e elementos que possam sanar sua inquietação. Neste caso, a ação dá-se por propor algo a mais, que atinja as ações de ensino e de aprendizagem.

No trecho 4 do relato 1 essa inquietação é evidenciada, bem como o sentimento da necessidade de se fazer algo que se transforme em um ensino significativo e transformador. Segundo os pressupostos de Leontiev (1978), é essa necessidade que coloca o sujeito em *atividade* e é nela que motivos e objetivos se manifestam e o trabalho torna-se consciente. Portanto, o produto gerado desse trabalho é a objetivação da ação consciente, não havendo espaço para o fazer pelo fazer.

Neste contexto surge o sentido pessoal que, ao se relacionar com o objeto social, faz desta atividade o percurso ideal e assertivo de encontrar elementos que enriqueçam a atividade e desenvolvem o sujeito. No caso do presente estudo, o coordenador pedagógico.

Miziara (2014), em sua pesquisa sobre a função do coordenador de área no Programa Além das Palavras, mostra que aproximadamente 70% das pesquisas, que fundamentam seu trabalho, aponta que o coordenador teria como foco principal a formação docente. A autora também aponta que aproximadamente 40% do quantitativo das pesquisas levantadas, indicam “desvio de função” ao realizarem outras ações que não são no aspecto de formador.

Neste sentido, discute-se aqui a importância de o gestor pedagógico organizar sua rotina de trabalho alinhada à sua essência enquanto trabalhador da educação. Atender o responsável por uma criança é função do coordenador, pois é ele o profissional que poderá fornecer as respostas quanto ao trabalho docente e outras questões do âmbito da vida escolar da criança. No entanto, atender o conflito entre os estudantes ou telefonar para o pai solicitando fraldas é uma tarefa que poderia ser delegada a outro funcionário. Tais tarefas acontecem na correria de uma rotina onde imprevistos são frequentes, se não há um funcionário que possa assumir essa função, ou há, mas não se encontra disponível no momento, o coordenador pode assumir. A organização escolar, como já exposta aqui por meio da obra de Libâneo (2015), consiste também em delimitar cada tarefa dentro da sua dimensão, seja administrativa ou pedagógica.

É na organização da rotina escolar que o coordenador encontra, em atividade, as possibilidades de busca em elementos que satisfaçam seus anseios em fazer um trabalho para além da rotina de acudir situações imediatas.

1.5.6 Episódio 6: Projeto Político Pedagógico - Proposta Pedagógica

No sentido da busca de identificar elementos que qualificam as ações da coordenadora, tem-se o processo de reestruturação do Projeto Político Pedagógico ou Proposta Pedagógica, o qual acontece periodicamente. A Proposta Pedagógica é identificada como episódio por ser um instrumento que abarca os aspectos da coletividade, por isso deve ser elaborada ou atualizada considerando todos os segmentos da instituição e nunca como uma ação solitária do coordenador e tampouco burocrática.

O processo de elaboração da Proposta Pedagógica é trazido aos professores e funcionários administrativos da escola. Adequados à rotina da escola e às orientações da Secretaria de Educação, são postos momentos de integração, elaboração e discussão do documento. Contudo, vale ressaltar que não há o sentimento de pertença no documento. Os sujeitos envolvidos no percurso de elaboração o fazem como tarefas pontuais e meramente burocráticas, não acreditam que a proposta é de fato um produto do coletivo e por isso tem peso e importância no projeto de educação que a instituição idealiza. Diante de tal descrença, esse trabalho, mesmo tendo momentos de discussões coletivas, encerra-se nas mãos do coordenador, o que o torna solitário. Nota-se que, nesse roteiro, temas “pedagógicos” são entendidos como pertencentes à coordenação pedagógica. Há uma divisão do trabalho, onde o diretor escolar dedica-se a questões administrativas, embora haja um diálogo sobre todos os temas pertinentes à esfera escolar.

Com a disseminação das práticas de gestão participativa, foi-se consolidando o entendimento de que o projeto pedagógico deveria ser pensado, discutido e formulado coletivamente, também como forma de construção da autonomia da escola, por meio da qual toda a equipe é envolvida nos processos de tomada de decisões sobre aspectos da organização escolar e pedagógico-curricular. (LIBÂNEO, 2015, p.483)

O documento, conforme cita o autor, deve ser uma produção coletiva. Neste mesmo viés, Vasconcelos (2004) coloca que o projeto é uma construção que não cessa, não termina, mas se aperfeiçoa durante o processo, “[...] é um instrumento teórico-pedagógico para a intervenção e mudança da realidade” (p.16).

O coordenador tem ferramentas que propiciam e sustentam uma atividade transformadora na sua atuação, de forma a contribuir com a gestão pautada em princípios democráticos. Tais ferramentas somadas à sua inquietação são elementos necessários e

suficientes para um caminhar rumo a criar uma identidade do gestor pedagógico com mais proximidade daquilo que se idealiza para sua função dentro do contexto educacional.

1.5.7 Episódio 7: O sentido pessoal no percurso da pesquisa - A coordenadora em atividade

Se constituir pesquisadora é um processo prazeroso, porém conturbador. Sendo um olhar nos dados, no contexto investigado, na literatura que fundamenta a pesquisa teórica e bibliográfica e outro na questão de pesquisa. Tudo isso alimentado pela inquietação, pela busca de soluções e respostas frente a uma problematização. E de repente, quando seus objetivos e motivos alinham-se, a pesquisadora se vê em atividade.

Haja vista que o cenário da educação é desenvolvidor quando olhado e analisado na sua totalidade e quando entendido dentro da sua historicidade, aquela rotina exaustiva do coordenador assume outra dimensão. Tem sentido e significado.

Os pressupostos da teoria histórico-cultural, que fundamentam este trabalho, conduzem a pesquisadora a um processo formativo, que vai sendo lapidado conforme acontece a apropriação dos instrumentos que subsidiam o processo investigativo e a atuação enquanto coordenadora pedagógica.

A princípio, o motivo era o título de mestre dentro da atividade educacional. Esse motivo ganhou formato diferente com a compreensão do quão a educação é capaz de transformar pessoas, na sua intelectualidade e na sua identidade como sujeito histórico e social, culminando em um projeto de sociedade com mais chances de promoção de todos sujeitos, reduzindo as possibilidades de deixar às margens aqueles pelos quais as condições objetivas de vida dificultam o acesso à cultura humanizada. É a partir desta compreensão que o sentido pessoal nasce no decorrer da pesquisa.

Com isso, o episódio 7 não se apresenta como fim do processo, ao contrário, é o início de um trabalho dentro das mesmas condições reais e objetivas de antes, porém com ações elaboradas dentro de uma intencionalidade que visa executar um projeto maior, o projeto da educação humanizada pautada em vivências e práticas da democracia, um projeto que acredita que todo sujeito se torna humanizado à medida que se apropria da cultura.

Nesse sentido, este episódio reflete a importância de revelar que as ações pedagógicas planejadas no CEINF assumem novos aspectos e apontam as possíveis respostas à questão de pesquisa norteadora do presente trabalho. A partir do momento em que a pesquisadora entra em atividade, a coordenadora pedagógica também entra.

O estudo da Psicologia Histórico-Cultural, com certeza, foi a grande base para o desenvolvimento do pensamento teórico e das ações mais qualificadas e transformadoras de cunho formativo desenvolvidas pela coordenadora. Porém, o cenário e a combinação de elementos postos ali, é que são os propulsores dessa situação de saída da inércia.

CAPÍTULO 2 - ELEMENTOS OPORTUNIZADORES PARA A ATIVIDADE DA COORDENADORA PEDAGÓGICA

Neste capítulo busca-se a apropriação da constituição da personagem “coordenadora pedagógica” no contexto diversificado da educação enquanto profissional que articula as ações pedagógicas junto ao professor. Considerando o trabalho como atividade principal do ser humano, discute-se aqui o trabalho do coordenador pedagógico enquanto formador e gestor pedagógico dotado de ferramentas que possibilitam uma formação humana pautada na gestão democrática.

Elementos como a maneira que uma instituição se organiza, a forma que as relações humanas ali são estabelecidas, incluindo a hierarquia existente, a afetividade que acontece (ou não) e principalmente a complexibilidade que é o ser humano, na sua individualidade e vivências, que o faz ser solitário e ao mesmo tempo coletivo, refletem no produto que está sendo gerado neste ambiente.

A compreensão responsável por levar um nível de consciência mais elaborado sobre o trabalho e sua função social deve permear as relações ali estabelecidas, sendo necessária a presença de elementos que provoquem todos os sujeitos a um movimento de transformação e humanização.

As pesquisas citadas, Miziara (2008,2014), Franco (2008), Freitas (2016), Fernandes (2004) e Guimarães (2007) mostram o coordenador pedagógico, elemento fundamental nesse cenário, fadado ao cansaço e à rotina exaustiva, sem muitas chances de uma prática reflexiva que gere ação intencional. Contudo, é neste contexto que o ato de coordenar, com princípios da Pedagogia, deve subverter e provocar a transformação do pensamento e, por conseguinte, da ação de cada indivíduo que dedica seu tempo de produção neste ambiente educacional. Sem este objetivo, a escola colabora em manter o *status quo* da situação e a alienação do trabalhador em relação à objetivação de sua produção.

Assim, de acordo com estudiosos da Psicologia Histórico-Cultural,

Pensar na humanização no ambiente escolar é pensar a própria transformação da sociedade atual em comunidade de humanização. Com isso não se quer dizer que a escola é instituição responsável ou com a qual se concretizar tal transformação, ela é uma das condições necessárias. Mas é preciso partir do modelo genético da humanização, a comunidade psíquica, para a produção de sentidos da comunidade social na escola. Transformar as condições atuais em futuro para uma comunidade humana. (FILHO, 2014, p.57)

Logo, o espaço escolar deve gerar um produto que colabore com essa transformação social, concebendo-a como elemento fundamental neste processo.

Libâneo (2015), amparado pelos pressupostos da teoria histórico-cultural, traz em seu estudo sobre práticas de organização de gestão escolar o quanto a forma com que a escola se organiza, ao cumprir seus objetivos, interfere na aprendizagem. É importante destacar que as escolas, em sua grande maioria, dispõem de Regimento Escolar e Proposta Pedagógica, que versam sobre os objetivos que pretendem atingir enquanto instituição organizada para o ensino e aprendizagem.

É nesse sentido que a escola é vista como lugar de aprendizagem, de compartilhamento de saberes e experiências, ou seja, um espaço educativo que gera efeitos nas aprendizagens de professores e alunos. Ressalta-se, portanto, o papel dos aspectos sociais, culturais e institucionais, presente nas práticas de organização e gestão, na motivação e aprendizagem das pessoas da escola. (LIBÂNEO, 2015, p.05)

A organização escolar, que consiste em gerir pessoas, recursos e materiais para uma finalidade, é a atividade que se ocupa a gestão escolar, da qual o coordenador faz parte. Em muitas escolas há uma divisão dos trabalhos na gestão escolar. O diretor se ocupa de assuntos administrativos e o coordenador pedagógico de assuntos relacionados às práticas pedagógicas, entre outras atribuições. Contudo, quando se pensa em uma gestão democrática e com possibilidades de formação, conforme os pressupostos teóricos defendidos aqui, se faz necessário superar a visão fragmentada de gestão.

A administração escolar inspirada na cooperação recíproca entre os homens deve ter como meta a constituição, na escola, de um novo trabalhador coletivo que, sem os constrangimentos da gerência capitalista e da parcelarização desumana do trabalho, seja uma decorrência do trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar, guiados por uma vontade coletiva, em direção ao alcance dos objetivos verdadeiramente educacionais da escola. (PARO, 1986, p.160)

Discute-se aqui, então, a organização escolar pautada na participação coletiva, democrática, visando alcançar um objetivo que também foi elaborado de forma coletiva. Esta organização é uma atividade que reflete nos processos formativos da escola, tanto no aprendizado dos estudantes como na apropriação dos professores, sobre as suas ferramentas de trabalho.

Discute-se aqui no sentido de entender quais elementos compõem a atividade do coordenador pedagógico para que ele consiga superar o modelo de gestão, ao qual ele está subordinado diante da rotina exaustiva que o desliga dos princípios de gestor e formador.

Cada Estado tem formas e critérios para escolha do profissional. Em alguns Estados, como em Mato Grosso do Sul, não há necessidade de ser pedagogo. As formações oferecidas pelos sistemas de ensino são esporádicas e pontuais. Na literatura produzida sobre essa temática não há registros de uma política de formação direcionada a eles. Diante da realidade objetiva de condições de trabalho, o ato de se constituir coordenador, acontece no próprio processo de atuação profissional. O principal desafio, então, seria partir da rotina alienante e exaustiva, bem como caminhar no sentido de se apropriar das ferramentas que dispõem no cenário.

Quando se fala de ferramentas no campo da educação, se pode citar o planejamento de aula do professor, a Proposta Pedagógica da escola, o plano de ações de cada segmento e a elaboração da atividade de ensino, por exemplo. Estas são ferramentas que possibilitam a ressignificação, a compreensão da atividade em si, os motivos e os sentidos pessoais.

O ato de planejar uma atividade é uma ferramenta impregnada do significado de ensinar e de aprender e, como toda ação humana, ela surge inicialmente da necessidade e do planejamento, para depois ser executada. Abordar a apropriação das ferramentas que a organização escolar dispõe supera a ideia do coordenador pedagógico ser apenas o que supervisiona se o professor cumpriu ou não suas tarefas, é assumir o papel de formador, no sentido de se apropriar da consciência do seu trabalho como elemento, que possibilita a transformação dos sujeitos, incluindo ele próprio.

O coordenador pedagógico não tem uma formação inicial e continuada que o arme de ferramentas para atuar nesse cenário amplo de atuação conforme já dito por Freitas (2016). Todavia, é necessário que nessa busca de apropriação e ressignificação projete-se uma educação transformadora por meio de um trabalho crítico, consciente e que abandone os aspectos alienantes.

2.1 Relação da gestão democrática com a *Atividade* do coordenador pedagógico

A consciência da totalidade do trabalho educativo conduz a uma educação da coletividade, de entender que é pela mediação da cultura que o sujeito se torna um ser social. À medida que os sujeitos, gerenciadores deste ambiente, produzem dinamicidade, se formam os objetivos que os levam à prática da transformação. Assim, a modificação do ambiente transforma o sujeito ao mesmo tempo em que ele também o modifica. Dialeticamente, “[...] por outro lado, também os indivíduos intervêm no contexto, o contexto é moldado por suas ações, pondo em relevo, portanto, a participação dos indivíduos no desenvolvimento das instituições” (LIBÂNEO, 2015, p.08).

O referido autor, na sua descrição das culturas que permeiam o espaço escolar, descreve-o de forma que conduz à compreensão do quão complexo e, ao mesmo tempo, repleto da diversidade humana é este cenário. Uma escola nunca será igual a outra, embora possa ter objetivos semelhantes ou iguais.

Definimos, assim, cultura organizacional (ou cultura da escola) como o conjunto dos significados, modos de pensar e agir, valores, comportamentos, modos de funcionar que revelam a identidade, os traços característicos, da escola e das pessoas que nela trabalham. Ela sintetiza os sentidos que as pessoas dão às coisas e situações, gerando um modo característico de pensar, de perceber coisas e de agir. (LIBÂNEO, 2015, p.09)

É com este retrato que a figura do coordenador pedagógico pode intencionalizar um trabalho com condições de propiciar o seu desenvolvimento profissional e o desenvolvimento daqueles que estão sob sua “orientação”. Em consonância com o autor, tem-se a organização do trabalho pedagógico como principal atividade do coordenador, no entanto, elementos contribuintes para uma transformação democrática do espaço e dos sujeitos devem ser inseridos em sua atividade pedagógica. Caso não aconteça, o trabalho do coordenador ficará condicionado ao desligamento de sua prática social consciente.

A escola é a soma das vivências e crenças de todos sujeitos que ali estão, tornando-se complexa. Para tanto, faz-se necessário que as atividades ali desenvolvidas tenham o caráter da coletividade, da participação de todos.

Falar em organização escolar não significa uma rotina estática, em que o que se planeja acontece de fato, sem que nada seja diferente do que havia sido programado. Uma organização escolar e pedagógica consiste, portanto, em planejar o trabalho, cumprindo com uma atuação consciente sobre o objetivo de promover e possibilitar vivências e, conseqüentemente, desenvolvimento. Como afirma Vygotsky (2009), a aprendizagem precede e propulsiona o desenvolvimento. Logo, quando o sujeito apropria-se de novas ferramentas, há uma nova forma de pensar, adquire-se uma nova consciência. O autor ainda defende a educação ser humanizada e coletiva quando o conhecimento é adquirido por meio da mediação.

Pelos fundamentos de Leontiev (1978), a *Teoria da Atividade*, já discutida neste texto, é o fundamento de alinhar o sujeito com seus motivos e objetivos, dando sentido pessoal a sua principal atividade. É com o indivíduo em *atividade* que o trabalho deixa de ser alienado e assume o poder da transformação.

Para que o coordenador se torne consciente de sua *atividade*, é necessário entender o espaço escolar como uma grande soma cultural, assim se apropriará de seu ambiente. Ainda, faz-se relevante que compreenda que faz parte de seu trabalho propor condições para o acontecimento de ações coletivas. Deverá entender que estudos e reflexões devem ser elementos permanentes de seu grupo de trabalho e que todos atuem com o objetivo de conduzir e subsidiar a aprendizagem do aluno, possibilitando uma reflexão sobre o desenvolvimento dos sujeitos e a criação de novas ferramentas apropriadas para possibilitá-los novas formas de pensar.

Uma ferramenta impregnada de atividade humana no espaço escolar é o planejamento do professor. É notório que esta ferramenta ainda é, no cotidiano da escola, elaborada como um ato burocrático e utilizada pelo coordenador como “policiamento” das ações do professor. Nesta situação, tem-se dois sujeitos, que ainda não tomaram consciência do seu trabalho e de sua atividade. Diante disso torna-se impossível que uma educação transformadora aconteça. Entende-se aqui como educação transformadora, produto de um processo humanizador, que reflita em um projeto de sociedade mais igualitária.

O planejamento de ações de ensino do professor deve ser uma ação conjunta, de forma a ser discutida, idealizada e principalmente, servir como elemento de diálogo entre coordenador pedagógico e professor. Deve-se idealizar e buscar aproximar o real de forma consciente, como neste caso, a aprendizagem dos estudantes. Portanto, o planejamento deve ser uma ação humana idealizada e não meramente um documento vazio e burocrático e sem significação para quem o elabora.

[...] a atividade humana tem necessariamente um caráter consciente, o que implica, nesse processo de objetivação do projeto ideal, que o resultado da atividade existe duas vezes em tempo diferentes: como resultado ideal portanto, projeto e finalidade da atividade- e como produto real- resultado dos atos determinados pela vontade dentro das condições objetivas de produção. Como consequência do processo de trabalho, ou seja, da atividade humana adequada a um fim, o produto real pode estar muito distante do que foi projetado idealmente. No entanto, o homem busca, intencionalmente, adequar o real ao ideal. (MORETTI, 2007, p.80)

É nesse sentido que cada instrumento do cenário escolar deve ser ressignificado e reelaborado com um ideal e a busca intencional de atingir o real. Não se defende aqui a aprendizagem dos alunos como algo fácil de acontecer e tampouco se culpabiliza o professor pelo não aprendido. A aprendizagem com certeza sofre interferências de outros fatores externos a esse ambiente. Contudo, uma organização pedagógica orientada para a finalidade de colocar os sujeitos envolvidos numa atividade de busca do ideal, alinhando os objetivos

com os motivos, o resultado será uma abrangência maior no campo da transformação humana. Sujeitos em atividades conscientes geram ações dialogadas, desenvolvimento e, conseqüentemente, o senso de coletividade e democracia.

Bernardes (2012) pontua a unidade das ações de ensino e de aprendizagem dentro da atividade pedagógica, que deve gerar o desenvolvimento do estudante e do professor. Sendo uma atividade humana, ela ultrapassa o individual e passa a ser coletiva e transformadora, ou seja, *práxis*. De forma análoga, pode-se entender que a organização pedagógica na escola também forma uma unidade com a atividade formativa do coordenador e a atividade de ressignificação do professor, considerando que ambos já trazem conhecimento da formação inicial e da sua prática. Nesse sentido, cabe àquele profissional, que organiza as ações pedagógicas da escola, se perguntar se suas ações provocam transformação.

Martins (2013, p.308) afirma que no interior da escola é que se deve superar “[...] as contradições inerentes à sociedade de classes”, é na transformação do pensamento para ir além da aparência dos fenômenos que, pela teoria histórico-cultural, supera “as contradições da sociedade burguesa”, que atravessam o trabalho pedagógico.

A autora ainda coloca que,

[...] a compreensão marxiana dos fenômenos naturais e sociais demanda sabê-los sínteses de múltiplas determinações, há que se reconhecer na apropriação dos signos da cultura uma das determinações da formação psíquica e essa formação, por sua vez, também um dos fatores determinantes para um outro projeto da sociedade. (MARTINS, 2013, p.308)

O resultado idealizado pelo coordenador pedagógico e pelo professor pode ser a transformação dos sujeitos, o que leva a acreditar em um novo projeto de sociedade.

Essa formação humana, que pode acontecer dentro da escola, vai ocorrer mediante conflitos e debates. É, portanto, o quebrar da cultura já institucionalizada para novos saberes, novas práticas. Sobre isso Libâneo (2015, p.10) afirma, “[...] essa cultura pode ser modificada pelas próprias pessoas, ela pode ser discutida, avaliada, planejada, num rumo que responda aos propósitos da direção, da coordenação pedagógica, do corpo docente”.

O autor cita Pérez Goméz:

Toda aprendizagem relevante é, no fundo, um processo de diálogo com a realidade social e natural ou com a realidade imaginada. (...) Esse diálogo criador requer, em nossa opinião, uma comunidade democrática de aprendizagem, aberta ao exame e à participação real dos membros que a compõem, até o ponto de aceitar que se questione sua própria razão, as normas que regem as trocas e a própria proposta curricular. (1998, p.97 *apud* LIBÂNEO, 2015, p.10)

Libâneo (2015) defende que a forma de gerir a aprendizagem deve ser também entendida na organização escolar, compreendendo-a como espaço de diálogos, compartilhamento de significados, recriação ativa da cultura, reflexão e outras ações, que refletem o fazer coletivo.

As instituições de ensino têm um documento, geralmente publicado em forma de Resolução pelo Governo de Estado, que estabelece desde objetivos e finalidades, documentação, estrutura administrativa e funções atribuídas a cada profissional. As escolas inseridas no mesmo sistema de ensino têm o documento em comum.

Neste documento está clara a função de cada sujeito que atua dentro deste ambiente. Por exemplo, no regimento das escolas do sistema estadual de Mato Grosso do Sul, tem-se no capítulo três a seguinte redação:

Art. 16. Esta escola possui, no seu quadro de profissionais, a coordenação pedagógica, que conduzirá as atividades letivas e pedagógicas, em articulação com o diretor e o diretor-adjunto, quando for o caso.

Art. 17. A coordenação pedagógica é responsável pela implantação e implementação das atividades pedagógicas emanadas da Secretaria de Estado de Educação.

Parágrafo único. Cabe ao coordenador elaborar um plano de trabalho, construído em sintonia com a comunidade escolar, para acompanhar as atividades docentes e pedagógicas com vistas à qualidade social do ensino oferecido.

Art. 18. A função de coordenador pedagógico será exercida por Especialista de Educação, licenciado em Pedagogia ou por um professor na função de docência.

Art. 19. A coordenação pedagógica, juntamente com a direção, é responsável pela elaboração do Projeto Político-Pedagógico, bem como pelo acompanhamento da sua operacionalização.

Art. 20. Cabe à coordenação pedagógica coordenar o processo de avaliação institucional interna a ser realizada anualmente. (MATO GROSSO DO SUL, 2017, p.05)

Observe que pelo documento, a redação apresenta a função do coordenador em uma articulação com tarefas relacionadas à Secretaria de Educação, direção e professor. Nesse quadro de ações a serem desenvolvidas pelo coordenador, não se menciona sobre estudo e formação. Observa-se também que sua função se delimita em questões pedagógicas.

Sobre o caráter de supervisionar e orientar:

Orientação Educacional surgiu no contexto educacional nacional como uma cópia do modelo educacional dos Estados Unidos, aproximadamente na década de 1920, com objetivo de colocar a educação à disposição do sistema capitalista, que visava a descoberta das aptidões profissionais, propondo o possível encaminhamento para o mercado de trabalho. (CORRÊA, 2013, p.43)

Historicamente, o coordenador pedagógico surge da figura do supervisor, com a função de “vigiar”, policiar, denunciar erros, observar se professores cumpriam ou não suas devidas funções e punir estudantes que agiam de forma indisciplinada. Embora se pode observar que sua função foi substituída, a identidade e real papel do coordenador dentro da escola ainda é confuso, até porque a sua própria formação ocorre na licenciatura de Pedagogia, o que enfatiza a docência.

Freitas (2016), em sua pesquisa sobre contribuições na formação de coordenadores pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), pontua sobre a questão de que o curso de Pedagogia não oferece subsídios suficientes para que o profissional se aproprie de conhecimentos, o que lhe permitiria uma atuação mais centrada e eficiente no vasto campo de tarefas diversas.

Franco (2008), ao discutir a busca da identidade do coordenador pedagógico e sua relação com a *práxis*, pontua que os coordenadores pedagógicos não passaram por uma formação específica para essa função, são profissionais que foram considerados aptos por uma seletiva ou concurso.

Nesse sentido, o que se evidencia, é que o profissional que ocupa a função da coordenação pedagógica tem formações pontuais oferecidas pelas mantenedoras, mas não há uma formação específica a nível de graduação ou pós-graduação para tal função.

Em alguns Sistemas de Educação, como em Paranaíba, município localizado no leste do estado de Mato Grosso do Sul, onde se realizou a presente pesquisa, o coordenador pedagógico é contratado por indicação da gestão, embora a lei n.51 de 09 de dezembro de 2011 determine que aconteça eleição para escolha deste profissional. Nessas circunstâncias, o ocupante do cargo de coordenador fica em uma situação de tomadas de decisões e atitudes limitadas, pois considera que seu cargo se deu pela indicação do prefeito, gerando nele certos receios. Essa forma de compor a equipe de gestão escolar cria uma hierarquia enrijecida, mesmo sem ser explicitamente revelada, uma vez que a obediência e o controle são aspectos bastante presentes. Logo, buscar meios de uma gestão democrática neste ambiente é ainda mais desafiador.

A rotina de trabalho do coordenador pedagógico pode ser descrita, na maioria das escolas brasileiras, como o sujeito que atende pais e estudantes, socorre o professor em alguma solicitação imediata, atende demanda da SEMED, entre outras ocupações. A questão disciplinar dos estudantes fica, em grande parte, sob sua responsabilidade. Ou seja, seu papel fica do extremo de “policar”, “socorrer” e do imediatismo, o que o curso de Pedagogia não

forma, mas o sistema nomeia. Discrepância entre ofertas formativas e demandas do sistema escolar, talvez uma falta de diálogo entre a formação e a atuação de professores.

Assim, vale destacar o que fundamenta a pesquisa aqui realizada, o trabalho como atividade que conduz o indivíduo ao seu desenvolvimento a nível de consciência evoluída e apropriação da cultura humanizada, saindo da situação de alienação. É nesse sentido que se propõe a discussão do trabalho do coordenador pedagógico.

Contudo, ao discutir a prática desse profissional dentro do contexto escolar como sujeito capaz de colaborar com uma educação democrática e humanizada, é preciso entender suas reais condições de atuação.

Pesquisas como a de Guimarães (2007), Mizziara (2008) e Fernandes (2004) apontam essa relação exaustiva no trabalho, que se torna um entrave no processo de se constituir um profissional com reais condições de propor uma organização pedagógica humanizada, que contemple uma gestão democrática. Os autores pontuam questões como improviso, tarefas de ordem administrativas e burocráticas, entre outras. Guimarães (2007) utiliza o termo “desatino” para qualificar a rotina de trabalho do coordenador. Fernandes (2004) destaca a falta de “território próprio” na atuação desses profissionais. As considerações dos autores se alinham com falas comuns de alguns coordenadores, como “Vivemos de apagar incêndio dentro da escola” ou “Corremos o dia todo e, ao final do turno, é como se não tivéssemos feito nada!”.

Esse modo a estabelecer relações dentro do ambiente escolar, nas quais sujeitos praticam suas principais atividades, o estudante tem como atividade o estudo. Já o professor, tem o ensino como trabalho, atividades que o levam a modificações no pensamento e em ações, impedem que o trabalho assuma o papel que deveria ter na vida humana.

Acredito que seja fundamental ao profissional da coordenação pedagógica perceber-se como aquele educador que precisa, no exercício de sua função, produzir a articulação crítica entre professores e seu contexto; entre teoria educacional e prática educativa; entre o ser e o fazer educativo, num processo que seja ao mesmo tempo formativo e emancipador, crítico e comprometido. (FRANCO, 2008, p.04)

É com esse ideal que a autora supracitada desenvolveu uma pesquisa que também como foco a formação para coordenadores de uma rede municipal do litoral paulista. Levá-los a uma reflexão sobre sua prática a partir de suas concepções foi o percurso realizado.

Os relatos dos integrantes de sua pesquisa não se diferenciam dos demais relatos de quem ocupa essa função no contexto escolar, sobre isso a autora pondera,

Os coordenadores percebem-se muito aflitos, exaustos, angustiados, pois trabalham muito (em média, segundo seus relatos, doze horas por dia) e não percebem mudanças significativas na estrutura da escola que possam corresponder como produtos de seu trabalho. (FRANCO, 2008, p.04)

Ainda referente aos dados de sua pesquisa, os coordenadores relatam que se dedicam a tarefas burocráticas, festividades, projetos específicos da escola, questões de disciplina dos estudantes e problemas rotineiros, como a falta de um professor. Os mesmos coordenadores ainda pontuam que têm consciência de que a formação continuada seria o propósito maior de sua função, mas acontece de forma muito pontual e com pouco embasamento teórico.

A pesquisa de Franco (2008) mostra uma realidade comum aos demais espaços escolares de diversas regiões. Se a formação docente é um pressuposto que justifica a existência do cargo de coordenador pedagógico, há de se pensar na formação deste, considerando que, pela história, sua identidade e a delimitação de sua função ainda são embaraçosas.

Com o viés teórico que fundamenta essa discussão, na busca de responder à questão de pesquisa “Como o coordenador pedagógico pode se constituir como profissional intelectual a fim de colaborar democraticamente com a organização do trabalho pedagógico em um CEINF?”, norteadora deste processo interrogativo, a *Teoria da Atividade* proposta por Leontiev conduz a uma compreensão dos elementos que respondem tal questão. A teoria da atividade permite entender o que conduz o sujeito a uma ação de qualidade capaz de provocar transformações em si próprio e no grupo no qual ele está inserido, com isso possibilita a compreensão da educação enquanto atividade humana

2.2 Atividade segundo pressuposto de Leontiev

Alexis Nikolaevich Leontiev, psicólogo russo, participou e colaborou com os estudos e desdobramentos da teoria histórico-cultural. Foi ele quem apresentou a *Teoria da Atividade*, segundo a qual o processo de humanização, de apropriação da cultura historicamente acumulada e encarnada em instrumentos e objetos, se dá mediante o homem em *atividade*, que conduz à interiorização da atividade externa, culminando no desenvolvimento do psiquismo conforme defendido pelos autores marxistas (LONGAREZI, PUENTES, 2015).

Em seus estudos sobre o “Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação, contribuições da *Teoria da Atividade* para Educação Escolar”, Longarezi (2014, p.166) afirma: “[...] ao se apropriar da realidade o homem a reflete”. É este movimento de apropriação da cultura

humanizada, “que permite o homem passar da consciência social para a individual”. Esse processo só acontece com o homem em *atividade* com seus pares e com a natureza.

A autora ainda pontua que,

Dessa maneira, a atividade humana assume papel central no processo dialético de construção do homem da humanidade, uma vez que ela medeia a relação entre os seres humanos e a realidade. A dialeticidade desse processo se dá porque, ao agir sobre a realidade, não só o objeto se transforma, mas também o sujeito. (LONGAREZI, 2015, p.166)

Sob esta perspectiva de compreender o desenvolvimento e formação do ser humano, a cultura se sobrepõe ao biológico nesse processo. Para Leontiev (2004, p.247) “[...] a apropriação dos instrumentos implica, portanto, em uma reorganização dos movimentos naturais instintivos do homem e à formação das faculdades motoras superiores”.

O conceito de *atividade* proposto por Leontiev pauta-se na necessidade do indivíduo frente à realização de determinada tarefa. O simples ato de contemplar o objeto não conduz a esse movimento, mesmo frente a uma necessidade.

A primeira condição de toda a actividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma actividade, pois é apenas no objecto da actividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra sua determinação no objecto (se ‘objectiva’ nele), o dito objecto torna-se motivo da actividade, aquilo que estimula. (LEONTIEV, 1978, p.108)

A princípio tem-se a necessidade e é mediante ela que a ação sobre o objeto gera o motivo. Logo, pode-se dizer que o que caracteriza uma *atividade* é o conjunto de ações planejadas intencionalmente e dirigidas a um objeto, que ao se coincidir com o objetivo, dá origem ao motivo. Contudo, esse processo é dinâmico e depende das condições materiais para que a necessidade se objetive e gere motivos. Após isso, as ações serão planejadas para uma finalidade. Conforme novas experiências surgem, o sentido pessoal é manifestado dentro da atividade. Neste sentido, Leontiev (1978, p.98) afirma:

Quando se distingue sentido pessoal e significação propriamente dita, é indispensável sublinhar que esta distinção não concerne à totalidade do conteúdo refletido, mas unicamente àquilo que está orientada a atividade do sujeito. Com efeito, o sentido pessoal traduz precisamente a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados.

O sentido pessoal, no âmbito de desencadear o processo de humanização, precisa ter relação com o objeto enquanto fruto de uma coletividade, de consciência social.

Motivos e necessidades geram ações, que a um nível de domínio e internalizadas, são operações. Uma ação se transforma em *atividade* a partir do alinhamento de objetivos e motivos, sem esse alinhamento tem-se apenas uma ação, que não agrega elementos suficientes para sustentar o desenvolvimento psíquico do indivíduo, a humanização.

O objetivo está relacionado com a ação e a necessidade com a atividade. Ambos possibilitam gerar motivos e por consequência, a depender dos elementos e ações ali desenvolvidos, surge o sentido pessoal relacionado a sua existência enquanto ser social, qualificando ainda mais a atividade humana.

A *Teoria da Atividade* permite entender o contexto de atuação do coordenador pedagógico e a partir dessa compreensão, identificar elementos, que conduziria esse profissional a apropriação dos instrumentos e que possibilitaria uma gestão pedagógica humanizada e pautada nos princípios democráticos.

CAPÍTULO 3 - O TRABALHO COMO PROCESSO HUMANIZADOR

Ao analisar a evolução humana partindo do princípio da ciência, do *Homo sapiens*, a pergunta é, como o homem conseguiu evoluir em um ambiente provido apenas de recursos naturais? Observe que ele não buscou se encaixar nos recursos, mas utilizou das suas potencialidades como humano para criar outras condições, para além das estabelecidas, também se transformando nesse processo. Talvez essa questão seja complexa para ser respondida na sociedade atual, altamente tecnológica, em que as ferramentas estão disponibilizadas em massa, com acesso à maioria da população.

Porém, ao analisar o que foi a primeira ferramenta ou objeto de uso pessoal que o homem, em sua primitividade, elaborou, pode-se imaginar o que seriam suas vestimentas para proteger do frio ou o uso de madeira e pedra para fabricar uma ferramenta que pudesse imprimir força. Enfim, as sugestões estariam relacionadas à sobrevivência, porém, mais do que isso, à satisfação, algo que melhore esta sobrevivência. É a necessidade da busca, da transformação e da evolução, portanto, que diferencia o homem dos demais seres vivos, uma vez que ele não satisfaz somente uma necessidade biológica como a fome e o frio.

O homem é dotado de necessidades, sendo por essa razão que sua ação transformadora é elaborada a depender das condições objetivas do contexto que está inserido. A necessidade é a propulsora da atividade humana, mas não é a garantia de o colocar em uma ação consciente e transformadora. Sua relação com o meio e a cultura em que vive, somada às suas necessidades, coloca-o em *atividade*, que o faz se apropriar daquilo que lhe satisfaz. É nessa relação que tanto o conhecimento quanto as ferramentas foram elaboradas ao longo da humanidade. Cada ferramenta tem um legado histórico da humanidade sobre ela (MARX, 1985; VYGOTSKY, 1991; LEONTIEV, 1978).

É sob este aspecto histórico da relação homem e sua necessidade que o coloca em *atividade* e em processo de aprendizagem e desenvolvimento, que se pretende discutir aqui o trabalho como atividade básica do ser humano no seu processo de se fazer humano.

É nesta relação que Vygotsky, partindo dos pressupostos do Materialismo Dialético, explica, a partir da filogênese, que a formação do homem é a soma da interação do ser biológico com o ser social. Para Leontiev (1978), a evolução biológica dá-se mediante a busca da preservação da espécie como adaptação ao meio. O autor, à luz dos pressupostos marxistas, coloca que a evolução do psiquismo ocorreu em três estágios: psiquismo sensorial, psiquismo perceptivo e estágio do intelecto.

O primeiro estágio marca a evolução dos seres pluricelulares que se adaptam em função da busca do alimento. Para satisfazer essa necessidade, os organismos pluricelulares precisam de informações do meio exterior, o que o conduz a desenvolver a sensibilidade (sensorial). Nesse estágio, há necessidade de responder estímulos produzidos pelas suas funções biológicas vitais, o que provoca o desenvolvimento de órgãos da sensibilidade e dos órgãos motores. Assim, a evolução dos sistemas sensorial e motor conduz o surgimento de um terceiro sistema que coordena as ações dos dois primeiros, o sistema nervoso primitivo, que passa a mediar a atividade vital do organismo em evolução (LEONTIEV, 1978).

Segundo o autor, o estágio do psiquismo sensorial é superado frente à necessidade da percepção, tendo em vista que até o momento a atividade sensorial é restrita a movimentos isolados regidos por apenas um órgão. Daí esse estágio é superado pelo estágio do psiquismo perceptivo. Nessa nova fase, é superada a forma que o mundo exterior era captado, agora é captado não só propriedades do objeto, mas do meio em que ele está inserido.

Destarte, nesse estágio, despontam as mais rudimentares formas de resolução de problemas, quando o animal conquista a capacidade para contornar obstáculos que interponha entre a ação e seu objeto (alimento por exemplo). Há, nesse caso, uma complexificação das ações, isto é, aquelas dirigidas ao objeto/obstáculo e aquelas dirigidas ao objeto/fim, que, por não serem confundidas pelo animal, otimizam sua atividade. (MARTINS, 2013, p.22)

Martins (2013) explicita que, segundo os pressupostos de Leontiev, as ações nesse estágio agrupam-se, o que conduz uma imagem da totalidade do objeto e sua interação com o meio que faz parte. Novos estímulos, novas elaborações de respostas e com isso a complexificação das operações.

Ainda amparados em Leontiev (1978), as transformações anatômicas e fisiológicas abrangem o desenvolvimento das funções dos órgãos sensoriais, destacando a visão, que somado ao desenvolvimento motor, há então uma evolução significativa na experiência animal, que nessa interação com meio mediante suas necessidades, passa por um processo evolutivo, de transformação.

Tais afirmativas do autor decorrem de estudos pautados na evolução cerebral de animais e do próprio ser humano. A complexificação evolutiva fisiológica conduz a novas formas de comportamento que acrescenta na qualidade de ações ao realizar novas tarefas e resolver situações com obstáculos, o que leva ao novo estágio, o intelecto.

Nesse estágio, a adaptação ao meio agrega maior complexibilidade dando origem ao psiquismo sensorial elementar. Contudo, esse estágio difere a evolução dos animais da

evolução humana. A relação do animal com meio atende a um imediatismo sem recriar experiência que outro da sua espécie o fez. É uma relação de suprir momentaneamente uma necessidade gerando uma experiência individualizada. Ao contrário dessa situação, a experiência humana, a partir da experiência de um indivíduo, tem possibilidades de agregar novas operações e tornar-se uma experiência coletiva. Por meio da atividade do homem com a natureza, com o desenvolvimento do seu intelecto, as funções psíquicas superiores, que se diferem das funções elementares, são desenvolvidas.

Em suma, a teoria histórico-cultural, em consonância com o aporte filosófico materialista dialético, postula o psiquismo humano como unidade material e ideal construída pelo e ontologicamente por meio da atividade, isto é, nos modos e meios pelos quais o homem se relaciona com a realidade, tendo em vista produzir as condições de sua sobrevivência e as de seus descendentes. (MARTINS, 2013, p.30)

Daí, o trabalho entrar como principal atividade do homem e não como uma categoria isolada, pois é social, necessita da apropriação de conhecimentos elaborados por um coletivo. Nessa apropriação, que somente é possível porque é social e, portanto, vive nas/pelas relações sociais, o sujeito se faz humano. Então o trabalho não é algo que dignifica o homem, é a atividade que faz o homem ser não apenas um ser vivo, mas humano, um ser constituído historicamente por diversos humanos. Se o faz homem, o faz humanizado, isso significa que faz parte de um grupo, de uma coletividade, de uma sociedade, logo, as necessidades a serem saciadas não são apenas de sobrevivência individual.

O trabalho é o que constitui o homem um ser social, que o emancipa e o constitui como gênero humano. Na evolução histórica, nos primórdios da civilização, ele dominava a totalidade da ação que praticava junto aos seus pares. Ele podia até não atuar em todo o processo do trabalho, posto que ele era produzido coletivamente, porém com atuações distribuídas. A tarefa podia ser fragmentada, mas a compreensão da atividade como um todo era compreendida pelos sujeitos que atuavam e todos tinham acesso ao produto gerado desta ação coletiva como meio de suprir a necessidade, que desencadeou a atividade laboral.

O trabalho é de grande importância para a perspectiva marxista, possuindo para Marx dois conceitos. O primeiro, seria o trabalho como fonte de desenvolvimento da vida humana, da cultura e do ser social. Portanto, o trabalho é o ponto de partida da humanização do homem, de seu desenvolvimento, domínio de si e da transformação da natureza. O outro conceito, é o trabalho imposto pelo capital, que se torna alienado de acordo com as condições de vida, cultura, inserção social e práticas hegemônicas adquiridas e impostas por quem detém o poder e aparelhos ideológicos (mídia, redes virtuais, escolas, igrejas).

O homem adquire e transmite conhecimento para as futuras gerações através das atividades sociais. É por meio delas também que se torna um ser social, podendo se apropriar da cultura. Historicamente, o homem modifica e utiliza-se da natureza através da sua principal atividade para sobrevivência, aprendizado e desenvolvimento da espécie, sendo este o precursor do ser social, infundável e factual em qualquer formação social (LEONTIEV, 1978).

As condições orgânicas que passaram a fazer parte da constituição da espécie humana começaram a ser transmitidas geneticamente, constituindo o organismo humano, que é a base de todo o desenvolvimento, trazendo uma evolução biológica importante, embora insuficiente para constituir o homem do gênero humano dentro de uma sociedade humanizada.

Pode-se afirmar, segundo Engels (1999, p.04), que o “trabalho criou o próprio homem”. Desse modo, pode-se atestar, a partir do método histórico e dialético, centrado na filosofia e estudos marxistas, que o trabalho foi propulsor das capacidades para que uma raça de macacos antropomorfos extraordinariamente desenvolvidos, evoluíssem para a espécie *Homo Sapiens*. Ou seja, o homem atual evoluiu a partir do macaco e sua necessidade de modificar a natureza, satisfazendo suas necessidades.

Esta raça de macacos antropomorfos extraordinariamente desenvolvida, segundo Darwin, era totalmente coberta de pelos, tinham barba, orelhas pontiagudas, viviam nas árvores e formavam manadas. Sobre isso, Engels complementa:

É de supor que, como consequência direta de seu gênero de vida, devido ao qual as mãos, ao trepar, tinham que desempenhar funções distintas das dos pés, esses macacos foram se acostumando a prescindir de suas mãos ao caminhar pelo chão e começaram a adotar cada vez mais uma posição ereta. Foi o passo decisivo para a transição do macaco ao homem. (ENGELS, 1999, p.05)

Aqui, ocorre a necessidade de superação da natureza frente a forma como esses macacos viviam. Sendo assim, seu corpo foi mudando biologicamente para se adaptar às novas necessidades. Seu caminhar passou a ser de forma ereta, suas mãos agora não serviam somente de apoio, mas eram utilizadas também para realizar novas tarefas. Na realização dessas novas tarefas, as mãos foram se transformando biologicamente, aperfeiçoando-se lentamente de geração em geração durante os períodos em que o macaco se transformava em homem. Aqui Engels (1999, p.07), fundamenta que “a mão não é apenas o órgão de trabalho; é também produto dele”.

A mão não se dissociava do restante do corpo, por isso o corpo foi aperfeiçoando-se concomitante às outras partes, mesmo as que não possuem relação com as mãos. Pode-se reafirmar que o homem é produto do trabalho.

O desenvolvimento da fala também se deu pelas atividades que, em conjunto, necessitavam ser demonstradas e organizadas, e o desenvolvimento da laringe mostrou essa vantagem, que veio a ser a comunicação oral. Como citado anteriormente, um órgão ao se desenvolver, promove o desenvolvimento de outros órgãos. Engels (1999, p.12) afirma:

Primeiro o trabalho e, depois dele e com ele, a palavra articulada, foram os dois estímulos principais sob cuja influência o cérebro do macaco foi se transformando gradualmente em cérebro humano- que, apesar de toda sua semelhança, supera-o consideravelmente em tamanho e em perfeição. E à medida que se desenvolvia o cérebro, desenvolviam-se também seus instrumentos mais imediatos: os órgãos dos sentidos.

Foi necessário todo um movimento através das gerações para que chegássemos até aqui. Não foi repentino. O progresso se deu e ainda se dá através do desenvolvimento da cultura, das produções e diversas formas de atividades sociais que, por sua vez, ocorrem através do trabalho.

O sujeito nasce homem, mas é somente por meio dos diversos instrumentos postos pelas vivências da vida em sociedade, instrumentalizado pelo trabalho, que o mesmo pode se considerar humanizado.

A categoria trabalho é a centralidade da filosofia marxista. Para Marx, o trabalho é visto como o ato propulsor do desenvolvimento do gênero humano.

Sobre o trabalho, Marx (1985, p.192) aponta:

É atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e Natureza, condição natural e eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais.

Seguindo o pensamento de Marx, o ser humano é o único ser capaz de exercer trabalho e, ao cumpri-lo, transforma o meio em que vive e a si mesmo, ou seja, o trabalho é uma atividade especificamente humana. Para Marx (2013), o que diferencia o trabalho, do ponto de vista ontológico, de qualquer atividade natural desenvolvida por outros seres, é o ato do homem idealizar o resultado final antes de sua objetivação. Diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si. Assim, para Marx (1985, p.188),

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam homem e natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla

seu intercâmbio material com a natureza. [...] Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços, pernas, cabeças e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. [...] Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir a colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador.

Aqui indica que o homem já tem uma consciência do produto final. Exige do mesmo uma consciência mais elaborada, ele irá agir propositalmente, voltado a um objetivo específico, a fim de satisfazer uma necessidade. Nessas condições, ele planeja como agir para atingi-lo. Esta é a condição mais humanizadora do trabalho, onde ele exerce toda a sua condição humana de planejar, eleger ações mais adequadas para o objetivo, antevendo. Isto é uma característica específica da atividade humana.

O homem só busca superar a natureza quando não encontra nela os meios adequados. Aqui entra a contradição como sendo categoria fundamental da dialética. Considera-se aqui como natureza, aquela que é cultural; o meio social em que nos encontramos. Nesse meio, o homem tem que superar obstáculos e apresentar resistência para o desenvolvimento humano. De acordo com Marx (2013, p. 255), “[...] o trabalho é, antes de tudo, um processo entre homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza”.

Sendo assim, entender o trabalho como categoria fundante para a humanização e que o mesmo está nas bases anteriores para a constituição da sociedade, evidencia-se a primazia humana perante os outros seres. Ele seria a produção do próprio homem, o início de todo patrimônio e bem cultural.

3.1 O trabalho e a elaboração do pensamento

Sabemos que a formação do homem se dá na relação entre os processos de apropriação das condições humanas e na objetivação, por parte do indivíduo, dos elementos constituintes deste fenômeno.

Na teoria de Karl Marx e seus seguidores, entende-se que a atividade laboral do sujeito ou atividade vital é, como ele próprio se refere em alguns dos seus manuscritos, a base que fundamenta o estudo na perspectiva histórico-ontológica da formação humana, ou seja, na relação entre os processos de apropriação e da objetivação que o indivíduo se faz humano.

O trabalho, como já dito várias vezes nesse texto, é o que impulsiona o desenvolvimento do homem em suas funções superiores. O trabalho de natureza física ou

intelectual, no qual o sujeito se apropria das condições humanas, é a atividade que permite que trabalhador se humanize.

Transformar, elaborar e reelaborar são ações da base da atividade humana, “[...] o produto do trabalho é, ao mesmo tempo, a realização de um objeto previamente existente na mente humana e a transformação da atividade dos sujeitos em propriedades do objeto” (DUARTE; SAVIANI, 2012, p. 21).

Sobre isso Davydov (1988, p.71), afirma:

As representações, surgidas graças à imaginação na atividade objetual sensorial das pessoas e em sua comunicação, começaram a servir cada vez mais como meio para planificar as ações futuras e isto pressupunha a comparação de suas diversas variantes e a escolha da melhor.

O autor destaca aqui a atividade que ele classifica como subjetiva, o pensamento, que permite ele ter a compreensão do real, do objeto. Sua primeira ação, que inicia internamente com o pensamento, se expressa na ação exterior. Segundo o autor, é nesse processo da consciência da ação que o pensamento teórico é elaborado. Não existe um fazer pelo fazer, há processos internos elaborados transformando ações externas, dando condições ao homem de desenvolver seu pensamento.

Ainda segundo Davydov (1988), o pensamento teórico tem suas próprias características e um conjunto de ações que conduz à sua elaboração. A análise é a primeira delas, que permite ao indivíduo entender, a princípio, o “todo”. A reflexão é outra característica que o conduz a uma análise de suas próprias ações mentais que, por meio da mediação dessas ações, estabelece as inter-relações.

Ao analisarmos a elaboração do pensamento teórico, mais compreensível e com evidências, firma-se a ideia de que a ação humana não é desvinculada do desenvolvimento humano. O pensamento teórico, ao contrário do empírico, que é o conhecimento imediato, é reproduzido de forma universal, que atinge o estado de ser realizado por experimentos mentais operado por conceitos. É nesse sentido que a elaboração do pensamento teórico está relacionada com o desenvolvimento humano.

Para Gramsci (2004), teórico que também deu contribuições sobre a formação do pensamento, à luz do materialismo histórico e dialético, a realidade precisa ser chamada para si, para o sujeito em ação, ser analisada para entendimento do todo, para que haja reflexão sobre ela. A realidade não é apenas contemplada, é preciso o entendimento do fenômeno

como um todo. Uma realidade é transformada por sujeitos que também se transformam no processo.

Uma filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). E, portanto, antes de tudo, como crítica do “senso comum” (e isto após basear-se sobre o senso comum para demonstrar que “todos” são filósofos e que não se trata de introduzir uma nova ciência na vida individual de “todos”, mas de inovar e tornar “crítica” uma atividade já existente. (GRAMSCI, 2004, p.101)

Gramsci (2004) fala de um pensamento que saiu de uma realidade e atingiu outra realidade, de uma compreensão além do que o senso comum camuflou. Essa forma de chamar a realidade para si e fazer dela o objeto de análise, de reflexão e de ação, promove o desenvolvimento humano no indivíduo em suas capacidades mentais mediadas pela incessante busca da transformação. Vygotsky, Davydov e Gramsci não estão falando de aspectos diferentes do pensamento, mas sim da mesma essência de ser (estar) humano. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores, conforme defendido por Vygotsky (2003), ocorre mediante esta capacidade do indivíduo de assumir para si o fenômeno e buscar sua compreensão e domínio, a qual depende das condições de acesso à cultura, portanto da qualidade das relações sociais e da atividade que realiza.

O percurso de elaboração do pensamento é descrito por Gramsci (2004) como uma forma que o sujeito traz um conflito para si e vive intensamente esse conflito, é compreender o processo e a si mesmo, é transformar a realidade em estudo e também a si mesmo.

3.2 Profissionais da educação na relação trabalho humanizado e trabalho alienado

No sistema capitalista em que vivemos hoje, construído historicamente, vários acontecimentos propiciaram a ruptura da naturalidade do homem e a natureza em relação ao trabalho. Assim, surgiu-se o trabalho alienado.

O homem deveria planejar o produto que executaria, característica principal e fundamental do trabalho humano, mas, ao contrário disso, o trabalho torna-se alienado pois o sujeito não faz parte de todo o processo e a produção é fragmentada. Neste sentido, o modo de produção de vida determina a consciência alienada:

O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina sua consciência. (MARX, 1985, p.28)

A conceituação do trabalho foi objeto de estudos de Marx (1985, 2013) e Engels (1999), sendo discutido sob muitos prismas. Marx em “O Capital”, em seu capítulo quinto, o compreende como “atividade laboral”, ou seja, “[...] como intercâmbio entre homem e natureza, necessário para reproduzir as condições materiais de existência da sociedade” (Heller, 1982, p. 77).

O trabalho imposto pelo capital é aquele que não assegura imediatamente a necessidade do sujeito, pois ele desempenha uma certa função laboral motivada apenas pelo salário. Muitas vezes não tem acesso ou mesmo usufrui do produto gerado. O capitalismo coloca o trabalhador na pirâmide como base, força, mas não fornece condições apropriadas de vida, cultura, educação, saúde etc.

Sendo assim, nossa natureza hoje não tem mais o aspecto do "natural". É uma natureza cultural que é socialmente determinada por certa organização de produção capitalista, que produz e organiza inclusive a vida. Portanto, sofre efeitos do meio, tornando-se uma natureza alienada e de exploração. É a partir dessas condições que o trabalho se coloca atualmente. Assim nos relacionamos com os outros sujeitos, aprendemos e agimos. O trabalho também é tido como instrumento para a produção de valores de uso, ou seja, simboliza a serventia que o objeto tem para quem o realiza.

Visto que a teoria marxista, fundamento da presente pesquisa, explicita sobre o fazer humano na atividade laboral do indivíduo, o trabalho na educação, considerado uma atividade que exige empreendimento intelectual, torna-se terreno profícuo para discutir esse fazer humano e as suas condições alienantes, que levam os profissionais desta área a não apropriação da totalidade da essência da atividade educativa.

Ao analisar os pressupostos de Marx (1985), que fundamentam as teses da psicologia defendida por Vygotsky (2001) e seus seguidores e as teorias propostas por Gramsci (1968) sobre a elaboração do pensamento e o desenvolvimento humano, questionamentos vão surgindo sobre a real função do trabalho dos profissionais da educação. E quanto mais se aprofunda nesses estudos, onde a apropriação da totalidade dessa realidade é possibilitada, ainda que de maneira conflitante e nebulosa, mais o trabalho no espaço escolar dá a ideia dos riscos de alienação.

A ideia de alienação no espaço escolar não é o julgamento dos profissionais que ali atuam, mas sim um questionamento de elementos que condicionam o trabalho desprovido de interpretação, elaboração e reelaboração da realidade.

Se fossem elencando os elementos condicionantes à alienação no trabalho escolar, ouvindo os próprios profissionais e também a sociedade, com certeza, o salário, as precárias condições de infraestrutura, de materiais pedagógicos, a falta de valorização da classe pela sociedade e gestores públicos, entre outros, seriam os primeiros da lista. Contudo, discutir a relação entre trabalho e a elaboração do pensamento teórico e crítico para além do senso comum requer muito mais do que olhar apenas para estes elementos objetivos.

Qual a relação do profissional da educação com seu trabalho? Qual o maior conflito que ele vive na trajetória de se tornar profissional da educação? O que move o profissional da educação a estar nessa empreitada? São questões que talvez permitam iniciar uma discussão sobre a apropriação das ferramentas disponibilizadas nessa atividade, lembrando que, pelos pressupostos marxistas, quando o ser humano se apropria da ferramenta também se apropria do conhecimento histórico acumulado em torno dela, é o que leva seu pensamento e suas estruturas superiores a se desenvolverem. A educação é uma atividade que dispõe de inúmeras ferramentas, logo, qual é o nível de apropriação do profissional da educação sobre essas ferramentas?

No universo da educação, qual seria o produto que os profissionais da educação estão produzindo? Qual a relação desse “produto” com os operários e com a sociedade? A sociedade capitalista dominante se beneficia com o produto que é elaborado nos espaços escolares?

A educação, enquanto ferramenta, não transforma a sociedade, mas transforma os sujeitos que nela estão inseridos, que são os profissionais e estudantes. Essa transformação, que ocorre no fenômeno e no objeto e por consequência no sujeito, conforme defendida pelos teóricos citados aqui, gera também um produto e esse deve também satisfazer o profissional da educação. Então, a fala é sobre ter um produto chamado consciência, é sobre ter sujeitos em processo de aprendizado no espaço escolar, que consigam elaborar o pensamento de tal forma que reflita no processo de organização da sociedade.

As teorias aqui apresentadas defendem que o produto do trabalho, é a atividade humana impregnada nele, é a atividade transformada em objeto. Sobre isso Saviani e Duarte (2012, p.23) afirmam:

Nesse sentido, o produto do trabalho é a realização efetiva do sujeito, é a transformação da atividade do sujeito em um objeto social. Mas nas condições em que ocorre na sociedade capitalista, o produto do trabalho é uma mercadoria que pertence ao capital.

Os autores, complementam com a citação de Karl Marx:

[...] esta realização do trabalho aparece no estágio da Economia Política como *desrealização* do trabalhador, a objetivação como *perda do objeto* e servidão a ele, a apropriação como *alienação*, como exteriorização. (MARX, 1985, *apud* SAVIANI e DUARTE, 2012, p.23, grifos no original)

Então, quando a educação é entendida como atividade humana, sua objetivação se torna a produção da consciência e do pensamento elaborado. Atividade humana significa, portanto, criar condições aos sujeitos de saírem do senso comum, da ignorância e ter entendimento da forma como a sociedade se organiza e atua em novas elaborações e buscar a transformação daquilo que não satisfaz o coletivo. Esse produto gerado no âmbito da educação acontece pela transformação e elaboração do pensamento teórico dos gestores, coordenadores, professores e estudantes.

Ainda de acordo com Saviani e Duarte (2012, p.25):

A superação dessa relação do trabalho com a sociedade capitalista, não significa a abolição do trabalho, nem mesmo o abandono da riqueza material e espiritual produzida pelo trabalho alienado, mas sim a superação dessa forma histórica da atividade humana que é o trabalho alienado pela sua transformação em auto atividade. Isso significa uma mudança de quatro aspectos da atividade humana: a relação do sujeito com os resultados da atividade humana, a relação do sujeito com sua própria atividade, a relação do sujeito consigo mesmo como ser genérico, isto é, representante do gênero humano, e a relação do sujeito com outros sujeitos.

Nesse sentido, a atividade educativa, para não recair em trabalho alienado, precisa estabelecer meios de superar os quatro aspectos citados pelo autor. O profissional que se dedica a essa atividade acredita que é por meio da educação que se forma a personalidade e a consciência? É a partir dessa premissa que o sujeito poderá estabelecer uma relação consciente e transformadora com sua atividade, consigo mesmo enquanto ser social e com a sociedade. Enquanto acontecer a reprodução ideológica de objetivos que satisfazem a classe dominante, o trabalho educativo permanece no aspecto alienante.

Facci (2014, p.139) afirma que o educador precisa, por meio das atividades escolares, permitir que a criança transite do mundo interno ao externo (elaboração do pensamento), de forma que o “[...] objetivo não seja apenas interferir na vida particular do indivíduo, mas possibilitar que o aluno provoque mudanças num âmbito maior da sociedade”.

Para a autora, assimilar e apropriar-se da cultura não é uma “[...] adaptação passiva do indivíduo ao ambiente. [...] é nesse processo de apropriação do mundo externo, por meio do processo de internalização que o aluno desenvolve as FPS” (FACCI, 2014, p.139).

Ainda segundo a autora, a forma que a escola se organiza é que pode dar condições ao desenvolvimento intelectual do sujeito, uma vez que se há desenvolvimento intelectual, o trabalho educativo supera aspectos que o colocam na condição de alienante.

A escola, nesse sentido, pode e deve vir a ser instrumento de luta contra a hegemonia das formas capitalistas de vida social, pois a passagem do senso comum à consciência filosófica é uma condição fundamental para situar a educação numa perspectiva transformadora. (FACCI, 2014, p.139)

A educação é uma atividade humana impregnada de conhecimentos que podem provocar a independência e liberdade no nível de pensamento e consciência. Apropriar-se da sua totalidade é o percurso formativo, que deve ser realizado por todo profissional que atua nessa área.

O percurso de fazer o trabalho educativo humanizado é possibilitado a partir do momento que o profissional supera os aspectos citados acima por Saviani e Duarte (2012). O desenvolvimento das funções psíquicas superiores, mediante essa apropriação cultural, sua internalização, é o que provoca novas relações do sujeito com sua atividade principal. É nessa relação consciente que o trabalho educativo assume a característica de transformação, saindo do aspecto de alienação.

CAPÍTULO 4 - EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A Educação Infantil por décadas foi considerada o espaço de cuidar de crianças para que mães, pós-revolução industrial, pudessem trabalhar como operárias em fábricas. Estes espaços eram as residências onde mulheres donas de casa ocupavam-se dessa função. Recebiam várias crianças e eram remuneradas pelas mães por este “cuidar”. Mais tarde, esses espaços passaram a ser creches que, além do cuidar, se dedicavam também a propiciar atividades lúdicas.

Nos artigos 205 e 208 da Constituição Federal de 1988, têm-se:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). (BRASIL, 2000)

De residências cuidadoras de crianças filhas de operárias a espaços educativos próprios para crianças, consideradas atualmente como estudantes, há um percurso longo de lutas de classe. Sobre isso, Lombardi afirma:

Como resultado das lutas e reivindicações dos trabalhadores (notadamente das mulheres trabalhadoras), os fétidos depósitos de crianças sob os (des)cuidados de trabalhadoras(es) despreparados para tanto foram transformando-se. E as conquistas políticas foram sendo regulamentadas, transformando-se em legislação educacional e, com ela, a institucionalização da educação infantil. Os nomes das instituições foram mudando, em conformidade com as “modas de plantão”, dos jardins de infância até os nossos dias, com creches, pré-escola, etc. (LOMBARDI, 2013, p.10)

A evolução da Educação Infantil foi definida pela luta de classes. Os debates desenvolvidos na Comuna de Paris e as experiências desenvolvidas na Rússia revolucionária repercutem até hoje nos objetivos traçados para a educação infantil (LOMBARDI, 2023).

Ainda sobre o histórico da educação infantil no Brasil, temos,

É importante mencionar que as escolas infantis no Brasil sofreram, no decorrer dos tempos, diferentes mudanças em suas funções, as quais passaram pelo assistencialismo, custódia e privação cultural, até a função educativa [...] do ponto de vista histórico houve um avanço significativo da legislação quando esta

reconheceu a criança como cidadã, como sujeito de direitos, inclusive o direito à educação de qualidade desde o nascimento. (MACHADO, 2009, p.1)

Sob esse aspecto das transformações ao longo dos anos moldadas pelas lutas de classe, a formação do profissional da educação infantil também foi se constituindo. O que se objetiva para a formação das crianças que cursam a educação infantil está intrinsecamente ligado à formação do professor.

4.1 Formação docente sob a perspectiva da educação humanizadora

A formação docente inicial no Brasil tem um histórico que, segundo Saviani (2009), começa, ou pelo menos tem-se os primeiros registros, no século XVII. Formar mestres para ensinar crianças, passou por uma trajetória que perdura de um século a outro, com a preocupação centrada em quais conteúdos deveriam ser ensinados. No século XIX esses profissionais foram formados pelas Escolas Normais.

Na perspectiva da educação humanizadora, discutir a formação docente, seja ela inicial, contínua ou em serviço, a escola é compreendida como moldada para atender aos objetivos de uma sociedade não igualitária. Portanto, a subversão do profissional está, desde os primórdios de sua existência, submetida aos interesses de uma classe social privilegiada.

Os cursos de magistérios oferecidos como formação pelas escolas Normais pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996), constituíram o professor conforme interesses não alinhados ao propósito de uma sociedade que atenda aos interesses de todos. Esta lei, portanto, versa sobre a obrigatoriedade da formação específica do professor e explicita uma gama de atribuições e responsabilidades atribuídas à escola.

Sobre isso, Contreras (2002) aponta aspectos quanto à burocratização e racionalização do trabalho do professor, que se pauta sob objetivos de uma sociedade que preza pelos valores da burocracia, individualidade e acúmulo de capital, que conduz o trabalho docente a uma minimização de ações voltadas ao espaço da sala de aula. Moretti (2007) e Martins (2010) destacam que a formação do professor em serviço ou formação continuada, é tratada desde a década de 70 e 80 como “treinamentos” ou “aperfeiçoamento”, que se pautam em conteúdos que atendam a demanda de qualificação do mercado.

Fernandes (2014) diz que, a partir da década de 1990, a pauta formação de professores foi impulsionada diante de recursos e aval do Banco Mundial, que conduziu a propostas e políticas com ênfase nas licenciaturas. Para a autora, foi nessa década que mais se falou em educação escolar e sua importância para a empregabilidade e para superação da crise e da

pobreza, culminando em um aumento de investimentos na educação e formação de professores. Contudo,

Apoiados na prática dissociada da reflexão teórica, no pragmatismo exacerbado e na pedagogia das competências, os cursos, notadamente nas instituições privadas, passaram a fazer da formação de professores uma mercadoria à disposição dos consumidores. (FERNANDES, 2014, p.112)

A autora destaca em seu estudo aspectos e marcos importantes na formação inicial e em serviço, tais quais:

1. Formação inicial aligeirada e precarizada, que devem ser contempladas via curso de especialização pagas pelo próprio professor e quase sempre, na mesma instituição que cursou a licenciatura ou ações isoladas promovidas nas escolas.
2. A partir da Lei 11.502 de 2007, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) passou a ter como finalidade a indução e o fomento da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério. Tal fato levou ao surgimento de programas importantes como O Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e o Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica (Parfor)
3. A formação contínua de professores é centrada em instituições particulares, muitas com cursos noturnos, a distância e com períodos curtos.
4. A Universidade pública tem o desafio da formação inicial, lutando por territórios, onde valorizou-se mais a pesquisa do que a docência, o que abriu espaço para as instituições privadas assumirem tal tarefa com fins lucrativos.
5. Por fim, a autora cita a banalização do estágio, que ocorre em massa, em diferentes ambientes, impossibilitado de ser conduzido e orientado pelo professor, sendo que este deveria ser considerado eixo estruturante do trabalho de formação de professores (FERNANDES, 2014).

Para além de atender a demanda de mercado, discute-se aqui a demanda de atender uma educação que subsidie e alinhe com os objetivos da luta de classes. Para isso, a formação docente deve ser entendida no âmbito da formação da personalidade, do sujeito enquanto ser social, fruto de um coletivo, de acordo com os pressupostos teóricos que sustentam a presente pesquisa.

Apenas o manuseio de técnicas ou domínios de conteúdo a ser ensinado esvazia a intencionalidade de desenvolver sujeitos para agirem de forma consciente e criativa frente a situações problemas individuais, sociais e políticos.

A formação docente é constante e reflexiva, sobre isso Martins (2015, p.11) afirma:

[...] o êxito profissional assenta-se em sua capacidade para manejar situações concretas do cotidiano e resolver problemas práticos mediante a integração “inteligente e criativa” do conhecimento e da técnica. a capacidade de analisar situações significa, nessa perspectiva, possibilitar permanentemente a elaboração de ações adequadas em relação aos contextos e as próprias possibilidades existentes, o que, em última instância, representa preparar os professores para as aceleradas mudanças sociais características do mundo atual.

A autora ainda aponta em seus estudos, causas e consequências que abatem sobre a formação da personalidade do professor, que refletem de forma direta na qualidade do ensino promovido por ele. Crise de identidade, que reflete na personalidade do professor levando a consequências que atinge o total esvaziamento da intencionalidade do fazer pedagógico. Martins (2015) cita o *stress*, o desejo de abandono da profissão, ansiedade, depressão entre outras consequências desse cenário de mudanças e desajustes que a docência se encontra.

Ainda em consonância com a autora, acrescenta-se que diante desse quadro “a despersonalização é caracterizada pela substituição do vínculo afetivo pelo vínculo racional, pela qual se perde o sentimento que está lidando com outro ser humano”. Tudo isso conduz a falta de envolvimento, acarretando “perda de sentido do próprio trabalho”. Nessas condições tem-se um trabalho educativo em condições alienantes, desprovido de motivos que leve o docente a alinhar suas ações com os objetivos que o movem nessa atividade, tampouco se apropriar dos objetivos de uma educação que prima pela consciência e luta de classe. (MARTINS, 2015, p.15).

A personalidade e a subjetividade são elementos que devem ser tratados em formação de professores considerando que o trabalho educativo intenciona o desenvolvimento do psiquismo do sujeito a tal ponto que ele se aproprie de forma consciente das relações dialéticas estabelecidas do seu individual com o social.

Martins (2014) discute também a subjetividade na formação de professores, destacando dois pontos que dão importância à abordagem:

Primeiro, por conta do reconhecimento materialismo dialético acerca do papel do trabalho na constituição dos indivíduos. Por sabê-lo atividade guia (Leontiev, 1987) da idade adulta e, como tal, a atividade na qual as funções psíquicas se formam e se organizam, engendrando outros tipos de atividade. Por conseguinte, dela dependem,

dela dependem as principais mudanças psicológicas da personalidade à medida que promovem o alargamento do alcance da consciência. Segundo, porque o trabalho possui uma característica específica: seu produto materializa-se na promoção do desenvolvimento de outras pessoas. Diferentemente de outras formas de trabalho, cujo produto não se altera necessariamente pela subjetividade do seu autor, o trabalho educativo é um processo interpessoal e, a rigor, intersubjetivo. (MARTINS, 2014, p.108)

A autora conclui que a instrumentalização na formação do professor acontece na disponibilização do acervo teórico, metodológico e técnico necessários no ato educativo.

Silva (2014, p.85) diz que “[...] o enfrentamento do problema da qualidade da formação profissional vai além das prescrições legais, devem ser considerados também as condições históricas reais nas quais se exerce a profissão de professor”. A autora supracitada coloca que o problema apresenta dois polos, o primeiro seria o descaso das políticas públicas com a formação das classes populares, que segundo seus estudos, ficou a cargo de professores leigos por muitos anos com a justificativa de apenas prepará-los para mão de obra semiespecializada. O segundo polo seria a falta de reconhecimento profissional levando o docente a frustração profissional, baixa procura por cursos de licenciaturas, o abandono da profissão e afastamento do trabalho por motivos de saúde.

A autora cita duas vertentes, que acredita ser fundamental na formação inicial de professores:

[...] as condições histórico-sociais indicam que, nos processos de formação de professores em cursos de licenciatura, as universidades e outras instituições com este atributo deveriam investir em dois âmbitos: o da qualificação profissional e da valorização da profissão. (SILVA, 2014, p.85)

Sob esse aspecto, Silva (2014, p.86) pontua a necessidade de os cursos de licenciatura irem além de apenas suprir a demanda da falta de profissionais, mas sim promover um perfil de formação “[...] que supere a meta da mera adaptação ao escasso mercado de trabalho na contemporaneidade”. Para a autora, esses profissionais sucumbem a situações alienantes de trabalho atuando em situações embrutecedoras, quando deveriam ser desafiados a transformar situações adversas. Ela ainda pontua que nem sempre o formador de professor nos ambientes acadêmicos foi formado para tal. É necessário o estabelecimento do diálogo entre as matrizes curriculares formativas e aquilo que se espera dos professores no interior das escolas.

Nesse sentido, é válido ressaltar que a formação docente no cenário histórico prevaleceu à sustentação de um ideário não condizente com o projeto de sociedade que

viabilize a inserção e o desenvolvimento de todos. De acordo com os pressupostos marxistas, o desenvolvimento da personalidade e subjetividade permite instrumentar esse profissional de forma que sua formação subverta esses ideais, os quais satisfazem apenas a manutenção da classe dominante e da exclusão de classe operária.

O trabalho educativo é, portanto, uma atividade intencionalmente dirigida por fins. Daí o trabalho educativo diferenciar-se de formas espontâneas de educação ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir a humanidade no indivíduo. Quando isso ocorre, nessas atividades, trata-se de um resultado indireto e intencional. Portanto, a produção no ato educativo é direta em dois sentidos. O primeiro e mais óbvio é o de que se trata de uma relação direta entre educador e educando. O segundo, não tão óbvio, mas também presente, é o de que a educação, a humanização do indivíduo é o resultado mais direto do trabalho educativo. Outros tipos de resultado podem existir, mas serão indiretos. (DUARTE, 1998, p.88)

É no sentido da intencionalidade que ações voltadas à formação, seja ela inicial ou continuada, devem primar pela instrumentalização do professor. Por consequência, tal formação reflete na ação de ensino, capaz de objetivar a aprendizagem e desenvolvimento do estudante, de modo que todos sujeitos envolvidos no processo de escolarização se apropriem da sua qualidade de ser social transformador e humanizado.

4.2 Formação inicial, em números

Conforme já citado pelos pesquisadores que embasam o presente texto, o oferecimento de cursos de formação inicial no Brasil aumentou de forma expressiva, sendo agora oferecidos em maior número nas instituições privadas. Segundo os dados do censo do ano de 2021, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o curso de Pedagogia ocupa 60% das vagas ofertadas nas instituições públicas e 31,4% das vagas nas instituições privadas. De acordo com os dados, dos cursos na área de Educação, Pedagogia é o que mais preenche vagas, seguido de Física e Química. Ainda de acordo com o censo de 2021, de um total de 1.371.128 estudantes que fizeram matrícula em curso superior, 26% ingressaram em cursos de licenciatura. (BRASIL, 2021).

Desse total de matrículas, tem-se 91,4% da pública em cursos presenciais e apenas 8,6% em cursos na modalidade Educação a Distância (EAD). Nas instituições particulares 70,5% ingressaram pelo sistema de EAD e 29,5% de forma presencial. A modalidade EAD é oferecida em maior número nas instituições privadas, o que justifica o número de matrículas ser superior em relação à pública. (BRASIL, 2021).

O censo também traz os dez maiores cursos de graduação, classificados pelo quantitativo de matrículas. Pedagogia, na modalidade presencial, aparece como segundo maior curso nas instituições públicas, contudo, ele cai para décima posição quando oferecido nas instituições privadas. No entanto, na pública tem 47.174 matrículas enquanto na privada o número sobe para 103.393. Quando oferecido à distância, tanto a pública como privada, o curso de pedagogia aparece em primeira posição e novamente com número de matrículas discrepante, a pública com 12.852 e a privada com 557.273. (BRASIL, 2021).

Observa-se nesses dados o que Fernandes (2014) pontua sobre as instituições privadas terem se ocupado em maior número com a formação docente inicial na modalidade à distância. Nessa classificação dos dez maiores cursos, as licenciaturas em Biologia, Física, Química e Letras aparecem nas instituições públicas e Educação Física aparece na privada em formato EAD.

O censo do INEP 2021 traz também uma comparação dos dez maiores cursos, de acordo com o volume de matrículas dos anos de 2011 e 2021. Dos cursos da área de Educação, novamente o curso de Pedagogia destaca como sendo o terceiro maior em 2011, com 580.643 matrículas e na primeira posição em 2021, com 789.254 ingressantes. Nota-se aqui um acréscimo significativo na procura pelo curso de Pedagogia. (BRASIL, 2021).

O censo não apresenta a taxa de concluintes e desistentes por curso. Sobre esses aspectos, os dados trazem o quantitativo de ingressantes e concluintes para cada 10.000 habitantes. De acordo com os dados, a média de concluintes nos cursos de educação ficaria entre 40% a 45%, considerando que a licenciatura em geral tem duração de quatro anos. Sobre o turno de aula, diurno ou noturno, não há dados por curso, mas apresenta por instituição, onde a privada e municipais oferecem o maior número de cursos no noturno, as instituições federais e estaduais oferecem a maior parte dos seus cursos no diurno.

Os números do censo conduzem a uma leitura de que a licenciatura de pedagogia é o que alavanca a formação inicial de professores no Brasil. Esse fato torna-se compreensível em uma breve análise se comparado o quantitativo de estudantes das séries iniciais e dos anos finais da educação básica, que são os três anos de ensino médio. O número de crianças matriculadas nas séries iniciais não corresponde com o número de estudantes concluintes.

De acordo com dados do movimento Todos pela Educação pautados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio de 2012 a 2018 (Pnad-C) do Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE), de 3,2 milhões de jovens brasileiro na faixa etária de 19 anos, 2 milhões concluíram o ensino médio, que representa um percentual de 63,5%, ou seja, um pouco acima da metade. Há então um percentual alto de estudantes que ingressaram na educação básica,

mas não a concluíram, o que leva a entender a demanda de professores licenciados em pedagogia ser maior que nas demais licenciaturas, pois os números de salas escolares da educação infantil e ensino fundamental I são em números maiores que o fundamental II e ensino médio, nos quais o profissional da docência precisa de uma licenciatura específica para atuar. (BRASIL, 2021)

Contudo, a docência, seja ela na educação infantil, ensino fundamental I e II ou ensino médio requer conhecimentos pedagógicos e didáticos que instrumentalizem o professor a uma prática educativa que sustente a formação humana. Sobre isso Libâneo (2012, pp. 38/39) afirma:

A pedagogia, portanto, é uma reflexão sobre a atividade educativa, uma orientação para a prática educativa, uma direção de sentido das práticas de formação humana a partir de objetivos e valores necessários à humanização das pessoas numa sociedade concreta. É a teoria e prática da educação.

[...]

A didática, assim, realiza objetivos e modos de intervenção pedagógicos em situações específicas de ensino e aprendizagem. Tem como objeto de estudo o processo de ensino-aprendizagem em sua globalidade, isto é, suas finalidades sociais e pedagógicas, os princípios, as condições e os meios da direção e organização do ensino e da aprendizagem, pelos quais se assegura a mediação docente de objetivos, conteúdos, métodos, formas de gestão do ensino, tendo em vista a apropriação das experiências humanas social e historicamente desenvolvidas.

A discussão sobre os formatos de licenciaturas em áreas específicas, como matemática, química, biologia e outras acirram também o cenário de estudos sobre formação de professores. Saviani (2009) diz que as Escolas Normais no século XIX, que tinham como objetivo formar professores para as escolas primárias, preconizaram a formação específica. O autor pontua que a formação docente nas Escolas Normais se dedicou mais à preocupação do domínio dos conteúdos a serem ensinados do que com a formação docente, o que acirrou a discussão de conhecimento específico versus conhecimento pedagógico que paira sobre as licenciaturas específicas.

4.3 Formação dos professores e o curso de pedagogia

Os profissionais que atuam na educação infantil são pedagogos. Conforme os números de formação inicial citados no texto, podem ter vindos de instituições públicas ou privadas, tendo cursado na modalidade presencial ou a distância. Contudo, cabe aqui uma discussão amparada na Psicologia Histórico-Cultural sobre o curso de Pedagogia, que forma o professor que trabalha nos CEINF, ambiente da presente pesquisa.

Emergindo como um corpo consistente de conhecimentos historicamente construídos, a pedagogia revela-se capaz de articular num conjunto coerente as várias abordagens sobre educação, tomando como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática educativa. De um curso assim estruturado se espera que irá formar pedagogos com uma aguda consciência da realidade onde vão atuar, como uma adequada fundamentação teórica que lhes permitirá uma ação coerente e com uma satisfatória instrumentação técnica que lhes possibilitará uma ação eficaz. (SAVIANI, 2012, p.130)

Saviani aborda aqui a necessidade de o curso de Pedagogia primar pela instrumentalização do professor no sentido de se fazer uma prática educativa consciente e eficaz. Ou seja, seria a formação inicial ideal para todos os cursos que se formam professores. O autor ainda destaca que a licenciatura em Pedagogia tem cinco objetivos de acordo com suas diretrizes curriculares, são elas: formação para o exercício da docência na educação infantil; docência nos anos iniciais do ensino fundamental; nos cursos do ensino médio na modalidade Normal; em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos e ainda para atividades de gestão.

Nos relatórios do Comitê dos Produtores da Informação Educacional (Comped) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) de 2002, as análises sobre estudos e pesquisas via dissertações, tese e periódicos sinaliza que a relação entre a teoria e a prática ocupa uma posição central nas reflexões sobre a formação de professores nos cursos de Pedagogia, o que não seria diferente também nos estudos realizados das licenciaturas. (Brasília-DF MEC/Inep/Comped 2002/ Série Estado do Conhecimento n.06 Formação de Professores no Brasil 1990-1998).

Sobre isso, pautado nos pressupostos marxistas, Libâneo (2012, p.54) discorre considerar que “os professores realizam um trabalho que se caracteriza como uma atividade humana peculiar, a atividade de ensino”, e defende ser ela dirigida a um objeto como a apropriação de conceitos, valores, habilidades e, conseqüentemente, aprendizagem e desenvolvimento do sujeito. “Na unidade entre ensino e aprendizagem, o resultado é a mobilização das ações mentais dos sujeitos visando ao pleno desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e de sua personalidade”.

Com esse entendimento sobre a atividade do professor, o autor coloca,

A prática profissional de professores não é uma mera atividade técnica, não se constituiu como mero fazer resultante de habilidades técnicas, mas como atividade teórica e prática, uma atividade prática que é sempre teórica, pensada e um

movimento do pensamento, do que resulta uma prática pensada. (LIBÂNEO, 2012, p.55)

O autor supracitado acrescenta que a didática e os elementos que a compõem são fatores possibilitadores para a constituição da atividade de ensino e os saberes da docência. Ainda defende que o aprender a ser professor exige no mínimo quatro requisitos. Primeiro, o domínio do conteúdo da matéria, que devem ser organizados em função do motivo dos estudantes com o objetivo de desenvolver suas capacidades intelectuais. De acordo com o autor, pesquisas apontam essa deficiência em docentes das séries iniciais do ensino fundamental. O segundo é apropriação de metodologias de ensino, ou seja, a atividade pedagógica em si, a qual abarca a relação entre prática de ensino e o princípio teórico-científico, diferentemente de somente realizar a aplicação de técnicas. O terceiro é o conhecimento de quem se destina a atividade de ensino, o estudante. Nele, tem-se o objetivo de transformar a atividade de ensino do professor em atividade de aprendizagem do aluno, de forma a propiciar o desenvolvimento da sua personalidade, a partir do conhecimento das características individuais e socioculturais do aprendiz. O quarto e último requisito proposto pelo autor como fundamental no processo de formação docente é o conhecimento das práticas socioculturais e institucionais que os estudantes vivenciam e como se dão seus modos de motivação e aprendizagem.

Saviani (2012), sobre o conhecimento e saberes na formação docente discursa sobre a dualidade de modelos dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático. O autor aponta que na história acadêmica de formação de professores, o primeiro modelo ficou a cargo das unidades universitárias e o segundo, por sua vez, das faculdades de educação. Assim, ocorreu uma polarização, o que não deveria ter acontecido, pois o benéfico seria que os dois modelos formassem uma unidade, contribuindo com uma formação integral dos docentes.

Ainda sobre o tema, o autor afirma que,

Com efeito, desde as Indicações CFE n. 67/75, 68/75, 70/76 e 71/76, de autoria de Valnir Chagas (1976), e principalmente a partir do movimento pró-reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura desencadeado em 1980, foi criado evidente dilema a tal ponto que, apesar do consenso sobre a necessidade da reformulação tanto entre os professores das áreas específicas como entre aqueles das áreas pedagógicas, desconfianças mútua sempre acabam aparecendo quando se pensava em propostas de reformulação curricular. Diante dos impasses, os cursos de licenciatura ficaram praticamente inalterados e os ensaios de mudança nos cursos de pedagogia, tímidos alguns, arrojados outros, resultaram insatisfatórios, acentuando o caráter embaraçoso da situação. (SAVIANI, 2012, p.133)

Nessa discussão, Saviani (2012, p.133) acrescenta que a situação que provoca o mal-estar é a “dissociação entre dois aspectos indissociáveis do ato educativo: a forma e o conteúdo”.

Libâneo (2015) discorreu sobre esses aspectos quando pontuou os quatro requisitos tidos como mínimos na formação de professores. Ambos os autores, estudiosos do tema, concordam que formar professores é a junção desses aspectos, porém, a dualidade persiste, as licenciaturas concentram-se nos conteúdos e a pedagogia centra-se nas formas esvaziadas dos conteúdos.

Essa dissociação remete ao que já foi discutido neste texto sobre trabalho alienante e trabalho intelectual. Se o professor, em sua formação, não se apropriar da totalidade do seu trabalho enquanto trabalhador no campo educacional, por vez, sua formação com lacunas, não oferece condições de preparar suas atividades de ensino de forma que conduza o estudante ao desenvolvimento da sua personalidade conforme defendido pelos pressupostos teóricos, que fundamentam essa pesquisa. Conteúdo e forma são elementos basilares e que formam uma unidade da prática consciente do professor. A fragmentação desses aspectos colabora para sustentar um modelo ideológico não igualitário e tampouco que visa o desenvolvimento humano dos sujeitos inseridos no contexto escolar.

Com essa análise, segundo Saviani (2012), há cinco décadas que a formação inicial é conduzida nesse formato, mesmo diante de discussões e alterações tímidas nos currículos. Sendo assim, pode-se concluir que a formação inicial é incipiente. Esses novos professores vão atuar no espaço escolar interagindo com os diálogos de formação continuada que permeiam por lá. São cursos oferecidos pelas Secretarias de Educação, projetos de diferentes origens, que chegam à escola já moldados e a própria vivência mediante a forma que escola se organiza. Tudo isso somado a uma carga horária de trabalho densa que impossibilita a reflexão sobre seu próprio trabalho.

[...] acredito poder afirmar que tanto em relação ao seu conteúdo quanto em relação à sua forma, o trabalho docente não tem se efetivado. Inúmeros motivos colaboram para tal estado e seria extremamente ingênuo analisá-lo de forma isolada dos seus condicionantes sociais, históricos, econômicos e ideológicos, na medida em que todos estão interligados entre si. (SANTANA, 2013, p.78)

Esses condicionantes citados pela autora permearão por toda vida acadêmica do professor. Segundo Saviani (2012, p.131), parafraseando Marx (1973) sobre o capital ser a força dominante da sociedade burguesa, “[...] pode-se dizer que a escola, na sociedade atual, é

a força pedagógica que tudo domina [...] a anatomia da escola é anatomia da educação [...] Para compreender a educação, tem-se que compreender a escola”.

Nesse sentido, a discussão é olhar para a rotina do espaço escolar, com variados condicionantes e pensar que formação possibilitaria os profissionais que lá atuam, compreender a educação na sua totalidade e criar condições de promover o desenvolvimento intelectual da criança. Se a formação inicial já traz a dicotomia no seu formato, a formação em serviço não supera tal dissociação e ainda perpetua um ensino que se faz em função de uma sociedade capitalista.

4.4 Formação docente e os interesses capitalistas

Haja vista que por anos a formação do professor foi concebida por cursos oferecidos via Universidade, Secretarias de Educação, Programas do Ministério da Educação (MEC) e outros propostas que centravam na ideia de uma formação fora do contexto escolar, um pacote pronto que chegava aos professores (e ainda chega!), que por consequência, esses acreditavam que ali teriam soluções mágicas para os problemas vivenciados por eles no processo de ensino e aprendizagem.

Expressões como “prática reflexiva” e “formação em serviço” passaram a fazer parte dessas discussões, bem a consideração do espaço escolar como um ambiente de formação. Políticas públicas impulsionam a temática, porém não se deve ignorar que tudo ocorre numa ligação dependente de políticas e interesses econômicos neoliberais ligadas a exigências e diretrizes de órgãos internacionais.

A discussão sobre formação de professor, seja inicial ou em serviço, é inesgotável. Sob diferentes aspectos é possível elencar inúmeros elementos condicionados ao processo formativo desse profissional. Entretanto, sob a ótica de subverter valores sólidos do capitalismo, que privilegia um número reduzido de pessoas, a formação docente sempre deve ser debatida como uma revolução que tem como pano de fundo a luta de classes.

A década de 90, século XX foi um marco na educação, políticas públicas foram intensificadas, a temática formação de professores foi alavancada, o Ministério da Educação subsidiou vários cursos de formação entre outros eventos. Contudo, tal movimento é vinculado às questões econômicas mundiais.

O desenvolvimento humano, de forma a proporcionar ao sujeito uma atuação na sociedade de forma política e consciente e fazer do seu trabalho sua objetivação, não está aparelhado aos objetivos que intensificam os investimentos material e ideológico no âmbito

da educação. É por isso, que de forma ousada e segura, deve-se afirmar que a discussão sobre formar professores deve ser encarada pelo viés da luta de classes.

Nessa lógica, as (re)formulações educacionais que foram realizadas em nível mundial, a partir da década de 1990 e em andamento nos anos 2000, estão alocadas nas demandas do capital mundial configurando-se, sobretudo, pela diminuição do papel do Estado e responsabilização, em nome da democratização, das múltiplas esferas públicas e privadas. São reformas e mudanças instauradas pelo fenômeno da globalização e da era tecnológica, requerendo maior e melhor eficiência e eficácia, bem como desempenho profissional consubstanciado em ciência, conhecimento generalista e ao mesmo tempo específico, bem como níveis de complexidade digital, repercutindo em “produtividade” exacerbada, muitas vezes entendido de maneira equivocada no contexto das universidades, principalmente, pelo fenômeno do produtivismo acadêmico. (CORTE, SARTURI, NUNE, 2018, p.90)

As autoras, no estudo realizado sobre políticas de formação de professores no Brasil, com interface a diretrizes de organismos internacionais, pautadas em pesquisas documentais e em outros autores como Evangelista, Moraes e Shiroma (2002), Silva Júnior (2002), Maciel e Neto (2004), Campos (2002), Maués (2009), Ball (2010a; 2010b), Dalla Corte e Sarturi (2015a; 2015b), fazem uma leitura sobre esse cenário destacando fenômenos internacionais que refletiram de forma direta nas políticas públicas brasileiras voltadas à educação e ainda ressoam. Sobre isso elas pontuam as políticas neoliberais, que direcionaram tais fenômenos com o objetivo de atender demandas econômicas mundiais.

De acordo com as autoras, as diretrizes internacionais orientam, enquanto formação docente, a Declaração Mundial de Educação para Todos, que postula no artigo 7 de 1990 a necessidade de conjuntos de ações como propulsores de uma educação de qualidade e, em 2000, o Fórum Mundial de Dakar, em que consta o acordo “Marco de Ação de Dakar Educação para Todos” referente à melhoria do *status*, autoestima e profissionalismo dos professores.

Hypolito (2012), em sua discussão sobre políticas educativas, currículo e didática, traz uma abordagem histórica da concepção e influência de algumas vertentes sobre reformas educacionais. Sobre isso ele fala,

Contudo, a mim parece que essas experiências educativas no decorrer da educação brasileira foram sempre pontuais ou de duração mais limitada. Há um desenvolvimento da escola orientado pelo sistema oficial que persegue os pressupostos de uma escola voltada para o mercado, ora para formar mão de obra básica - como no Estado Novo, que ampliou a escolarização popular com maior acesso a uma escolarização elementar para a classe trabalhadora -, ora para formar mão de obra de técnicos mais qualificados, como era a justificativa das reformas dos anos 1970, ora para formar consumidores aptos a se inserirem no mercado em geral. (HYPOLITO, 2012, p.538)

O autor ainda acrescenta que nas últimas décadas, as reformas aconteceram em ritmo mais lento e menos agressiva, porém nos moldes do capitalismo, “esse processo recente é fruto das políticas neoliberais”, que atinge todos os aspectos educacionais, inclusive concepções e práticas de gestão democrática e o que e como deve se ensinar, o que ele, o autor, define como neotecnicismo. Seguindo essa linha de raciocínio, o autor cita as avaliações em larga escala entre outras políticas que “seguem a lógica da eficácia e da eficiência produtivista” (HYPOLITO, 2012, p.540).

O que se pretende aqui não é uma discussão sobre a educação trilhar um caminho moldado pelos interesses políticos e econômicos de países capitalistas. Pretende-se, a partir dessa leitura, entender que a educação não é um território isolado e tampouco neutro e está inserida no sistema capitalista, logo será instrumento de manobra para atender as demandas de mercado.

Todavia, mesmo com essa visão da educação, que embora como toda atividade humana nasceu de uma necessidade, não deve ser considerada em sua forma genuína, uma vez que a formação humana do sujeito, a formação docente, a compreensão do espaço escolar e as relações políticas que por lá permeiam devem ser compreendidas a partir da necessidade de um projeto de sociedade justa e igualitária.

Se a educação é condicionada aos interesses de mercado e comandada por órgãos internacionais que representam a força do capitalismo, maior é a necessidade de uma educação que prime pelo desenvolvimento da personalidade do sujeito e de espaços formativos instrumentalizar professores.

Diante do esboço sobre essas demandas políticas e econômicas internacionais que direcionam políticas internas da educação, em especial a formação de profissionais da educação, vale ressaltar novamente que ao discutir formação docente deve-se ter como pano de fundo a luta de classes.

A formação pedagógica, que não deve ser dissociada da formação de conteúdos específicos, ponto já discutido neste texto, abrange mais a questão de considerar esses aspectos na formação docente, os quais Hypolito (2012) coloca como as consequências que conduzem a um dilema na formação. Tais consequências seriam as formações aligeiradas, a pedagogia de resultados e competências e os parâmetros que são reduzidos a uma fórmula matemática, fruto desses condicionantes.

CONSIDERAÇÕES

O coordenador pedagógico é uma figura essencial na rotina escolar, uma vez que fornece respaldo ao professor e ao aluno. Nele deposita-se a responsabilidade da figura que dá suporte, respostas e organiza ações e situações. Esse aspecto, por mais que muito criticado em algumas pesquisas por acentuar o caráter da exaustão no trabalho pedagógico, é algo que se faz necessário, visto que se tornou parte do trabalho do coordenador.

No entanto, a questão é organizar o tempo para que o coordenador também seja formador, elemento em condições de propor uma educação humanizada e democrática. Quando o coordenador consegue atuar nessas duas dimensões, ele cria uma unidade pedagógica. Unidade pedagógica é diferente de equipe pedagógica, não é apenas o sentimento de pertença a um grupo de trabalho, mas sim de se identificar com o mesmo propósito de educação, um alinhamento no tipo de produto que o trabalho educativo de cada profissional da instituição deseja obter.

A perspectiva do policial ainda é forte na personagem do coordenador pedagógico. A relação hierárquica entre professor e coordenador ainda sofre os resquícios de uma confiança não muito segura, de saber se o professor está cumprindo o planejamento ou não, tendo em vista que este ainda é desvinculado das necessidades do professor e tido como imposição, desconsiderando-o e como instrumento necessário ao seu trabalho.

Se há necessidade dessa confirmação, significa que a apropriação dessa ferramenta do trabalho educacional (planejamento) não aconteceu e ainda paira o aspecto de ser mero documento burocrático. Isso é um elemento que deve perturbar o coordenador pedagógico, visto que precisa pensar em uma estratégia de verificar se a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes estão acontecendo, sem aparentar ser uma figura que policia o trabalho docente. Deve buscar, então, realizar uma ação conjunta, coletiva e consciente com o professor. Logo, tem-se aqui duas ferramentas que precisam de apropriação no cenário da educação: planejamento e avaliação. Como fazer isso? Deve ser o motivo e objetivo da atividade do coordenador pedagógico.

O coordenador pedagógico não tem uma formação específica e as formações continuadas são pontuais, oferecidas pelas Secretarias de Educação. Logo, o que forma o coordenador pedagógico é o seu processo de se fazer coordenador alimentado pelas suas inquietações e pela busca de uma gestão democrática e de uma ressignificação de instrumentos.

As interfaces do coordenador dentro da sua rotina, evidenciadas nas pesquisas citadas neste trabalho e nos dados coletados na atuação do coordenador no CEINF, sinalizam que suas condições de trabalho não são mais nem menos alienantes do que a do professor. Se não há uma subversão a estas condições, a saída da zona de conforto e o enfrentamento de se posicionar frente à busca de uma educação que se objetiva no desenvolvimento humano, o trabalho desse profissional se resume na reprodução da alienação.

A pesquisa revela que em meio às ações rotineiras da atuação do coordenador pedagógico, há elementos que são merecedores de atenção, pois são estes capazes de não deixar as inquietações e buscas desse profissional cair num estado de acomodação.

Os episódios destacados possibilitaram identificar tais elementos ou situações que agregam esse valor de permitir iniciar um movimento que objetive ações mais qualificadas e reflexivas sobre a prática educativa.

A presença da Universidade por meio dos diálogos de uma professora acadêmica e o grupo de estudo vinculado a essa Universidade talvez tenha sido o desencadear de um processo que busca, na própria historicidade de vida da coordenadora, o resgatar de suas inquietações e questionamentos quanto à sua prática na educação. Nota-se que a presença da Universidade dentro da Instituição, sem a supremacia ou relação hierárquica do saber, mas no sentido do ouvir e conduzir a novos conhecimentos é um elemento que muda significativamente o movimento que até então era visto nesse espaço.

Para que o coordenador pedagógico entre em atividade e suas ações tenham qualidades no sentido de impactar a prática pedagógica do seu espaço de atuação, é preciso que além do cenário comum a essas instituições e da realidade objetiva que ali se encontra, haja elementos que quebrem a dinâmica de trabalho desprovida de reflexões e distanciadas de objetivos que primam pelo desenvolvimento dos sujeitos.

Nesse sentido, a presente pesquisa evidencia que se o espaço escolar for isolado do processo de se fazer educação enquanto atividade humana, as condições existentes alocadas ali fazem desse trabalho a prática pela prática, ou seja, com ausência teórica. Em conformidade com Moura (2000), a educação como atividade nos faz refletir, também, sobre as atividades desenvolvidas no processo pedagógico. O autor destaca esse conceito no sentido de como o professor deve conceber suas ações, de forma semelhante destacam-se as ações do coordenador por ser a educação uma atividade teórica e prática e, nesse percurso, a reflexão é uma condição necessária.

Ao olhar para o cenário da pesquisa e os dados levantados em meio a uma rotina sobrecarregada, notou-se que a coordenadora buscava ações “diferenciadas” que pudessem

promover mudanças naquilo que ela percebia necessidade de transformação. Foi observada uma linha tênue entre deixar se levar pela rotina e pelas ações esvaziadas de reflexão teórica e dar voz e ação às inquietações e subverter a rotina alienante de trabalho. Nessa situação, observou-se que os elementos destacados nos episódios é que deu qualidade e combustível para que o movimento fosse rumo a possibilitar que a atividade pedagógica ali praticada se alinhasse com objetivos maiores.

A presença da Universidade foi a propulsora do desencadear de novos episódios, não de forma linear, mas de forma que novas e mais qualidades se agregassem às ações da coordenadora. Esse elemento é que deu condições para que as inquietações desde a docência se manifestassem na busca de um trabalho com sentido e significado social, é o elemento que desencadeia os episódios, os quais deram condições de identificar situações e novos elementos que colocam a coordenadora em atividade e, assim, sua prática pedagógica assume novos objetivos alinhados com o sentido pessoal.

O grupo de estudo, uma das ações possibilitadas dentro da Instituição por meio da presença da Universidade, foi identificado como mais um elemento que enriquece e desencadeia a reflexão sobre as ações da coordenadora. Somado a isso, tem a importância de estabelecer espaços formativos e colaborativos dentro das instituições escolares.

Logo, infere-se que a rotina do coordenador pedagógico está posta, é sobrecarregada e não há outro profissional que assumiria essas tarefas, no máximo, haveria a possibilidade de dividi-las. Com isso, fica evidente a necessidade de acrescentar nesses cenários espaços formativos pautados na escuta, de forma que esse profissional construa seu perfil pautado na sua historicidade e inquietações. Há necessidade de estudos somados a diálogos. O coordenador pedagógico precisa ter o perfil de gestor, de formador e principalmente o saber trabalhar com grupo, com coletivo.

A educação é resistência, é luta. O grito que ecoa em pesquisas e produções científicas sobre a importância da atuação do coordenador pedagógico é o que possibilitará que esse profissional se constitua como gestor pedagógico competente e hábil em criar condições para uma gestão democrática.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, E. S.; MORAES, S. P. G de. **Dos princípios da pesquisa em educação como atividade.** Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural. São Paulo: Edições Loyola, v. 1, p. 47-70, 2017.
- ARRIAS, N. M.; HARDT, L. S. **Travessia dos Coordenadores Pedagógicos: do cotidiano das tarefas aos processos formativos.** In: Shirley de Souza Corrêa; Cássia Ferri. (Org.). Coordenação Pedagógica: diferentes abordagens, múltiplas perspectivas. 1ed. Itajaí, 2016, p. 109-130.
- BERNARDES, M. E. M. **Pedagogia e Mediação pedagógica.** In: José Carlos Libâneo; Nilda Alves. (Org.). Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo. 1ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012, v. 1, p. 77-97.
- BELLETATI, V. C. F.; DOMINGUES, I. **O Coordenador Pedagógico: gestor ou descolonizador.** In: Shirley de Souza Corrêa; Cássia Ferri. (Org.). Coordenação Pedagógica: diferentes abordagens, múltiplas perspectivas. 1ed. Itajaí, 2016, p. 45-64.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. acesso em 20-04-2021.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** MEC: SENADO FEDERAL, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm acesso em 23-03-2021.
- BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).** Censo Escolar da Educação Básica 2021. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br> acesso em 10-05-2023.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE). Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2018. Disponível em https://todospelaeducacao.org.br/uploads/20180824-Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf?utm_source=conteudoSite acesso em: acesso em 10-05-2023.
- CONTRERAS, José. **A Autonomia dos Professores.** São Paulo - SP. Ed. Cortez, 2002.
- CORRÊA, S. de S. **O assistente técnico-pedagógico: atribuições legais e prática profissional.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2013.
- CORTE, M. G. D.; SARTURI, R. C.; NUNES, J. F. **Políticas de formação de professores no Brasil: desdobramentos e interlocução com diretrizes dos organismos internacionais.** Roteiro, Joaçaba, v. 43, n. 1, p. 87-114, jan./abr. 2018 | E-ISSN 2177-6059. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/roteiro/v43n1/2177-6059-roteiro-43-01-87.pdf> acesso em 13-05-2023.
- DARWIN, C. **A Origem das Espécies.** Hemus – Livraria Editora Ltda, São Paulo, SP, 2003.

DAVYDOV, V.; MÁRCOVA, A. **La concepción de la actividad de estudio de los escolares.** In: SUARE, M.; DAVYDOV, V. **La psicología evolutiva y pedagógica en La URSS – Ontología.** Moscú: Editorial Progreso, 1987. p.316 – 337.

_____. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico.** Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DUARTE, N.; SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar.** Autores Associados, 2012.

_____. **Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev.** Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> acesso em 17-03-2022.

_____. **Concepções afirmativas sobre o ato de ensinar.** Caderno CADES, Campinas, vol. 19 n. 44, 1998, p. 85- 106.

ENGELS, F. **Sobre o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem.**

Versão para E-book, 1999. disponível em:

<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/macaco.pdf> acesso em 03-08-2021.

FACCI, M. G. D. **O trabalho do professor na perspectiva da psicologia vigotskiana. In: Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana.**

Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 195-250.

FERNANDES, R. C. de A. **Educação continuada, trabalho docente e coordenação pedagógica: uma teia tecida por professoras e coordenadoras.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Acesso em: 25-08-2022.

FERNANDES, M. J. S. **Formação de Professores no Brasil: Algumas reflexões a partir do trabalho docente.** In: Stela Miller; Maria Valéria Barbosa; Sueli Guadalupe de Lima Mendonça. (Org.). Educação e Humanização. Jundiaí-SP. Paco Editorial, 2014, p. 111-122.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa.** 3 Curitiba: Editora Positivo, 2004, 2120 p. 513.

FRANCO, M. A. S. **Coordenação Pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade.** Revista Múltiplas Leituras. v.1. n.1. p. 117 – 131, 2008.

FREITAS, E. P. **A formação do coordenador pedagógico de EJA/Educação profissional de São Bernardo do Campo: análise a partir dos referenciais elaborados de 2010 a 2014.** 12f. Dissertação Mestrado em Educação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro, 1968.

_____. **Cadernos do Cárcere.** v1. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004

GUIMARÃES, S. P. O. **Contribuições da dialogicidade para a construção do trabalho coletivo**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2007. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/159>. Acesso em: 25-08-2022.

HELLER, A. **El ideal del trabajo desde la óptica de la vida cotidiana**. In *La Revolución de la Vida Cotidiana*. (pp. 71-89). Barcelona, ES: Península, 1982.

HYPOLITO, A. M. **Políticas Educativas, Currículo e Didática**. In: José Carlos Libâneo; Nilda Alves. (Org.). *Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. 1ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012, v. 1, p. 534- 551.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

KOSÍCK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978. Página: 261-284.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6 ed. São Paulo: Heccus Editora. 2015.

_____. **Temas de Pedagogia – diálogos entre didática e currículo**. São Paulo. Editora Cortez, 2012.

LOMBARDI, J. C. **Notas sobre a Educação da Infância numa Perspectiva Marxista**. In: Ana Carolina Galvão Marsiglia. (Org.). *Infância e Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas-SP. Autores Associados, 2013, p. 7-16.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. **Ensino desenvolvimental - vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. 2ª edição. Uberlândia- EDUFU, 2015.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas**. Tradução Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Volume I. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 1985.

_____. **Para a crítica da economia política. Salário, preço e lucro**. O rendimento e suas fontes. S. Paulo: Abril Cultural, col. "Os economistas", 1982.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**. Autores Associados, 2013. Campinas.

_____. **A formação social da personalidade do professor**. 2ª edição. Campinas-SP, 2015. Editora Autores Associados.

MILLER, S.; BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. L, de. (org.) **Educação e Humanização**, 2014. Paco Editorial.

MILLER, S.; MENDONÇA, S. G. L, de. (org.) . **Vygotsky e a Escola Atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Junqueira e Marin editores. Cultura Acadêmica Editora. 2014.

MIZIARA, L. A. S. **A Coordenação Pedagógica e a práxis docente**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008. Disponível em: <http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8012-a-coordenacaopedagogica-e-a-praxis-docente.pdf>. Acesso em 25- 11- 2021.

_____. **A função do coordenador de área no programa além das palavras**. 2014. Tese Doutorado- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Faculdades de ciências e letras- Campus Araraquara - SP.

MORETTI, V. D. Professores de Matemática em atividade de ensino: uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

MOURA, M. O. DE. **A atividade de ensino como unidade formadora**. Revista Bolema. Ano II, nº 12, p. 29 a 43, 1996.

_____. **O educador matemático na coletividade de formação: uma experiência com a escola pública**. Tese de livre docência. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo - SP, 2000.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1986.

REGIMENTO ESCOLAR REFERÊNCIA DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL/ SEMED N. 013 DE 14 DE OUTUBRO DE 2015.

RESOLUÇÃO/SED N. 3.280, DE 17 DE MAIO DE 2017.

SANTANA, M. S. R; SOUTO, D. C.G. **A Organização do Ensino Escolar visando o desenvolvimento do pensamento teórico**. Revista *Communitas* V4, N. 8 (jul-dez -2020): Desdobramentos: paisagens literárias no século XXI. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/4103> acesso em 12-10-2021.

SANTANA, M. S. R. **Trabalho Docente Problematização da Prática Pedagógica à Luz da Teoria Histórico-Cultural**. Tese doutorado. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista. Marília-SP, 2013.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil, História e Teoria**. Campinas/SP: Autores associados, 2012.

_____. **Do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo/ SP. Autores Associados,1989.

_____. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SILVA, V. P. **Escola e Democracia**. Campinas, São Paulo. Autores Associados, 2005. SCHEIB, L. políticas de formação e o sistema nacional de educação – o protagonismo do etc /capes da educação básica. Unicamp, Campinas- SP, 2012.

_____. **Formação de Professores na perspectiva da filosofia da práxis: quem educa o educador?** In: Stela Miller; Maria Valéria Barbosa; Sueli Guadalupe de Lima Mendonça. (Org.). Educação e Humanização. Jundiaí-SP. Paco Editorial, 2014, p.83-96.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítico**. Campinas, São Paulo. Autores Associados, 2019.

SFORNI, M. S. F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**. Araraquara SP, JM Editora, 2004.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto ensino- aprendizagem e o projeto político pedagógico**. 16 ed. São Paulo. Libertad, 2006

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**, 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. In: LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. (Org.) Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2001.

ANEXO C

REUNIÃO / MENTORIA

Que são as experiências?
 Que seria planejar:

- organizar
- propor
- elaborar com antecedência
- prever
- antecipar ações

→ planejar faz parte da nossa vida.
 " é tomar decisões
 e fazer escolher a partir do que eu quero
 prever o q pode acontecer

Planejar: lug., p/ quem, como, quando, com o q? que
 lugar, quanto tempo.

Planejar não é um ato burocrático!
 tem que ser feito como eu entendo, para eu
 pesquisar, para me orientar
 plano é para prever porém ele nunca será
 rígido e sim flexível. há adaptações com seus
 membros com características peculiares. É aberto.
 inclusivo, retornado.
 A ajuda é planejando a apreciar o que fiz ou sepe,
 a avaliação.

Campos de experiência e experiências
 É importante ter sequência e continuidade para ter
 sentido para a csa

Diferença entre vivência - mais superficial
 Experiência - mais profunda, envolve o intelecto
 e mais profundo, como trabalhar em uma oficina

ANEXO D

Explicação de que é vivências experiências

Experiência se é experiência quanto a csa explorar (tocar, pensar,
 experimentar, testar) se movimentar, imaginar, expressar).
 Ela (cga) vivencia essas experiências através das interações e
 brincadeiras.

Experiências de San Milião na Itália (relacionado com Reggio
 Emilia).

→ A BMCC está subordinada as Diretrizes Educacionais
 da Educação Infantil. v ~

Perceber os direitos de aprendizagem sem ser
 unilateral.

Intenção é sinal de objetivos.

Imersão - Livro de Estímulo Pedagógico na
 História Crítica: ciência, currículo e didática.

Contato: [redacted] @gmail.com

www.histadit.ufpr.com.br / fone: 41 3366 3460
 ESR.ILLEN@gmail.com 029 938 531-37

UFPR - 2013

Curso de Extensão
 Pedagogia Histórico Crítica:
 Ciência, Currículo e Didática
 Carga Horária: 60 horas
 com certificado

Transmitido pelo canal do
 HIST0381 no Youtube
 http://www.ded.ufpr.br/
 pfc.ded@ufpr.br

Informações:
 Data de início: 04/03/2021
 Data do término: 25/06/2021
 Matrícula: 2021.01.020

Realizado Grupo de Estudos e Pesquisa Política, Trabalho
 e Educação Escolar
 UFPR/PPGPA/UFESB
 UERJ/EFEB

1º Pedagogo 0518

ANEXO E

CRONOGRAMA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA PRÉ-ESCOLA

INSTITUIÇÃO: Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul- UEMS
UNIDADE: Paranaíba/MS
INSTITUIÇÃO DO ESTÁGIO: CEINF Professora Gertrudes Alves Bardelin
DIRETORA: [REDACTED]

DIAS	SALA	HORÁRIOS	ATUAÇÃO
29/08/2022- Segunda-feira	Jardim III- A	7h as 11hs	Observação Participativa
01/09/2022- Quinta-feira			Observação Participativa
05/09/2022- Segunda-feira			Observação Participativa
08/09/2022- Quinta-feira	Jardim III- B		Observação Participativa
12/09/2022- Segunda-feira			Observação Participativa
19/09/2022- Segunda-feira			REGÊNCIA*
22/09/2022- Quinta-feira	Jardim II- A	7h as 11hs	Observação Participativa
26/09/2022- Segunda-feira	Jardim II- C		Observação Participativa
29/09/2022- Quinta-feira	Jardim II- A		Observação Participativa
03/10/2022- Segunda-feira	Jardim II- C		Observação Participativa
06/10/2022- Quinta-feira	Jardim II- A		Observação Participativa
17/10/2022- Segunda-feira	Jardim II- C		REGÊNCIA*

* Para a realização do Estágio de **REGÊNCIA**, a estagiária deverá encaminhar o planejamento das atividades com antecedência para a coordenadora das turmas.
 Coordenadora- [REDACTED]
DATAS:
 Jardim III B- 15/09/2022
 Jardim II C- 05/10/2022

ANEXO F

CRONOGRAMA PSE 2023 - ESP ANNA LYGIA

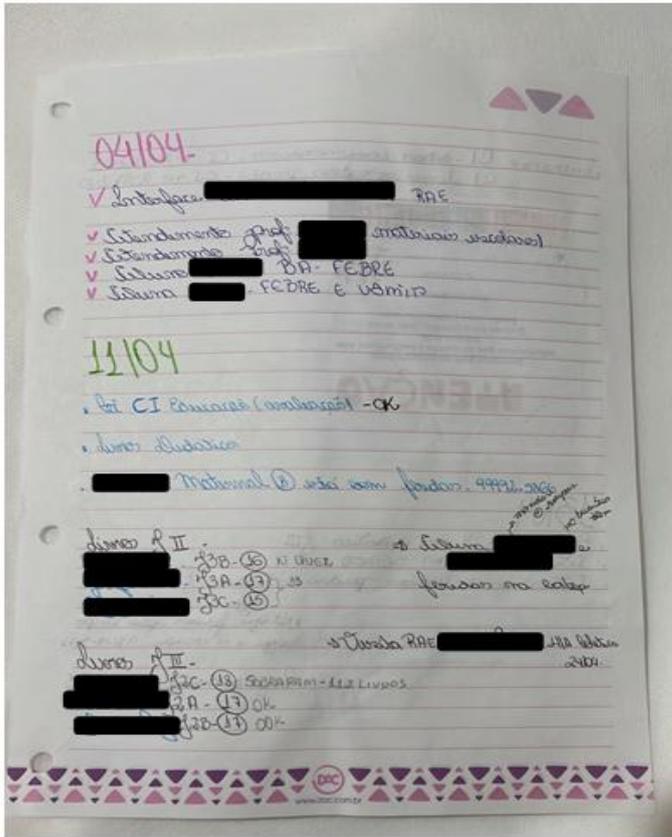
INFORMAÇÃO QUANTITATIVO DE ALUNOS

SALA	FAIXA ETÁRIA	TURNO	QUANTIDADE DE ALUNO
BERÇÁRIO I	0 A 2 ANOS ATÉ 31/03	INTEGRAL	21
BERÇÁRIO II	0 A 2 ANOS ATÉ 31/03	INTEGRAL	20
MATERNAL A	2 COMPLETOS ATÉ 31/03	VESPERTINO	17
MATERNAL B	2 COMPLETOS ATÉ 31/03	VESPERTINO	18
JARDIM I A	3 COMPLETOS ATÉ 31/03	VESPERTINO	19
JARDIM I B	3 COMPLETOS ATÉ 31/03	VESPERTINO	19
JARDIM II A	4 COMPLETOS ATÉ 31/03	MATUTINO	18
JARDIM II B	4 COMPLETOS ATÉ 31/03	MATUTINO	18
JARDIM II C	4 COMPLETOS ATÉ 31/03	VESPERTINO	18
JARDIM III A	5 COMPLETOS ATÉ 31/03	MATUTINO	17
JARDIM III B	5 COMPLETOS ATÉ 31/03	MATUTINO	17
JARDIM III C	5 COMPLETOS ATÉ 31/03	MATUTINO	18

CRONOGRAMA PSE 2023- ESF ANNA LYGIA

DATA	PROCEDIMENTO	HORÁRIO	SALAS
30/03	FLÚOR	8:30	JII A e B--- JIII A, B e C
30/03	FLÚOR	13:30	JII A e B--- JII C
06/04	ANTROPOMETRIA	8h	JII A e B--- JIII A, B e C
06/04	ANTROPOMETRIA	13:30	JII A e B--- JII C
06/04	VER. VACINAL	8h	JIII A, B e C
06/04	VER. VACINAL	13:30	JII A
06/04	PALESTRA-PREVENÇÃO DO COVID	8h	JIII A, B e C
06/04	PALESTRA PREVENÇÃO DO COVID	13:30	JII C
17/04	PALESTRA- SAUDE NUTRICIONAL + PÉDES	13:30	JII A e B
20/04	ATIVIDADE FÍSICA	8:30	JII B
20/04	ATIVIDADE FÍSICA	13:30	JII A--- JII C
27/04	ORIENTAÇÕES- AEDES AEGYPTI	8:30H	JIII A, B e C

ANEXO G



ANEXO H

