

Estado da publicação: O preprint foi publicado em um periódico como um artigo
DOI do artigo publicado: <https://doi.org/10.1590/0102-469839825>

A EXPERIÊNCIA SOCIAL DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sandro Vinicius Sales dos Santos, Fabiana Pinheiro Barroso

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4061>

Submetido em: 2022-04-30

Postado em: 2022-05-06 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

A EXPERIÊNCIA SOCIAL DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

FABIANA PINHEIRO BARROSO¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9330-0592>

SANDRO VINICIUS SALES DOS SANTOS²

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9666-3639>

RESUMO: Este texto objetiva analisar o processo de constituição profissional das coordenadoras pedagógicas de creches e pré-escolas, a partir das experiências sociais por elas vividas no contexto da Educação Infantil. O artigo ancora-se conceitualmente nas Pedagogias da Infância e da Educação Infantil, articuladas à sociologia da experiência, formulada por François Dubet (1996). Do ponto de vista metodológico, o material empírico foi produzido por meio de análise documental e entrevistas com seis coordenadoras pedagógicas de Turmalina, cidade situada na porção setentrional do estado de Minas Gerais e, consecutivamente, foi submetido à análise de conteúdo. As análises desse material permitiram verificar que elas atuam a partir de diferentes lógicas de ação para se constituírem profissionais, o que incide no processo de construção de suas profissionalidades. O estudo evidencia a emergência de um estatuto epistemológico que defina as funções devidas à coordenação pedagógica de creches e pré-escolas, tendo em vista as especificidades sociopolíticas e pedagógicas da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil, Coordenação Pedagógica, Experiência Social.

SOCIAL EXPERIENCE OF THE PEDAGOGICAL COORDINATORS OF THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT: This text aims to analyze the process of professional constitution of the pedagogical coordinators of day care centers and preschools, based on the social experiences they have lived in Early Childhood Education. The article is conceptually based on the Pedagogies of Childhood and Early Childhood Education, articulated with the sociology of experience, formulated by François Dubet (1996). From the methodological point of view, the empirical material was produced through document analysis and interviews with six pedagogical coordinators from Turmalina, a city situated in the northern of the State of Minas Gerais, Brazil, and, consecutively, was submitted to content analysis. The analyzes of this material allowed to verify that they act from different logic of action to become professionals, which affects the construction process of their professionalities. The study highlights the emergence of an epistemological statute that defines the functions due to the pedagogical coordination of day care centers and preschools, considering the sociopolitical and pedagogical specificities of Early Childhood Education.

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Univeridade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Secretaria Municipal de Educação de Turmalina, Minas Gerais (MG), Brasil. <fa_pb@yahoo.com.br >

² Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Infância de Educação Infantil (NEPEI-FaE-UFMG). Professor do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, Minas Gerais (MG), Brasil. <sandrovssantos@gmail.com.br>

Keywords: Early Childhood Education, Pedagogical Coordination, Social Experience.

LA EXPERIENCIA SOCIAL DE LAS COORDINADORAS PEDAGÓGICAS DE EDUCACIÓN INFANTIL

RESUMEN: Este texto tiene como objetivo analizar el proceso de constitución profesional de las coordinadoras pedagógicas de guarderías infantiles e instituciones preescolares, a partir de las experiencias sociales por ellas vividas en el contexto de la Educación Infantil. El artículo conceptualmente se ancla en las Pedagogías de la Infancia y de la Educación Infantil, articuladas a la sociología de la experiencia, formulada por François Dubet (1996). Del punto de vista metodológico, el material empírico fue producido por medio del análisis documental y entrevistas con seis coordinadoras pedagógicas de Turmalina, ciudad situada en la parte septentrional del estado de Minas Gerais, Brasil y, consecutivamente, fue sometido al análisis de contenido. Los análisis de este material permitieron verificar que ellas actúan a partir de diferentes lógicas de acción para constituirse en profesionales, lo que incide en el proceso de construcción de sus profesionalidades. El estudio pone en evidencia la emergencia de un estatuto epistemológico que defina las funciones debidas a la coordinación pedagógica de guarderías e instituciones preescolares, teniendo en vista las especificidades socio políticas y pedagógicas de la Educación Infantil.

Palabras clave: Educación Infantil, Coordinación Pedagógica, Experiencia Social

INTRODUÇÃO

Neste artigo, objetivamos analisar o processo de constituição profissional das coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil e suas interfaces com a organização do trabalho pedagógico em creches e pré-escolas do município de Turmalina, Minas Gerais. Por meio de dados oriundos de uma investigação mais ampla, discutimos as especificidades da coordenação pedagógica frente à organização coletiva das práticas de cuidado e educação, a partir das experiências sociais vividas por essas profissionais.

Os avanços relativos à política educacional brasileira, principalmente após publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010), representam o amadurecimento da compreensão do papel do Estado na organização e na oferta pública de vagas destinadas às crianças de 0 a 6 anos, já que as referidas diretrizes delimitam e ratificam as especificidades educacionais do atendimento dessa parcela da população brasileira em espaços coletivos que se ocupam do cuidado e da educação de bebês e de crianças pequenas.

Por um lado, as DCNEI (BRASIL, 2010) avançam ao ressaltarem a importância da gestão democrática e do trabalho coletivo institucional como condições estruturantes para o cumprimento da função sociopolítica e pedagógica em creches e pré-escolas, que se concretiza no cotidiano a partir da construção de uma proposta educativa com foco nas crianças e em suas experiências. Por outro lado, as indefinições das atribuições profissionais dos agentes responsáveis por coordenar o trabalho educativo nessas instituições criam um cenário de imprecisão quanto ao fazer cotidiano das coordenadoras pedagógicas. Assim, problematizamos, nas linhas deste texto, o “lugar” dessas profissionais e suas implicações para a organização de ações coletivas de cuidado e educação.

A produção acadêmica da área da Educação Infantil, tanto no Brasil (ALVES, 2011; BRUNO; ABREU; MONÇÃO, 2010; PEREIRA, 2015; SANTOS, 2015, entre outros) quanto no exterior (CAGLIARI; FILIPINI; GIACOPINI, 2016; FILIPPINI, 1999; SAITTA, 1998, entre outros), considera ser a coordenação pedagógica um dos principais sustentáculos dos projetos coletivos de cuidado e educação destinados às crianças de até 6 anos, já que representa “[...] instrumento de programação, estudo, organização, verificação e síntese do projeto pedagógico, [que] garante o princípio de continuidade da experiência educacional” das instituições de Educação Infantil (SAITTA, 1998, p. 114).

Entretanto, a realidade da coordenação pedagógica na Educação Infantil é tema invisibilizado no cenário da educação nacional por diferentes motivos, dentre os quais destacam-se: i) a falta de legislação específica que regule a profissão de coordenador pedagógico no Brasil; ii) a ausência de políticas de formação que atendem para a organização do trabalho pedagógico em creches e pré-escolas; iii) a baixa reverberação dessa temática na produção acadêmica nacional. Consideramos que esse quadro revela um horizonte no qual os registros de ação das coordenadoras pedagógicas que atuam em creches e pré-escolas se encontram dispersos, e essas profissionais se veem obrigadas a atuar de modo ativo na construção de sua profissionalidade, ora alinhando-se à legislação local, ora estabelecendo relações entre os fins e os meios no processo de ação, ora atuando a partir de princípios por elas elencados. Tal dispersão permite compreendermos que a profissionalidade das coordenadoras pedagógicas resulta da construção de suas próprias experiências sociais (DUBET, 1996).

O objeto de estudo aqui analisado diz respeito à construção profissional das coordenadoras pedagógicas que trabalham na Educação Infantil. Dessa maneira, as questões que orientam a escrita deste artigo consistem em: Como as coordenadoras pedagógicas constituem seu estatuto profissional a partir das experiências que vivenciam em creches e pré-escolas? Quais as lógicas que orientam o trabalho cotidiano dessas profissionais? Quais as implicações dessa experiência social para o aprimoramento do trabalho pedagógico na primeira etapa da Educação Básica? Buscamos debater essas e outras questões, tendo em vista os dados produzidos em uma pesquisa de Mestrado, cujo trabalho de campo incluiu a realização de entrevistas semiestruturadas com profissionais que trabalham em instituições de Educação Infantil de Turmalina, Minas Gerais, além de analisar documentos legais do município que tratam das atribuições da coordenação pedagógica naquele município.

Percebemos que a coordenação pedagógica no âmbito da Educação Infantil, mesmo diante dos avanços no plano didático-pedagógico e das recorrentes discussões sobre a necessidade de afirmação

da intencionalidade das práticas educativas em creches e pré-escolas, assume um conjunto de atribuições que pouco (ou nada) têm a ver com a organização do trabalho coletivo. Tais práticas são marcadas pelas imprecisões e indefinições tanto nos aspectos do instituído – no plano da legislação – quanto no âmbito do instituinte – das ações cotidianas (SILVA; FERNANDES, 2017), o que acaba afetando a profissionalidade desse sujeito e, conseqüentemente, o desenvolvimento do trabalho coletivo.

Desse modo, buscamos contribuir com o campo de estudos e pesquisas sobre a coordenação pedagógica na Educação Infantil na medida em que, por meio da análise das experiências sociais vividas no decorrer do trabalho e narradas pelas próprias profissionais que se encontram à frente das ações de cuidar e educar em creches e pré-escolas, temos a possibilidade de entender as especificidades desse campo de atuação.

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO EXPERIÊNCIA SOCIAL

A coordenação pedagógica na Educação Infantil constitui tempo-espço de atuação profissional relativamente novo no cenário educacional brasileiro, cujas atribuições vêm sendo estabelecidas a partir de processos sócio-históricos não lineares. Assim, para compreendermos a experiência social das coordenadoras pedagógicas que atuam em creches e pré-escolas, torna-se essencial a realização de um exame crítico da caracterização dessa função no âmbito da escola pública e, especificamente, de sua configuração no contexto da primeira etapa da Educação Básica (ALVES, 2011).

Apesar de sua relevância para a organização do trabalho pedagógico, a função de coordenador se estabeleceu a partir de um percurso histórico de “[...] descontinuidade e de difícil reconhecimento nas políticas públicas brasileiras, o que afetou a constituição de sua identidade profissional” (FERNANDES, 2010, p. 1). Nos contextos hodiernos das instituições da Educação Básica, inclusive das creches e das pré-escolas, as atribuições exercidas pela coordenação pedagógica evidenciam um quadro de imprecisão relativo ao campo de trabalho dessas profissionais. No contexto da escola pública, as incumbências da coordenação pedagógica estabeleceram-se por meio do imbricamento da história do curso de Pedagogia e da extinção do ofício de supervisão escolar, especialista em educação e profissional não docente – cujos matizes se encontram no tecnicismo que remonta à educação do período militar (ALVES, 2011).

As mudanças no modo de organização da escola orientadas pela produção capitalista configuram-se como fatores que também contribuíram para a emergência de novas atribuições da coordenação pedagógica (ALVES, 2011; FERNANDES, 2010). Assim, a partir do final dos anos de 1990, a autonomia das escolas, tão almejada pelos movimentos progressistas em defesa da educação (e consecutivamente dos profissionais à frente da coordenação pedagógica), paulatinamente, vai sendo substituída por conceitos advindos da área empresarial, marcados por fortes apelos gerenciais, caracterizados pela ação dos órgãos de controle sobre os profissionais da educação, visando à “[...] utilização calculada de novas técnicas e artefatos de organização das relações sociais, baseados na competição, na eficiência, na produtividade e no cumprimento de metas, ou seja, uma moral utilitarista” (BELLO; PENNA, 2017, p. 72).

Se, de um lado, a emergência da coordenação pedagógica no interior da Educação Básica é marcada por contradições e retrocessos, o que afeta sobremaneira a atuação das profissionais que trabalham na organização do trabalho coletivo nas instituições que articulam situações de educação e cuidados destinados aos bebês e criança pequenas, por outro lado, a cisão histórica entre as creches e pré-escolas também configura fator de imprecisão do “lugar” da coordenação pedagógica na Educação Infantil. O reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica resulta da luta de movimentos populares e de mulheres em defesa da criança pequena e de seus direitos – desse modo, evidencia um processo marcado por um misto de descontinuidade e rupturas com efeitos sobre a constituição do estatuto profissional das coordenadoras pedagógicas que trabalham nas instituições de cuidado e educação.

Do ponto de vista histórico, a Educação Infantil sempre foi vista por duas concepções distintas e, por vezes, contrapostas: a assistencialista e a educacional. A primeira esteve direcionada aos cuidados de crianças de até 3 anos e comumente associada a abordagens custodiais voltadas às populações mais pobres. A segunda, dispondo de um enfoque mais pedagógico, diz respeito à preparação das crianças para a escolarização vindoura e compulsória. Entretanto, Kuhlmann Jr. (2003) considera que é fulcral transcender essa visão dicotômica que compreende creches e pré-escolas como instituições com enfoques distintos e paradoxais. Para o autor, a diferença entre as duas instituições se dá de acordo com o público atendido, e não pelos seus propósitos educacionais. Para ele, do ponto de vista histórico, essas duas instituições (creches e pré-escolas) não se distinguem em função das propostas pedagógicas, mas, sim, em função do público e da faixa etária das crianças nelas atendidas. Dessa maneira, “[...] é a origem social e não a institucional que inspirou objetivos educacionais diversos” (KUHLMANN Jr., 2003, p. 54) para essas duas instituições. Nesse caso, a ausência de um projeto de trabalho com objetivos sociopolíticos e pedagógicos tanto em creches quanto em pré-escolas, pautado, sobretudo, na indissociabilidade entre cuidado e educação, compõe fator que exacerba ainda mais as ambiguidades em torno do campo de atuação profissional da coordenação pedagógica na Educação Infantil (SANTOS, 2015).

A transição da Educação Infantil do campo da assistência para o da educação – a partir das novas configurações legais inauguradas com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) – e com as DCNEI (BRASIL, 2010) – configura um grande avanço das políticas públicas para a infância. Com o estabelecimento desse novo marco regulatório, a área da Educação Infantil defende a ideia de superação de perspectivas assistencialistas e/ou de cunho preparatório, tentando avançar para a definição de projetos pedagógicos que, fundamentados na indissociabilidade entre o cuidado e a educação, reconheçam o direito da criança de 0 a 6 anos à educação pública e gratuita de qualidade.

Cumpramos destacar que, diante das reformulações na política educacional brasileira, no que tange ao desenvolvimento pleno de bebês e de crianças pequenas, a Educação Infantil se define por ser complementar e compartilhada à ação da família e da comunidade, tendo por finalidade cuidar e educar de forma indissociada (BRASIL, 2010). Isso remete ao fato de que a construção da proposta pedagógica de creches e de pré-escolas demanda a junção do trabalho coletivo e, nesse sentido, aponta para a relevância da coordenação pedagógica que deve articular todo o fazer pedagógico a partir das especificidades da Educação Infantil. Contudo, como realizar essa tarefa se pouco (ou nada) sabemos sobre as especificidades do campo de ação profissional das coordenadoras? É preciso considerarmos que, no bojo da Educação Básica, não há clareza sobre o campo de atuação da coordenação pedagógica, sendo esta encarada como cargo (cujas vagas são preenchidas por concurso público) em alguns estados e como função docente em outros contextos – o que também tem efeitos sobre a coordenação pedagógica na Educação Infantil.

Diante desse cenário, as coordenadoras pedagógicas que atuam em creches e pré-escolas se encontram diante de um sistema de ação multifacetado, complexo, disperso e, por vezes, contraditório, no qual elas têm de realizar um trabalho sobre si mesmas no processo de constituição na qualidade de profissionais de Educação Infantil – o que foi por nós analisado como a construção de uma experiência social (DUBET, 1996). Assim, a produção teórica de Dubet (1996) constitui-se como lente interpretativa para a compreensão do campo de atuação profissional das coordenadoras pedagógicas que atuam em creches e pré-escolas, na medida em que, ao focalizarmos em suas experiências sociais, evidenciamos o exercício que elas realizam cotidianamente para constituírem-se profissionais. Dito de outro modo, essa teoria permite compreendermos o trabalho de socialização profissional que elas realizam sobre si mesmas (DUBET, 1996).

Para Dubet (1996), o conceito de experiência social torna-se altamente apropriado para as análises das condutas individuais e coletivas, pois se mostra capaz de identificar “[...] a natureza do objeto que se acha em alguns estudos empíricos em que as condutas sociais não parecem redutíveis a puras aplicações de códigos interiorizados ou a encadeamentos de opções estratégicas que fazem da ação uma série de decisões racionais” (DUBET, 1996, p. 93). O ponto de partida para essa afirmação é a

consideração, por parte do autor, de que, na atualidade, os comportamentos sociais – sejam direcionados para as questões de foro individual, sejam associados às dimensões reguladoras da esfera coletiva – não se encontram totalmente reunidos no fluxo da vida cotidiana. Pelo contrário, dada à dispersão dos sentidos da vida social, as condutas são orientadas por princípios estáveis dotados de maior variabilidade, e é essa heterogeneidade que consente que se fale em experiências, definidas por Dubet (1996) como a articulação de distintas lógicas de ação pelo indivíduo no processo de constituir-se como ator, com vistas a manter o maior controle sobre as diferentes dimensões da vida (pessoal, profissional, social etc.).

Na perspectiva de Dubet (1996), a experiência social é produzida quando os atores têm de, simultaneamente, gerir diferentes lógicas de ação, cujas origens se encontram reafirmadas pelas diversas lógicas constantes no sistema social. Importante considerarmos que, do modo formulado pelo autor, o sistema social já não se apresenta aos indivíduos como um bloco unitário, coerente e alinhado a uma única lógica – tal como previam as correntes clássicas da sociologia. O sistema social desvela-se para os atores a partir da coexistência de sistemas estruturados por princípios autônomos ora concorrentes, ora articulados, evidenciando que a noção clássica de sociedade já não apresenta alcance para a análise sociológica.

Cumpramos esclarecermos que, para além da presença desses diferentes sistemas de ação acessíveis aos atores e que orientam a construção de suas ações cotidianas nas instituições de Educação Infantil, a condição de sujeito não totalmente socializado – essencial à sociologia da experiência social – é inerente à classe profissional das coordenadoras que atuam na organização do trabalho pedagógico no interior das instituições constituintes da primeira etapa da Educação Básica, em função das imprecisões históricas atreladas às suas atribuições (ALVES, 2011; FERNANDES, 2010; SANTOS, 2015).

Para Dubet (1996), a articulação de lógicas de ação capazes de orientar (ou até mesmo regular) a experiência dos sujeitos não possui um cerne, pois não se baseia em uma lógica única. Segundo o autor, “[...] a experiência social, na medida em que sua unidade não é dada, gera necessariamente uma atividade dos indivíduos, uma capacidade crítica e uma distância em relação a si mesmo” (DUBET, 1996, p. 94). Desse modo, a noção de experiência sugere uma atividade cognoscitiva, ou seja, ela se configura como uma forma de atribuir sentido à realidade e, principalmente, de verificá-la, de experimentá-la por parte do ator – fator importante no processo de compreensão e análise da constituição profissional de coordenadoras pedagógicas que atuam na Educação Infantil.

Para Dubet (1996), cada experiência social resulta da convergência, isto é, da combinação de três lógicas de ação correspondentes a três grandes sistemas sociais, quais sejam: i) a lógica da integração– ancorada na ideia de integração social, que durante muito tempo se convencionou chamar de comunidade; ii) a lógica da estratégia – fundamentada na compreensão do sistema social como um espaço concorrencial – uma espécie de mercado – que prevê e promove a competitividade entre os sujeitos; iii) e a lógica da subjetivação – fundamentada em um sistema cultural, no qual a criatividade dos atores não se reduz à tradição e à utilidade.

A lógica integradora corresponde à orientação da sociologia clássica e abarca os mecanismos de integração presentes em toda e qualquer sociedade. Nessa lógica da ação, a identidade do ator se alinha à versão subjetiva da integração do sistema. Na lógica da integração, a identidade nada mais é do que a expressão do conjunto de valores institucionalizados que foram interiorizados pelo ator por meio dos papéis sociais por ele desempenhados (DUBET, 1996). Segundo o autor, essa identidade é, muitas vezes, vivida como uma história, como narrativa pessoal que distingue e diferencia o sujeito dos demais. Desse modo, a oposição “nós/eles” indica a configuração das relações sociais associadas à identidade integradora. Dubet considera que não necessariamente as relações sociais entre eles e nós devam ser hostis para se inscreverem na lógica da integração. Basta apenas que elas ocorram com base no reconhecimento de uma diferença que mantém e fortalece a identidade integradora. Entretanto, de acordo com o autor, em muitas ocasiões, o conflito retroalimenta o sentimento de pertença dos indivíduos e consecutivamente a sua integração e sua identidade.

A segunda lógica da ação apontada por Dubet é a lógica da estratégia, a qual pode ser compreendida como uma racionalidade instrumental, isto é, um utilitarismo da ação que objetiva combinar as finalidades pretendidas com as oportunidades que emergem na e por meio da situação. Nessa perspectiva, a sociedade é concebida como um mercado, um campo concorrencial, fazendo com

que a identidade dos atores passe a ser concebida como um recurso. Desse modo, ela (a identidade) é definida em termos de estatuto que designa a probabilidade que um indivíduo possui de influenciar os demais, ou seja, a posição relativa que ele assume graças aos meios ligados a essa posição. Assim, o que permite distinguir a identidade integradora da identidade de recurso – uma vez que essas duas identidades se influenciam mutuamente – é a identificação da lógica em que se situa o registro da ação (SILVA, 2008).

A terceira e última lógica identificada por Dubet (1996) é a da subjetivação. Ela se configura como a lógica cuja origem reside no sujeito e se manifesta de forma indireta na atividade crítica, “[...] aquela que supõe que o ator não é redutível nem aos papéis nem aos seus interesses, quando ele adota um ponto de vista diferente do da integração e da estratégia” (DUBET, 1996, p. 130). Desse modo, essa atividade crítica supõe a existência de uma lógica cultural que o ator é capaz de distinguir das outras lógicas. Para o autor, é nessa lógica da ação que o ator, por meio de sua reflexividade, do movimento de distanciamento que toma em relação à integração e à concorrência, por intermédio do uso de sua criatividade, pode experimentar-se como sujeito.

Em suma, é preciso considerar que a ideia de lógicas de ação identificadas por Dubet (a qual ele nomeia como sociologia da experiência) pode constituir-se em lente interpretativa para a apreensão das experiências das coordenadoras pedagógicas de creches e pré-escolas de Turmalina, Minas Gerais, na medida em que evidencia o processo de construção profissional dessas mulheres.

CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA A ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Na medida em que o que se sabe da experiência resulta daquilo que os atores dizem sobre ela, é no discurso que estão presentes as categorias que permitem a compreensão da experiência social (DUBET, 1996). Considerando essa assertiva, desenvolvemos o trabalho de campo de maio a agosto de 2020 – contando com um desenho de pesquisa que primou pela conversação com seis coordenadoras pedagógicas de Turmalina, cidade situada na porção setentrional do estado de Minas Gerais.

Assim, a entrevista foi eleita por nós como o principal instrumento de produção de dados e se configurou como um emaranhado de fios, pontos e planos (TEIXEIRA; PÁDUA, 2006), cujas conexões precisaram ser percebidas e interpretadas por nós, a partir de um quadro teórico que, fundamentado na sociologia da experiência de François Dubet (1996), evidenciou as relações entre a regulação institucional e as ações das coordenadoras nos contextos de sua atuação profissional, sem privilégio de uma sobre a outra.

As seis coordenadoras pedagógicas convidadas para participarem da entrevista aceitaram prontamente o convite e manifestaram interesse em contribuir com nosso estudo. Todas as entrevistas ocorreram individualmente, após acordarmos o melhor dia da semana para cada participante e iniciaram-se no horário previsto, às 14 horas, ocorrendo nas dependências do auditório da Secretaria Municipal de Educação de Turmalina – espaço gentilmente cedido pela secretária para a produção de dados por meio da conversação com as coordenadoras. As entrevistas duraram um tempo médio de 60 minutos, tendo a mais breve duração de 45 minutos e a mais longa, 1 hora e 35 minutos. As entrevistas foram realizadas obedecendo um roteiro semiestruturado, distribuído em quatro blocos compostos por, no mínimo, cinco e no máximo dez perguntas, que foram registradas por meio de diferentes recursos, tais como: gravação de arquivos audiovisuais e em cadernos de notas (no qual foram registradas impressões pessoais da pesquisadora sobre as entrevistas).

Dubet (1996) considera que a análise sociológica, para ter credibilidade, tem de ser verossímil, isto é, deve expressar a experiência dos atores. Segundo o autor, “[...] a teoria mais convincente, ao mesmo tempo em que responde a critérios de cientificidade, será aquela que esteja mais perto da experiência dos actores” (DUBET, 1996, p. 239). Nesse sentido, a verossimilhança pressupõe uma dupla exigência: por um lado, deve estar em conformidade com os pressupostos teórico-metodológicos comuns aos investigadores; por outro, deve passar, ao mesmo tempo, pelo crivo dos atores, na medida em que eles percebam suas falas e ações representadas nas análises. Assim, após a eventual transcrição das conversações, submetemos os textos das entrevistas ao escrutínio das coordenadoras como forma de validação desses registros.

A etapa seguinte valeu-se da interpretação dos dados que foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977), que nos permitiu, de forma prática e objetiva, produzir inferências do conteúdo expresso na comunicação, formuladas a partir das entrevistas concedidas pelas participantes, objetivando-se compreender as concepções desses sujeitos por meio de suas ideias. Conforme Bardin (1977), foi necessário realizarmos o tratamento das informações contidas nos dados produzidos, pressupondo um processo dedutivo a partir de indicadores, buscando sistematizá-los por meio de categorização temática.

As informações obtidas por meio dos dados produzidos nas entrevistas, quando analisadas à luz dos aportes teóricos aqui reunidos, evidenciaram nuances importantes em torno da constituição do estatuto profissional da coordenação pedagógica presente nas instituições de Educação Infantil.

CONSTITUINDO-SE COORDENADORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL POR MEIO DA EXPERIÊNCIA SOCIAL

A legislação municipal de Turmalina, no que concerne à previsão dos cargos e respectivas atividades do magistério (docentes e técnicos), apresenta apenas a Lei Complementar Municipal Nº 2, de 25 de outubro de 2017, que dispõe sobre o plano de cargos, carreiras e vencimentos dos servidores do magistério (TURMALINA, 2017). Além desse documento, creches e pré-escolas contam com o Regimento Escolar que disciplina as atribuições das coordenadoras pedagógicas que atuam nesses estabelecimentos (TURMALINA, 2018, 2020).

Verificamos que o profissional que atua na coordenação pedagógica de creches e pré-escolas do município de Turmalina é denominado como Especialista em Educação – o que já aponta para a sua inadequação em relação às especificidades da Educação Infantil. Assim, conforme a descrição sumária do cargo de especialista em educação prevista na Lei Complementar Municipal Nº 2/2017, esse profissional “[...] tem como atribuições a realização de trabalhos de Orientação, Supervisão e Administração Escolar” (TURMALINA, 2017, p. 42). Dessa maneira, podemos perceber que os ocupantes do cargo de coordenação pedagógica que atuam nas creches e nas pré-escolas de Turmalina assumem três atribuições concomitantes, com diferentes especificidades, evidenciando o excesso de funções determinadas a tal profissional.

Segundo a Lei Complementar Municipal Nº 2/2017, as tarefas da coordenação pedagógica nas instituições educativas do Município, incluindo aquelas que atuam em creches e pré-escolas, envolvem:

Executar atividades inerentes à profissão de Pedagogo e/ou equiparados, em especial quanto ao seguinte: realizar estudos, pesquisas e levantamento que forneçam subsídios à formulação de políticas, diretrizes, planos e ações para implantação, manutenção e funcionamento de programas relacionados com as atividades de ensino aprendizagem; Aplicar leis e regulamentos de legislação escolar; Participação na elaboração do Plano Anual de Educação; Realizar diagnósticos e propor soluções aos problemas de produtividade e qualidade das escolas; Coordenar a elaboração dos planos de ensino das escolas; Supervisionar e avaliar a metodologia, métodos e técnicas e instrumentos de avaliação do rendimento utilizado na escola; Elaborar fluxo escolar; Desempenhar outras atribuições que, na forma da Lei se regulamenta a sua profissão, se incluam na sua competência. Zelar pela conservação e manutenção de equipamentos e materiais colocados à sua disposição; obedecer às normas administrativas concernentes às atividades do órgão de atuação; executar outras tarefas afins à sua responsabilidade. (TURMALINA, 2017, p. 42)

Na descrição dos cargos de coordenação pedagógica do município de Turmalina, verificamos um campo de trabalho fortemente orientado por resultados de avaliações padronizadas e no cumprimento de metas, fator que, em consonância com o cenário nacional, tem provocado alterações nas condições de trabalho dos professores e no cotidiano escolar, com a introdução de novas formas de gestão pedagógica, que mais do que focalizar no desenvolvimento dos estudantes ou nos processos de ensino, passa a focar a produtividade, com objetivo de alcançar níveis de qualidade previamente

estabelecidos (BELLO; PENNA, 2017). Mais ainda, tais atribuições nada têm a ver com a coordenação do trabalho pedagógico coletivo nas instituições de Educação Infantil.

Estudos da área da Educação da Criança de 0 a 6 anos (ALVES, 2011; PEREIRA, 2015; SANTOS, 2015) têm evidenciado que a coordenação é peça-chave no desenvolvimento do trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil. As profissionais que trabalham com a coordenação pedagógica têm papel fundamental no processo de construção coletiva do grupo e do sentimento de pertencimento a essa coletividade por parte de cada professor (SAITTA, 1998). O trabalho coletivo implica, portanto, a construção de um Projeto Político-Pedagógico (PPP), a elaboração e a definição de objetivos educacionais que não provenham de escolhas espontâneas, individuais, improvisadas e não coordenadas. Ao contrário, pressupõe uma construção alicerçada na interlocução entre os vários membros do grupo, com a finalidade de efetivar o que foi decidido e planejado em conjunto (SAITTA, 1998). Diante disso, podemos destacar que essas atribuições não se encontram previstas em lei e, desse modo, não contribuem para o processo de construção profissional da coordenação pedagógica em Turmalina, já que a Lei Complementar Municipal Nº 2/2017 não especifica quais são as atividades próprias das coordenadoras frente à organização do trabalho pedagógico coletivo em creches e pré-escolas. Outra questão importante diz respeito à falta de referências em relação à responsabilidade da coordenação que, dentre outras questões, tem a premissa de organizar e implementar o PPP e o Currículo da instituição educativa em que atua. Também não foram identificadas menções relacionadas à condução e à articulação do trabalho pedagógico coletivo, ao apoio e ao suporte docente no que se refere ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Ressaltamos que nenhum dos dispositivos legais analisados relacionou as competências da coordenação pedagógica em instituições de Educação Infantil de Turmalina à gestão pedagógica, à gestão de processos educativos, mesmo sendo essa premissa ponto central do trabalho de coordenação (ALVES, 2011; SAITTA, 1998). A Lei Complementar Municipal Nº 2/2017 e os regimentos dessas instituições pouco ou nada falam sobre as especificidades sociopolíticas e pedagógicas da primeira etapa da Educação Básica, dentre as quais destacamos: a indissociabilidade entre cuidado e educação; a centralidade das crianças, de suas ações, interações e experiências na organização do trabalho cotidiano; o brincar e demais formas de interação das crianças como eixo central dos currículos; a articulação e a complementariedade das ações das famílias. Tal fator potencializa ainda mais a imprecisão das atribuições das coordenadoras pedagógicas de creches e pré-escolas (BRASIL, 2010).

Esse cenário evidencia que o processo de constituição profissional das coordenadoras pedagógicas de Turmalina vem sendo construído em meio a um contexto de incertezas e de imprecisão, ocasionadas tanto pela indefinição da natureza de suas atribuições legais quanto pela falta de clareza sobre as especificidades em torno da organização dos processos pedagógicos em creches e pré-escolas. Dessa forma, as profissionais que ingressam na coordenação das instituições de Educação Infantil, nesse município, se veem diante de um sistema de ação cuja regulação apresenta múltiplos sentidos que, isoladamente, não são capazes de orientar suas ações com vistas ao estabelecimento de competências profissionais. Dito de outro modo, as coordenadoras defrontam-se com um cenário de atuação disperso no qual elas são compelidas a construir a própria experiência social ao combinar diferentes lógicas de ação (DUBET, 1996).

Assim, as entrevistas com as seis coordenadoras permitiram-nos identificar experiências, compreendidas no sentido de um trabalho delas próprias, frente às situações que vivenciam tanto na inserção no trabalho quanto na organização do fazer pedagógico em creches e pré-escolas de Turmalina. Conforme Dubet (1996), a experiência social é o resultado de um trabalho dos próprios atores sobre si mesmos, no qual eles atuam a partir da combinação de diferentes lógicas de ação. Na perspectiva desse autor, os elementos que compõem a experiência social não pertencem aos atores, mas lhe são oferecidos (ou impostos), ora por meio de um conjunto de normas, ora por meio das relações sociais, ora por intermédio de tensões que derivam de situações de conflito. Em suas palavras, “[...] o ator constrói uma experiência que lhe pertence, a partir de lógicas de ação que não lhe pertencem e que lhe são dadas pelas diversas dimensões do sistema que se separam na medida em que a imagem clássica de unidade funcional da sociedade se desfaz” (DUBET, 1996, p. 140).

A princípio, discutimos com as entrevistadas sobre as especificidades do trabalho das coordenadoras pedagógicas em creches e pré-escolas. Buscamos compreender, para tanto, as possíveis aproximações e os distanciamentos do trabalho realizado pelas coordenadoras na Educação Infantil com aquele desenvolvido em outras etapas da Educação Básica. Salientamos que, das seis participantes entrevistadas, apenas Luísa não trabalhou como coordenadora pedagógica em outros níveis de ensino que não a Educação Infantil. Assim, quando questionadas se há aproximações entre as ações por elas desenvolvidas na Educação Infantil e o trabalho das coordenadoras pedagógicas realizado em outros níveis de ensino, três participantes responderam que sim e declararam:

Luísa – 18/05/2020: *Existe proximidade entre os trabalhos - o trabalho da supervisão pedagógica é muito importante, independentemente do nível de ensino em que o supervisor atua, já que é ele que orienta e norteia o professor no desenvolvimento do processo pedagógico.*

Geovana – 13/05/2020: *Existem semelhanças, mas com formas diferenciadas para se chegar ao resultado final.*

Isabela – 15/05/2020: *Percebo que as atividades desenvolvidas em um nível de ensino podem ser as mesmas que aquelas desenvolvidas em outro nível, mas a forma de se trabalhar, o objetivo de trabalho deve ser diferente.*

Campos (2013) afirma que o trabalho com crianças pequenas é complexo e exige conhecimento, dedicação, criatividade e disponibilidade, por parte de quem o realiza, para aprender sempre – fator que integra os aspectos emocionais, cognitivos, físicos e sociais. O trabalho junto às crianças exige cuidados específicos e é função do coordenador pedagógico promover um ambiente em que o principal objetivo do grupo consiste em melhorar a qualidade da educação por meio da apropriação de novas e melhores formas de educar (PLACCO; SOUZA, 2010). Já Alice e Maria Clara acreditam que não há aproximações do trabalho realizado pelas coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil com o trabalho realizado nos outros níveis de ensino. As duas têm visões semelhantes e destacam:

Alice – 19/05/2020: *Não tem nada a ver. Tem muita diferença. O trabalho de supervisão de 6º ao 9º ano [do Ensino Fundamental] é totalmente técnico. A relação com a família já não é tão estreita.*

Maria Clara – 20/05/2020: *Acho tão diferente a Educação Infantil em relação aos outros níveis. Na Educação Infantil, a gente tem que ter uma proximidade maior com a família, com os professores, tem que conhecer melhor a criança. Acho que nos outros níveis como já passou essa etapa, a nossa função se torna mais técnica.*

As formas diferenciadas de trabalhar na organização do trabalho coletivo em instituições de Educação Infantil, destacadas por Geovana e Isabela, talvez se fundamentem na posição colocada por Alice e Maria Clara, que abordam as diferenças que existem no trabalho da coordenação pedagógica em relação aos outros níveis de ensino: uma relação mais estreita entre o coordenador pedagógico e as famílias, as professoras e as crianças, evidenciando uma lógica integradora que remete à interiorização de saberes e de fazeres que são próprios da coordenação pedagógica na Educação Infantil. Para Dubet (1996), a lógica da integração é orientada pela construção de uma identidade integradora que pressupõe a diferenciação “nós/eles”. De acordo com o autor, na lógica integradora, as relações “nós/eles” são dialeticamente definidas pelas relações sociais, ao mesmo tempo em que são definidoras dessas relações. Segundo Dubet (1996, p. 116), nessa perspectiva, “[...] o outro é definido pela sua diferença, pela sua estranheza”. Para o autor, tais relações não necessitam ser necessariamente hostis para se inscreverem em uma lógica integradora, “[...] basta que elas funcionem no reconhecimento de uma diferença que mantém e fortalece a identidade integradora. Com muita frequência, no entanto, o conflito reforça o sentimento de pertença dos indivíduos e, por conseguinte, a sua integração, a sua identidade” (DUBET, 1996, p. 117). É isso que afiança às coordenadoras a identificação com os pressupostos do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Para elas, reconhecer-se como parte constitutiva da Educação Infantil implica, sobretudo, atuar com base em suas especificidades, e isso porque, na lógica da integração, a identidade é vista como elemento que promove a coerência do sujeito com seu grupo de pertença.

Além disso, é preciso considerar que a técnica, expressa na fala de algumas coordenadoras, é por nós compreendida como realização de tarefas burocráticas que pouco se aproximam das atribuições

pedagógicas das coordenadoras de Educação Infantil de Turmalina. O trabalho pedagógico na Educação Infantil estrutura-se a partir de outras lógicas de ação e, por conseguinte, demanda outras noções técnicas do fazer pedagógico, tais como: i) maior aproximação com as famílias das crianças com vistas a complementar as ações de ambas as instituições no que concerne ao desenvolvimento pleno das crianças; ii) compreensão da brincadeira e dos diferentes modos de interação da criança; iii) centralidade das experiências sociais das crianças como elemento fulcral dos currículos e das propostas pedagógicas de creches e pré-escolas; iv) indissociabilidade entre cuidado e educação na organização do cotidiano das instituições de Educação Infantil – são elementos que, indubitavelmente, denota o quão técnico é o trabalho pedagógico em creches e pré-escolas. Assim, para Alice e Maria Clara, o trabalho pedagógico na Educação Infantil não é menos técnico do que em outros campos de atuação profissional, mas, sim, regido por princípios distintos e que, no caso de Turmalina, nem sempre são levados em consideração do ponto de vista da legislação municipal.

Verificamos que as coordenadoras pedagógicas constroem modos pessoais de avaliar os fins e os meios sobre o fazer cotidiano, visto que constroem de modo subjetivo as práticas de cuidado e educação que, embora não estejam presentes na regulamentação oficial do Município, se fazem necessárias para a coordenação do trabalho pedagógico na Educação Infantil, articulando ora lógicas estratégicas, ora lógicas marcadas por suas subjetividades. Foi perguntado às participantes se existe algo que é específico do trabalho realizado pelas coordenadoras pedagógicas que atuam em creches e pré-escolas, ao passo que as participantes responderam:

Maria Cristina – 14/05/2020: *A Educação Infantil, por ser uma etapa diferenciada, tem as suas peculiaridades, como a observação mais atenta, cuidados específicos e uma relação mais estreita com a família.*

Maria Clara – 20/05/2020: *É específico do supervisor pedagógico da Educação Infantil a relação com a família que precisa ser mais forte, mais estreita. Compete à supervisão pedagógica acompanhar o desenvolvimento das crianças junto aos professores e à família.*

Geovana – 13/05/2020: *O trabalho na Educação Infantil é diferenciado, já que trabalhamos com crianças; exige um cuidado maior, uma observação maior. Devemos estar sensíveis e sermos criteriosos quanto à observação e análise das diversas situações do dia a dia.*

Alice – 19/05/2020: *O supervisor da Educação Infantil deve ter sensibilidade – acolher e acalantar a criança, ter um olhar mais atento aos cuidados e educação da criança. A gente precisa realizar o acompanhamento junto ao professor, de perto, orientando quanto às músicas, brincadeiras, ludicidade.*

Isabela – 15/05/2020: *Na Educação Infantil, a família é mais presente, o nosso contato tem que ser mais forte, mais efetivo – é um trabalho conjunto.*

Luísa – 18/05/2020: *O trabalho do supervisor da Educação Infantil tem um relacionamento mais próximo com a família e com o professor. Buscar essa parceria – família e escola é o ponto fundamental para o sucesso do trabalho na Educação Infantil. E nós fazemos essa mediação, buscando uma intervenção pedagógica. Nós, juntos, podemos detectar aspectos na criança que podem afetá-la para o resto da vida.*

Assim como as coordenadoras afirmam realizar um trabalho estrategicamente alinhado aos pressupostos da Pedagogia da Infância (ROCHA, 2001), que tomam as crianças e seus processos de desenvolvimento como centro da ação pedagógica em creches e pré-escolas, o fazem de modo crítico, expressando a assunção de suas subjetividades no processo de construir-se coordenadoras. A esse respeito, Dubet (1996, p. 152) afirma que “[...] a atividade crítica do sujeito não se desenrola nem num vazio social nem num vazio cultural e, até nos arcanos das consciências, a introspecção nada mais é que um diálogo social interiorizado”. O autor considera que a crítica pode ser realizada por três vias possíveis: a descoberta (fundamentada na revelação de princípios desconhecidos), a invenção (que implica a ruptura com as coerções sociais) e a experimentação (que pressupõe o ensaio, a repetição e a verificação). Assim, é preciso reconhecer que, distanciando-se do prescrito pela legislação municipal, as coordenadoras pedagógicas entendem que precisam assessorar os professores a se aproximarem das experiências das crianças, por meio de abordagens sensíveis, no auxílio relativo à organização dos tempos e dos espaços que possibilitem o desenvolvimento e a aprendizagem de meninos e de meninas a partir das interações, das brincadeiras, do compartilhamento de cuidados e educação das crianças com suas famílias, conforme expresso nas falas das participantes.

Essa relação mais próxima que o coordenador pedagógico deve ter com a família e com os professores pode ser justificada, tendo em vista as especificidades da Educação Infantil que é balizada pela compreensão de que o cuidado é “algo indissociável ao processo educativo” (BRASIL, 2010, p. 19). As participantes apontaram condições importantes ao trabalho pedagógico da Educação Infantil que o difere daquele realizado nas outras etapas da Educação Básica: a acolhida, a observação, a sensibilidade e a atenção às crianças. Esses cuidados se relacionam diretamente com as linguagens da criança, ou seja, as suas falas, as suas expressões e sentidos produzidos no cotidiano dos ambientes coletivos. No contexto de cuidado e educação, cabe às professoras, educadoras, coordenadoras pedagógicas, diretoras, dentre outros profissionais, compreenderem essas condições identitárias da Educação Infantil que se fazem imprescindíveis à escuta das necessidades das crianças e à efetivação dos seus direitos.

Dumont-Pena e Silva (2018) defendem o cuidado como manifestação da atenção às necessidades do outro, sendo uma prática social que envolve diversos aspectos como os educativos, da saúde e interpessoais, ressaltando sua integração também às práticas de educação, considerando-as indissociáveis. Nesse sentido, as autoras afirmam que o cuidar e o educar expressam o que se entende como funções da Educação Infantil que são, sobretudo, direitos das crianças. Assim, cuidar pressupõe situações capazes de promover o desenvolvimento do outro – seja este outro criança ou adulto, professor, família, seja a própria coordenação pedagógica.

Nesse sentido, na perspectiva do cuidado, é papel da gestão pedagógica, no contexto da Educação Infantil, reconhecer que “[...] o processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar”, conforme apontam os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006, p. 17). Nessa perspectiva, Santos (2015, p. 46) afirma que o coordenador pedagógico deve “[...] auxiliar coletivamente o corpo docente a ampliar as habilidades de ouvir e de observar as crianças, de documentar e registrar projetos, atividades e situações e de conduzir investigações na própria prática docente”.

Contudo, três entrevistadas destacaram que o coordenador pedagógico da Educação Infantil exerce uma ou várias funções incompatíveis com as atribuições que lhe são pertinentes:

Geovana – 13/05/2020: O supervisor, hoje, na Educação Infantil tem essa função: de ser um animador, que faz palhaçada e promove brincadeiras nos momentos para as crianças; a introdução de conteúdos junto às turmas. O supervisor pedagógico é visto como uma figura sem nenhuma importância, que está ali para atender a tudo em uma escola, um profissional perdido, como se não tivesse um plano de ação, que está ali só para acudir as datas comemorativas da escola, os momentos. Falta uma postura firme do supervisor de encarar e expor a sua função.

Maria Clara – 20/05/2020: A supervisão pedagógica da Educação Infantil precisa ter um olhar diferente, o professor precisa começar a enxergar o supervisor como aliado deles e não como inimigo; a gente quer que ele agregue conhecimento, renove o seu conhecimento, que ele se aprimore. Na visão do professor, o supervisor deve estar na escola a serviço do professor, para fazer o que ele quer – cortar um papel, fazer um momento para as crianças, dando aulas de reforço para a criança com dificuldade de aprendizagem.

Maria Cristina – 14/05/2020: Sempre os supervisores pedagógicos aqui na escola assumiram essas demandas, de fazer momentos... Isso já faz parte do nosso trabalho. A direção e os professores já esperam que vamos fazer isso. Foi necessária uma reunião com a equipe da escola (diretores) sobre a função dos supervisores em organizar e realizar os momentos, pois me senti uma “promoter de eventos”. Diante de tantas atribuições próprias do supervisor não conseguiria fazer os momentos da escola. Aí veio a pandemia e não sei se vamos ter resultados positivos. Posso auxiliar na organização dos momentos, mas fazer, isso não é minha função.

Dubet (1996) considera que, na lógica da subjetivação, o sujeito – que não se reduz a reproduzir os princípios integradores oriundos da socialização, tampouco se restringe a manipular interesses em espaços concorrenciais – é capaz de exercer a crítica e, nesse sentido, Maria Cristina, Maria Clara e Geovana, não se furtam de realizar uma crítica às ações atribuídas às coordenadoras que, deliberadamente, não constituem ações da coordenação pedagógica. A crítica que elas realizam, além de contundente, é deliberada, já que expressa a subjetividade que empregam à sua constituição como profissionais, não se alinhando às visões integradoras da regulação institucional.

A investigação sobre como as coordenadoras pedagógicas se constituem como profissionais demanda um exercício analítico que consiste em “subir da experiência ao sistema” (DUBET, 1996, p.

112), isto é, empreendendo um exercício interpretativo capaz de identificar as diferentes lógicas de orientação normativa das condutas presentes no sistema social mediante os modos como os atores as articulam e as sintetizam tanto no plano da ação individual como no plano da ação coletiva. Diante disso, ressaltamos que as entrevistadas em questão (Maria Cristina, Maria Clara e Geovana) atuam nas pré-escolas do município de Turmalina e, assim, buscamos verificar se tais funções estão regulamentadas no Regimento Interno dessas instituições. Nesse documento, em seu Art. 52, constam as seguintes competências dos especialistas em educação das pré-escolas que têm relação com as atribuições citadas pelas participantes: “l) Exercer atividades de apoio à docência; m) Promover momentos “Conviver e Aprender”, momentos cívicos e outros; III) Realizar a orientação dos alunos, articulando o envolvimento da família no processo educativo” (TURMALINA, 2018, p. 31-32).

O que consta no Regimento Interno relativo às queixas das entrevistadas está regulamentado de maneira imprecisa, já que não especifica as atividades a serem desenvolvidas pelas coordenadoras pedagógicas das pré-escolas, o que remete a ambiguidades no desempenho de suas funções. Isso confere à coordenação pedagógica uma imagem profissional descaracterizada e, conseqüentemente, desprovida de sentido. Além disso, verificamos um total descompasso entre o regimento interno e as concepções fundantes da política de Educação Infantil de nosso país que, dentre outras questões, reconhece a criança como centro do processo pedagógico e não futuros alunos. Podemos perceber também, conforme as falas das entrevistadas, a incompreensão por parte da equipe docente e dos diretores da instituição das atribuições devidas às coordenadoras pedagógicas. Desse modo, a imprecisão das funções das coordenadoras pedagógicas que atuam na pré-escola surge no cotidiano, nas ações coletivas entre os sujeitos – diretoras, coordenadoras e professoras.

Podemos inferir, segundo o relato de Maria Cristina, que a realização dos “momentos” já era uma atividade considerada própria da coordenação pedagógica da pré-escola que, ao longo dos anos, passou a constituir-se como parte de suas atribuições; dessa maneira, a descaracterização das funções foi gerada a partir das ações coletivas no cotidiano da pré-escola. Para Dubet (1996 *apud* SILVA, 2008, p. 47), na lógica da subjetivação, a identidade do sujeito “[...] (aquele que quer construir sua própria vida) é sempre uma tensão entre a ação integradora e a estratégia – uma tensão com o mundo na qual o sujeito é sempre um mau sujeito, afirma, utilizando a expressão de Touraine”.

A forma com que essas profissionais se inserem no contexto institucional pode favorecer a delimitação das atribuições que, dentre outros aspectos, se constituem na profissionalidade das coordenadoras pedagógicas. Ressaltamos que as três participantes se referem à realização dos “momentos” de maneira pejorativa – não compreendendo tais situações como função pertinente à coordenação pedagógica de creches e pré-escolas. Os momentos “Conviver e Aprender”, momentos cívicos, e outros (previstos em regimento interno da pré-escola), são eventos institucionais que deverão ser promovidos pelo coordenador pedagógico, conforme já destacado neste estudo.

Nesse íterim, destacamos um fragmento da fala de Geovana: “Falta uma postura firme do supervisor de encarar e expor a sua função” – expressão que celebra o emprego da subjetividade no processo de produção de sentidos sobre o fazer cotidiano das coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil. Geovana expressa-se de forma a buscar uma solução diante do quadro de desvalorização do coordenador pedagógico no contexto da Educação Infantil de Turmalina. Nesse sentido, consideramos que o exercício da crítica, realizado por essas coordenadoras, deve ser considerado para fins de definir a formação e a função do trabalho profissional por elas realizado. Para Dubet (1996), o exercício da crítica configura-se como uma forma de orientação da ação social em que o ator, por meio de sua capacidade crítica, se constitui como sujeito, o que ocorre por meio do movimento de distanciamento que ele toma em relação à integração e à concorrência. Assim, a fala de Geovana pressupõe uma autocrítica construída em meio a um contexto coletivo de desvalorização profissional; o que também nos faz refletir sobre quais os possíveis entraves que impossibilitam à coordenadora pedagógica perceber e expor a sua função, de modo a evidenciar as especificidades de seu trabalho pedagógico.

Embora se conforme como campo de ação de um ator social específico, a coordenação pedagógica na Educação Infantil congrega diferentes sentidos que convergem para a construção de espaços e tempos coletivos que incidem diretamente sobre suas próprias atribuições profissionais. Na medida em que cada contexto educativo tem suas especificidades, é na atuação junto às professoras,

identificando as reais necessidades da instituição de Educação Infantil, que essas profissionais constroem a experiência social na qualidade de coordenadoras pedagógicas de creches e pré-escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de constituição profissional das coordenadoras pedagógicas é produto das construções cotidianas e coletivas de suas próprias experiências sociais – sobre si mesmas, conforme ressalta Dubet (1996). Assim sendo, a profissionalidade das coordenadoras pedagógicas é, também, constituída a partir de sua inserção e socialização no contexto institucional. Como visto, mesmo diante de um cenário político de invisibilidade, imprecisão e desvalorização profissional, as coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil, assim como evidenciam as entrevistadas, buscam por meio de diferentes lógicas de ação atender aos preceitos pedagógicos que vislumbram, dentre outros aspectos, a indissociabilidade entre as práticas de cuidado e educação, principalmente no que diz respeito à relação com a família e à sensibilidade e atenção dispensadas às crianças em suas diversas interações.

As atribuições da coordenação pedagógica da Educação Infantil revelam-se nos cuidados e na educação que elas destinam, não somente às crianças, mas também às professoras e famílias, acolhendo-as, ouvindo-as, orientando-as e possibilitando que elas se desenvolvam mediante saberes múltiplos, advindos do contexto de reflexões e de interações que emergem do trabalho coletivo. A comunhão desses saberes busca superar abordagens, conceitos e práticas assistencialistas ou de natureza escolarizante, assim como evidencia as especificidades sociopolíticas e pedagógicas dos espaços de cuidado e educação e a construção da identidade da Educação Infantil.

Assim, a emergência de um estatuto profissional que defina as funções devidas à coordenação pedagógica de creches e pré-escolas, tendo em vista as especificidades sociopolíticas e pedagógicas da Educação Infantil, valoriza as competências profissionais das coordenadoras pedagógicas que atuam nesses espaços. Tal estatuto, regido muito mais por uma epistemologia do trabalho pedagógico do que pela regulação institucional, evidencia o reconhecimento de um trabalho específico e, ao mesmo tempo, complexo, que expõe as condições e as peculiaridades desse ofício e permite-nos, a partir disso, refletir, individual e coletivamente, sobre as possibilidades de aprimoramento do trabalho pedagógico coletivo na Educação Infantil.

Por fim, ressaltamos a importância de ampliar os estudos, os diálogos e as pesquisas que tratem sobre a profissionalidade do coordenador pedagógico da Educação Infantil, a fim de problematizar, refletir e evidenciar o lugar, as especificidades desse sujeito – que conduz a dinâmica das interações coletivas nos contextos de cuidado e educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nancy Nonato de Lima. Trabalho e identidade profissional na coordenação pedagógica em educação infantil: contradições e possibilidades. In: REUNIÃO ANUAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Natal. *Anais eletrônicos* [...]. Natal: ANPED, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-591%20int.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.

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

BELLO, Isabel Melero; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. O papel do coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistanas: entre as questões pedagógicas e o gerencialismo. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 1, ed. esp., p. 69-86, jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.49149>

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. *Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 12 abr. 2022.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ABREU, Luci Castor de; MONÇÃO, Maria Aparecida G. Os saberes necessários ao coordenador pedagógico de Educação Infantil: reflexões, desafios e perspectivas. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (org.). *O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade*. São Paulo: Loyola, 2010. p. 77-98.

CAGLIARI, Paola; FILIPINI, Tiziana; GIACOPINI, Elena. A equipe de coordenação pedagógica e o desenvolvimento profissional. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. (ed.). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 143-152.

CAMPOS, Maria Malta. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 22-43, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000100003>

DUBET, François. *Sociologia da experiência*. Tradução Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

DUMONT-PENA, Érica; SILVA, Isabel de Oliveira e. *Aprender a cuidar: diálogos entre saúde e educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2018.

FERNANDES, Maria José da. Coordenador pedagógico. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. (ed.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. CDROM.

FILIPPINI, Tiziana. O papel do pedagogo. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. (ed.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 123-127.

KUHLMANN JR., Moyses. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. (org.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 99-112

PEREIRA, Jorgiana Ricardo. A coordenação pedagógica na Educação Infantil: o que dizem a coordenadora pedagógica e as professoras?. In: REUNIÃO ANUAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. *Anais eletrônicos [...]*. Florianópolis: ANPED, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt07-3622.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2022.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (org.). *O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade*. São Paulo: Loyola, 2010. p. 47-62.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, jan./abr. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000100004>

SAITTA, L. R. Coordenação pedagógica e trabalho em grupo. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. (org.). *Manual de educação infantil de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva*. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 114-120.

SANTOS, Sandro V. S. dos. Especificidades da Coordenação Pedagógica. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 21, n. 124, p. 40-46, 2015.

SILVA, Edileuza Fernandes da; FERNANDES, Rosana César de Arruda. Coordenação pedagógica: espaço e tempo de organização do trabalho pedagógico coletivo. In: BOAS, Benigna Maria de Freitas Villas. (org.). *Interações com a avaliação, trabalho pedagógico*. Campinas: Papyrus, 2017. p. 71-80.

SILVA, Isabel de Oliveira e. *Educação Infantil no Coração da Cidade*. São Paulo: Cortez, 2008.

TEIXEIRA, Inês A. Castro; PÁDUA, Karla Cunha. Virtualidades e alcances da entrevista narrativa. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 2., 2006, Salvador. *Anais eletrônicos* [...]. Salvador: Cipa, 2006. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/reginaaraujo/files/ines_assuncao_de_castro_teixeira.doc. Acesso em: 15 abr. 2022.

TURMALINA. *Lei Complementar Municipal N° 2, de 25 de outubro de 2017*. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Servidores do Magistério do Município de Turmalina e dá outras Providências. Turmalina: Prefeitura Municipal, 2017. Mimeografado.

TURMALINA. *Regimento Escolar da Pré-Escola*. Turmalina: Secretaria de Educação de Turmalina, 2018.

TURMALINA. *Regimento Escolar das Creches*. Turmalina: Secretaria de Educação de Turmalina, 2020.

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS (especificar cada contribuição, de acordo com as normas da revista: CREDIT (Contributor Roles Taxonomy) que é mantido pelo [Consortia for Advancing Standards in Research Administration Information](#) (CASRAI) Exemplos abaixo:

Autora 1 – Coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

Autor 2 – Coordenador do projeto, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.



UNIVERSIDADE FEDERAL DOS
VALES DO JEQUITINHONHA E
MUCURI



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A supervisão pedagógica no processo de organização do currículo nas creches e pré-escolas de Turmalina, Minas Gerais.

Pesquisador: FABIANA PINHEIRO BARROSO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 29307319.0.0000.5108

Instituição Proponente: Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.013.214

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa objetiva, de forma geral, analisar o processo de organização e implementação do currículo nas creches e pré-escolas de Turmalina/MG, a partir das falas das supervisoras pedagógicas que atuam neste município. Para tanto, faz-se necessário estabelecer os seguintes objetivos específicos: identificar como as trajetórias de formação profissional influenciam o modo como as supervisoras pedagógicas de Turmalina concebem o currículo da educação infantil; compreender as aproximações e os distanciamentos evidenciados pelas Supervisoras entre os currículos oficiais e o currículo vivido no cotidiano das instituições de educação infantil e; identificar, na visão das supervisoras pedagógicas, como tem ocorrido o processo de organização e implementação do currículo nas instituições de educação infantil de Turmalina. Dessa forma, o presente trabalho parte da seguinte questão: A supervisão pedagógica pode contribuir para a organização e implementação do currículo nas creches e pré-escolas do município de Turmalina/MG? Se sim, como? Considerando as recentes mudanças jurídicas e pedagógicas relativas ao atendimento à criança pequena em contextos de Educação Infantil no município de Turmalina (que transitam do campo da assistência para o campo educacional a partir do ano de 2010), duas questões têm intensificado os debates no contexto das instituições de atendimento às crianças de até seis anos: a organização curricular das práticas de cuidado e educação e o lugar das supervisoras

Endereço: Rodovia MGT 367 - Km 583, nº 5000

Bairro: Alto da Jacuba

CEP: 39.100-000

UF: MG

Município: DIAMANTINA

Telefone: (38)3532-1240

Fax: (38)3532-1200

E-mail: cep.secretaria@ufvjm.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DOS
VALES DO JEQUITINHONHA E
MUCURI



Continuação do Parecer: 4.013.214

pedagógicas no cotidiano de creches e pré-escolas. Assim, com base em um levantamento bibliográfico da produção acadêmica brasileira da área da Educação Infantil sobre a temática: Currículo da Educação Infantil, constatamos que até o presente momento nenhum estudo possibilitou compreender se e como a supervisão pedagógica pode contribuir para a organização e implementação do currículo nas creches e pré-escolas. Dessa maneira, esta pesquisa tratará dos seguintes pressupostos conceituais: Currículo, Educação Infantil e o trabalho da Supervisão Pedagógica. E, no intuito de compreender melhor o objeto de estudo, propomos a pesquisa qualitativa, organizada a partir de um trabalho de campo, cuja técnica para produção de dados adotada será a entrevista individual, do tipo semiestruturada, junto às supervisoras pedagógicas que atuam em creches e pré-escolas do município de Turmalina/MG. Ao todo serão entrevistadas oito supervisoras pedagógicas. A análise dos dados será realizada através da técnica de pesquisa – análise de conteúdo, a qual nos permitirá construir inferências acerca dos dados produzidos. Desse modo, a intenção é propiciar condições ou momentos reflexivos através das vozes das supervisoras pedagógicas de Turmalina/MG sobre o currículo da educação infantil e sobre as especificidades da supervisão pedagógica nesse sentido. Esperamos que a presente pesquisa possa viabilizar, por meio dos dados produzidos, reflexões, novos diálogos e ações que fomentem o redimensionamento do lugar, e, conseqüentemente, das práticas das supervisoras pedagógicas no que concerne a proposição do currículo da educação infantil no município de Turmalina/MG. Acreditamos, portanto, que esta investigação poderá favorecer novos estudos e pesquisas que se dediquem a investigar as especificidades da supervisão pedagógica em creches e pré-escolas, destacando-se a articulação do trabalho pedagógico coletivo e a formação continuada da equipe docente atuante, o que possibilitará avanços nas práticas educativas junto às crianças

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar o processo de organização e implementação do currículo nas creches e pré-escolas do município de Turmalina/MG, a partir das falas das supervisoras pedagógicas que atuam neste município.

Objetivo Secundário:

- Identificar como as trajetórias de formação profissional influenciam o modo como as supervisoras pedagógicas de Turmalina concebem o currículo da Educação Infantil;- Compreender as aproximações e os distanciamentos evidenciados pelas Supervisoras entre o currículo oficial e o

Endereço: Rodovia MGT 367 - Km 583, nº 5000

Bairro: Alto da Jacuba

CEP: 39.100-000

UF: MG

Município: DIAMANTINA

Telefone: (38)3532-1240

Fax: (38)3532-1200

E-mail: cep.secretaria@ufvjm.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DOS
VALES DO JEQUITINHONHA E
MUCURI



Continuação do Parecer: 4.013.214

currículo vivido no cotidiano das instituições de Educação Infantil e; - Identificar, na visão das supervisoras pedagógicas, como OCORRE o processo de organização e implementação do currículo nas instituições de Educação Infantil de Turmalina.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os possíveis riscos que essa pesquisa pode oferecer aos sujeitos que dela vierem a participar são mínimos. Esses riscos estão relacionados a algum constrangimento que as supervisoras pedagógicas de suas respectivas creches ou pré-escolas podem vir a sofrer no momento das entrevistas, alguma pergunta ou o fato de estar sendo gravado pode causar algum desconforto às supervisoras. No intuito de minimizar esses riscos previstos serão relidos junto com as participantes da pesquisa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Nesse termo, os participantes serão informados sobre a forma como será conduzido todo o trabalho de campo, deixando claro que a qualquer momento e frente a qualquer situação de constrangimento, poderão desistir da participação. Ademais, será preservada a identidade de cada participante da pesquisa, mantendo assim a confidencialidade e o anonimato dos registros de todos os dados obtidos.

Benefícios:

A pesquisa poderá trazer melhorias para o processo de organização e implementação do currículo nas instituições de Educação Infantil do município de Turmalina, evidenciando as especificidades da supervisão pedagógica neste processo. A pesquisa poderá, também, contribuir para a produção de novos trabalhos nesta esfera, a fim de que novos estudos possam otimizar o processo de articulação do trabalho pedagógico coletivo, e, conseqüentemente, provocar avanços nas práticas junto às crianças.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Metodologia Proposta:

Esta pesquisa será realizada com base em uma abordagem qualitativa, organizada a partir de um trabalho de campo, cuja técnica para produção de dados adotada será a entrevista semiestruturada. Assim, serão realizadas entrevistas individuais do tipo semiestruturada junto às supervisoras pedagógicas que atuam nas creches (02 supervisoras) e pré-escolas (06 supervisoras) do município de Turmalina/MG, totalizando 08 participantes para a realização da pesquisa. A pesquisa de campo será dividida em três fases, conforme prevê o cronograma de etapas da

Endereço: Rodovia MGT 367 - Km 583, nº 5000

Bairro: Alto da Jacuba

CEP: 39.100-000

UF: MG

Município: DIAMANTINA

Telefone: (38)3532-1240

Fax: (38)3532-1200

E-mail: cep.secretaria@ufvjm.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DOS
VALES DO JEQUITINHONHA E
MUCURI



Continuação do Parecer: 4.013.214

pesquisa acadêmica:

A primeira fase da pesquisa consiste em contatos com a secretaria municipal de educação de Turmalina com vistas a apresentar o estudo. ASSIM, A PRIMEIRA FASE DO TRABALHO SERÁ REALIZADA ENTRE OS DIAS 04 E 15 DE MAIO DE 2020. A SEGUNDA FASE SERÁ REALIZADA ENTRE OS DIAS 18 E 22 DE MAIO DE 2020 E CONSISTE EM ESTABELECEMOS OS PRIMEIROS CONTATOS COM AS SUPERVISORAS PEDAGÓGICAS QUE ATUAM NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO, COM VISTAS A AGENDAR AS ENTREVISTAS. A TERCEIRA fase

do trabalho de campo visa a realização das entrevistas com as supervisoras pedagógicas de Turmalina, MG que atuam na gestão do trabalho pedagógico de creches e pré-escolas desta cidade. O roteiro de entrevista possui 4 blocos de questões. O primeiro consiste em reunir dados de identificação das participantes. O segundo bloco visa identificar como as trajetórias de formação profissional influenciam o modo como as supervisoras pedagógicas de Turmalina concebem o currículo da Educação Infantil; para esta etapa serão relacionadas dez perguntas, conforme detalhado, no apêndice A. Já o terceiro bloco da entrevista busca compreender as aproximações e os distanciamentos evidenciados pelas Supervisoras entre o currículo oficial e o currículo vivido no cotidiano das instituições de Educação Infantil, através de cinco perguntas, (também relacionadas em apêndice A). As questões do quarto bloco da entrevista objetivam identificar, na visão das supervisoras pedagógicas, como tem

ocorrido o processo de organização e implementação do currículo nas instituições de Educação Infantil de Turmalina. Este último bloco de perguntas é constituído por cinco questões, conforme explicitado nesse apêndice. ESTA FASE DA PESQUISA TEM PREVISÃO DE OCORRER ENTRE 25 DE MAIO E 03 DE JULHO DE 2020. Ressaltamos que as entrevistas serão realizadas em locais indicados pelas supervisoras, em datas e horários previamente acordados com elas, segundo disponibilidade das participantes. Importante esclarecer que cada entrevista terá um tempo estimado de 2 horas de duração e serão registradas por meio de diferentes recursos, tais como: gravação de arquivos audiovisuais (vídeo gravação) e em cadernos de notas da pesquisadora (no qual serão registradas impressões sobre as entrevistas). Os dados produzidos por meio destas diferentes formas de registro serão, posteriormente, transcritos, organizados e devidamente analisados por meio da análise de conteúdo (CAREGNATO; MUTTI, 2006).

Metodologia de Análise de Dados:

A análise dos dados será realizada através da técnica de pesquisa – análise de conteúdo – a qual permite de forma prática e objetiva produzir inferências do conteúdo expresso na comunicação, objetivando-se compreender as considerações/concepções do sujeito através das ideias

Endereço: Rodovia MGT 367 - Km 583, nº 5000

Bairro: Alto da Jacuba

CEP: 39.100-000

UF: MG

Município: DIAMANTINA

Telefone: (38)3532-1240

Fax: (38)3532-1200

E-mail: cep.secretaria@ufvjm.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DOS
VALES DO JEQUITINHONHA E
MUCURI



Continuação do Parecer: 4.013.214

expressas (CAREGNATO; MUTTI, 2006). Sendo assim, será realizada a análise do diálogo constante nos dados da pesquisa. Ressaltamos que a análise dos dados é uma ação fundamental para concretização da pesquisa, pois, a partir dela, serão construídos os resultados e a conclusão.

Após a coleta de todos os dados necessários, serão realizadas as transcrições das falas e serão formuladas as interpretações acerca das entrevistas concedidas pelas participantes. No processo de análise serão considerados os anseios, as emoções, os sentimentos, as falas e as expressões dos sujeitos envolvidos. Nesse ponto, serão avaliados e interpretados os dados no intuito de produzir inferências em diálogo com o referencial teórico da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresentou ao CEP a seguinte documentação: projeto, termo de ciência e autorização, roteiro de entrevista, TCLE e folha de rosto.

Recomendações:

- Segundo a Carta Circular nº. 003/2011/CONEP/CNS, de 21/03/11, no momento da obtenção do TCLE, há obrigatoriedade de rubrica em todas as páginas do mesmo, pelo sujeito de pesquisa ou seu responsável e pelo pesquisador. O pesquisador responsável deverá apor sua assinatura na última página do referido termo.

- O Relatório final deverá ser apresentado ao CEP ao término do estudo em 30/10/2020. Considera-se como antiética a pesquisa descontinuada sem justificativa aceita pelo CEP que a aprovou.

- Caso haja quaisquer intercorrências durante a execução do projeto de pesquisa é de responsabilidade do pesquisador responsável comunicá-la através de uma emenda ao CEP via Plataforma Brasil. Considera-se como antiética a pesquisa com modificações em seu protocolo inicial previamente aprovado sem justificativa aceita pelo CEP que a aprovou.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto atende aos preceitos éticos para pesquisas envolvendo seres humanos preconizados na Resolução 466/12 CNS.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Rodovia MGT 367 - Km 583, nº 5000

Bairro: Alto da Jacuba

CEP: 39.100-000

UF: MG

Município: DIAMANTINA

Telefone: (38)3532-1240

Fax: (38)3532-1200

E-mail: cep.secretaria@ufvjm.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DOS
VALES DO JEQUITINHONHA E
MUCURI



Continuação do Parecer: 4.013.214

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1468075.pdf	28/04/2020 14:30:58		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_DE_CIENCIA_E_AUTORIZACAO.pdf	28/04/2020 14:29:53	FABIANA PINHEIRO BARROSO	Aceito
Outros	ROTEIRO_ENTREVISTA_SUPERVIORAS.pdf	19/03/2020 16:36:49	FABIANA PINHEIRO BARROSO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_MODIFICADO.pdf	19/03/2020 16:36:26	FABIANA PINHEIRO BARROSO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	19/03/2020 16:36:00	FABIANA PINHEIRO BARROSO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	13/01/2020 17:54:49	FABIANA PINHEIRO BARROSO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

DIAMANTINA, 07 de Maio de 2020

Assinado por:
Simone Gomes Dias de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia MGT 367 - Km 583, nº 5000

Bairro: Alto da Jacuba

CEP: 39.100-000

UF: MG

Município: DIAMANTINA

Telefone: (38)3532-1240

Fax: (38)3532-1200

E-mail: cep.secretaria@ufvjm.edu.br

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.